



*Осени меня своим крылом,  
Город детства с тайнами неназванными,  
Счастлив я, что и в беде, и праздновании  
Был слугой твоим и королем.  
Я старался сделать все, что мог,  
Не просил судьбу ни разу: высвободи!  
И скажу на самой смертной исповеди,  
Если есть на свете детский Бог:  
Все я, Боже, получил сполна,  
Где, в которой расписаться ведомости?  
Об одном прошу, спаси от ненависти,  
Мне не причитается она.*

Александр Галич

## Политический детоцентризм: грезы во сне и наяву

**К**

огда я присутствую на различных форумах, круглых столах и дебатах о детстве, то в моем сознании навязчиво всплывает лаконичная фраза Остапа Бендера: «Беспризорные дети по-прежнему остаются без призора!»

И эта фраза каким-то странным образом увязывается еще с одним эпизодом из бессмертного произведения Евгения Петрова и Ильи

Ильфа «Двенадцать стульев»: «Ваше политическое кредо?» – «Всегда!» Но отбросим ироничные интонации и поставим следующие вопросы.

Может ли детоцентризм как ценностная установка культуры, выделенная известным демографом Анатолием Вишневским, стать в нашей стране своего рода политическим кредо государственной политики? Какие общественные силы вполне прагматично заинтересованы в том, чтобы от язвительно высмеянной в рассказе О. Генри «Вождь краснокожих» декларативной политики «чадолюбия» перейти к политике детоцентризма как неотъемлемому условию гуманистического и инновационного развития общества?

И, наконец, каким образом добиться политического понимания того, что забота

о детстве – это не столько долг, нравственный императив, благотворительность и меценатство со стороны общества, а эффективная и эффектная работа по инвестированию в самое что ни на есть настоящее государства, а не только в его прекрасное будущее.

В связи с этим не примину упомянуть искрометное высказывание о мифе «дети – наше будущее», как-то оброненное в разговоре со мной Зиновием Гердтом: «Почему все вокруг то и дело твердят, что дети – наше будущее? Меня это удивляет. Ведь ясно, что у детей – свое будущее, а у меня – свое».

Для того чтобы перейти от романтического образа детства к пониманию детства как ключевой задачи государственной политики, с самого начала необходимо поставить вопрос о том, существуют ли реальные силы – социальные группы, представители мира бизнеса, обладающие *рациональной детоцентристской мотивацией*. И этот вопрос отнюдь не относится к области риторики. В политике тогда и только тогда можно изменить ту или иную ситуацию, когда существуют элитарные группы, заинтересованные в изменении ситуации. Сказанное полностью относится и к формированию в стране ценностной установки политического детоцентризма.

Поэтому для ответа на вопрос о реальных силах, способных изменить отношение к детству, необходимо обратиться к сектору экономики, связанному с *индустрией* детства в широком смысле слова, и тем самым зависимо от отношения к детству на сцене государственной политики.

Производители обширного ассортимента детских товаров и услуг (строительство детских площадок, детское питание, одежда, игры и игрушки, детская литература, вечно необходимые учебники и учебные пособия, детское кинопроизводство и кинопрокат, телепередачи для детей и юношества, технические средства обучения – от интерактивных досок до технопарков и «музеев науки»... и т. д.) представляют собой реальных и потенциальных лоббистов, кровно заинтересованных в расширении экологии детства и проведении в жизни государственной детоцентристской политики. Они, как никто другой, являются мастерами маркетинга потребительского поведения разных слоев населения. И именно они могут стать осью кристаллизации социальной сети гражданского общества, усилия которого направлены на то, чтобы детоцентристская государственная политика стала былью, а не сказкой. Без преувеличения я мог бы назвать представителей мира детской индустрии *стейкхолдерами детства*.

Другая группа носителей рациональной детоцентристской мотивации условно может быть обозначена как группа профессионалов в области *детствоведения*. Существует разнообразный спектр профессий, которые появились в истории цивилизации благодаря выделению детства как особой реальности социальной жизни. Среди профессиональных детствоведов – прежде всего воспитатели и гувернеры, «дядьки» и «няньки», наставники и тренеры, педагоги и учителя, детские врачи и школьные психологи... Кто ведает, узнал бы мир о подвигах Александра Македонского, если бы его наставником и учителем не стал отец всех наук Аристотель. И вряд ли бы мы восторгались магическим даром поэзии Александра Сергеевича Пушкина, если бы в судьбе поэта не было Арины Родионовны. Не скрою, когда смотришь на профессиональных детствоведов сегодняшнего дня, порой так и подмывает ностальгически воскликнуть: «Где вы, Арины Родионов-

ны XXI века?» Но оставим ностальгию для лирических упражнений и вернемся к детоцентристской мотивации тех мастеров, профессиональным смыслом и оправданием деятельности которых является само существование детства. Отстаивание качества детства профессионалами в области детствоведения – это одновременно и рациональное отстаивание достоинства и качества своей профессии и своей собственной жизни. Вместе с тем представители профессионального цеха детствоведов весьма разобщены и разнородны. Они далеко не всегда рефлексировали себя как носителей детоцентристской мотивации. Однако при определенных условиях голоса этого сообщества могут сыграть самую конструктивную роль в продвижении государственной детоцентристской политики.

Третья группа носителей детоцентристской мотивации – это, образно говоря, социальные *адвокаты детства*. Символом их деятельности могла бы стать особая версия дорожного знака – «Осторожно, детство!». Без них не было бы и Конвенции о правах ребенка, и семейных судов, ювенальной юстиции. Вместе с тем, когда 1 июня в календаре ежегодных событий обозначается как «День защиты детей», а не «День детства», мне становится горько за мир, в котором мы вынуждены защищать детей и от себя, и от самых разных проявлений социальной и человеческой жестокости.

В этой действительности, увы, до сих пор как парадокс чужда звучат слова великого гуманиста, детского врача, писателя и педагога Януша Корчака: «Я никому не желаю зла. Не умею. Не знаю, как это делается».

Было бы странно, если бы среди социальных институтов общества, заинтересованных в детоцентристской политике государства, не была упомянута семья. Все мы знаем, что если взглянуть на ошеломляющую статистику разводов, рост социального сиротства, проявлений агрессии по отношению

Отстаивание качества детства профессионалами в области детствоведения – это одновременно и рациональное отстаивание достоинства и качества своей профессии и своей собственной жизни.

к собственным детям и т. д., *семья как институт родительства* переживает далеко не лучшие времена. Мудрая книга Януша Корчака «Как любить детей» не стала семейной библией. Заложенная же Иваном Сергеевичем Тургеневым социокультурная программа конфликта отцов и детей обладает поразительной современностью. Правда, признаюсь, что каждый раз, когда я слышу о конфликте отцов и детей, так и хочется спросить: «А где же матери?». Но удерживаюсь от подобного вопроса, вспоминая краткое определение отцовства, предложенное классиком культурной антропологии Маргарет Мид: «Отец – биологическая необходимость и социальная случайность». И все же особо подчеркну, что, несмотря на самые разные социальные, экономические и психологические бури, обрушивающиеся в культуре на семью, как институт родительства, именно семья по самой своей человеческой сути была, есть и будет носителем детоцентристской мотивации в нашем зарождающемся гражданском обществе.

И напоследок скажу о том профессиональном цехе, которому принадлежу всю свою сознательную жизнь и я сам, – о цехе экспертов, аналитиков, исследователей из самых разных областей науки, посвятивших себя пониманию и изучению многогранной природы детства. Прежде всего, в силу их исследовательского интереса к детству они так же являются носителями детоцентристской мотивации. Они не перестают надеяться, что их позиция будет услышана при выработке и принятии различных государственных решений, касающихся детства и судьбы детства в российской политике. Именно их позиции звучат на круглом столе «Детство как социокультурный феномен», который проходил в Федеральном институте развития образования весной 2010 года.

Важным стимулом к проведению круглого стола «Детство как социокультурный феномен», материалы которого частично представлены в настоящем номере журнала, стал форсайт-проект «Детство» как политическая программа действий, которые необходимо, предпринять по отношению к детству до 2030 года.

Инициаторами форсайт-проекта «Детство-2030» стали руководитель аппарата Общественной палаты России, председатель

фонда «Мое поколение» Алина Радченко и известный методолог, последователь философской школы методологии и логики Г. П. Щедровицкого Сергей Попов. Именно благодаря усилиям Алины Радченко и Сергея Попова инновационная технология проектирования будущего, технология форсайта (foresight – «взгляд в будущее»), ранее рекомендовавшая себя как эффективный инструмент проектирования и выделения приоритетов в сфере экономики, впервые была использована для создания широкомасштабного проекта «Детство-2030». Технология форсайта в принципе позволяет оценивать риски и строить различные сценарии, описывающие возможные траектории развития детства в исторической и социально-экономической перспективе. Именно технология форсайта претендует на то, чтобы наметить такие «дорожные карты», по которым будет осуществляться навигация политических действий, касающихся проблем детства в нашем обществе.

В известном смысле историческим прототипом форсайта является ситуация выбора былинным богатырем своего пути. По чистому полю, как все мы помним из сказок нашего детства, ехал русский богатырь Илья Муромец и подъехал к развилке трех дорог. На развилке горяч-камень лежит, а на камне надпись: «Направо поедешь – женатым быть, налево поедешь – богатым быть, а прямо поедешь – убитым быть».

В роли такого былинного богатыря, ищущего путь к пониманию и социальному конструированию детства, и оказались сегодня и наше государство, и общество, и различные социальные группы, заинтересованные в формировании политического детоцентризма как в России, так и в других странах мира. Только вот развилка перед нами куда больше, чем перед Иллей Муромцем. И поэтому тем, кто занимается детством, стоит сердцем читать и перечитывать слова из поэмы Александра Галича, вложенные им в уста Януша Корчака, которые стали эпиграфом к этому эссе. И если журнал «Образовательная политика» хоть в какой-то степени будет способствовать единению общественных сил вокруг детоцентризма как политического кредо наяву, а не во сне, в нашей с вами жизни, то я буду считать его миссию исполненной.



Сегодня наш собеседник – Александр Изотович Адамский, научный руководитель Института образовательной политики «Эврика», член Общественного совета при Минобрнауки России, кандидат педагогических наук.

## Ученик должен быть институциональной единицей образования

**А**лександр Изотович, сегодня мы говорим о недавно завершившемся комплексном проекте, являющемся одним из этапов модернизации российского образования. Когда и с чего все началось?

– Думаю, что точкой отсчета является 5 сентября 2005 года, когда Владимир Путин заявил, что инновационные механизмы станут ключевыми механизмами государственной образовательной политики Российской Федерации. Поскольку инновационное движение в образовании чаще всего воспринималось раньше как что-то периферийное, второстепенное, факультативное, это заявление означало смену курса образовательной политики. После этого началась разработка национальных проектов, внутри которых появились комплексные проекты модернизации образования.

Я считаю, что, пожалуй, впервые в образовательной политике России было

принято несколько системных инновационных решений, которые мне кажутся эффективными.

Во-первых, комплексность. После очень долгих дискуссий было выбрано сначала пять, затем шесть взаимодействующих направлений, при этом нельзя реализовать одно направление, можно только все сразу.

Во-вторых, впервые в педагогических реформах на первый план был выдвинут финансово-экономический механизм. До этого практически ни разу подобных вещей не было. Все привыкли к тому, что педагогические реформы – это реформы содержания образования. В рамках комплексных проектов закреплялась связь качества образования и заработной платы учителя. Ранее фактически ни разу на это не покушались. И вообще стереотип был вполне устойчивый, что заработная плата – это никакая не заработная плата, а некое социальное пособие учителю, которое никак не может быть связано с результатом. На самом деле это серьезный экономический спор, и длится он довольно долго в рамках институциональной экономики. Потому что образование в экономических терминах является так называемым товаром доверительного



свойства, который невозможно оценить до того, как он реализован. И даже в Высшей школе экономики среди профессуры идет жестокая схватка на эту тему – жестокая на уровне достаточно резких заявлений. Одни считают, что это возможно, другие – что невозможно.

Я полагаю следующее: товары доверительного свойства разрабатывались в рамках институциональной экономики, и было это довольно давно. 70 лет назад характер образовательной деятельности был другим, и реализация образования, его утилизация, употребление было очень отсрочено. На сегодня мы можем судить о качестве образования не только после окончания человеком учебного заведения, но даже во время его учебы, например, как происходит социализация ребенка в начальной школе – это и есть качество образования.

Кроме того, существенно изменились подходы к определению результатов образования. В частности, мы можем говорить о том, что профессиональная деятельность человека по крайней мере наполовину, а с моей точки зрения даже и больше, определяется не результатами его профессионального образования, а результатами дошкольного и начального образования. Основные надпрофессиональные компетентности – такие как коммуникация, способность работать в команде, сотрудничество, я уже не говорю о воображении, креативности и так далее, формируются как раз в дошкольном возрасте. Поэтому характер образования как средства социализации принципиально изменился. Мне кажется, мы уже имеем право говорить о том, что можно оценить качество образования не через 10–15 лет после окончания школы, а в процессе, что дает теоретическую возможность связывать заработную плату работника с качеством образования. Этот ход, на мой взгляд, очень необходимый и правильный.

Сейчас же, мне кажется, очень важно связать результативность работы учителя с его уровнем оплаты. Но на это надо было решиться. И политическая воля в этом смысле проявлена. Система управления результатами – сложная. Но без сложных моделей как в экономике, так и в обра-

зовательной политике мы придем к тотальному линейному упрощению. В этом смысле, если мы хотим, а мы, наверное, хотим все-таки, многообразия в образовании, индивидуализации в образовании, социализации не на основе соответствия единому образцу, а социализации на основе индивидуальных различий, то мы должны согласиться с тем, что это сложно организованная система образования. И в этом смысле управленческая компетентность, а точнее ее низкий уровень, толкает к простым линейным решениям. Как говорил мой близкий друг, к сожалению, рано ушедший от нас, Анатолий Пинский, методологические проблемы методичес-

кими средствами не решают. Поэтому образование становится сложной системой. Оно и было таковым, только сейчас начинает в образовательной политике проявляться сложной системой. Почему? Потому что его базовыми принципами становятся многообразие и индивидуализация.

В этом смысле выбор простой. Либо монолитная, одинаковая во всех своих точках структура, работающая одинаково во всех направлениях, в одинаковом темпе, на одном материале система, и тогда она просто управляема, и тогда чрезвычайно просты показатели эффективности, и все довольны. Такая система хороша, если все правила и закономерности будущей жизни известны и не меняются в течение длительного периода времени. «Мы знаем, как будет устроена жизнь в течение ближайших 50 лет, мы можем подготовить выпускника к такой жизни» – это кредо учителей конца XIX, начала и середины XX века. Но мир начал меняться так быстро, что образовательный цикл стал длиннее, чем цикл системных изменений. Мы учим ребенка 11–12 лет, а за эти годы происходят такие перемены, что подготовка к конкретным условиям становится бессмысленной.

Конечно, есть вечные ценности и вечные правила, и они должны оставаться важной частью образования. Но есть и меняющаяся составляющая содержания образования и те результаты, которые должны обеспечить социализацию человека в изменившемся мире.

Как это ни парадоксально прозвучит, существует задача подготовки к неопре-

**Мир начал меняться так быстро, что образовательный цикл стал длиннее, чем цикл системных изменений.**

деленности. И эту задачу может решить только система, движущаяся к тому, что институтом образования будет сам человек, учащийся. И, кстати говоря, именно этим вызвано подушевое финансирование. Именно этим движением к человеку-институту. Потому что деньги следуют за ребенком, за учеником, деньги выделяются на учащегося. Ученик является институциональной единицей образования.

При советской власти и позже, кое-где даже до последнего времени (фактически до 2006 года) смета образовательного учреждения начислялась по количеству учителей, а не по количеству учеников.

В рамках штатного расписания при нормированном количестве учителей, чтобы получать больше денег, нужно было выбить ставку. Поэтому в результате мы получили нескольких заместителей директоров, нескольких учителей-психологов, социологов, логопедов и так далее. Огромное количество. А падение количества учащихся в связи с демографической ситуацией не было пропорционально падению количества учителей. Парадокс. То есть детей уменьшилось чуть ли не вдвое, а количество учителей при этом осталось прежним.

**– В таком случае школе выгоднее учить больше школьников. Чем больше учеников в классе, тем выше будет заработок у школы... Но тогда о качестве образования говорить не приходится.**

– Почему? Во-первых, то, что количество детей в классе обратно пропорционально качеству, – это педагогический миф. Любой опытный учитель, а особенно учитель, желающий учить, скажет, что если в классе меньше 25, то качественного обучения не получится. Коммуникационная среда должна быть богатой. Конечно, санитарные правила и нормы должны выполняться, и я считаю, что больше 25 учеников не должно быть в классе, но я не сторонник утверждения, что если в классе 10 человек, то качество обучения выше. Классный коллектив должен быть полноценным. Пункт номер 2 – тут мы снова возвращаемся к методологии. Надо определиться, мы за конкурентную среду в образовании или нет? Я – за конкурентность на всех уровнях. Я не вижу другого механизма повышения качества. Это, мне кажется,

универсальное правило: надо стараться быть лучше, чтобы конкурировать.

И в этом смысле чем больше будет учеников в школе, тем больше туда будет отправлено денег. Другое дело, что этим надо управлять. Я уже знаю несколько школ в Москве, которые просто присоединили здание соседней школы, которая была неэффективной, и расширились. Я знаю ассоциацию школ в Кабардино-Балкарии, которые добровольно объединились, понимая, что один из директоров – очевидный лидер, который лучше поведет дело. И там возникла школа на 5 тысяч человек, это разные здания, разбросанные по всему городу и фактически это город-школа. Зачем они объединились? Потому что поняли, что если в соседней школе тысяча и в этой тысяча, то когда они объединятся, у них денег будет больше, чем тысяча плюс тысяча.

**– Как говорил мой приятель: «У меня не двое детей – у меня два в квадрате»...**

– Совершенно верно. Два в квадрате – это замечательная формула для подушевого нормативного финансирования. Поэтому формульность финансирования – это ключевой механизм конкуренции при создании определенных условий. Я недавно спорил с одним уважаемым директором, который мне довольно агрессивно доказывал, почему в его гимназии норматив выше, чем в обычной школе. А почему он должен быть выше? Потому что там учебный план другой, говорил он мне. Но ребенку, который учится в этой гимназии, и ученику из соседней школы, в принципе все равно. Или у них разный финансово-нормативный федеральный образовательный стандарт? Финансовый норматив – это финансирование стандарта. Стандарт везде должен быть одинаковым. А если в этой школе качество обучения другое, то тогда по госзаданию ей добавляют деньги сверх норматива. И об этом сейчас приняли закон. Но норматив должен быть один на территории региона. Если школа оказывает услуги сверх стандарта, то средства должны выделяться сверх норматива. Например, в сельскую школу, которая помимо того, что детей учит, еще и играет важную социокультурную роль. На это должны выделяться средства сверх стандарта. А гимназия или лицей – это всего лишь имя.

– Хотя у нас на этом строится категориальность. Для одной категории больше норматив, для другой – меньше.

– И я считаю, что это абсолютно неправильно. Единственное исключение должно быть сделано в случае сельских и городских школ. В этом смысле одно из направлений комплексной модернизации – это сужение коэффициентного коридора норматива. А у нас сейчас есть регионы, которые переходят к одному нормативу, без градации на сельские и городские школы. Например, Калининградская область. В регионе есть специальный фонд, куда сельская школа подает проект. Нелепо ведь утверждать, что если у сельской школы норматив в два раза выше, чем у городской, то у нее качество обучения лучше.

**– Тогда почему у сельской школы должен быть другой норматив?**

– Прежде всего потому, что сельская школа нужна не столько для образования, сколько для социализации: социокультурный фактор играет здесь главенствующую роль. Но это же не норматив. Норматив – это средства для реализации федерального стандарта. Значит, если школа выполняет другие функции, давайте ей за это дадим деньги.

**– То есть норматив за обучение один, но школа может зарабатывать, выполняя другие функции?**

– Да, на этом построено госзадание, о котором говорится в недавно принятом законе. Госзадание – это и есть некая переговорная площадка, где школа имеет полное право заявить: у нас 50 учеников, дайте нам норматив на стандарт, посчитайте, умножьте на 50. Но если вы хотите, чтобы мы выполняли еще и социальную функцию, в которую будет включаться организация фельдшерского пункта, эксплуатация спортзала в вечернее время, чтобы школьная библиотека задышала на все село, чтобы заработал драмкружок для сельчан, тогда включите нас в госзадание. И мы все это будем делать за бюджетные средства. Многие говорят: нельзя, чтобы школа зарабатывала, это абсолютно неприемлемо. А разве взаимодействие с местным населением сельской школы как центра и очага культуры – это что, не оказание услуг? Это так и называется бухгалтерским языком.

– Даже в Москве школы выполняют эти функции: работают на выборах, участвуют в городских субботниках...

– Выборы – это отдельный сюжет, потому что на самом деле избиркомы должны платить аренду.

**– Но вы же знаете, что такого никогда не было и нет.**

– Это и есть госзадание. Поэтому формульное финансирование в виде финансового норматива – это исключительно реализация государственного образовательного стандарта. Он един. Поэтому и норматив должен быть единым, если речь не идет о содержании зданий. Если же школа как-то по-другому себя конкурентно проявляет, то она имеет право на дополнительное сверх норматива финансирование. А это невозможно сделать без понимания контекста конкурентности, обеспечения других, финансовых в том числе, функций школы, распределения между зарплатой и прочими расходами. Обеспечение муниципального норматива – это сейчас тоже мало где есть. Этот механизм пока работает плохо, его надо отлаживать.

**– Каков итог комплексного проекта?**

– Проект закончился тем, что в 31 регионе России приняты нормативные акты относительно комплексной модернизации системы. Три года реализации комплексного проекта – это такой институциональный этап. Это было очень трудно. Если говорить общими словами, то мы практически встали на путь государственной институциональной политики. Поэтому основной задачей комплексного проекта было изменить институты. Теперь важно, чтобы они заработали, причем заработали на территории всей страны. Еще три года назад президент РФ объявил, что мы должны за три года распространить новую систему оплаты труда на все регионы страны.

**– Можно ли уже сейчас назвать регионы, которые перешли на эту систему?**

– 31 регион перешел формально, среди них есть те, у кого это происходит более или менее успешно. К успешным я в первую очередь могу отнести Калининградскую область, Краснодарский край, Новосибирскую область, Республику Бурятию. Там все развивается очень динамично.

Хотя с самого начала я должен сказать, что большинство регионов, которые пошли на это, не были богатыми регионами. Это и Псковская область, и Тамбовская область, и Северная Осетия, и Кабардино-Балкария. Так что среди регионов – победителей конкурса реализации комплексных проектов практически треть небогатые регионы. И они очень сильно сейчас поднялись.

**– А в чем ваши научные интересы при работе с комплексными проектами?**

– Собственно мои основания теоретические и методологические – это переход в институциональную образовательную политику от ручного регулирования. Правила, нормы, механизмы выработки правил и норм, механизмы реализации, механизмы мониторинга. И в этом смысле мне интересно, как норма рождается, как она превращается в институт, как она реализуется, как она корректируется, как становится эффективной. Какова связь между инновацией и эффективно действующим институтом.

**– Давайте теперь затронем другое направление проекта комплексной модернизации – так называемое общественное управление. Какова его цель?**

– Фактически общественное управление образования сейчас один из двух действующих институтов гражданского общества. Первым этапом было создание попечительских советов. Теперь же во всех 15 тысячах школ, вошедших в проект комплексной модернизации, созданы управляющие советы. Почему? Потому что без них нельзя ввести новую систему оплаты труда.

Хотя я не сторонник того, чтобы быстро делегировать управляющему совету максимальное количество полномочий. Я считаю, что их влияние должно быть постепенным. Влияние управляющего совета на данный момент – это уровень согласования, а не принятие решений.

**– Их функция носит скорее рекомендательный характер?**

– Да, рекомендательный. Но очень сильный и очень серьезный. По закону Российской Федерации образовательная программа образовательного учреждения утверждается самим образователь-

ным учреждением, поэтому управляющий совет может влиять на утверждение программы. А с другой стороны, в ведении управляющего совета может быть и принятие решения о том, какая доля фонда оплаты труда будет выделяться на стимулирующую часть, потом распределить – 20 или 30%. Если уровень безответственности высокий, то это создает риски. Поэтому здесь надо двигаться очень медленно, но понимая, в каком направлении. Потому что вектор участия общественности в управлении школы и выгоден, и рискован одновременно. Я имею в виду расширение полномочий в гражданском управлении. Сейчас управляющий совет в бюджетном учреждении будет влиять на структуру образовательной программы. А уже в автономном учреждении, где на смену управляющему совету придет наблюдательный совет, обязательно, например, будут утверждаться крупные сделки. Увеличение полномочий идет медленно, и хорошо, что медленно. Объем ответственности и полномочий управляющего совета обязательно пусть расширяется – это означает, что люди, которые там находятся, будут понимать степень ответственности и повышать свой образовательный уровень. Я уже сказал, что это один из двух действующих институтов гражданского общества. Второй – это товарищество собственников жилья. Мы все видим, какая там непростая ситуация, как трудно людям привыкать к тому, что они управляют. Раньше жаловался на ЖЭК – и был доволен. А сейчас жалуются на себя. В этом смысле профессионализм гражданского участия – это то условие, при котором должно расширяться гражданское управление. Общественные управляющие сейчас – это такой момент истины. Почему мы так бились и бьемся за эти органы общественного управления? Потому что педагогически для ребенка само наличие в школе и деятельность этих общественных структур управления играют большую роль, чем любые уроки граждановедения.

**Основной задачей комплексного проекта было изменить институты. Теперь важно, чтобы они заработали, причем заработали на территории всей страны.**



– В начале беседы мы говорили о том, что при определении направлений реализации комплексного проекта было выделено сначала пять, а затем шесть составляющих. И шестым направлением явилось повышение квалификации учителей.

– Здесь два момента, которые надо обсуждать. Первый вопрос – это регулирование уровня квалификации. Чем регулируется уровень квалификации? Аттестацией. Поэтому сейчас происходит попытка изменения системы аттестации. Если бы я был, например, директором школы, который хочет качественного образования учащимся и высоких зарплат хорошим учителям, что бы мне было нужно? Мне нужна была бы такая система аттестации, при которой у меня «болото» отсеклось, а хорошие остались. Но при этом тогда я делаю заказ системе повышения квалификации на учителя полифункционала. Можно по-разному относиться к появлению школьных психологов, но часть учителей стала учителями-психологами. Они не стали психологами. Но учителем-психологом они стали. Они стали больше понимать, что происходит с ребенком. Они стали больше заботиться не только об учебных результатах, но и о психическом развитии ребенка. Они смогли больше объяснить родителям. Я против того, чтобы один учитель преподавал физику, химию, историю и культуру, но я за то, чтобы учитель был психологом, очень за это. Чтобы он понимал начало логопедии, чтобы он понимал начало социологии или социальной работы. Чтобы он мог распознать какие-то диагнозы у ребенка. По крайней мере, по реакции. Чтобы ребенок, попадая в тотальное поле учителя, мог надеяться, что не только каллиграфия, но другие его проявления будут оценены. И в этом смысле мне очень нравится, например, стандарт подготовки учителя, разработанный коллективом профессора В. В. Рубцова. Я очень поддерживаю, что учитель начальных классов должен быть магистром психолого-педагогических наук. Почему я это говорю? Потому что не нужна мне как директору школы отдельная ставка социального работника. Я готов платить этому высококвалифицированному учителю за то, что он обеспечивает целостную социализацию ребенка. Но тогда у меня заказ, претензия к системе повышения квалификации. Мне нуж-

но, чтобы они не только повысили квалификацию математика методически, а нужно, чтобы они сделали из него такого полифункционала, который хотя бы распознать мог и одаренности, и риски, которые у ребенка есть, и возникающие патологии. Хотя бы распознать, чтобы отвести его к специалисту. К художнику, спортсмену, музыканту, математику. Или к врачу, к психотерапевту или просто какому-то медицинскому работнику. Тогда работа учителя будет эффективнее.

Сейчас, на мой взгляд, в образовательной политике надо обсуждать такую тему, как производительность труда учителя. Мне кажется, сейчас мы начинаем подступаться к этой теме. И тогда мы в систему оплаты включим разные виды деятельности, а не только уроки. Если мы сможем создать такую аттестацию, которая нам позволит выделить действительно лучших учителей.

– Александр Изотович, спасибо за содержательный и полезный разговор. В завершение стоит отметить, что ваш Институт образовательной политики «Зврика», и журнал, для которого мы беседуем, носит название «Образовательная политика». И нет сомнений, что в нашей деятельности множество точек пересечения...

– Безусловно, главная точка пересечения – это сам предмет, образовательная политика. А также основные позиции – многообразие, ориентирование на индивидуальность, социализация, качество образования как социализация ребенка, результативность в виде компетентности и академических достижений – вот эти вещи и являются общими. Проблема в том, что сегодня между экспертными оценками и институциональными нормативными механизмами существует пропасть. Мы это увидели на дискуссии по стандартам. Тогда, в общем, все сходилось по основаниям, но когда дело переходило к инженерным решениям, к структуре образовательной программы, результатам, системе оценки результатов и так далее, то здесь возникали расхождения. Поэтому я желаю всем нам преодолеть эту пропасть, и чтобы все-таки наши институциональные механизмы соответствовали нашим методологическим и теоретическим основаниям.



На этот раз наш собеседник – Артемий Владимирович Никитов, кандидат экономических наук, директор департамента комплексной координации программ в сфере образования и науки и организации бюджетного процесса Министерства образования и науки РФ.

## В ногу со временем

11

**А**ртемий Владимирович, как вы считаете, что должно быть сделано в развитии системы профессионального образования в связи с поставленной задачей перевода экономики страны в инновационный формат?

– Давайте начнем с того, что мы уже достаточно много делаем. Ведь образование – это такая сфера, в которой постоянно что-то должно меняться. Известны исследования, которые говорят о том, что объем информации в мире увеличивается вдвое, по одним оценкам, каждые пять лет, по другим – каждые три года, причем радикально увеличивается объем информации, доступной каждому индивидуально (за счет развития сети Интернет). И поэтому образование – это сфера, специалисты которой должны своевременно реагировать на любые изменения в информационном пространстве. В данный момент Минобрнауки движется по направлению внедрения новаторских идей, в том числе и в сфере профессионального образования. Например, уже сделаны определенные шаги для наделения ведущих университетов возможностью устанавливать собственные образовательные стандарты. На эти университеты возлагается колоссальная ответственность, поскольку им также дано право выдавать собственный диплом. Мы рассчитываем на то, что стандар-

ты, разработанные в этих вузах, я имею в виду МГУ и СПбГУ и федеральные университеты, в дальнейшем могут быть использованы и в других учебных заведениях. Федеральные университеты, национальные исследовательские университеты – это вузы, которые призваны применить, апробировать новые практики. Это делается и для увеличения степени вовлеченности образовательных учреждений в научную деятельность, интеграции с научными академическими институтами, а также для того, чтобы дать некий старт развитию образовательной сети в тех регионах, где это необходимо.

Вообще та или иная модернизация в первую очередь и в большей степени должна учитывать потребности конкретных федеральных округов и регионов. Кроме того, сегодня Минобрнауки ориентирует вышеперечисленные университеты уделять серьезное внимание программам своего развития. Эти программы проходят процедуру защиты для того, чтобы мы в дальнейшем их финансировали с учетом заложенных там конкретных целей, и дальше контролировали реализацию по заявленным показателям и индикаторам. Кроме того, ход реализации программ будет публичным, то есть доступным общественности на сайтах учебных заведений.

Минобрнауки также реализует большой проект комплексной модернизации профессионального образования в субъектах РФ. В 2009 году разработан комплект нормативно-методической документации, связанный с разработкой программ такой модернизации. В 2010 году будет проходить апробация

этих программ в пяти регионах. По итогам апробации, получив обратную связь, мы доработаем нормативно-методические материалы и уже с 2011 года начнем постепенно внедрять и реализовывать программы во всех остальных регионах. Предлагаемая программа модернизации базируется, во-первых, на прогнозе потребности в региональных кадрах, во-вторых, на стратегии социально-экономического развития региона. Естественно, при этом учитывается и структура региональной экономики. Программа предполагает активное взаимодействие органов власти, причем не только Минобрнауки, но и Минздравсоцразвития, Минпрома и Минэкономики, как региональных, так и федеральных, с представителями местных бизнес-структур и общественности. В будущем на местах предполагается создание независимых центров сертификации, то есть все желающие смогут пройти независимую сертификацию и подтвердить, таким образом, свою квалификацию.

**– Но разве диплом не подтверждает квалификацию?**

– Подтверждает, но мы ведь понимаем, что у работодателей есть определенные дополнительные требования к нанимаемым сотрудникам. Кроме того, по мере профессионального роста растет и квалификация сотрудника, а еще не забывайте о повышении квалификации и переподготовке. Что немаловажно, эта программа учитывает все уровни профессионального образования – от начального профессионального до послевузовского, включая переподготовку. Таким образом, в общих чертах логика действий в отношении этого проекта понятна, но реализация его достаточно сложна. Необходимо понять, кого и какое количество времени надо учить, а также сделать соответствующий заказ в учреждения профессионального образования, принимая во внимание все уровни, и в том числе возможности опережающей подготовки и переподготовки кадров вообще. После этого обучить необходимое количество людей и оценить результаты, далее цикл повторяется. Это стандартная, классическая схема действий, но пока у нас она реализована только в общефедеральном масштабе по укрупненным группам специальностей и с учетом макроэкономических

факторов. Нам же важно перейти на уровень конкретных профессий и регионов. В этой связи с 2010 года на региональный уровень переданы учреждения НПО, идет обсуждение процедуры передачи учреждения СПО.

**– Есть ли уже результаты на местах, где программа была внедрена?**

– Учреждения НПО и большей частью учреждения СПО ориентированы в первую очередь на потребности региональной экономики. Радует, когда региональные власти осознают, что делать, и понимают, какие кадры им нужны. Они берут эти учреждения НПО, СПО и размещают там конкретный заказ. И получают тот результат, которого, собственно, и хотят. Гораздо хуже, когда начинают появляться предложения о массовом присоединении учреждений НПО и СПО к вузам или объединении их в комплексы без учета отраслевых и территориальных особенностей и без какой-либо стратегии развития, или когда учреждения НПО начинают финансироваться регионом по остаточному принципу. Позиция министерства тут именно в комплексном подходе, ориентированном не на сиюминутные выгоды или трудности, а на модернизацию региональных систем образования для обеспечения потребностей регионов в подготовке квалифицированных кадров для реализации концепций социально-экономического развития.

Таким образом, мы должны закрепить результаты правильно выстроенной моделью действий. В том числе немного изменить общественную позицию в отношении высшего образования, которое сегодня считается де-факто обязательным. На самом деле для многих людей так не должно быть. Не всем для полноценной профессиональной жизни требуется высшее образование. Многие начинают работать сразу после получения среднего профессионального образования и чувствуют себя вполне реализованными людьми. И только уже через какое-то количество лет, при наличии мотивации на получение высшего образования, идут получать его. Все эти факторы мы учитываем в нашей типовой программе. Естественно, подкрепляя это теми действиями, которые предпринимаются министерством на федеральном уровне.

**– В чем конкретно заключается ваша работа в отношении этой программы? Вы ее разрабатываете, финансируете и по ходу дела модернизируете?**

– Это типовая программа, поэтому она содержит в себе определенное количество схем и моделей, которые в свою очередь подразумевают все перечисленные вами действия. Важная ее особенность заключается в том, что подготовлена своеобразная дорожная карта перемен, своего рода пошаговая инструкция, а также под все предлагаемые схемы и модели разработаны нормативные документы, методики и конкретные инструкции. При этом важно понимать, что министерство не в состоянии разработать программы для всех регионов. Это, собственно, и не является нашей задачей: мы разрабатываем типовой подход. Далее коллеги в регионах имеют возможность взять наши наработки и выбрать те модели, которые подходят для их конкретной ситуации. Причем мы не исключаем, что в процессе будут предложены какие-то другие модели. И мы, безусловно, их воспримем и ретранслируем на всю сеть. То есть мы предлагаем инструментарий и помогаем его внедрить.

**– Финансирование при этом осуществляется на региональном уровне?**

– Финансирование разное. Есть государственное задание на федеральном уровне, которое распределяется соответственно Минобрнауки. Есть региональные бюджеты, которые финансируют образование. Есть достаточно большие бюджеты предприятий, которые сейчас начали серьезные деньги вкладывать в те или иные образовательные программы. Недавно, например, на Российском союзе ректоров был представлен проект по оценке вклада бизнеса в образование. Там награждали большое количество компаний, которые серьезнейшим образом вкладываются в образование и влияют на образовательный процесс в партнерских вузах – принимают стажеров, финансируют материально-техническую базу и так далее.

**– С какими проблемами в связи с внедрением программы вы уже успели столкнуться?**

– Существующий прогноз потребности в кадрах пока что далек от идеала.

Но, как я уже сказал, это потому, что сегодня он рассчитывается по укрупненным группам специальностей и на основе макроэкономических факторов. Кроме того, он делался в 2007 и 2008 годах. После этого кризис скорректировал многие позиции прогноза. С другой стороны, антикризисные меры, предпринятые правительством, положительно отразились в том числе на образовании. Были выделены большие средства на программы опережающей переподготовки кадров. Сотни тысяч людей прошли обучение по этим программам в 2009 и 2010 годах. Другое дело, что мы сейчас от антикризисных мероприятий переходим к действиям, направленным на развитие инновационной экономики. Для этого нужны другие программы, ориентированные на цели, которые поставлены перед нами президентом РФ. И опять же, есть прогнозы и расчеты, по которым порядка двухсот с лишним тысяч человек необходимо ежегодно переподготавливать для обеспечения инновационных задач.

**– Какие действия предпринимаются в этом направлении?**

– В этом году планируется разработка 70 учебных программ для переподготовки специалистов – как рабочих кадров, так и педагогического и управленческого состава. Примерно половина ориентирована на уровень НПО и СПО, половина – на уровень ВПО. Это длинные программы, рассчитанные на 500 и более часов. И мы их согласовали со всеми ведущими федеральными министерствами и ведомствами.

Также у нас есть большой проект по обучению учителей школ применению информационных технологий. Это связано с тем, что мы сейчас подключаем школы к Интернету, внедряем свободное программное обеспечение, разрабатываем большое количество высокотехнологичных электронных образовательных ресурсов. Естественно, что дети в этом вопросе подкованы, и учителя на их фоне не должны выглядеть непрофессионально. Необходимо, чтобы они говорили с учениками на одном языке. Поэтому в этом направлении тоже предпринимаются усилия. А если вернуться к преподавательскому составу профессионального образования, то, по нашим расчетам,



через пять лет у нас количество студентов, обучающихся в вузах, уменьшится с 7,5 до примерно 5 млн человек. Такое снижение связано с демографической ситуацией в стране. О чем это говорит? А это говорит о том, что огромное количество преподавателей останутся без учебной нагрузки. Сразу перейти преподавать программы дополнительного профессионального образования могут далеко не все. То есть они-то, возможно, считают, что могут, но на самом деле многим из них требуется как минимум поднять свой собственный уровень квалификации. Я не хочу никого обидеть, но нужно адекватно относиться к требованиям времени. Естественно, у преподавателей за плечами большой опыт, но ведение дополнительных образовательных программ достаточно серьезно отличается от ведения учебного процесса в вузах и ссузах. Как правило, программы дополнительного профессионального образования подразумевают освоение большого количества информации за небольшой промежуток времени и ориентированы на совершенно конкретные потребности конкретных людей, пришедших за знаниями. Причем надо учитывать, что эти люди уже пришли с неплохим опытом работы. Они могут задавать острые вопросы и не потерпят некомпетентности педагогов.

Здесь, конечно, встают задачи перед ректорами учебных заведений, потому что какой смысл преподавателям повышать свою квалификацию, если вуз, в котором они работают, не планирует никаким образом участвовать в этом дополнительном профессиональном образовании.

**– Мы с вами в основном говорили о развитии системы профессионального образования. Вы затронули систему дообразования. Будет ли**

**верным утверждать, что сейчас она должна развиваться гораздо интенсивнее, ведь на нее ложится большая нагрузка – переподготовка, повышение квалификации?**

– Абсолютно точно. Сейчас существуют мощнейшие корпоративные университеты, есть несколько хороших государственных учреждений дополнительного образования, а насколько серьезно дело поставлено в высших учебных заведениях в широком смысле слова, я сейчас прокомментировать не могу, но наша задача как раз и заключается в том, чтобы стимулировать вузы. Например, то, чем мы уже непосредственно занимались в 2009 году, – это сфера сервиса и туризма. Вузы, которые на этом поле работают, представили достаточно много серьезных и интересных программ для отрасли.

**– Чтобы эта система дополнительного профессионального образования развивалась, нужна система аттестации кадров. У нас создана такая?**

– Это к вопросу о том, что стоит у нас в планах. Мы планируем создавать сертификационные центры в регионах, которые и будут заниматься такого рода деятельностью. Это должны быть независимые центры, функционирующие при активном участии местных объединений работодателей, торгово-промышленных палат, возможно, отраслевых ассоциаций. Они будут разрабатывать систему аттестации совместно с нами. А далее уже независимо от министерства проводить ее. Или, как альтернатива, возможно создание объединений работодателей в виде ассоциаций, которые будут уполномочены организовывать аттестацию для работников той или иной отрасли. Как видите, планы большие. Приходите через полгода, продолжим разговор.

# Детский сад глазами родителей

Статья основана на материалах социологического опроса 1936 родителей детей, посещающих детские дошкольные образовательные учреждения (ДОУ) г. Москвы. Исследование проводилось в 2007 году Институтом социологии образования РАО и продолжило цикл проведенных нами ранее работ [2–4]. Основное внимание уделено влиянию социально-стратификационных факторов (уровень образования, материальное положение, полнота/неполнота семьи и др.) на отношение родителей к деятельности детского сада. Рассмотрены факторы, определяющие выбор детского сада; удовлетворенность родителей условиями воспитания ребенка в детском саду; отношение родителей к качеству оказываемых дополнительных услуг; оценка родителями профессиональной квалификации педагогов; отношение к содержанию образования и оценка эффективности образовательных программ; общение и эмоциональное состояние ребенка в детском саду.

## ЧТО ОПРЕДЕЛЯЕТ ВЫБОР ДЕТСКОГО САДА?

**О**твечая на вопрос о том, что повлияло на выбор детского сада, подавляющее большинство родителей (72,9%) указали на территориальную близость. Характерно, что эта причина является для большинства определяющей. Действительно, другие критерии, такие, например, как профессиональный уровень воспитателей или хорошая материально-техническая база (наличие бассейна, оснащенность спортивного зала и т. п.) называются существенно реже (36,8 и 26,5% соответственно). Остальные критерии при выборе детского сада упоминает лишь каждый шестой – десятый из опрошенных родителей: статус детского сада (частный, ведомственный, муниципальный) – 15,5%; пребывание старшего ребенка в этом же детском саду – 15,7%; экспериментальная нестандартная программа обучения детей – 8,1%. На последний критерий стоит обратить особое внимание: сегодня лишь незначительная часть родителей детей дошкольного возраста ориентирована на инновационные программы обучения и воспитания.

Следует отметить, что значимость вышеперечисленных параметров, определяющих выбор родителями детского сада, в целом практически не претерпела изменений по сравнению с опросом, который был проведен нами в 1997 году [2,3]. Так, территориальную близость детского сада отмечали практически столько же родителей (69,3%), материально-техническую базу – 25,3%. В то же время следует отметить и ряд достаточно существенных изменений. Например, такой параметр, как работа детского сада по экспериментальной нестандартной программе обучения, 10 лет назад отмечался родителями существенно чаще (22,7%), тогда как в 2007 году его отметили только 8,1% респондентов (различия статистически значимы на уровне  $p = .0001$ ). Подобное изменение оценок свидетельствует о повышении значимости для родителей именно нормативных требований, которые предъявляются к программе обучения и воспитания ребенка, поскольку это особенно влияет на его подготовленность к обучению в начальной школе. Иными словами, поступление ребенка в школу становится определяющим, и здесь важно соответствовать образовательному стандарту. Это позволяет сделать вывод о явно выраженной в последние годы тенденции к сколяризации программ дошкольного образования. Следует добавить, что подобная тенденция снижения популярности среди родителей экспериментальных и нестандартных программ

обучения косвенно свидетельствует об их недоверии к различным инновациям и реформам в сфере образования.

Помимо отмеченных временных сдвигов, следует обратить внимание и на влияние социально-стратификационных факторов при выборе родителями детского сада. Например, важную роль играет материальный уровень семьи: если среди высокообеспеченных родителей 13,2% отметили, что при выборе детского сада они ориентировались на возможность устроить впоследствии своего ребенка в престижную школу, то среди недостаточно обеспеченных на это указали лишь 2,4% респондентов ( $p = .003$ ).

При исследовании вопросов, касающихся выбора детского сада, важно также учитывать и ту предварительную информацию, которой руководствуются родители при определении своего ребенка в детский сад. Анализ полученных данных показал, что наибольший интерес у родителей вызывает информация о программе обучения и воспитания (34,6%), вторым по значимости критерием является режим работы детского сада (21,6%) и, наконец, третьим – профессиональная квалификация педагогов (19,0%).

Рассматривая влияние социально-стратификационных характеристик, отметим, что родители со средним образованием чаще интересуются режимом работы детского сада, чем родители, имеющие высшее образование (33,2 и 19,4% соответственно,  $p = .0001$ ). Показательно влияние социальных факторов на значимость для родителей образовательной программы детского сада. Во-первых, уровень материальной обеспеченности: если в недостаточно обеспеченных семьях почти каждый второй родитель стремится получить информацию о реализуемой в детском саду программе обучения и воспитания, то в среднеобеспеченных семьях этот показатель существенно ниже (45,1 и 32,3% соответственно,  $p = .001$ ). Во-вторых, проявляется и влияние такого параметра, как социальный статус семьи. Так, матери-одиночки чаще, чем замужние матери, интересуются программой обучения и воспитания ребенка в детском саду (42,6 и 36,2% соответственно,  $p < .05$ ).

В целом мы видим, что представители слабых социальных страт больше интересуются содержанием программ обучения и воспитания своего ребенка в детском саду. Это позволяет сделать вывод о том,

что уже на уровне дошкольного возраста общественная система воспитания рассматривается родителями из слабых социальных страт как важный фильтр (или, скорее, «лифт»), обеспечивающий ребенку возможность последующей восходящей социальной мобильности. И здесь важно подчеркнуть, что представители слабых социальных страт не питают иллюзий относительно возможности устройства своего ребенка в престижную школу (в отличие от родителей из высокообеспеченных семей), но они надеются на то, что хорошее, качественное образование, полученное их ребенком в детском саду, позволит ему получить в дальнейшем хорошее образование в школе, а возможно, и в вузе.

### УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ УСЛОВИЯМИ ВОСПИТАНИЯ ИХ РЕБЕНКА В ДЕТСКОМ САДУ

В ходе опроса подавляющее большинство родителей (84,4%) отметили, что их «все устраивает» в детском саду, который посещает их ребенок. На «отдельные недостатки» указывает каждый восьмой (13,1%). Тех же, кого детский сад «абсолютно не устраивает», совсем немного (2,5%).

Помимо общей оценки, в ходе опроса мы попытались более детально выяснить у родителей их удовлетворенность различными аспектами деятельности детского сада. С этой целью респондентам предлагалось оценить по пятибалльной шкале (1 – «явно неудовлетворительно», 5 – «очень хорошо») условия реализации воспитательного процесса в детском саду, который посещает их ребенок. Полученные материалы показывают, что родители, как правило, дают позитивные оценки, располагающиеся

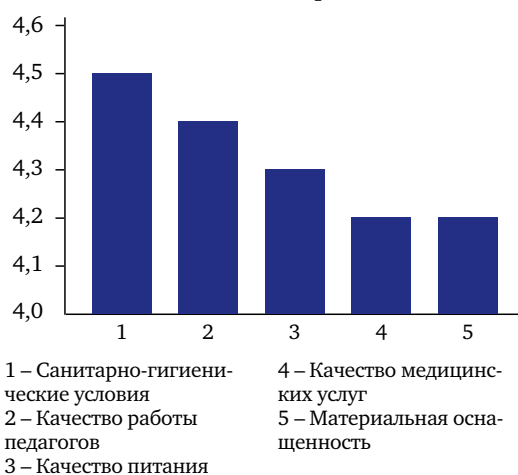


Рис. 1. Удовлетворенность родителей различными аспектами деятельности детского сада (баллы)

между «хорошо» и «отлично». Средние данные относительно оценки различных аспектов деятельности детского сада приведены на рис. 1.

Как видно из рисунка, наиболее высоко оцениваются санитарно-гигиенические условия содержания ребенка в детском саду, а несколько ниже качество медицинских услуг и материальная оснащённость (наличие бассейна, спортивного и музыкального залов и др.).

Анализ полученных материалов показал, что на оценки родителей оказывает влияние такой фактор, как материальное положение семьи. На рис. 2 приведены балльные оценки различных аспектов деятельности детского сада среди малообеспеченных и высокообеспеченных родителей.

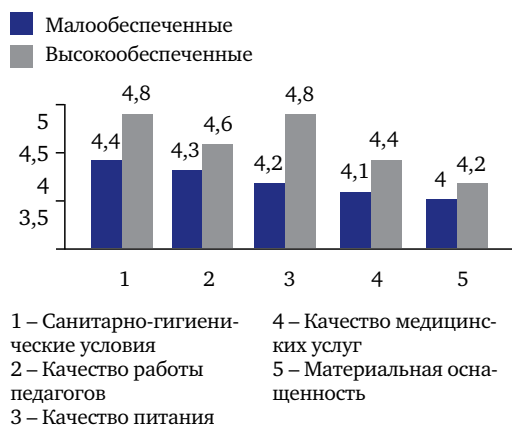


Рис. 2. Удовлетворенность родителей из мало- и высокообеспеченных семей различными аспектами деятельности детского сада (баллы)

Как мы видим, родители из малообеспеченных семей существенно ниже оценивают весь комплекс условий, обеспечивающих функционирование дошкольного образовательного учреждения. Особенно это касается качества питания ребенка и санитарно-гигиенических условий его содержания. В целом же полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что высокообеспеченные семьи изначально помещают своего ребенка в более благоприятные условия.

В этой связи важно подчеркнуть, что в данном случае мы имеем в виду систему общественного воспитания, поскольку наше исследование проводилось среди родителей, дети которых посещают государственные детские сады, то есть эти данные не касаются сравнения госу-

дарственных и частных детских садов, где отмеченные тенденции, скорее всего, проявятся еще более отчетливо. Таким образом, речь идет об общественной системе дошкольного воспитания, в которой отчетливо проявилось социальное неравенство: более сильные социальные группы оказались и в более выгодных условиях. По-видимому, в данном случае оказывает влияние и специфика расселения разных социальных групп в мегаполисе: ценовая политика стоимости жилья определяет стоимость общественных услуг и качество всей социальной инфраструктуры, в том числе и системы ДОУ.

### ОЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЯ

Полученные в ходе опроса данные показывают, что три четверти родителей (76,2%) «вполне удовлетворены» профессиональной квалификацией воспитателей детского сада. Каждый десятый в той или иной степени выражает свою неудовлетворенность: 8,9% опрошенных «мало удовлетворены», 1,4% «совершенно не удовлетворены». Помимо выраженных негативных оценок, важно обратить внимание и на то, что каждый восьмой из опрошенных родителей (13,5%) не может оценить профессиональную квалификацию воспитателя детского сада, так как просто «не знает, какова она». С одной стороны, это свидетельствует о самоустранении значительной части родителей (практически каждого восьмого) от процесса воспитания ребенка в детском саду, а с другой – в определенной степени характеризует и «закрытость» образовательного процесса (отсутствие позитивного взаимодействия между семьей и детским садом).

Следует обратить внимание на то, что возраст ребенка является важным фактором, оказывающим влияние на оценку родителями профессиональной квалификации педагога. Так, если среди родителей детей ясельной группы (1,5–3 года) «не могут оценить квалификацию, так как не знают, какова она» 25,7%, то среди родителей 3–4-летних детей таких в два раза меньше – 12,1% ( $p = .0003$ ). Подчеркнем, что подобная неопределенность в оценке касается особенностей профессионального педагогического взаимодействия воспитателя с ребенком. В этой связи полученный результат, фиксирующий, что



об авторах



В. С. Собкин, директор Института социологии образования Российской академии образования, академик РАО



А. И. Иванова, ученый секретарь Института социологии образования Российской академии образования



каждый четвертый из опрошенных родителей детей ясельной группы не может оценить квалификацию воспитателя, косвенно свидетельствуют о слабой разработанности педагогических программ воспитания ребенка именно ясельного возраста.

Сравнение ответов родителей с разным материальным статусом показывает, что среди высокообеспеченных родителей по сравнению со среднеобеспеченными заметно выше доля тех, кто не может дать оценку («не знает, какова она») профессиональной квалификации воспитателя детского сада (28,9 и 12,1% соответственно,  $p = .02$ ). Это свидетельствует о своеобразной отстраненности высокообеспеченных родителей от педагогической ситуации взаимодействия «воспитатель – ребенок». Возможно, здесь проявляется и различие социально-статусных позиций, ведущее к увеличению социальной дистанции между высокообеспеченными родителями и воспитателем.

#### ЧТО ДУМАЮТ РОДИТЕЛИ О СОДЕРЖАНИИ ЗАНЯТИЙ?

Отвечая на вопрос об удовлетворенности содержанием проводимых в детском саду занятий, большинство опрошенных родителей (68,2%) дали положительный ответ – «вполне удовлетворены». Негативных оценок сравнительно немного: «мало удовлетворены» – 7,1%, «не удовлетворены» – 1,4%. Вместе с тем практически каждый четвертый из опрошенных

родителей (22,8%) ответил, что «плохо представляет, как проходят занятия, и не может их оценить».

По мере взросления ребенка последовательно увеличивается число родителей, которые «вполне удовлетворены» содержанием проводимых в детском саду занятий, и соответственно снижается доля тех, кто «плохо представляет, как проходят занятия, и не может их оценить» (рис. 3). Важно обратить внимание на то, что при переходе ребенка в группу детей старшего дошкольного возраста существенно увеличивается доля родителей, позитивно оценивающих содержание занятий (среди родителей детей 4–5 лет таких 65,0%, а среди родителей детей 5–7 лет – 72,6%,  $p = .008$ ). Это позволяет сделать вывод о том, что на этапе подготовки ребенка к школе подавляющее число родителей удовлетворены содержанием проводимых в детском саду занятий.

Сравнение ответов родителей с разным уровнем материальной обеспеченности показывает, что среди родителей из более слабых социальных страт доля «вполне удовлетворенных» содержанием занятий в детском саду существенно ниже, чем среди родителей из более сильных (недостаточно обеспеченных – 56,4%, а среднеобеспеченных – 69,5%,  $p = .0007$ ). Таким образом, здесь вновь проявляется уже отмеченная тенденция большей удовлетворенности услугами детского сада представителей сильных социальных групп.

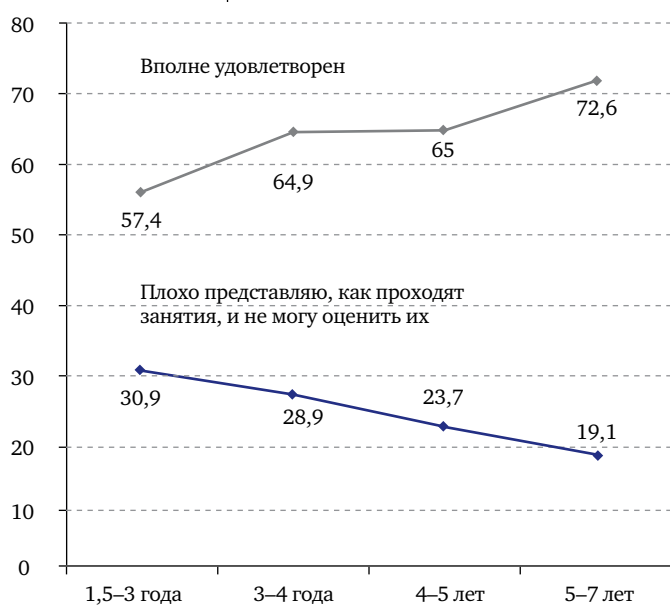


Рис. 3. Оценка качества содержания занятий в детском саду среди родителей детей разных возрастных групп (%)

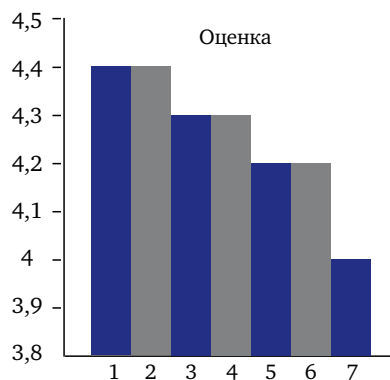


Рис. 4. Оценка качества обучения ребенка на занятиях в детском саду родителями детей дошкольного возраста (%)

В ходе опроса респонденты оценивали по пятибалльной шкале (1 – «неудовлетворительно», 5 – «очень хорошо») качество обучения ребенка на занятиях в детском саду по отдельным направлениям: развитие речи, обучение грамоте, развитие элементарных математических представлений, конструирование, эстетическое развитие и др. В целом полученные материалы показывают, что средние родительские оценки лежат в интервале положительных оценок «хорошо – очень хорошо» (рис. 4).

Как видно из рисунка, родители наиболее высоко оценивают качество занятий по эстетическому и физическому развитию ребенка. Существенно ниже оценки занятий по развитию речи, развитию элементарных математических представлений и особенно занятий по обучению грамоте. Таким образом, полученные данные показывают, что качество тех учебных занятий с ребенком, которые непосредственно направлены на его подготовку к школе, оцениваются родителями наиболее низко. Иными словами, именно к занятиям по подготовке ребенка к школе родители и проявляют повышенные требования.

Анализ полученных результатов о влиянии такого фактора, как возраст ребенка, показывает, что при переходе от ясельного возраста к младшему дошкольному весьма существенно повышается оценка родителями качества проводимых с их ребенком занятий в детском саду. Это прослеживается практически во всех направлениях воспитательной работы: оценка по эстетическому воспитанию возрастает с 4,0 до 4,4 балла, по развитию речи – с 3,9 до 4,2 балла, по формированию у ребенка представлений о природе – с 4,0 до 4,3 балла, по обучению грамоте – с 3,4 до 3,9 балла. Все указанные различия статистически значимы ( $p < .01$ ), что позволяет сделать вывод о существенном изменении качества образовательных программ при переходе ребенка из ясельной в младшую группу детского сада.

Весьма показательно, что далее родительские оценки качества обучения ребенка в детском саду по мере его взросления остаются практически на том же уровне. Можно отметить лишь явное увеличение оценки качества обучения ребенка грамоте при сравнении ответов родителей детей 4–5 и 5–7 лет (3,8 и 4,1 балла соответственно,  $p = .001$ ). В принципе подоб-

ный результат вполне ожидаем, поскольку обучение ребенка грамоте является одним из основных критериев подготовки к школе. Поэтому именно ему родители и уделяют повышенное внимание, и в то же время важно подчеркнуть, что в данном случае детский сад отвечает предъявляемым требованиям родителей.

Анализ полученных в ходе опроса данных позволил также выявить влияние материального положения родителей на оценку качества занятий с их ребенком в детском саду. На рис. 5 изображено распределение оценок качества занятий по развитию речи, обучению грамоте, формированию представлений о природе и физической культуре среди родителей с разным материальным статусом – недостаточно и среднеобеспеченных.

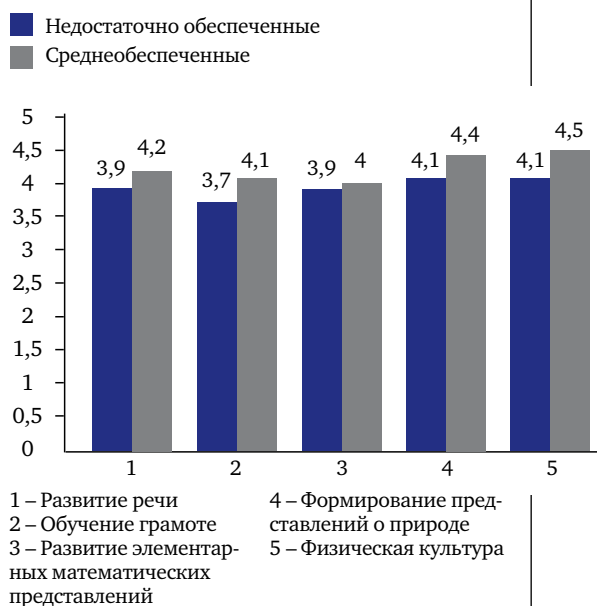


Рис. 5. Распределение оценок качества занятий в детском саду у родителей с разным материальным статусом (баллы)

Приведенные данные свидетельствуют о том, что родители с низким материальным статусом гораздо менее удовлетворены качеством занятий с их ребенком практически по всем направлениям воспитательной работы ( $p < .01$ ). Заметим, что эти данные еще раз подтверждают отмеченную выше тенденцию меньшей удовлетворенности представителей слабых социальных страт качеством дошкольного воспитания. При этом следует добавить, что, говоря о слабых социальных стратах, мы имеем в виду не только материальное

положение. Так, например, сравнительный анализ оценок качества обучения ребенка в ДОО родителями из полных и неполных семей свидетельствует о том, что эти оценки ниже у матерей-одиночек.

### ОТНОШЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ К ДОПОЛНИТЕЛЬНЫМ УСЛУГАМ ДЕТСКОГО САДА

Прежде всего, следует отметить, что достаточно высокая доля родителей (28,2%), отвечая на вопрос об общей удовлетворенности дополнительными услугами детского сада, указала на их отсутствие. Еще 11,1% родителей «не пользуются» теми имеющимися дополнительными возможностями по обучению и воспитанию ребенка, которые предоставляет детский сад.

Полученные результаты показывают, что «вполне удовлетворены» качеством дополнительных услуг ДОО 38,4% родителей, причем по мере взросления ребенка число родителей, удовлетворенных качеством оказываемых дополнительных услуг, последовательно увеличивается (рис. 6).

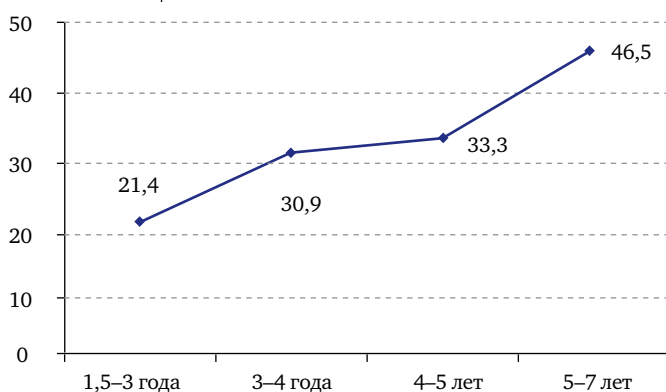


Рис. 6. Удовлетворенность родителей детей разных возрастных групп качеством дополнительных услуг ДОО (%)

Как видно из рисунка, среди родителей детей дошкольного возраста гораздо выше доля тех, кто удовлетворен качеством дополнительных услуг ДОО (среди родителей детей 4-5 лет таких 33,3%, а 5-7 лет – 46,5%,  $p = .0001$ ). По всей видимости, подобное резкое увеличение, с одной стороны, связано с активизацией деятельности ДОО в ответ на требования родителей о необходимости подготовки ребенка к школе, с другой – это и ответ ДОО на желание родителей увеличить ресурс собственного свободного времени, поскольку дополнительные занятия ребенка в детском саду увеличивают временные рамки его пребывания там.

На удовлетворенность родителей качеством дополнительных услуг существенное влияние оказывает материальное положение семьи: если доля «вполне удовлетворенных» родителей в малообеспеченных семьях составляет 30,4%, то в среднеобеспеченных – 39,0% ( $p = .003$ ). Содержательно эти данные коррелируют с результатами сравнительного анализа оценки различных аспектов деятельности детского сада малообеспеченными и высокообеспеченными родителями (см. выше). Таким образом, мы еще раз убеждаемся, что более сильные социальные группы уже на этапе дошкольного возраста ставят своего ребенка в качественно лучшие образовательные условия.

### ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДЕТСКОМ САДУ

Особый интерес представляет анализ мнений родителей о результативности занятий в детском саду. С этой целью им предлагалось оценить по пятибалльной шкале (1 – «совершенно не влияет», 5 – «оказывает сильное влияние») влияние детского сада на развитие в их ребенке тех или иных способностей, личностных качеств и навыков. В качестве параметров для оценивания предлагался широкий спектр характеристик: интеллектуальные способности; умение читать, писать; умение ясно выражать свои мысли и чувства; адаптивные способности (умение находить друзей, легко приспосабливаться к новому коллективу); аккуратность, дисциплинированность; физические качества (ловкость, подвижность и др.); художественные способности (умение рисовать, играть на музыкальных инструментах и др.); целеустремленность, выдержка, настойчивость; доброта, отзывчивость; патриотизм.

Анализ ответов показывает, что наиболее высоко родители оценивают влияние детского сада на развитие у ребенка адаптационных способностей (4,3 балла), аккуратности и дисциплинированности (4,2 балла), физических качеств (4,2 балла), художественных (4,1 балла) и интеллектуальных (4,1 балла) способностей, доброты и отзывчивости (4,1 балла). Существенно ниже оценивается влияние детского сада на развитие у ребенка патриотизма (3,5 балла), умения читать и писать (3,7 балла), волевых ка-

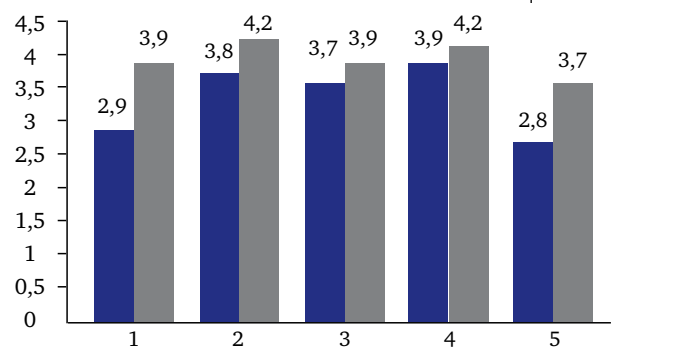
честв (3,8 балла), умения ясно выражать свои мысли и чувства (3,9 балла).

Следует особо отметить, что родители высоко оценивают комплекс характеристик, связанных с влиянием детского сада на развитие у ребенка способностей социального общения. И в этом отношении ДОО выступает как особая ступень социализации ребенка на этапе дошкольного возраста, где он имеет возможность как для проявления своей социальной активности, так и для освоения норм социального взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Анализ полученных данных показывает, что такие социально-стратификационные факторы, как уровень образования и материальная обеспеченность семьи, противоположным образом влияют на мнение родителей. В таблице приведены сравнительные оценки родителями с низким и высоким уровнем обеспеченности, со средним и высшим образованием относительно влияния ДОО на развитие различных качеств у их ребенка ( $p < .05$ ).

Как видно из таблицы, родители с высоким уровнем материальной обеспеченности более позитивно, чем низкообеспеченные, оценивают влияние детского сада на развитие своего ребенка. При интерпретации этих результатов важно обратить внимание на то, что в целом родители с высоким материальным статусом, как мы по-

казали выше, дают более высокие оценки содержанию ребенка в детском саду. Таким образом, удовлетворенность условиями пребывания ребенка в ДОО соответствует позитивной оценке эффективности детского сада. Родители же с высшим образова-



1 – Умение читать и писать  
2 – Художественные способности  
3 – Целеустремленность, выдержка, настойчивость  
4 – Доброта, отзывчивость  
5 – Патриотизм

Рис. 7. Оценка влияния детского сада на развитие различных умений, способностей и личностных качеств ребенка, данная родителями детей ясельного и старшего дошкольного возраста (баллы)

нием более критичны в оценке результативности ДОО. Косвенно это свидетельствует о том, что высшее образование родителей не является фактором, обеспечивающим возможность предоставления лучших условий для ребенка в системе общественного

Оценки влияния детского сада на развитие различных способностей у ребенка, данные родителями с разным материальным и образовательным статусом (баллы)

	Малообеспеченные	Высокообеспеченные	P =	Среднее образование	Высшее образование	P =
Умственные, интеллектуальные способности	3,9	4,3	.02	4,2	4,0	.009
Адаптивные способности: умение находить новых друзей, легко адаптироваться в новом коллективе	4,2	4,5	.05	4,5	4,3	.008
Аккуратность, дисциплинированность	4,2	4,5	.05	4,5	4,3	.0008
Целеустремленность, выдержка, настойчивость	3,6	4,2	.005	4,0	3,7	.002
Патриотизм	3,2	4,1	.002	3,8	3,4	.001



воспитания. В то же время следует добавить, что более высокая критичность родителей с высшим образованием является достаточно устойчивой характеристикой при оценке качества образования, что отчетливо проявляется и на этапе школьного обучения [5, 6].

Ответы родителей детей разных возрастных групп показывают, что в целом по мере взросления ребенка позитивная роль детского сада в его развитии увеличивается (рис. 7).

Как видно из рис. 7, родители детей ясельной группы оценивают влияние детского сада существенно ниже, чем родители детей старшего дошкольного возраста. Заметим, что это касается развития отдельных умений и навыков (чтение, письмо), способностей (рисование, игра на музыкальных инструментах и т. п.), а также личностных качеств (целеустремленность, доброта и отзывчивость) и ценностных ориентаций (патриотизм). Иными словами, позитивная роль детского сада по мере взросления ребенка, по мнению родителей, становится все более значимой. Важен и другой вывод, который следует из представленных материалов: система воспитания ребенка ясельного возраста требует кардинальных изменений.

### ОБЩЕНИЕ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ РЕБЕНКА В ДЕТСКОМ САДУ

При оценке эффективности воспитательного процесса особое значение имеет характеристика психологического климата в детском саду. В этой связи рассмотрим два момента: наличие у ребенка друзей в группе и характеристику родителями его эмоционального состояния при возвращении из детского сада.

Отвечая на вопрос о наличии у ребенка друзей в детском саду, 41,8% родителей отметили, что их ребенок дружит со всеми ребятами в группе, половина родителей (50,1%) отметили, что у их ребенка есть несколько ребят в группе, с которыми он дружит. На наличие у ребенка только одного друга указали 4,4% респондентов. Считают, что их ребенок любит играть один, – 1,1%. Характерно, что весьма незначительная часть родителей не имеет представления о том, есть ли у их ребенка друзья в детском саду.

Полученные материалы свидетельствуют о том, что возраст родителей оказывает существенное влияние на их мнение о наличии друзей у ребенка в детском саду. Так, среди молодых родителей, возраст кото-

рых менее 20 лет, 71,9% отмечают, что их ребенок дружит со всеми детьми в группе детского сада, тогда как у родителей возрастной когорты «36–45 лет» таких 32,8% ( $p = .0001$ ). В то же время с возрастом родителей последовательно увеличивается доля тех, кто отмечают наличие у их ребенка нескольких друзей в группе: 18,8% среди родителей в возрасте «до 20 лет» и 60,9% у родителей в возрасте «от 36 до 45 лет» ( $p = .001$ ). Эти тенденции отражены на рис. 8.

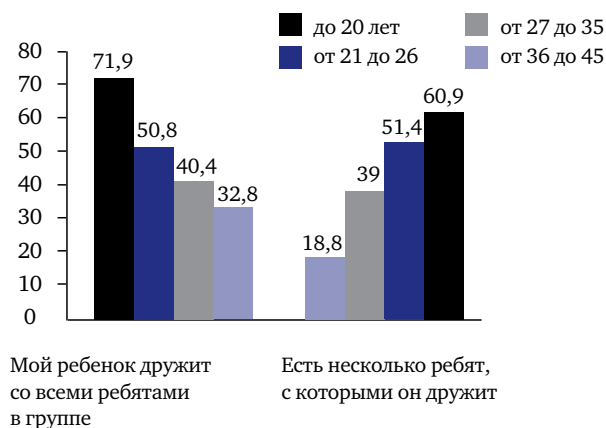


Рис. 8. Мнение родителей разных возрастных групп, отмечающих у ребенка наличие друзей в детском саду (%)

Приведенные данные позволяют сделать вывод о том, что родители более старшего возраста более ориентированы на избирательность их ребенка во взаимодействии с детьми в детском саду.

Анализ полученных данных позволил выявить еще одну особенность в ответах родителей относительно наличия у их ребенка друзей в детском саду, которая касается материального статуса семьи (рис. 9).



Рис. 9. Мнение родителей с разным материальным достатком, отмечающих, что их ребенок дружит со всеми ребятами в группе детского сада (%)

Из приведенных на рис. 9 данных видно, что родители с более высоким материальным достатком чаще указывают на наличие большого количества друзей у их ребенка, чем родители из более слабых социальных страт. Так, если в недостаточно обеспеченных семьях на большое число друзей у ребенка указывают 32,5% респондентов, в среднеобеспеченных этот показатель достигает 42,7%, то среди высокообеспеченных родителей – 57,9% ( $p = .01$ ).

Отвечая на специальный вопрос анкеты о том, в каком настроении их ребенок возвращается из детского сада, 49,3% родителей отмечают у ребенка хорошее и приподнятое настроение, 47,3% – спокойное и уравновешенное состояние. В то же время 3,4% отмечают, что ребенок приходит из детского сада в плохом и подавленном настроении. Следует обратить внимание на то, что ответы родителей об эмоциональном состоянии ребенка после возвращения из детского сада существенным образом зависят от материального статуса семьи. Например, в малообеспеченных семьях спокойное и уравновешенное настроение у ребенка отмечают 48,7% респондентов, а в высокообеспеченных уже 75,7% ( $p = .001$ ).

Таким образом, представители более сильных социальных страт в целом склонны чаще фиксировать эмоциональное благополучие своего ребенка в детском саду.

Завершая статью, отметим несколько наиболее важных, с нашей точки зрения, моментов.

Во-первых, материалы опроса достаточно убедительно показали, что за прошедшие десять лет произошло существенное изменение в ориентациях родителей на обучение ребенка-дошкольника по инновационным и экспериментальным программам. Сегодня родители в гораздо большей степени сориентированы на общие нормативные требования, которые предъявляются к программе обучения и воспитания ребенка. Подобный сдвиг дает основание говорить о скользящей тенденции, характеризующей ее основные изменения.

Во-вторых, анализ мнений родителей детей разного возраста относительно содержания и качества занятий, а также их оценки уровня квалификации педагогов свидетельствуют о том, что наименее удовлетворены родители детей ясельной группы детского сада. В свою очередь, это

позволяет зафиксировать в качестве одной из ключевых проблем необходимость разработки новых психолого-педагогических воспитательных программ для работы с детьми ясельного возраста.

В-третьих, на протяжении всей статьи мы неоднократно отмечали различия в оценке ДОУ родителями с разным уровнем материальной обеспеченности. Это касалось и условий содержания ребенка, и качества используемых образовательных программ, и предоставляемых дополнительных услуг, и оценки результатов влияния детского сада на развитие ребенка. Полученные результаты показывают явно выраженное неравенство в доступе к качественному образованию уже на этапе дошкольного детства: более слабые социальные слои оказываются в худших условиях.

В-четвертых, такие субъективные показатели, как общение со сверстниками и эмоциональное самочувствие ребенка после пребывания в детском саду также весьма дифференцированы. Так, высокообеспеченные родители более позитивно оценивают психологический климат, сопровождающий воспитательный процесс в детском саду.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Собкин В. С., Марич Е. М. Социология семейного воспитания: дошкольный возраст // Труды по социологии образования. Т. VII. Вып. XII. – М.: Центр социологии образования РАО, 2002. – Стр. 247.
2. Собкин В. С., Марич Е. М. Влияние социально-стратификационных факторов на отношение родителей к системе дошкольного воспитания // Социология дошкольного воспитания. Труды по социологии образования. Т. XI. Вып. XIX / Под ред. Собкина В. С. – М.: Центр социологии образования РАО, 2006. – Стр. 7–32.
3. Собкин В. С., Иванова А. И. Материнские стратегии воспитания детей дошкольного возраста // Вестник практической психологии образования. – 2008. – № 1. – Стр. 46–51.
4. Собкин В. С., Писарский П. С. Социокультурный анализ образовательной ситуации в мегаполисе. – М.: Министерство образования РФ, 1992. – Стр. 159.
5. Собкин В. С., Писарский П. С. Жизненные ценности и отношение к образованию: кросскультурный анализ Москва – Амстердам. – М.: Центр социологии образования РАО, 1994. – Стр. 151.

# Методологические и культурно-исторические аспекты и информационной социализации

Обсуждаются методологические проблемы информационной социализации, дается характеристика современной познавательной и социокультурной ситуации, предлагается обзор основных концепций информационного общества. Показывается, что изучение информационной социализации требует междисциплинарного подхода и разработки сетевой методологии, выделяется сеть основных эпистемологических категорий – культура, глобализация, индивидуализация.

Отечественная интеллектуальная традиция в психологии изначально рассматривала феномены социализации в контексте социальных культурных изменений. Это нашло отражение в концепции исторического анализа личности К. Д. Кавелина, в историко-генетическом подходе А. А. Потебни, в разработке Г. Г. Шпетом «психологии социального бытия», в анализе Л. С. Выготского «социальной ситуации развития» и феноменов «культурного поведения». Уже в первой половине XX века логика развития психологической науки потребовала большего внимания к категории «культура» и сближения психологии с рядом смежных наук, таких как история, этнография, этнология, литературоведение, антропология [6], а на рубеже XX–XXI веков в научных дискуссиях важной темой стала методология междисциплинарных исследований. Междисциплинарная методология позволяет изучать человека в разнообразии социокультурных и культурно-психологических контекстов, осуществлять синтез различных планов анализа – исторического, психологического, антропологического, социально-психологического, социологического, литературоведческого и т. п., а также менять методологическую оптику – с «микроскопа» на «телескоп» [9]. Более того, эта методология отвечает «текучей современности» (З. Бауман) и изменениям в познавательной ситуации, известным как смена исследовательских парадигм [2].

Особенностью же современной социокультурной ситуации является возрастающая сложность и непредсказуемость поведения

человека в разнообразии неопределенных и неустойчивых жизненных миров. Согласно представлениям английского психолога и автора теории социальной идентичности Г. Тэджфела, современное общество нестабильно, подвержено стремительным социальным изменениям, и, чтобы выстроить адекватное поведение, человеку необходимо правильно интерпретировать как ближайшие социальные ситуации, так и глобальные перспективы развития. Необходимым личностным конструктом при таких условиях становится так называемая *когнитивная сложность* (Дж. Келли), соответствующая и информационной сложности современной культуры.

В современной познавательной и социокультурной ситуации исследователю для достижения успеха важно не просто быть специалистом, но ориентироваться в основных тенденциях развития смежных наук. Изучение же феномена информационной социализации в современной культуре требует особого рода методологического подхода. С одной стороны, для получения многомерной (стереоскопичной) картины исследуемой реальности необходимо междисциплинарное сотрудничество ряда дисциплин, таких как философия, антропология, история, психология, физиология, социология, литературоведение, культурология, этнография, искусствоведение и т. д. С другой стороны, неизбежно сочетание самых разных подходов в пределах одной дисциплины (например, экспериментальных и культурно-исторических). Перед исследователями информационной социализации встают две важные задачи – культурно-психологического анализа информационной среды как пространства становления и развития

идентичности и анализа *индивидуально-го стиля информационной социализации* в постиндустриальной культуре. Данная статья предлагает зарисовку основных проблем, с которыми сталкивается исследователь при изучении такой сложной темы, как информационная социализация.

### ИНФОРМАЦИОННАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ В ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ

Социализация, как известно, представляет собой процесс активного освоения индивидуумом социокультурной и культурно-исторической среды. Обратим внимание на смысловые различия между используемыми терминами: понятие *социокультурная среда* расставляет акценты на универсальных и нормативных аспектах процесса социализации, тогда как понятие *культурно-исторического контекста* подчеркивает локальность, вариативность и этническое своеобразие в освоении того или иного типа культуры. Таким образом, и социализация, и индивидуализация, и становление идентичности в психологической науке не могут рассматриваться в качестве абстрактных процессов, поскольку всегда совершаются в том или ином контексте. В связи с этим понятие *информационной социализации* требует уточнения. Информационная социализация может быть рассмотрена в широком и узком смысле слова, что позволяет выделить в этом феномене следующие аспекты: 1) социокультурным и культурно-историческим контекстом информационной социализации выступает постиндустриальная (информационная) культура; 2) информационная социализация связана с освоением адекватных информационной эпохе культурных средств, позволяющих личности справляться с обрушивающимися на нее потоками разнообразной, многомерной и зачастую фрагментированной информации; 3) в узком смысле слова информационная социализация сводится преимущественно к ее технологической стороне, к освоению современных информационных технологий (в том числе Интернета).

В научной литературе, поднимающей тему информационной социализации, представлены разные планы анализа, что в целом создает познавательную ситуацию, отличающуюся многомерностью или повышенной «когнитивной сложностью» [12]. Для характеристики общего социо-

культурного контекста авторы используют с разными вариациями две категории: *информационное общество* и *постиндустриальная культура*. Философские и социологические концепции различаются в основном трактовкой названных категорий: в одних случаях информационная культура рассматривается как характеристика постиндустриальной культуры, в других – как отдельный этап в ее развитии. Во всеобъемлющем виде теория постиндустриального общества была сформулирована Д. Беллом [3]. Согласно его представлениям, информационное общество есть естественный результат развития постиндустриальной культуры, где компьютер и другие информационные технологии (сотовые сети и т. п.) становятся ведущими культурными средствами социализации и развития идентичности. Д. Белл остается и общепризнанным разработчиком концепции информационного общества, отводящей знанию в социальной эволюции ключевую роль. В отличие от ряда других авторов он четко различает постиндустриальную и информационную культуры. Именно особый статус научного знания в постиндустриальном обществе позволяет последнему эволюционировать в информационное общество. Д. Белл также отмечает приоритет теоретического и методологического знания над знанием прикладным и эмпирическим и рассматривает фигуру ученого в обществе в качестве нового культурного героя. Суть постиндустриального общества, согласно Д. Беллу, заключается в том, что ведущим фактором социокультурного развития здесь выступает не промышленность (как в индустриальной культуре), а наука. Потенциал дальнейшего развития такого общества определяется степенью освоенности им информационных ресурсов. Свой анализ Д. Белл рассматривал как *теорию социальных изменений*, ключевыми характеристиками которой выступили «конеч идеологии», «культурная толерантность» и «идеологическая терпимость» [17]. Модель Д. Белла интересна еще и тем, что построена в логике линейной эволюции, где один тип общества сменяет другой. Постиндустриальное общество вырастает не из кризиса индустриального, а из маргинальных, побочных движений культуры. «Если индустриальное общество основано на машинной технологии, то постиндустриальное общество формируется под воздействием технологии интеллектуальной.



об авторе



М. С. Гусельцева, доцент Московского педагогического государственного университета, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО, кандидат психологических наук



И если капитал и труд – главные структурные элементы индустриального социума, то информация и знание – основа общества постиндустриального. Вследствие этого социальные организации постиндустриального и индустриального секторов сильно различаются» [3; CLI].

Д. Белл ввел также понятие «концептуальной призмы»<sup>1</sup>, показав, что «марксистская концепция способствует пониманию природы капиталистического общества, но неприменима к прежним историческим общественным формациям и вряд ли пригодна для анализа грядущих постиндустриальных процессов» [3; XCVII]. Он отмечал возрастание в истории культурного фактора: в постиндустриальном обществе культура начинает доминировать над экономикой и все более значимую роль играет понятие качества жизни: «требования лучшей жизни... концентрируются вокруг двух сфер, являющихся фундаментальными... – здоровья и образования» [3; с. 171–172]. Однако такой анализ имеет и важные методологические последствия: возрастание культурного влияния влечет за собой все большее разнообразие и непредсказуемость общественной жизни, а следовательно, требуется разработка новых исследовательских методов. Когда массовое, экстравертированное и прогнозируемое поведение человека индустриального общества сменяется поведением индивидуальным, интровертированным и спонтанным, это побуждает к обновлению подходов в психологической науке. В постиндустриальном обществе поведение людей становится все более сложным, динамичным и непредсказуемым, а интеллектуальным течением, отразившим быстроту социальных изменений и калейдоскопичность стремительно меняющегося мира, выступил *постмодернизм*. Если для характеристики этапов социокультурного развития Д. Белл предложил различать доиндустриальные, индустриальные и постиндустриальные типы культуры, то в других концепциях возникали собственные термины; например, С. Лэш и С. Крук охарактеризовали типы культуры и общества как

предмодернистские, модернистские и постмодернистские, а Э. Тоффлер ввел понятия «первой волны» (аграрная цивилизация), «второй волны» (индустриальная цивилизация) и «третьей волны» (постиндустриальная цивилизация, информационная культура). Особенности последней выступили социокультурные тенденции перехода от режима централизации к децентрализации, от иерархического устройства – к автономии разных сфер жизни, от концентрации власти в обществе – к ее диффузии, а распыление власти соответственно привело к перемещению манипулятивных стратегий в область коммуникации [19, 20].

Различия в информационной социализации трех типов культур особенно четко прослеживаются Э. Тоффлером. Возникающий новый тип культуры он определил как клип-культуру, показав, что она основана на «клипах» информации – вспыхивающих в сознании фрагментах, которые невозможно уложить в старые категориальные рамки не только потому, что они обрывочны, бессвязны и текучи, но и потому, что готовой картины реальности в «текучей современности» в принципе нет и потребители информации должны сами ее сконструировать. Если философским осмыслением феномена фрагментированного и текучего знания явился постмодернизм, то в концепции Э. Тоффлера переработка информации такого рода получила название «зэппинг» (практика переключения телевизионных каналов посредством пульта, в результате которой в сознании возникает мозаично-случайная картинка). Клип-культура порождает клиповое сознание, в котором нет места рефлексии и воображению, а происходит постоянная «перегрузка». Согласно Э. Тоффлеру, именно преобразования информации лежат в основе изменения выделенных им типов культуры, способов социализации и, соответственно, особенностей ментальности. Так, в традиционном обществе «первой волны» информационно насыщенные сообщения и эмоционально захватывающие образы были редкостью; индустриальная «вторая

<sup>1</sup> «Никакая концептуальная схема никогда не исчерпает социальную реальность. Каждая концепция подобна призме, которая высвечивает одни признаки и затемняет другие, когда мы пытаемся рассмотреть сквозь нее исторические изменения или ответить на какие-то конкретные вопросы» [3; CXLVI]. «Самое прискорбное заблуждение в социальных науках заключается в рассмотрении характера общества через призму одного главного понятия, будь то капитализм или тоталитаризм. Тем самым неверно объясняются сложные (частично перекрывающиеся и даже противоречивые) признаки любого современного общества...<...>. Поскольку любое общество представляет собой смесь различных экономических, технологических, политических и культурных систем (некоторые их черты являются общими для всех, некоторые – историческими и уникальными), его следует анализировать с разных точек зрения, в зависимости от поставленного вопроса» [3; CXLIX].



волна» радикально перестроила жизнь общества, выдвинув средства массовой коммуникации в качестве основного инструмента информационной социализации. Промышленный переворот, конвейерная культура и массовая школа создали «джентльменский набор» стереотипов и образов цивилизованного сознания, манипулируя которыми человек мог построить картину мира. «Эти централизованно разработанные образы, впрыснутые в массовое сознание средствами массовой информации, способствовали стандартизации нужного для индустриальной системы поведения» [19; с. 265]. «Третья волна» радикально изменила и культуру, и процессы социализации, и сознание. «Нас настигает все новая информация, и мы вынуждены постоянно пересматривать картотеку образов. <...> Идеи, верования и отношения, как ракеты, врываются в наше сознание и внезапно исчезают в никуда. Повседневное опровергаются и ниспровергаются научные и психологические теории. Идеологии трещат по швам. Знаменитости порхают, делают пируэты, атакуя наше сознание противоречивыми политическими и моральными образами. <...>. Третья волна не просто ускоряет информационные потоки, она трансформирует глубинную структуру информации, от которой зависят наши ежедневные действия» [19; с. 265–266].

Обрисовав общие социокультурные тенденции, обратимся к более конкретному их преломлению в рамках отдельных концепций. В современной эпистемологии важную роль играет теория интеллектуальных сетей Р. Коллинза, которую можно отнести к перспективным направлениями сетевой методологии в сфере наук о человеке [13]. В своем исследовании Р. Коллинз убедительно продемонстрировал силу и слабость каждой из социологических традиций, в контекстах которых складывались основные учения о социализации. Это традиции «конфликта», «солидарности», «обмена» и «интеракции». Если традиция конфликта (наиболее ярко представленная К. Марксом) занималась макроанализом, а традиция интеракции (Ч. Кули, Дж. Мид) – микроанализом, то традиция Э. Дюркгейма (солидарность) отличалась «широтой взгляда». Анализ различий в социальной структуре представляет собой содержание, до сих пор не устаревшее в подходе Э. Дюркгейма. «Сегодня мы располагаем всеми возможностями для построения теории макроструктуры госу-

дарства, организаций, классов (то, чем до сих пор занималась традиция конфликта) на основе микроанализа взаимодействий лицом к лицу в разного рода ситуациях. Ритуалы взаимодействия создают культуры различных социальных классов. Сети, возникающие из таких повторяющихся ритуальных взаимодействий, составляют реальность более крупных структур. Теория стратификации, главная составляющая на обоих уровнях, связывает все это вместе» [13; с. 248–249]. Оригинальная концепция Р. Коллинза синтезирует микро- и макроуровни анализа, демонстрируя, как современная интерпретация идей Э. Дюркгейма позволяет объединить традиции конфликта, обмена и интеракций в качестве частных случаев единой сети знания. «Мне кажется весьма благоприятным, – пишет Р. Коллинз, – что социологические традиции вышли из своих берегов и смешались друг с другом в разных пропорциях. Прогресс в достижении более фундаментальных истин осуществляется через столкновение идей. В этом процессе можно избавиться от слабостей одного круга идей и интегрировать его сильные стороны с сильными сторонами других традиций» [13; с. 301–302].

Отметим, что *традиция интеракции* простирается сегодня от концепций Ч. Кули и Дж. Мида до концепций И. Гофмана и Г. Гарфинкеля. Именно в ее рамках был предложен ситуативный анализ реальности, рассматривающий жизнь как «текущую и способную к быстрым изменениям». Преодолевая методологию позитивизма, представители названной традиции подчеркивали «важность ситуаций и текучесть социальных отношений» [13; с. 276]. Так, в версии символического интеракционизма Г. Блумера подчеркивалась ценность спонтанности и неопределенности в становлении идентичности современного человека. Особое внимание на характеристики текучести, изменчивости и ситуативности культуры обратили этнометодологи, доказывающие, что опора на натуралистический метод и представление о стабильности внешнего мира, наблюдая который можно предлагать индуктивные обобщения, есть ахиллесова пята эмпирических наук. Основателем *этнометодологии* стал Г. Гарфинкель, утверждавший, что невозможно делать корректные выводы о мире, опираясь лишь на внешние источники, а надо «пойти и посмотреть самому; необходимо включить себя самого в процесс на-

блюдения» [13; с. 281]. Этнометодология, как видно уже из названия, представляла собой синтез этнографии и методологии – сочетание «исследования через наблюдения над чем-то» и «методов, которые люди используют, чтобы придать смысл опыту». Согласно Г. Гарфинкелю, в социальных науках возможны не обобщения, а лишь детальные описания локальных ситуаций. Таким образом, этнометодологи выступают последовательными апологетами ситуативности, полагая, что общих законов нет, а все происходящее творится локально, здесь и сейчас. Они считают реальный мир «неизъяснимым и неприкосновенным», дающим исследователям лишь посредством социальных интерпретаций. Альтернативный подход к изучению текучих социально-психологических реальностей был предложен И. Гофманом, создателем микросоциологии и автором концепции фреймов (рамок), согласно которой мы помещаем исследуемую реальность во множество рамок и производим различные интерпретации. «Мир может находиться в текучем состоянии, но эта текучесть имеет свои пределы» [13; с. 291], потому что мы можем остановить ее в своем сознании и анализировать реальность как застывшую структуру.

Современная социокультурная реальность представлена множеством моделей и подходов. Для нашей темы – информационной социализации – особый интерес представляют концепции *информационного общества* [3, 11, 15, 16, 18, 19, 23]. В анализе информационной культуры изначально сформировались два подхода: информационно-технологический и информационно-культурологический, соответственно, с акцентами на технологию или культуру в качестве движущей силы развития общества. Начиная с 1990-х годов в самых разных познавательных областях стал доминировать культурологический подход, стимулирующий разработку культурно-исторической эпистемологии в качестве основы мультидисциплинарных исследований.

### **ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА И РАЗНООБРАЗИЕ ЖИЗНЕННЫХ СТИЛЕЙ**

В описании информационного общества, несмотря на концептуальное разнообразие, выделяют ряд ключевых характеристик: ведущая роль информации и информационных технологий в социализации и социокультурном развитии, доступность инфор-

мационных ресурсов самым широким слоям населения; интеллектуальные коммуникативные сети и сетевые сообщества (социальные сети); глобализация информационного пространства, возникновение информационных потребностей и, соответственно, индустрии средств их удовлетворения; коммуникативная рациональность как средство методологической интеграции научного знания. Термин «информационное общество» был введен в употребление профессором Токийского технологического института Ю. Хаяши в 1970-х годах (в его научном отчете «План информационного общества» рассматривалась идея компьютеризации в качестве механизма поднятия производительности и уровня жизни Японии) [1], а в 1990-х годах термин получил широкое распространение. Отечественный философ А. И. Ракитов развивал идеи об информатизации как основном механизме культурогенеза [18]. В ряде других работ обсуждалась связь информационного и гражданского общества в качестве разных проекций феномена постиндустриальной культуры. Таким образом, само по себе информационное общество рассматривалось в большинстве концепций как характеристика или этап развития постиндустриальной культуры. Развернутая концепция информационного общества как «развитого постиндустриального общества» была предложена У. Мартиным, выделившим целый спектр его характеристик, включающий анализ информации в качестве социальной среды и ее роли в конструировании «информационного сознания», значение информационных технологий в процессе образования, роль информации как фактора экономического роста, технологических достижений и механизма достижения политического согласия в обществе, в развитии гражданского сознания, интерпретации информации как культурной ценности [15].

Важную роль в информационном обществе приобретают процессы (тактики и стратегии) коммуникации, понятия коммуникативной компетентности и социального интеллекта. В связи с чем возрастает востребованность социальных и психологических наук. Компьютерная грамотность рассматривается в информационной культуре едва ли не наравне с филологической грамотностью. Информатизация и компьютеризация играют ведущую роль как в процессе образования, так и социализации в целом. Доступность информационных

ресурсов увеличивает качество жизни, как в сфере профессиональной деятельности, так и свободного времяпрепровождения (досуга) [1, 14]. Однако становление информационного общества влечет за собой и следующие риски: увеличение вариативности и разнообразия, движение от порядка к хаосу, от монизма к плюрализму и либерализму, стресс неопределенности и неустойчивость культуры (что отразилось в появлении таких понятий и метафор, как «текущая современность» и «ускользающий мир» [2, 4]). Информационная перенасыщенность и фрагментированность знания, возрастающая сложность социальной реальности, увеличение в мире процессов неустойчивости и дифференциации, риски возникновения бифуркаций ведут к феноменам нестабильной или плавающей идентичности, что на эмпирическом уровне проявляется в противоречивости социальных представлений. Некоторые авторы связывают феномены терроризма и сепаратизма также с явлением глобализации [21].

Среди концепций информационного общества следует отметить концепции Дж. Нейсбита и Й. Масуда [23], а также технологическую концепцию М. Маклюэна [16], который связывает смену исторических эпох с изменениями каналов коммуникации. Письменная коммуникация (сначала фонетическая, потом печатная) вытеснила акустическую, тем самым породив феномены социального отчуждения и связав пространство и время в единое целое. Важной особенностью информационной культуры становится электронный способ коммуникации, создающий социальную сопричастность и превращающий весь мир в «глобальную деревню». В целом аудиовизуальная эпоха, согласно М. Маклюэну, отличается более гармоничной социализацией, поскольку, с одной стороны, в равной мере задействует визуальные и вербальные регистры, а с другой – делает каждого человека эмоционально приближенным к событиям в любой точке Земного шара. Однако электронный способ коммуникации связан с тем, что картина мира здесь опосредована осуществляющими отбор и интерпретацию событий СМИ, которые могут создавать и ложные культурно-информационные реальности, что в свою очередь порождает риски манипуляции индивидуальным и коллективным сознанием, навязывания определенных установок восприятия. Другой особенностью

электронной эпохи становится ее эклектичность и поиски особых средств увязывания (bootstrap) фрагментированной информации в непротиворечивую картину.

Информационная культура отличается не только повышенной «когнитивной сложностью» (Дж. Келли). В информационной культуре экзистенциальная сложность повседневной жизни (когда человек пребывает не в одном мире, а в разнообразии миров, требующих от него «множественной идентичности») становится предметом рефлексии. М. Маклюэн отмечает в «глобальной деревне» прозрачность культурных и государственных границ, «вавилонское» смешение разных дискурсов (способов рассуждения). Он вводит термин «имплюзия коммуникации» для обозначения особой культурно-психологической реальности, в которой происходит сжатие в единый смысловой конструкт времени, пространства и информации. В целом же разработчики информационных подходов критикуют постиндустриальные концепции культуры за присущие им универсализм и макроанализ, тогда как в современной эпистемологической ситуации возрастает роль уникальности и микроанализа [7, 17].

В этом контексте важно отметить, что особенностью постиндустриальной (информационной) культуры становится *разнообразие стилей* жизни. «Новое общественное устройство характеризуется невиданным усложнением социальной организации, интенсификацией культурных связей и обменов, ростом культурного многообразия, отходом от господствующей в эпоху массового индустриального общества унификации и стандартизации и формированием человека, обладающего критическим сознанием и стремлением реализовать свой творческий потенциал. Своеобразие этого периода составляет верховенство индивидуального начала над всеобщим, психологии над идеологией, связи над политизацией, многообразия над одинаковостью, разрешительного над принудительным» [14]. Ч. Хэнди выделяет три психологических типа людей, строящих жизненные стратегии в логиках «выживания», «достижения» и «самовыражения». Каждому типу соответствует свой тип культуры – доиндустриальный, индустриальный и постиндустриальный. Выделенные культурно-психологические типы представлены в любой эпохе, однако отличаются процентным распределе-

нием в ней. Жизненные цели первого типа связаны с экономическим благополучием и социальной безопасностью, ценностями клановости и традиционализма. Второй тип характеризуется экстравертированностью, ориентацией на материальные и внешние ценности. Третий тип представляют люди интровертированные, независимые, ориентированные на саморазвитие, самореализацию и выстраивающие собственный жизненный стиль. Успех связан для них не с материальным благополучием и не с социальным статусом, а с качеством жизни, предполагающим определенный диапазон индивидуальной свободы [22]. «Ориентация на внутренние факторы развития личности не означает низкого уровня социального взаимодействия. Напротив, именно такие люди станут социальной базой информационного общества, характеризующегося, прежде всего, значительной социальной сплоченностью и высокой степенью доверия» [14].

Результатом социализации в информационной культуре становится «метакультурная индивидуальность», а качество социализации определяется доступом к информации и способностью ее адекватно переработать. В информационной культуре возникают особые культурные средства, например, так называемые *файлообменники*, позволяющие распространить достижения элитарной культуры в массы. «Однако специфическим качеством самой информации (в отличие от знания) является ее избыточность и фрагментарность. <...>. Человек, вынужденный постоянно осуществлять переходы из одной информационной системы в другую, находится под угрозой дезориентации – причем как чисто физической, так и ментальной» [14]. Все это создает особые поля деятельности не только для аналитиков информационной культуры, но и для практических психологов, педагогов и психотерапевтов.

Анализ информационной культуры – в ее разном понимании, разных концепциях, подходах – имеет важные методологические последствия для педагогики и психологии, стимулируя необходимость коммуникации с науками антропологического круга (историей, культурологией, этнографией, литературоведением и т. п.). Актуальность междисциплинарного сотрудничества вызвана здесь тем фактом, что педагогические и социально-психологические концепции, создававшиеся на определенном социокультурном материале (в частности, индустриальной культуры), в постиндустриальном контексте

могут стремительно устаревать и нуждаться в определенной локальной культурно-исторической коррекции. Поведение людей не только меняется от эпохи к эпохе, но в реальности «текучей современности» и «ускользающего мира» становится особенно когнитивно сложным и непредсказуемым, что в свою очередь требует разработки новых методов исследования и методологических подходов. Ведь спецификой информационной социализации является не столько собственно феномен социализации, основательно изученный в пределах педагогики и психологии, сколько изменяющийся культурный контекст. А это требует активного преодоления междисциплинарных границ, анализа как самой жизненной реальности, так и методологических поворотов, совершающихся за пределами психологии (в контексте ли гуманитарного знания или естественных наук).

Мир, объединенный компьютерными сетями, делает неизбежными процессы глобализации и принятие всех судьбоносных решений на основе диалога и солидарности. Однако одним из вызовов глобализации становится дилемма планетарного сознания и вариативных путей социализации, разнообразия стилей жизни, уникальности идентичности. Ответом на этот вызов становятся поиски как новых форм социальной организации, так и оригинальных методологических решений: например, иерархическое устройство сменяется ассоциативным, а на смену системной логике приходит сетевая. Глобализация – это не только социальный, но и когнитивный процесс, требующий перестройки традиционного стиля исследований.

Если культурологические подходы уделяют большее внимание изменяющемуся культурно-историческому контексту, то технологические обращаются к анализу средств информационной социализации, прослеживая изменения «от электромотора – к микропроцессору». Однако Д. Беллу удалось пройти между Сциллой и Харибдой и осуществить культурно-психологический анализ реальности «технология». Он выделил особые трансформирующие технологии (телефон, компьютер), позволившие изменять способы общения между людьми. Так, телефон как культурное средство позволил преодолеть разрывы пространства и времени, сделав общение более непосредственным, а кинематограф выступил в роли общекультурной социализирующей основы, предложив множеству людей просматривать одни и те же фильмы. «Впервые в истории



телевидение создало то, что греки некогда называли ойкуменой, – единое сообщество» [3; СХХI]. Сотовые телефоны и сетевые компьютеры выступили культурно-технологическими средствами глобализации. Однако если индустриальное структурирование пространства и времени предоставило человеку возможности контроля над ними, то «в информационном обществе основной проблемой становится управление временем» [3; СХХХV]. Более того, ускоряющиеся темпы социальных изменений приводят к тому, что между жизненными мирами в пределах одного поколения возникает огромная культурно-психологическая дистанция. «Сегодня ребенок не только обречен на радикальный разрыв с прошлым; он должен готовить себя к неизвестному будущему» [3; с. 230]. Последнее же делает тему информационной социализации особенно актуальной.

Э. Тоффлер рассматривает видеоигры как форму социального обучения, как тренировку, подготавливающую «к жизни в электронном мире». К техносфере (возникшей вместе с индустриальной культурой) в постиндустриальном мире добавляется особая социализирующая среда – *инфосфера*. Если индустриальная культура производила «массовое сознание», то постиндустриальная способствует демассификации и индивидуализации. Важную роль в информационной социализации подрастающего поколения играет *интерактивность* (интерактивное радио, интерактивное телевидение, интерактивное образование, интерактивные игры). «Революция средств коммуникации дает каждому из нас более сложный образ себя. Она делает нас еще более непохожими друг на друга» [19; с. 615-616]. Общество стремится в сторону разнообразия, а новые информационные технологии только ускоряют этот процесс. «Должны развиваться яркие личности, необходимо со-

здавать многообразные стили жизни» [19; с. 415]. Однако компьютер Э. Тоффлер рассматривает также в качестве средства синтеза разрозненной информации.

Психологи и социологи мало внимания уделяют изменившемуся темпу жизни. «Эта несостоятельность наук, изучающих поведение человека, удивительна, ибо темп жизни глубоко влияет на поведение, вызывая сильные и противоречивые реакции у разных людей» [20; с. 50]. Психологическим последствием компьютеризации технологических процессов становится «изменение значимости пунктуальности в нашей жизни», переход от пунктуальности как стиля социальной жизни к «селективной или ситуационной пунктуальности» [19; с. 411]. Важную роль в процессе информационной социализации играет понимание новых культурных реальностей, например, «текучести современности». Человек «должен искать абсолютно новые способы бросить якорь, ибо все старые корни – религия, нация, общность, семья или профессия – уже шатаются под ураганным натиском силы ускорения» [20; с. 48]. «Прогнившее массовое образование, законно испытавшее критику, не осознало, что демассификация общества требует новой образовательной стратегии» [19; с. 416].

В сфере методологии ведутся поиски новых способов анализа неопределенности, непредсказуемости, развития уникальных ситуаций [7]<sup>2</sup>. Обозначенные тенденции требуют разработки методологии многомерности, которая, раскладывая исследуемую реальность по разным основаниям, одновременно позволяет работать с индивидуальными различиями и своеобразием.

## ПЕРСПЕКТИВЫ СЕТЕВОЙ МЕТОДОЛОГИИ

Анализ современной познавательной ситуации показывает, что различные дисциплинарные области на рубеже XX–XXI ве-

<sup>2</sup>В методологическом подходе Д. Белла возник новый вид концептуального анализа – выделение осевых принципов и сетевых структур, формообразующих оснований. Есть три традиции социального прогнозирования: «экстраполяция общественных тенденций, идентификация исторических «ключей», приводящих в действие новые рычаги социальных перемен, и оценка возможных изменений основных рамок общественных процессов» [3; с. 8]. Однако эффективный прогноз требует выявления корректного маркера. Так, книга А. Токвиля «Демократия в Америке» (1835) актуальна и пару столетий спустя, потому что автор выделил долгоиграющую в исторической перспективе тенденцию социальных изменений – стремление к равенству. Аналогичным образом М. Вебер выявил тенденцию рационализации жизни, которая легла в основу типа бюрократической организации. «Концептуальные постулаты являются логическим порядком, налагаемым на порядок фактический» [3; с. 13]. Отличительной особенностью современной познавательной ситуации становится рефлексивная сложность и жизненное (феноменальное) разнообразие, когда к одной реальности возможно применить разные логические порядки и структурировать ее под углом того или иного осевого принципа (будь то централизация, равенство, рациональность, способ производства и т. п.). Так, Д. Белл призывает не зацикливаться на едином принципе, а искать «подвижные оси, вдоль которых могут существовать различия» [3; с. 15].



ков методологически эволюционировали к *культурно-историческому дискурсу*, тем не менее вкладывая в это понятие, как и в свое понимание культуры, самые разные смыслы. Это создает один параметр исследовательской реальности: возрастающую роль категории культуры как в психологических, так и в междисциплинарных подходах. В целом же на арене эпистемологических обсуждений встречаются четыре аналитических категории: культура, *глобализация*, *индивидуализация*, *сеть* (сетевая логика анализа).

Тенденция *индивидуализации*, представляющая в оболочках разных терминов (демассификация, дифференциация, вариативность, персонализация), выступает вторым важным параметром эпистемологического анализа современной ситуации. Эта тенденция находит отражение как в глобальных философских и социологических концепциях, так и в отдельных эмпирических исследованиях, отмечающих, например, отсутствие культурных героев (образцов социализации) и стремление российского индивидуума начала XXI века «быть похожим на самого себя»<sup>3</sup>. Переход от централизованного телевидения к кабельному, возникновение множества радиостанций, имеющих собственного слушателя, превращение массовых изданий в малотиражные отражает общую тенденцию персонализации и дифференциации информационной аудитории. На методологическом уровне тенденция к индивидуализации проявилась в разных сферах научного знания: в истории – как изучение повседневной жизни и проекты микроистории (*histoire de la quotidienne, case history, microhistory*), в психологии – *case study* и нарративные подходы, в социологии – разработка понимающей социологии, этнометодологии, микроанализа и концепций жизненных миров (от А. Шюца до Г. Гарфинкеля), в синергетике – интерес к диссипативным структурам, бифуркации, микровоздействиям, провоцирующим глобальные последствия и т. д.

Третий параметр – *глобализация*, которая представлена самыми разными концепциями (от Ю. Хабермаса до Э. Гидденса). Общим здесь при всем различии концепций

являются идеи о взаимосвязи всего мира, в том числе и посредством информационной социализации. Отдельным планом анализа идут информационные технологии, представленные, как правило, в ракурсе техно-центристских подходов (включая концепцию технотронного общества З. Бжезинского).

Нить Ариадны, на которую нанизываются разрозненные бусины множества исследований, представлена *сетевой методологией*, существующей также в разнообразии эпистемологических упаковок (от строго когнитивных до либерально-гуманитарных). Именно сетевая методология на сегодняшний день позволяет связать различные ракурсы анализа и уровни феноменологических реальностей. Общим в сетевых подходах являются положения об антииерархичности, нелинейности, открытости культурно-психологической реальности, спонтанности, текучести, проницаемости границ, ситуативности активного центра, семантическом и аксиологическом плюрализме (подробнее см. [10, 11, 14]). Сетевая методология, спроецированная в сферу анализа современной культуры, позволяет объяснить отсутствие в ней культурных героев и традиционных образцов для социализации. «В новой ситуации границы между центром и периферией становятся проницаемыми, размытыми, а такие основополагающие для культуры модернизма понятия, как «культурное ядро» и «культурная матрица», теряют свой первоначальный смысл. Классическая культура структурировалась вокруг непрерывного поиска «единого», «бытия», «первоосновы», постклассическая же демонстрирует отсутствие генетической оси как глубинной структуры и изначально предполагает гетерогенность, антигенеалогичность, темпоральную изменчивость. Ведущим стал принцип множественности, уравнивания – семантического и аксиологического – всех входящих в культуру компонентов (мировоззрений, мироощущений, позиций), которое проецируется и на искусство, и на науку, и на политику, и философию. Само же понятие истины как принципа соответствия знания объективному состоянию мира ока-

<sup>3</sup>Требуется более тщательное изучение связи между средствами коммуникации и изменениями психики. «Демассификация средств массовой информации в наши дни дает поразительное разнообразие ролевых моделей и стилей жизни, с которыми можно сравнить свою жизнь. Более того, новые средства массовой информации кормят нас не целыми, а раскрошившимися чипсами образов. Они не предлагают нам несколько понятных видов идентичности для выбора, нужно сложить ее из кусочков: конфигуративное или модульное «я». Это гораздо труднее, и это объясняет, почему многие миллионы людей отчаянно ищут идентичность. Эти усилия приводят нас к повышенному осознанию собственной индивидуальности – тех черт, которые делают нас неповторимыми» [3; с. 614].

зывается размытым и несвоевременным, неактуальным. <...> В информационном обществе на смену принципам системности, детерминизма и объективности как принципам кодирования информации, обусловленным характером письменного текста с его линейной логикой и причинно-следственными связями, приходят антиерархичность, нелинейность, семантический и аксиологический плюрализм» [14]. Таким образом, организация культурного пространства не по традиционной централизованной (горизонтально-вертикальной, «древесной») модели, а согласно «ризоматическому» принципу структурирования реальности (Ж. Делез, Ф. Гваттари) влечет за собой существенные изменения в сфере социализации, в том числе и смещение культурных героев и образцов для подражания на уровень малых сообществ и субкультур. Если идентичность человека индустриальной культуры складывалась не только в отождествлении со своим городом или деревней, но и со страной в целом, то человек эпохи глобализации, с одной стороны, имеет все шансы реально почувствовать себя «гражданином мира», а с другой – ищет культурные образцы в пределах не макросреды, а микросреды. Феноменология и глобализации, и индивидуализации дает адекватную картину реальности, когда рассматривается не сама по себе, а во взаимосвязях общей категориальной сети.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева И. Ю. Возникновение идеологии информационного общества // Информационное общество, 1999. № 1. С. 30–35. <http://www.iis.ru/events/19981130/alexeeva.ru.html>
2. Бауман З. Текущая современность. СПб: Питер, 2008. – 240 с.
3. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. М.: Академия, 1999. – 956 с.
4. Гидденс Э. Ускользающий мир. Как глобализация меняет нашу жизнь М.: Весь мир, 2004. – 120 с.
5. Гидденс Э. Устройство общества: Очерк теории структурирования. М.: Академический проект, 2005.
6. Гусельцева М. С. Культурная психология: методология, история, перспективы. М.: Прометей, 2007.
7. Гусельцева М. С. Психология и история: от макроанализа – к микроанализу [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2010. № 2 (9). URL: <http://psystudy.ru/>
8. Джерджен К. Социальный конструкционизм: знание и практика. Минск: БГУ, 2003.
9. Доманска Э. Философия истории после постмодернизма. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2010.
10. Зеленкова Т. В. О сетевой парадигме в психологии // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. Вып. 3. С. 18–28.
11. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество, культура. М.: ГУ ВШЭ, 2000.
12. Келли Дж. Теория личности: Психология личных конструктов. СПб.: Речь, 2000.
13. Коллинз Р. Четыре социологических традиции. СПб.: Территория будущего, 2009. – 317 с.
14. Костина А. В. Тенденции развития культуры информационного общества: анализ современных информационных и постиндустриальных концепций // Электронный журнал «Знание. Понимание. Умение». 2009. № 4. [http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/4/Kostina\\_Information\\_Society/](http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/4/Kostina_Information_Society/)
15. Мартин У. Дж. Информационное общество (Реферат) // Теория и практика общественно-научной информации. Ежеквартильный / АН СССР. ИНИОН; редкол.: Виноградов В. А. (гл. ред.) и др. М., 1990. № 3. С. 115–123.
16. Маклюэн М. Галактика Гутенберга: Становление человека печатающего. М.: Академический проект, 2005. – 496 с.
17. Плахов В. Д. Западная социология XIX–XX вв. От классики до постнеклассической науки: Эпистемологическое обозрение. СПб.: Алетейя, 2006.
18. Ракитов А. И. Новый подход к взаимосвязи истории, информации, и культуры: пример России // Вопросы философии, 1994, № 4. С. 14–34.
19. Тоффлер Э. Третья волна. М.: АСТ, 1999.
20. Тоффлер Э. Шок будущего. М.: АСТ, 2003.
21. Хабермас Ю. Будущее человеческой природы: На пути к либеральной евгенике? М.: Весь мир, 2002.
22. Inglehart R. Culture Shift in Advanced Industrial Society. N.Y.: Princeton Univ. Press, 1990.
23. Masuda Y. The Information Society as Postindustrial Society. Wash.: World Future Soc., 1983, 419 p.

# Универсальное образование – ценность нашего времени

Социокультурная модернизация порождает запрос на людей, освоивших широкий спектр личностных культурно-образовательных компетентностей, владеющих интегративными профессиями, способных к постоянному развитию и самосовершенствованию, как в личном, так и в социально-профессиональном аспектах. Поэтому современный человек должен обладать универсальностью социальной практики. То есть он как личность должен уметь понимать и преобразовывать разные социальные отношения, а как профессионал – уметь воздействовать на них.

# М

ощный заказ на развитие универсальных способностей создают и эмансипация личности, необходимость обеспечения ее суверенитета, требование вариативности в приобретении разнообразных идентичностей и основанной на них позитивной социализации.

Все это вынуждает системы образования разных уровней (после увлечения профильностью, понятного в контексте «экономического романтизма» 90-х – первой половины 2000-х гг.) **вернуться к фундаментальным идеям универсального образования.** Эти идеи вытекают из современных философских, культурологических, системологических, психологических, управленческих, педагогических теорий и взглядов, в частности:

- педагогической суггестологии, антропологии и текстологии;
- положений теории социального проектирования;
- идей синергетической природы образования, в частности аутопоэтической теории У. Матурана и Ф. Варела;
- идей системности и комплексности образовательных явлений;

- положений теории управления инновациями, рисками, конфликтами;
- положений социальной (профессиональной и педагогической) психологии;
- разработок синкретических, интегрирующих подходов к педагогической действительности, в частности разработки событийного, компетентностного и ресурсного подходов к образовательным феноменам.

Важная составляющая контекста образовательного универсализма – общая культурно-цивилизационная ситуация в конце XX – начале XXI века, когда культурно-образовательное пространство человечества оказалось погружено в поиски новой цельности, универсальности, основанной на иных основаниях, нежели эпоха «рационализма – просвещения». Речь идет об антропном принципе понимания мира и человека, пришедшего на смену энциклопедичности и позитивизму, объективирующему и моделирующему подходам.

Для сферы образования данная культурологическая «смена вех», в частности, означает, что проблематика универсализма сменила свой «адрес». Вместо концентрации на «объективных» связях, присущих мирозданию в целом (безусловно, не отходя при этом от идей единства мира), образование должно сегодня акцентировать универ-

сальность личности как микрокосмоса. И видеть сущность универсального образования в неисчерпаемости личности, в сосредоточении всех форм, средств, методов и приемов образования на задачах становления личности, приумножения ее собственных ресурсов развития. То есть образование должно заниматься формированием универсума личностных культурно-образовательных компетентностей [1], а не расширением предметного преподавания, освоением все новых и новых «знаний, умений и навыков» или даже их аналогов из области профессионального образования – компетенций. (Кстати, предметное преподавание и повернуло 15 лет назад отечественную школу, традиционно нацеленную на универсум «объективных знаний и умений», к углублению и «профильности».)

Сам тезаурус ключевых образовательных компетентностей может варьировать, оставаясь при этом более или менее постоянным, см., например, перечень в [2]:

- компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации;
- компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);
- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, навыки самоорганизации);
- компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и проч.);
- компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность).

Современный концепт универсализма образования исходит из того, что личность как микрокосмос, понимаемая с позиции антропного принципа, – это личность цельная. То есть

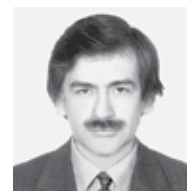
личность, преодолевшая свои субстраты, ставшая системой по отношению к своим элементам – биологической конституции, этнической принадлежности, темпераменту, характеру, способностям, интересам, социальным ролям, профессиональным функциям, знаниям, убеждениям, мировоззрению и т. п.

Очевидно, что сущность такой личности не в ее биологии, психологии, социальности, профессии, опыте и т. п. Но тогда – где? В ее человечности и культурности, то есть возможности стать автором (для человека религиозного – соавтором) реальности. И тогда авторство обязательно превратит личность, говоря словами Канта, из «вещи в себе» в «вещь для себя, вещь о себе» (für sich), сделает ее целостной и умопостигаемой. И только в этом качестве личности – «автора» («соавтора») самой себя – можно указывать на огромную ценность такой ее характеристики, как уникальность, без опасности впадения в асоциальность, индивидуализм, эгоизм, эгоцентризм и прямой солипсизм.

Поэтому говорить о личностном образовании (образовании личности) как единственном пути к ее целостности и системности по отношению к своим элементам можно только с позиции универсального образования. Ибо только оно способно обеспечить становящуюся личность силами и средствами авторства по отношению к ее субстратам-элементам, начиная от биологической конституции и этнической принадлежности, данных природой, и заканчивая приобретаемыми способностями, интересами, социальными ролями и профессиональными функциями. И только в этом смысле универсально образованная личность призвана пересоздать, переплавить в цельность свои природно-социальные задатки. А значит, выполнить по отношению к своей основе – человеческому индивиду – ту же работу, какую культура выполняет по отношению к своей основе – биосоциальной природе человечества. Это порождение авторской позиции личности по отношению к своему субстрату – индивиду и есть главный личностный эффект универсального образования.



об авторе



*М. В. Левит, старший научный сотрудник Центра стратегических исследований ФИРО, заместитель директора УВР гимназии № 1514 г. Москвы, кандидат педагогических наук*

Кратко охарактеризуем концепт универсального образования, опирающийся на антропный принцип.

1. Современное универсальное образование представляет собой источник и основной ресурс становления:

- личности, понимаемой как специфически человеческая реальность индивидуального существования;
- социума (сообщества) любого формата, понимаемого как специфически человеческая реальность совместного (взаимосообразного) сосуществования личностей;
- государства, понимаемого как специфически человеческая реальность совместного (взаимосообразного) сосуществования сообществ;
- культуры, понимаемой как специфически человеческая реальность мира.

Таким образом, именно универсальное образование есть источник становления и развития (стратегический ресурс) человеческого мира в целом, то есть многомерной системы взаимопорождений, взаимодействий и взаимовлияний личности, общества, государства и культуры.

2. Современное универсальное образование, обеспечивая авторскую компетентность личности, делает человеческий мир постоянно открытым к креативному порождению. Оно наполняет мир новациями, удерживает от увеличения энтропии, гарантирует

устойчивость его развития. Оно является необходимым условием успешности (и даже конкурентоспособности) любой другой деятельности – экономической, социальной, политической, духовной, поскольку цельная деятельность человека (в отличие от

частичных и дробных операций и действий) всегда личностна и носит авторский характер. И так как природа человеческой деятельности по определению социальна и культурна (даже если она совершается как глубокое внутреннее размышление в полном одиночестве) и человеческий мир существует как информационная «вымышленная», «сочиненная» и «осуществленная», «сде-

ланная» реальность, то универсальное образование базируется на закономерностях кибернетики, семиотики и герменевтики, или, по-другому, – кодирования, передачи, преобразования и понимания текстов на как можно большем числе естественных и искусственных языков. Универсальное образование всегда диалогично и поликультурно, личностно и вариативно.

3. Универсальное образование, имеющее своим вместилищем «образующуюся» личность, обладает коммуникативно-деятельностной, семиотико-герменевтической и синергетической природой. Коммуникативно-деятельностная (компетентностная) природа универсального образования требует считать первичными реальностями и базовыми категориями для его характеристики – монолог, диалог, личность, сотрудничество (солидарность), компетенции и компетентности, культуру как деятельность, конфликт, доминирование, управление, результат, качество, продукт.

Семиотико-герменевтическая (событийная) природа универсального образования требует включить в список первичных реальностей и базовых категорий для его характеристики – информацию, культуру в качестве специальным образом структурированной информации, текст, знак, значение, смысл, понимание, знаковые системы (языки), средства интерпретации (трансляции, переводы) текстов и реализации (проживания) их в различных практиках.

Синергетическая (аутопоэтическая) природа универсального образования в качестве основополагающей первичной реальности и базовой категории для его характеристики предполагает вариативность, что означает признание важнейшими результатами универсального образования рефлексию (самопроектирование) и аутопоэзис («самоделание», «самосоздание-самотворение», «построение себя в соответствии с самим же собой о себе сочиненным-угаданным текстом»). Естественна в этом аспекте связь с традицией, сформировавшейся в педагогической науке, которая возникла и существует на основе теоретического осмысления отраслевых сведений. Сведе-

«Человек умелый» в отличие от «человека образованного» может быть безнравственным, аморальным и прямо преступным.



ния эти почерпнуты из практики образовательных учреждений за последние несколько столетий, оформлены с помощью научного аппарата психологии, социальной инженерии, гуманитарных техник, медицины, философии. Поэтому при моделировании современного взгляда на универсальное образование необходимо использовать традиционные категории педагогики:

- учитель и ученик,
- школа и социальный заказ,
- содержание, ценности и цели образования,
- знания, умения и навыки,
- способности, склонности и интересы,
- формы, методы, приемы обучения и учения, развития и воспитания,
- образовательные технологии.

Более того, учитывая естественный и продуктивный консерватизм устоявшейся традиции, следует попытаться интерпретировать новые подходы (коммуникативно-деятельностный – компетентностный, семиотико-герменевтический – событийный, синергетический – аутопоэтический) на языке привычном и педагогическому ученому сообществу, и сообществу практиков-профессионалов. Надо очень хорошо понимать, что степень пересемантизации привычных терминов, категорий, профессиональных выражений будет весьма высокой.

4. Любая успешная и позитивно культурная деятельность выступает результатом универсального образования (есть проявление «образованности» как таковой), а всякая безуспешная и культурно отрицательная (разрушительная) деятельность возникает как следствие ущербности (дефицитности) универсальности образования и характеризует «деятеля» как «необразованного» (хотя зачастую высококвалифицированного и обученного). Поэтому категорически нельзя смешивать три разных понятия:

- выученность,
- обученность
- образованность.

Выученность (как результат элементарного – первоначального – обучения и воспитания) есть устойчивые навыки воспроизведения общепринятых норм поведения и нормативных текстов или, на старопедагогическом языке, «глубокие, прочные знания, отличные прилежание и поведение».

Обученность (как результат профильного обучения) есть такое освоение школьной премудрости, когда возникает возможность самостоятельного понимания и делания, то есть интерпретации полученных знаний и умений, до-, пред- и профессиональных компетентностей самим учеником, возможности и желания использовать их в подобной, сходной, частично новой и полностью незнакомой (жизненной) ситуации.

Образованность (как результат универсального образования) предполагает превращение знаний в сущностные черты характера, в мировоззрение, в убеждения, в нравственные принципы, в авторскую позицию личности по отношению к своей биографии. Однако диалектичность ситуации заключается в том, что

данный результат возможен лишь в случае, если личность выучена и обучена. Но эти личностные «выученность» и «обученность» требуются личности не в качестве самостоятельных завершённых результатов, а «лишь» как средства для самостоятельного использования всего полученного и воспринятого, чтобы они служили ей инструментами личностного развития на протяжении всей жизни. Отсюда понятно, что универсальное образование – это также и непрерывное образование.

5. Следовательно, прагматика образования (выученность и обученность) или профессиональные компетентности вторичны и производны от компетентностей общекультурных, социальных и личностных (от уровня образованности). Ибо «человек умелый» в отличие от «человека образованного» может быть безнравствен-

**Лишь на старшей ступени общеобразовательной школы и в профессиональном образовании классно-урочная система становится одной из главных, ибо здесь обученность непосредственно связана с образованностью.**

ным, аморальным и прямо преступным. Отсюда самый большой риск – размен принципа универсальности образования на принципы «полезности» школы, что приводит к фактическому господству элементарного и профильного обучения и в отраслевом управлении, и, что еще хуже, в образовательной политике. Понимание данного риска означает, что элементарное (первоначальное) обучение в начальной и основной школе, а также профильное обучение в полной средней школе сами по себе в современной ситуации, когда остро встал вопрос о социокультурной модернизации российского общества и государства, ценностью не обладают, а являются только необходимыми предпосылками для универсального личностно-мотивационного образования.

6. Поскольку в рамках традиционной классно-урочной системы возможно лишь достижение нормативного уровня знаний, умений и навыков, выученности, и лишь частично – обученности, то универсальное образование должно получить собственную адекватную организацию образовательного процесса.

Школа, нацеленная на личностный универсализм образования, интегральным результатом которого является образованность – достижение личностных компетентностей, как общекультурных, так и нормативных профессиональных, конечно, не может обойтись без классно-урочной системы, но лишь в качестве одного из образовательных пространств, причем не главного, но имеющего вспомогательное, техническое значение.

В дошкольном и универсальном высшем образовании роль классно-урочной системы невелика, поскольку здесь происходит преимущественно образование личности. В начальной и подростковой школе роль классно-урочной системы значительна, но не является основной, ибо здесь, с одной стороны, существенную роль играет обучение общеобразовательным знаниям, умениям и навыкам, но с другой – базовым процессом образования выступает социализация или личностная самоидентификация. Лишь на старшей ступени общеобразовательной школы и в профессиональном образовании классно-урочная система

становится одной из главных, ибо здесь обученность непосредственно связана с образованностью.

7. Универсальное образование требует, чтобы в каждом образовательном учреждении создавались, помимо вспомогательного образовательного пространства – классно-урочной системы, несколько основных образовательных пространств: индивидуально-личностное (воспитательное, медико-психолого-корректирующее, консультационное, исследовательское, самообразовательное); солидарно-групповое (учебно-лабораторное, студийное, кружковое, социально- и культурно-проектное, артельно-трудовое); страховое (реабилитационное, анимационное, риадаптирующее); открытое социум образовательное пространство (улично-педагогическое, семейно-вспомогательное, патронажное, опекуновское).

8. Поскольку интегральным результатом универсального образования личности является достижение взаимосвязанных фундаментальных личностных компетентностей, постольку может быть сформулирована и новая педагогическая категория, характеризующая универсально образованную личность: «личность, компетентная в качестве личности», то есть личность, способная создавать и пересоздавать себя в процессе непрерывного образования.

Поэтому в школе, где по необходимости сохраняется классно-урочная система, следует озаботиться, прежде всего, «переоценкой» роли традиционных предметов, в каждом из которых обучающийся должен обрести веер собственных ценностно-значимых личностных смыслов (А. Н. Леонтьев). Школьный «предмет» в новой личностно-универсальной парадигме образования более не будет «объектом» репродуктивного усвоения, он должен стать ресурсом самостроения личности. В частности, это значит, что «школьными предметами» будут не «основы наук, знания по которым следовало систематически и прочно усвоить учащимся», а базовые компетентности, отражающие структуру основных культуротворческих деятельностей каждого человека, идущего путем универсального образования. Назовем эти компетентности:

- индивидуально-репродуктивная компетентность в сфере межличностных отношений, родительской, педагогической и творчески-созидающей деятельности;
- экономическая компетентность в сфере самостоятельного хозяйствования, обеспечения достойной жизни своей семьи и приумножения общественного богатства;
- социальная компетентность, или компетентность солидарности в области коммуникативной деятельности по само- и взаимопомощи в общественной жизни;
- гражданская компетентность в осуществлении гражданских прав и обязанностей, политических функций гражданина демократического государства;
- поисково-исследовательская компетентность в элементарных подходах к проективной и научно-исследовательской деятельности;
- социально-репродуктивная компетентность в осознанном, обоснованном и практически проверенном выборе профессии;
- самостроительная компетентность в личностном самоопределении, самопроектировании, самореализации и рефлексии.

Таким образом, универсальные способы учебной деятельности вместе с опытом творческой деятельности в разных сферах человеческой жизни, то есть то содержание, что сегодня в общеобразовательной и профильной школе является вспомогательным по отношению к базовому – предметному, в универсальном образовании станет основным. И предметное преподавание основ наук окажется «все-го лишь» средством обеспечения нового компетентностного содержания, причем в двух смыслах: и как средство формирования компетентностей, и как средство образования самой личности, инструментом развития которой в конечном счете станут сами эти компетентности.

9. Чтобы обеспечить под воздействием универсального образования формирование «личности, компетентной в качестве личности», «личности с открытой траекторией», следует использовать различные образовательные практики в личностно ориентированной парадигме. Прежде всего, когнитивную и адаптивную практику, а так-

же практику самоопределения. При этом следует отказаться от традиционного деления на «физиков и лириков» и обнаружить суть универсального образования в математико-поэтическом или философски-эстетическом продуцировании миров, в том числе и в аутопоэзисе – построении мира самого себя. Современный человек, компетентный как личность, будет наиболее успешным, если общее допрофессиональное образование его будет приближено к этому содержанию. Основные ценности такого содержания – культуросообразность и стабильность, уравновешивающие друг друга, селекционность и эгалитарность, авторитаризм и демократичность. Основные цели, они же прогнозируемые результаты, – всевозможные виды текстопорождений, множество новых значений и смыслов со всевозможными способами их добытия и конструирования.

Методологическое, эстетическое, творчески-продуцирующее содержание универсального образования может быть представлено, например, следующими вариантами.

*Вариант 1. «Творчески-продуцирующее индивидуальное допрофессиональное образование»* обеспечит получение ряда базовых компетентностей для дальнейшего профессионально-индивидуального образования – философа-методолога, политика, священнослужителя, писателя и художника, исследователя-ученого, архитектора, адвоката и т. п. Суть его – в освоении систем знаков, языков – имеет вполне классический вид и обеспечивается обучающими, развивающими и воспитательными программами универсального и прагматического образования. Основным результатом этого варианта содержания – компетентность автора, способного порождать тексты по собственному желанию и на заказ путем их нетривиальной интерпретации, трактовки, реферирования и переводов (имеются в виду любые тексты – от художественных до философских).

*Вариант 2. «Творчески-продуцирующее социальное допрофессиональное образование»* обеспечит получение базовых компетентностей для дальнейшего профессионально-социального образования – организатора-управленца в здравоохранении, образовании, соци-

ально-спасательной деятельности, в сфере предотвращения чрезвычайных ситуаций, право- и природоохранения. При этом основные массовые культурные компетентности будут освоены человеком, получившим такое образование, как средства-технологии. Сердцевина этого варианта содержания универсального образования – вариативность образовательных деятельностей и их технических воплощений – технологий.

Управленец в социальной области не сам является владельцем тех или иных культурных компетентностей, а скорее представляет собой мастера по передаче этих основных культурных компетентностей всем, кто в этом нуждается, с помощью того, в чем он действительно образован – всей палитры образовательных деятельностей. Вместе с тем управленец в социальной области (не надо про это забывать) – прежде всего, создатель новых знаний – значений и смыслов, что и позволяет ему быть «культуртрегером» по преимуществу, обеспечивая и социальную роль, и социально-культурное служение.

Главное средство освоения систем знаков, языков имеет, как и в первом варианте данной модели, вполне классический и реальный по целям вид, но обеспечивается наряду с привычными для нас по традиционной школьной практике образовательными программами (всех вариантов) педагогически организованной системой коммуникационно-деятельностных языковых сред, где основное – это транслируемые в постоянной солидарной и индивидуальной деятельности культурные стереотипы и продуктивные социально-психологические роли. Эта постоянная организация солидарно-индивидуального взаимодействия в различных самоформирующихся и внешне организуемых образовательных средах позволяет обеспечивать результаты образования в виде иерархии культурно-образовательных компетентностей: дисциплинированного исполнителя (копииста), эрудит-информатора-эксперта, комментатора-референта, исследователя, социального конструктора, проектировщика, лидера-профессионала.

Особый вопрос в данных вариантах содержания образования – это широкий доступ всех участников (и взрослых, и детей) ко всем без исключения жанрам образовательных текстов. Вариативность текстов и деятельностей образования здесь наиболее широкая.

10. Универсальное образование позволяет овладеть не только практически, но и, прежде всего, теоретически целостными знаковыми системами (естественными и искусственными языками – родным, живыми и мертвыми иностранными языками, математикой, компьютером, музыкой, мифологией и т. п.), религиозной, художественной, научно-популярной и научной картиной мира и антропологией (совокупностью сведений о человеке и обществе). Универсальное образование дает учащимся общеучебные и надпредметные (рефлексивные) умения и предполагает использование в совокупности и гармоничном сочетании основных методов обучения: объяснительно-иллюстративного, частично-поискового (эвристического), исследовательского (проблемного), креативного (проективно-творческого), а также основных невербальных и вербальных техник педагогического общения учителя. Как основная деятельность универсальное образование обычно занимает около 15 лет, включая основное и полное среднее гимназическое (7–8 – 11 классы, 4–5 лет), университетское высшее (6 лет) и постуниверситетское – аспирантское (4–5 лет) и продолжается как вторая основная деятельность на протяжении всей жизни.

Универсальное образование может быть направлено на осуществление любой из трех глобальных целей образования.

• Если универсальное образование реализует *классическую* цель, то оно акцентирует системное и комплексное изучение целостных знаковых систем в их взаимодействии друг с другом в мире культуры.

• Если универсальное образование реализует *реальную* цель, то оно акцентирует изучение религиозной, художественной, научно-популярной и научной картин мира и антропологии (включая политику, педагогику, военное дело, искусство, ме-

**Школьный «предмет» в новой лично-универсальной парадигме образования должен стать ресурсом самостроения личности.**

дицину, психологию и спорт). В этом случае универсальное образование выступает как синоним подготовки к занятиям любой фундаментальной наукой.

- Если универсальное образование реализует *социальную* цель, то оно акцентирует изучение надпредметных (рефлексивных) умений, а также религиозной, художественной, научно-популярной и научной картин мира и антропологии (включая политику, педагогику, медицину, психологию, религиозное служение и т. п.). Но акцентирует изучение уже не в качестве предметов фундаментальных наук, а как содержание практик, требующих разнообразных, глубоких и системных знаний, вариативной квалификации, предполагающей постоянную переподготовку на протяжении всей жизни.

11. Основой содержания универсального образования компетентной личности в данной связи оказываются, «почти как в старой классической гимназии», языки (русский, иностранные – живые и мертвые, языки программирования, музыка, танцы, искусство) и математика как важнейшая из формальных универсальных знаковых систем. Конкретно речь должна идти о знании русского языка на уровне свободного владения устной и письменной речью, создания авторских текстов по образцам малых жанров, а также реферирования и составления деловых документов. Необходимо знание двух западных и одного восточного языков на уровне чтения, говорения, прямого и обратного перевода; владение языками программирования; знание математики вплоть до построения математических моделей социально-политических, экономических и гуманитарно-культурных процессов.

Главное, однако, в том, чтобы эти «знания» были приняты учениками не столько в качестве «объектов прочного усвоения» и репродукции, сколько как носители универсальных образовательных действий, метапредметных, межпредметных и рефлексивных (самооценивающих и самоорганизуемых) умений, обеспечивающих парадигмальные структурные установки и ментальности личности, и ее базовых коммуникативных стратегий. В целях развития универсализма в

едином комплексе на мировоззренческом уровне изучаются предметы, отвечающие за формирование образа мира «дочеловеческой» природы: физика, химия, астрономия, география, биология. Также комплексно и в универсальном контексте рассматриваются и дисциплины антропологические: культурология, физическая культура и соматические тренинги (включая физический труд), история, художественная литература и мировая художественная культура, психология, основы политологии, экономики и юриспруденции.

Не менее важно с позиции универсального образования «личности, компетентной в качестве личности» достижение максимально высокого для данного индивида уровня здоровья и максимально высоких по уровню здоровья спортивных показателей; владение современной культурой сбора, хранения и переработки информации, современной гуманитарной культурой, современной деловой, потребительской, бытовой культурой (офис, автомобиль, этикет, гражданские обязанности, коммуникация и т. п.), а также основными гуманитарными техниками, вплоть до методик рефлексии и аутопсихокоррекции.

Роль обобщающего и методологического курса призван выполнить такой, например, метапредмет, как «образование личности и самостроительство» (в образовательной области «обществознание»), который ведет подготовленный «классный руководитель». Эти образовательные задачи необходимо решать при относительно свободном базовом учебном плане путем широкого использования годовых-полугодовых обязательных обучающих, профориентационных, исследовательских и лабораторно-практических курсов с выходом на выездные практики при ведущей роли «образования личности» как воспитательного практикума. В учебном плане дополнительного образования следует предусмотреть также широкий выбор необязательных занятий указанной направленности.

Содержание универсального образования требует особых организационных моделей образовательного процесса.



Подростковая самостоятельная общественная организация должна обеспечить комплексный и практический характер освоения гуманитарных и личностных компетентностей.

12. Школа, ориентирующаяся на универсальное содержание образования, не может обойтись:

- без сильной медико-санитарной части, предполагающей санаторный медицинский персонал, современное диагностическое и лечебное оборудование, кураторство со стороны медицинских учреждений высокого уровня;

- без психологической службы, включающей в себя психологов индивидуальной коррекции, психологов-тренингистов, психотерапевтов, социальных психологов;

- без воспитательной службы «семейного» типа, где предполагается один постоянный воспитатель на малую группу из 5–9 разновозрастных воспитанников. Воспитатели должны иметь образование и опыт социально-педагогической работы, должны владеть основными игротехниками, основными гуманитарными техниками, иметь базовое гуманитарное образование (включая владение иностранным языком), индивидуальную спортивную, музыкальную, медицинскую и психологическую подготовку (желательно в качестве хобби – живопись, шахматы, театр и т. п.);

- без микрогрупповой социально-ответственной воспитательной среды, которая предусматривает для каждой разновозрастной «семьи» воспитанников собственное приватное пространство (небольшое помещение, ограниченная часть рекреации или аудитории), где будет все «необходимое хозяйство»: мебель, спортивный уголок, музыкальные инструменты, музыкальный центр, TV, игры и игрушки по индивидуальным рекомендациям и выбору детей и подростков;

- без спортивно-оздоровительной части, включающей комплекс открытых и закрытых спортивных сооружений (легкоатлетическую открытую площадку, футбольную, баскетбольную, волейбольную и хоккейную площадки, терренкур, тренажерный, гимнастический, игровой залы, бассейн, душевые, сауну, солярий, соляную камеру), по необходимости – специальные средства оздоровления и физичес-

кого развития для учащихся с различными проблемами и нарушениями физического здоровья;

- без многосторонней и полифункциональной системы развивающей деятельности, обеспеченной кадрами психотерапевтов, педагогов-психологов, психологов-тренингистов, психологов-диагностов, игротехников. Эта система должна включить в себя развитое пространство интеллектуальных игр с соответствующим оборудованием (от шахмат до сложных компьютерных программ и площадок игр, напоминающих «Брейн-ринг»). Обязательно должны быть представлены и разнообразные средства диагностики интеллектуального развития. Интеллектуальные игры должны играть роль разветвленной и индивидуализированной подсистемы специальных тренингов интеллектуального развития. Должны быть созданы условия для эмоционального и общего развития с соответствующим оборудованием (психотренировочные площадки для театрализованных индивидуальных и групповых этюдов социально-психологических ролей: лидер, организатор, наблюдатель, критик, изобретатель, фантазер и т. п.), индивидуальных и групповых психосоматических упражнений (быстродействие, комбинаторика, память, внимание, скорочтение и т. п.). Создано развитое (но закрытое медико-психологической тайной) пространство индивидуально корректирующего и компенсационного развития (индивидуальная диагностика и специальные занятия по индивидуальной рецептуре, для преодоления специфических для разных групп учеников комплексов и фобий).

13. Содержание универсального образования требует особых организационных моделей образовательного процесса.

Во-первых, состав классов становится переменным, и само понятие «класс» размывается, возникают разноуровневые страты, группы по интересам, исследовательские и проектные малые объединения переменного состава и т. п. Хотя некая условно-административная группа с постоянным списком учеников во главе с «классным руководителем» по-прежнему составляет основу управленческого (но уже не дидактического) устройства школы.

Это значит, во-вторых, что расписание «уроков» практически слилось с расписанием развивающей и воспитательной деятельности «второй половины дня», и «твердое расписание уроков» сменилось «единым расписанием образовательной деятельности».

При этом, в-третьих, учитель, осуществляющий универсальное образование, сохраняя роль организатора образовательной деятельности учеников, информатора, эксперта и администратора, становится автором педагогических событий. Он обретает право на пассионарность, его авторитет в классе, не будучи подкреплен репрессивными традициями, основан на доверии обучающихся, взаимном уважении и педагогическом мастерстве. Учитель-автор, учитель-мастер – знаток, эксперт, наставник, художник, обладающий к тому же личностными характеристиками, резонансными классу, такой учитель и обретет подлинную «руководящую роль» в универсальном образовательном общении.

Очевидно, что большинство учителей, которые будут обладать подобными качествами, это не просто специалисты, знающие какую-то из основ наук и владеющие начатками педагогики. Это люди 30–50 лет, зрелого, но активного возраста, в значительном числе – мужчины, имеющие серьезный жизненный опыт, выраженные педагогические способности и склонности к универсальным способам деятельности.

К этому следует добавить, что «педагогическая деятельность» учителя в универсально-образовательной парадигме приобретет еще одно – сетевое – измерение. Ученическая группа связывается в информационно-коммуникативную сеть и становится не просто субъектом учения в условиях технически обеспеченной и открытой коммуникации, но и субъектом «самопреподавания». Ибо наработанные совместно и представленные каждому ученику путем сетевой коммуникации результаты коллективной мыследеятельности, безусловно, окажутся новым, порожденным самими учениками непосредственно в ходе занятий знанием, которое станет для них объектом усвоения в той же степени, что и знание, предъявленное авторитетным педагогом.

Затем, в-четвертых, универсальное содержание образования существенно

дифференцирует и интегрирует дидактическую, методическую и психологическую оснастку занятий. На смену относительно небольшому числу предметных методических приемов, употребление которых в общеобразовательной и (или) профильной школе сегодня обязательно для любого учителя со стажем, приходит масса образовательных технологий, причудливо и вариативно сочетающих различные дидактические методы и приемы, индивидуально- и социально-психологические игры и тренинги. Они пока освоены лишь немногими инноваторами, но уже стали «зоной ближайшего развития» для многих и многих «крепких профессионалов» педагогического труда.

И, наконец, в-пятых, на смену словесному и большей частью неадекватному «воспитанию идейности» универсальное образование дает понимание ценностных основ мира и культуры. В этой связи занятие в условиях универсального образования личности – это всегда «педагогическое событие», проживая которое ученик приобретает опыт ценностного отношения к себе, к другим, к знаниям, к труду, к идеалам и т. п.

14. Практическая реализация моделей универсального образования представляется в виде построения индивидуальной траектории обучения (ИТО) или индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) каждого обучающегося, для чего необходимо обеспечить:

- диагностику состояния ученика в обучении – текущую (на каждом занятии) и этапную (по завершении и перед началом освоения блок-массива информации), медицинскую, здоровьесберегающую, индивидуально-психологическую, социально-психологическую, педагогическую (предметную и надпредметную);
- диагностику профессиональных возможностей учителей, преподавателей и воспитателей, включая определение их привычных, актуальных и находящихся в зоне ближайшего развития (прогнозируемых) дидактических, технологических и методических средств, а также определение особенностей их профессионально-личностных стилей образовательного общения;
- благоприятные условия для прогнозирования учителем достижения

учеником того или иного образовательного результата, включая конечный и промежуточный сроки, а также способы этого достижения, приемлемые для данного ученика;

- возможность построения для каждого ученика собственного варианта психодидактической стратегии образо-

вания и индивидуализированной методической тактики обучения по каждому из предметов;

- выбор учеником вариантов условий обучения: товарищей по образовательной коммуникации (состава группы непосредственного общения при решении учебных задач), организаторов образова-

*Примерная система стимулирования педагогического персонала учреждения, реализующего программы универсального образования*

Ориентиры для стимулирования	Инструменты стимулирования	Что вознаграждается
Система общих для всего персонала ценностных ориентаций и норм	Устав ОУ, локальные акты, открытость принципов руководства и прозрачность принятия управленческих решений	– Понимание и принятие целей деятельности школы, реализующей программы универсального образования – Согласование взаимных интересов
Образ образовательного учреждения в глазах персонала и внешнего мира	Различные методы информирования о происходящем во всех сферах деятельности школы	Чувство принадлежности к коллективу, проявления корпоративного духа непосредственно в педагогической практике
Инициативное участие работников в решении проблем образовательного учреждения и развитие профессионального сотрудничества	Формы и методы делегирования управленческих функций	Ориентация на эффективность работы, готовность к нововведениям, инициативность, инновации
Различные формы социальных льгот, услуг, предоставляемых работникам школы, независимость их положения	Безопасность труда, охрана здоровья, создание условий для отдыха и разгрузки, занятия спортом, забота о работниках, нуждающихся в помощи	– Социальная и профессиональная ответственность по отношению к ученикам родителям – Уважение их прав, снижение необоснованных нагрузок, инициативное совершенствование методики – Взаимопомощь, совместные педагогические акции – Диалоговый, сотруднический характер педагогического общения
Удовлетворенность состоянием рабочего места Удовольствие от работы и более качественное ее выполнение	Технические и организационные вспомогательные средства, физиологические и психологические элементы условий труда	Высокая степень инициативности, результативности и эффективности в организации и оснащении рабочего места на современном уровне
Мероприятия по повышению квалификации с учетом потребностей, желаний и способностей работников	Курсы повышения квалификации, ФПК; внутришкольные тренинги и семинары; планирование карьеры	– Мобильность профессиональной квалификации – Разнообразие педагогических ролей и функций, самостоятельность и инициативность – Творческая инновационная деятельность
Гибкое и гармоничное приспособление рабочего времени к потребностям учеников, учителя, школы в целом	Составление расписания уроков, консультаций, кружковой работы, дополнительных и индивидуальных занятий	– Рациональное использование рабочего времени – Эффективность пребывания на рабочем месте

тельной коммуникации (учителя, преподавателя, руководителя кружка, студии, группового куратора и индивидуального воспитателя), «социально-психологической роли» в тот или иной момент учебных действий (места в коллективно распределенном функционале учебного труда);

- определение для каждого ученика на каждом из этапов его психофизического развития личностного смысла воспитания и обучения средствами каждого из обязательных к освоению предметов или других форм получения образовательной информации;

- выбор учеником вариантов содержания обучения – объема и глубины освоения предметов (выбор того или иного количества часов в учебном плане, формирования учеником индивидуаль-

ного учебного плана из возможных модулей предмето-часов, выбор качества, уровня и способа освоения конкретного блока учебного материала);

- условия для формирования в учительской среде рабочих групп «максимум взаимопомощи – минимум конфликта»;

- механизм взаимного согласования между выбором ученика условий и содержания обучения и рекомендациями учителей и администрации школы – как прогностического, проективного, так и организационного характера.

15. Образовательное учреждение должно привлекать таких педагогических работников и администраторов, для которых крайне важны деятельность по

*Примерная система вознаграждений педагогического персонала школы, реализующей программы универсального образования*

Материальные	Заработная плата	Поощрение и помощь в быстром продвижении по лестнице категорий, оплата труда работника, включая основную заработную плату и дополнительную: надбавки за профессиональное мастерство, совместительство, разнообразие деятельности, оплата за отпуск и т. д.
	Бонусы	Разовые выплаты: вознаграждения, премии за инициативные педагогические акции, инновационную деятельность, школьные гранты, финансирование проектов и т. п.
	Программы медицинского обслуживания и поощрение здорового образа жизни	Диспансеризация работников, приобретение медицинских страховок, премирование за длительную работу без нарушения здоровья, оплата физкультурных и спортивных оздоровительных акций, финансирование корпоративных конкурсов силы, красоты и т. п.
	Отчисления в пенсионный фонд	Дополнительная финансовая поддержка пенсионеров – бывших работников школы за счет средств благотворительного фонда и попечительского совета
	Программы обучения	Организация обучения, переподготовки, повышение квалификации, оплата командировок, стажировок, финансирование и организация межшкольных конференций, семинаров, экспертиз и т. п.
Нематериальные	Стимулирование свободным временем	Регулирование времени по занятости: путем предоставления работнику дополнительных выходных, возможности выбора времени отпуска и т. д.; путем организации гибкого графика работы
	Управление карьерой	– Делегирование управленческих полномочий и функций – Введение внутренних градаций должностей «учитель» и «воспитатель» как по уровню квалификации (стажер, ординатор, учитель, старший учитель, наставник, мастер, мэтр), так и по разнообразию функций (учитель предмета, педагог дополнительного образования, учитель-психолог, учитель двух и более предметов, учитель-воспитатель и т. п.) – Организация продвижения по службе в пределах одной и той же должности
Моральное	Стимулирование, регулирующее поведение работника на основе выражения общественного признания	– Поощрения в трудовой книжке, записи в Книгу почета школы, вручение грамот, вручение памятных знаков, подарков, присвоение почетных званий, наград, публичные поощрения, чествования и т. п.

самосовершенствованию, самопроектированию своего профессионального развития, постоянная рефлексия этого совершенствования и развития, а также постоянное участие в образовательных инновациях. В качестве параметров оценки динамики профессионального и личностного роста педагогических и административных работников начинают выступать не чисто управленческие (эффективность, технологичность, инновационность, стандартизованность), а скорее креативно-психологические характеристики (в частности, «надпредметные мыслительные навыки», смысловые ориентации, уровень субъективной локализации контроля, самооценка и т. д.). Трудность состоит в том, что рефлексия, ответственность, социальная активность, творчество и другие реально возникающие в образовательном процессе характеристики не доступны количественной диагностике, не имеют разработанных диагностических процедур.

Следует стимулировать изменение образовательного мировоззрения в сторону вариативности, толерантности личностной ориентации и закрепление данного изменения в практике, опираясь на вполне адекватную и современную достиженческую мотивацию педагогов.

Применяя данную систему стимулирования работников и не используя вознаграждения по любым иным основаниям, можно в относительно короткие сроки (за один управленческий цикл – около трех лет) реально изменить практическое поведение основной массы работников в сторону вариативности, толерантности и личностной ориентации. То есть придать их педагогической деятельности характер, объективно соответствующий реализации программ универсального образования. В свою очередь, это новое практически-педагогическое трудовое поведение, подкрепленное работой по целенаправленному воздействию на ментальность педагогов (тренинги, семинары, рефлексивно-ролевые занятия и т. п.), позволит каждому педагогическому работнику осознать позитивные сдвиги в педагогическом мировоззрении – как собственном, так и всего педагогического сообщества.

И тогда можно будет надеяться на самое главное и необходимое условие освоения программ универсального образования: *персонал школы* станет основным ресурсом самого этого преобразования.

Таким образом, можно утверждать, что феномен личностного универсального вариативного образования опирается не на благие пожелания сторонников «свободной педагогики» и не на «либеральную идеологию», близкую или чуждую кому-либо, а, с одной стороны, на мощный фундамент традиций общеевропейского (и западного и восточного) культурного ареала, с другой – на комплекс современных наук весьма разных направлений: от синергетики и культурологии до кибернетики.

Следует заявить со всей определенностью и ответственностью, что в России для осуществления социокультурной модернизации нет альтернативы вариативному личностному универсальному образованию. Точно так же, как в эпоху Рационализма, Просвещения и Позитивной науки не было альтернативы массовой школе, основанной на безличной технологии обучения нормативным знаниям, умениям и навыкам. Именно те народы и государства, которые поняли эту необходимость и осуществили ее в течение XVII–XIX веков, именно эти страны и народы стали лидерами развития человечества в XX веке. Поэтому политические силы, которые сегодня не смогут организовать в своей стране переход от безличного просвещения в массовой школе к вариативному универсальному образованию в личностно-мотивационной школе, обрекут свои народы на обидную роль аутсайдеров в наступающей постиндустриальной эпохе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – Стр. 61.
2. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М.: Мир книги, 2001. – Стр. 12.

**В России для осуществления социокультурной модернизации нет альтернативы вариативному личностному универсальному образованию.**



# Семья и школа: культурно-историческая перспектива

Раскрываются методологические аспекты исследования ценностей в современной социокультурной ситуации, показывается значимость культурно-исторической парадигмы для изучения феноменологии детства в современном изменяющемся и неопределенном обществе, эмпирически доказывается важность ценности образования, познавательного развития в гармонизации отношений семьи и школы и школьной социализации детей и подростков.

Сложности, возникающие в процессе изучения феноменологии детства в современной социальной ситуации, во многом определяются как логикой развития науки, так и состоянием общества, которое само не определило, какие задачи оно ставит в настоящее время перед образовательными институтами. Поэтому представляется важным сопоставить разные научные концепции с социальными представлениями современного общества и его ожиданиями от науки и образования.

Прежде всего встает вопрос о том, насколько созвучны тенденции к междисциплинарности и постмодернизму, ясно прослеживаемые в современной науке, тем трансформациям, которые происходят сегодня в мире. Даже поверхностный анализ дает возможность увидеть некоторые кардинальные изменения, характерные для сегодняшнего дня. Новой эпохе, в частности, свойственны такие черты, как глобализация, серьезные межэтнические и межконфессиональные конфликты, представления о пассионарности и активности людей в конструировании окружающего мира, ярко выраженное состояние неопределенности в понимании целей и направления развития общества. Изменчивость мира и его образа в сознании людей разной ментальности, уровня образования и социальной принадлежности меняет и само представление

о межличностных и межгрупповых отношениях и аттрактивности партнеров, проблематизируя или, напротив, упрощая контакты с людьми другой культуры. Попробуем представить, как это может сказаться на развитии науки.

Проявления глобализации сказываются не только на экономике и политике, но затрагивают все стороны взаимодействия разных культур – от обмена технологиями и совместных научных разработок до смешанных браков. Существенное влияние оказывают эти процессы и на восприятие людьми окружающего пространства, которое начинает восприниматься как свернутое, а сама Земля – как небольшая планета, расстояния между разными точками на которой совсем не так велики, как прежде казалось. Естественно, это не может не проявиться в представлениях об окружающем мире. Если в прежние века время и пространство казались людям бесконечными, сегодня люди понимают быстротечность и ограниченность жизни и легкость перемещения в пространстве. Это придает другую ценность жизни, а также необходимость принятия факта существования других людей и других культур.

В то же время взаимодействие людей, имеющих разную ментальность, разные языки, разные ценности, приводит к необходимости осознания и на бытовом, и на научном уровне относительности наших представлений об истине. Важной становится оценка одной и той же позиции с разных точек зрения в разных подходах и разных науках. Таким образом, междисциплинарность, полипарадигмальность



об авторе



*Т. Д. Марцинковская, заведующая лабораторией психологии подростка Психологического института РАО, ведущий научный сотрудник Центра социализации, воспитания и неформального образования Федерального института развития образования, доктор психологических наук, профессор*

и постмодернизм, о которых заговорили методологи, не являются совершенно абстрактными понятиями, эти тенденции продиктованы не только научными изысканиями, но и самой жизнью [1].

Еще один пласт проблем, актуализирующих тенденции, развиваемые постнеклассической психологией, связан с кардинальными изменениями социальной ситуации, ценностных ориентаций и нормативов, преобладающих в идеологии современного (и не только российского) общества. Эти изменения привели к нарушению социальной стабильности и снизили уровень укорененности и социализированности людей. Современное общество ставит перед человеком большое количество сложных, неоднозначных жизненных ситуаций, требующих осознанного и адекватного выбора. В то же время у многих людей нет понимания разности своих социальных представлений, нет умения отделять эмоциональные отношения от рационального взаимодействия. Поэтому подходы, раскрывающие разное содержательное наполнение дискурсов при различных межличностных дистанциях в разных ролевых позициях партнеров, являются крайне актуальными [2, 3].

Применяя понятие неопределенности к психологии, можно говорить о том, что в современном мире причинно-следственные отношения не всегда могут стать основой понимания событий, происходящих даже в настоящее время, тем более они не могут помочь предсказать, как будет вести себя человек в будущем, как он отреагирует даже на знакомые раздражители. Все это делает даже стабильную ситуацию не совсем ясной, тем более неопределенной является новая или постоянно меняющаяся ситуация. В такой ситуации сам человек, его мысли, состояние, поведение тоже становятся неопределенными в большей, чем обычно, степени. То есть человек одновременно является и стабильным образованием с ясной устойчивой структурой мотивов, и постоянно меняющейся величиной в системе меняющихся отношений (частица и волна одновременно).

Поэтому объективация мотивов поведе-

ния человека в ситуации неопределенности уже не может соотноситься с поступком как феноменом личности. Изменчивость социальных представлений и ценностных ориентаций находит отражение не только в актуализации проблемы идентичности в психологической науке, но и в большом количестве исследований, посвященных анализу социализации и границ активности человека в этом процессе. С одной стороны, успешная социализация человека дает возможность реализовать активность в просоциальном русле, а с другой – максимально снимает внешние и внутренние барьеры этой активности. В этой точке возможно сведение в единое целое конструкционизма с идеями пассионарности, возможности для меньшинства, даже для одной-двух пассионарных, по выражению Л. Н. Гумилева, личностей, изменить поведение и позиции большинства.

Идея о роли пассионарной активности и в переконструировании социального мира, и в создании его образа показывает, что в концепции образа мира, как в свое время в концепции образа движения, необходимо перейти от менее сложной и однозначной картины к более сложной и многозначной. В свое время Н. А. Бернштейн, выделяя уровни в построении движений, подчеркивал

сложность этого процесса, отличающегося от простых реакций на внешний раздражитель, так как человек не просто реагирует, отражает стимулы внешнего мира, но создает, конструирует свое поведение [4]. По-видимому, в современной психологии также пора перейти от концепции отражения к концепции построения, конструирования образа мира и себя. Конструируемый образ мира не только субъективен, но и представляет собой сложную разноразноуровневую систему, полностью проанализировать содержание которой можно только исходя из разных дискурсов. Таким образом, помимо иерархического строения в создаваемых человеком представлениях о себе и мире можно констатировать и их отнесенность к разным областям, то есть это уже, скорее, не образ, а коллаж. При этом, возможно, уместно и использование принципа взаимосвязи развития и дифференциации образов, о чем писали

**Современное общество ставит перед человеком большое количество сложных, неоднозначных жизненных ситуаций, требующих осознанного и адекватного выбора.**

еще гештальтпсихологи, утверждая, что в процессе развития человек переходит от смутного образа мира ко все более четкому и дифференцированному представлению о нем.

Если мы уверены в возможности перестроить, переконструировать ситуацию и на основе этого выстроить будущее, снимается неопределенность этого будущего и те тревоги и опасения, которые оно несет с собой. Таким образом, конструкционистская парадигма, в рамках которой можно говорить о трансформации окружающего мира в направлении желаемых изменений, увеличивает степень предсказуемости будущего и снимает эмоциональную напряженность, смыкаясь с проблемой неопределенности, имеющей и методическую, и методологическую, и социальную обусловленность [1].

Исходя из этого естественной представляется позиция, при которой психическая жизнь человека выводится из-под законов естественно-научной детерминации, но вводится в русло культурной детерминации, управляющей продуктивной деятельностью людей. При этом именно в контексте определенной культуры и социальной ситуации развития можно судить и о причинах, и о смысле того или иного поступка человека, и о его значении для окружающего. Междисциплинарность культуры, в которой связываются воедино многие пласты действительности, разорванные в отдельных областях знания, идеально подходит для многомерного и сложно сконструированного мира, которым является современное общество. В междисциплинарном и, шире, в межкультурном взаимодействии может быть сформировано и новое понимание человека в системе многомерных взаимоотношений, которые он создает в процессе жизни. Междисциплинарный характер культуры проявляется и в том, что ее роль в процессе становления новой идентичности может анализироваться и в контексте теории самоорганизации И. Р. Пригожина, так как культура может рассматриваться как фактор, структурирующий и выстраивающий процесс социализации и становления социокультурной идентичности в кризисные периоды.

Еще в начале XX века Г. Г. Шпет писал о том, что человека, так же как и плоды его трудов, нельзя рассматривать только извне.

Еще в начале XX века Г. Г. Шпет писал о том, что человека, так же как и плоды его трудов, нельзя рассматривать только извне [5]. Исходя из соответствия закономерностей и динамики развития внешних и внутренних форм, необходимо изучать и внутреннюю, духовную сущность личности. Методы исследования и критерии истинности, объективности полученных данных должны учитывать и субъективные состояния, установки и ценности человека или группы людей. Однако психология и педагогика личности не могут быть индетерминистическими. Поэтому культура может рассматриваться именно как важнейший методологический принцип, как новая детерминанта развития психики человека, которая преобразует и процесс познания (речевое мышление), и процесс творчества и развития волевого поведения и самосознания человека.

Подход к культуре как образующей личности потребовал и разработки иных методов исследования. Так, например, П. П. Блонским был переработан предложенный еще И. М. Сеченовым генетический принцип исследования. Многие положения П. П. Блонского о генетическом подходе в исследовании и необходимости изучения самого процесса развития поведения, мышления, других психических функций были блестяще продемонстрированы им самим в его генетическом исследовании памяти и мышления.

Для того чтобы исследовать характер и динамику процесса формирования высших (культурных) психических функций, Л. С. Выготским был предложен новый метод исследования, который он назвал инструментальным. Известно, что Л. С. Выготский считал, что в процессе развития ребенок усваивает не только содержание культурного опыта, но и «способы культурного мышления, приемы и формы культурного поведения, в основе которых лежит употребление культурных знаков». Огромным достоинством этого метода было то, что он являлся историко-генетическим по своей сути, так как давал возможность проследить процесс формирования высших психических процессов, помогал определить не только физи-

ческий, интеллектуальный, но и культурный уровень данного ребенка.

Переходя к вопросу об объективации мотивов и ценностей, необходимо подчеркнуть, что их иерархия дает возможность не только изучить содержание представлений о мире и о себе, но и прогнозировать поведение человека. В то же время, как показывает К. Хелкама, существуют два возможных варианта анализа роли ценностей в контексте социальной нестабильности [6, 7]. Они могут, во-первых, рассматриваться как реакция людей на изменения среды, на социальную ситуацию их развития в каждый конкретный момент. С другой стороны, ценности могут рассматриваться, наоборот, как стабилизирующий фактор, который, как и избирательное внимание, детерминирует восприятие социальной ситуации, снижая степень ее изменчивости и неопределенности.

В исследованиях, проводимых российскими и финскими учеными под руководством К. Хелкамы и Г. М. Андреевой, было показано, что можно говорить о тенденции людей оценивать мир в соответствии со своими ценностями. Так, люди, открытые к изменению мира, открыты и к изменению ценностей и не склонны

к их консервации. Напротив, консервативные люди, отрицающие изменчивость ценностей, склонны игнорировать и изменения социальной среды [7].

Однако, как подчеркивает и сам К. Хелкама, возможен и вариант, при котором люди выделяют как изменчивые, так и постоянные ценности (например, ценности

бытия, природы, эстетические ценности и переживания), которые остаются неизменными даже в том случае, когда люди открыты к изменениям, толерантны к ним и не боятся неопределенности.

Таким образом, встает вопрос о соединении гибкости и устойчивости в картине мира и, как следствие, гибкости и устойчивости в образе «я» и иерархии мотивов людей. Рассмотрение этой проблемы в культурно-историческом дискурсе позволяет выявить ценности, являющиеся стабильными и значимыми именно для определенной

культуры в конкретный промежуток времени. Представляется, что именно такие ценности могут стать важной детерминантой социализации детей и подростков.

В связи с этим встает вопрос о критериях успешной социализации, не фрустрирующей личностный рост и самореализацию подростков. В качестве таких критериев могут рассматриваться:

- положительное эмоциональное отношение (принятие) к важнейшим для данной культуры (группы) нормам поведения, эталонам и ценностям;
- взаимное принятие человека и группы;
- достаточно высокий социометрический статус в данной группе;
- профессиональная/социальная успешность.

В качестве одной из основных стабильных ценностей может рассматриваться ценность образования, когнитивного развития.

На основании этих теоретических посылок нами был проведен ряд исследований в образовательных учреждениях Москвы и Улан-Удэ (Республика Бурятия), в которых изучались ценностные ориентации учителей и родителей и их влияние на процесс школьной социализации подростков [8].

Качественный анализ ответов родителей на вопрос о том, какие параметры являются для них ведущими при выборе школы для своего ребенка, позволил выделить две примерно равные группы ответов. В первой группе ведущими были эмоционально-личностные ценности (доброжелательное отношение учителей к учащимся, уважение личности учеников, общая атмосфера в школе, уважение к традициям и т. д.), во второй – познавательные (высокий уровень знаний учащихся, подготовка к поступлению в вуз, хорошее преподавание иностранного языка и т. п.).

Анализ ценностных ориентаций учителей также позволил разделить их на две группы, условно названные нами «Эмоционально-личностные ценности и ценности межличностных отношений (партнерские отношения, взаимное уважение, ценность личности учителей и учеников, уважение к старшим и традициям и т. п.)» и «Познавательные ценности и ценности карьеры (важность образования, творчества, нестандартных решений и идей, по-

Так, люди, открытые к изменению мира, открыты и к изменению ценностей и не склонны к их консервации. Напротив, консервативные люди, отрицающие изменчивость ценностей, склонны игнорировать и изменения социальной среды.

вышения профессионализма и профессиональной компетентности и т. п.)».

Кроме того, немаловажным учителя из Москвы и Улан-Удэ считают интересы учащихся и отношение к ним, характер взаимодействия с ними и т. п. Также достаточно важным, по их мнению, оказалось уважение традиций и обычаев, как общих, так и конкретной школы.

Таким образом, можно констатировать, что ценности учителей и родителей частично совпадают и по направленности, и по содержанию. Как и предполагалось, более выраженными у родителей и преподавателей в Бурятии оказались ценности, связанные с отношением к старшим и уважением к традициям.

При исследовании школьников основное внимание обращалось на их отношение к школе и педагогам, а также на степень их школьной социализированности (успеваемость, принятие учителями и одноклассниками, социометрический статус). Анализ особенностей социализации подростков показал, что их можно подразделить на две группы. Первую группу составили подростки с высоким уровнем социализированности в школе. Они имеют высокий социометрический статус, принадлежат к группам «Лидеры» и «Включенные». Эти подростки, как правило, не испытывают трудностей в общении с учителями и сверстниками. Все они общительны, дружелюбны и доброжелательны по отношению к окружающим, с доверием к ним относятся. Окружающую среду они воспринимают как дружественную и в целом безопасную. В Москве в этой группе оказались 48% подростков, а в Улан-Удэ данная группа составила 58%. Во вторую группу вошли подростки с низким уровнем социализированности в школе. В эту группу вошли 52% московских подростков и 42% подростков-бурят.

Сравнение ценностных ориентаций подростков этих двух групп с выборами родителей и педагогов показало, что семейные установки и ценности родителей влияют на отношение подростков к школе, принятие (или непринятие) ее ценностей и норм и, главное, принятие образования, знаний как одной из важнейших жизненных ценностей. Степень социализированности подростков в классе в большей степени связана с ценностными ориентациями учителей. Установки и ценности педагогов и образовательного учреждения в целом, по-види-

мому, опосредуют отношения в классе, показывая успешность подростков в главной (для школы), учебной, деятельности, таким образом частично определяя и степень признания подростка одноклассниками.

Гармоничное сочетание ценностных ориентаций и установок семьи и образовательного учреждения облегчает интериоризацию норм и эталонов подростками, положительного отношения к ним и тем самым детерминирует процесс школьной социализации.

Таким образом, эмоциональное отношение подростков к школе детерминруется совпадением ценностей родителей и педагогов, а социализированность в ней – совпадением ценностей учащихся и учителей. Поэтому количество высокосоциализированных детей в Улан-Удэ больше, чем в Москве, так как ценностные ориентации и нормы взрослых имеют в Бурятии тенденцию к большему совпадению, чем в Москве.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. – М.: Медиум, 1995.
2. Социальная психология в современном мире / Под. ред. Г. М. Андреевой и А. И. Донцова. – М.: Аспект Пресс, 2002.
3. Харре Р. Метафизика и методология: некоторые рекомендации для социально-психологического исследования // Социальная психология: саморефлексия маргинальности. – М.: ИНИОН РАН, 1995.
4. Бернштейн Н. А. Очерк по физиологии движений и физиологии активности – М.: Наука, 1966.
5. Шпет Г. Г. Психология социального бытия – М.: Акад. педагогич. и социальных наук, 1996.
6. Тихомандрицкая О. А., Дубовская Е. М. Особенности социально-психологического изучения ценностей как элементов когнитивной и мотивационно-потребностной сферы // Мир психологии. – 1999. – № 3.
7. Хелкама К., Похьянхемо Е. Размышления о ценностях и общественной нестабильности // Константа в неопределенном и меняющемся мире. – М.: Изд-во РПО, 2010.
8. Гармаева Т. В., Кончаловская М. М. Роль семьи в школьной социализации подростков // Психологические исследования, 2009. – № 2.



# Социальное конструирование детства

## РАЗВИТИЕ ОТНОШЕНИЯ К ДЕТСТВУ

# В

опрос о природе детства – биологической или культурно-исторической – один из самых интригующих в современной системе наук о развитии ребенка. В работах французского историка Филиппа Ариеса подробно изучено, какое отражение получает детство в литературе и искусстве

в разные исторические эпохи, как меняется образ ребенка в истории общества [Ариес, 1977]. С его точки зрения, социальная ориентация на детство как качественно своеобразный особый период в развитии человека возникает относительно поздно. Изучение отражения образа детства и ребенка в литературе и искусстве, другие культурные свидетельства исторических эпох позволяют ориентировочно выделить четыре ступени в развитии отношения общества к детству.

### **1. Детство – период созревания: дорастаю до мира взрослых!**

По мнению создателя психоистории Ллойда Демоза, древние и античные времена были периодом доминирования инфантицидного стиля воспитания. Тогда отношение к ребенку было крайне жестоким, практиковались насилие, массовое детоубийство. Примерами служат библейский сюжет избияния младенцев, сбрасывание со скалы физически слабых и больных детей в Древней Спарте. Ценность жизни ребенка была крайне низкой, ребенок заслуживал внимания, лишь

когда он подрастал и становился работником. Взрослоцентризм доминирует в общественном сознании. Ребенок, по сути, приравнивается к маленькому взрослому. Характерно, что в эпоху Средневековья большинство людей не знали, сколько им лет. Возраст не был значимой стратификационной характеристикой. Принадлежность к социальному сословию, социальный статус – вот что определяло и предопределяло судьбу человека. Эпоха Возрождения пробудила интерес не только к человеку, но и к ребенку, открывала известную степень выбора и самоопределения личности. Правда, пока не для всех. Именно в это время мы находим особое отражение образа ребенка в произведениях живописи. На картинах можно было видеть ритуальное изображение детей, в основном царствующих особ. Ребенок изображался таким же, как взрослый, только маленьким, что нашло отражение в метафоре «ребенок – есть взрослый со знаком минус».

### **2. Детство – период подготовки к взрослой жизни: учись, чтобы войти в мир взрослых. Стать взрослым надо заслужить!**

Детство рассматривалось лишь как прелюдия к взрослой жизни. Взрослоцентризм по-прежнему оставался для детства точкой отсчета. Эпоха Просвещения стала рассматривать ребенка как объект воспитания. Метафора «чистой доски» задавала задачу воспитания – «вылепить» личность по определенному социальному заказу. Этот период в развитии общества был периодом предрешенности: в момент рождения человека, по сути, его судьба и социальные роли уже были предопределены тради-

циями, социальными нормами. Движение Просвещения фокусом внимания делает воспитание и обучение, связывая с ними развитие личности. В XVIII–XIX веках возникает воспитательная литература для детей, особый жанр, доступный и понятный ребенку (литература для воскресных школ, нравоучительные рождественские истории и т. п.). Возникает новый общественный образ детства как периода воспитания и приобретения знаний, подготовки к дальнейшей взрослой жизни.

### 3. *Детство – отсрочка от тягот и разочарований взрослой жизни: прекрасная пора невинности, надежд и грез о будущем, которым не сбыться!*

Примерно в то же время возникает жанр романтизма. В литературе и живописи ребенок предстает как существо от рождения чистое, непосредственное, по природе своей благородное и доброе. Становясь взрослым, он оказывается испорченным «благами» цивилизации и негативным влиянием общества. Детство – это период, когда человек еще сохраняет природное благородство и добродетели. Противопоставление несправедливого и порочного мира взрослых и счастливого мира детства определяет особенность социальной трактовки детства. Возникает лозунг «Назад в детство!» как попытка улучшить общество.

4. Принципиальное изменение парадигмы детства – переход к пониманию детства как периода самоценного развития личности, подготовки к самоопределению и саморазвитию происходит на рубеже прошлого века. Благодаря открытиям психоаналитической школы признается самостоятельное значение детства и его роль в определении взрослой личности. Меняется точка отсчета – ребенок, а не взрослый! Новый тезис «Все мы родом из детства» заставляет исследователей искать разгадку настоящего в прошлом. Отличительная особенность новой парадигмы – призна-

ние высокой самооценности детства и ребенка. На смену авторитарной системе воспитания ребенка во многопоколенной семье приходит индивидуальное родительство, в котором ценность родительской и сыновней (дочерней) любви становится приоритетом. Центрация на уникальности, неповторимости индивидуальности ребенка порождает идею вариативного образования на основе формирования общей одаренности (А. Г. Асмолов) в процессе индивидуализации обучения.

Конвенция о правах ребенка как правовой документ, выражающий социальное признание самооценности детства, была принята Генеральной ассамблеей ООН 20 ноября 1989 года. На территории нашей страны Конвенция всту-

пила в силу 2 сентября 1990 года. От противопоставления мира взрослых и мира детства был переброшен мост к равноправному диалогу. Детство сегодня понимается как период социализации ребенка, как переход от одной формы социальности к другой форме социальности (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин).

Итак, в современной психологической науке можно считать общепри-

знанным положение о том, что само детство как социокультурный феномен кристаллизует в себе достижения и проблемы развития общества и развивается вместе с обществом. Это находит отражение в изменении продолжительности детства – в сторону возрастания и изменения структуры детства по типу «вклинивания» все новых периодов детства, отвечающих новым задачам развития, возникающим на данной возрастной стадии (Д. Б. Эльконин). **Общие тенденции развития детства включают:**

- увеличение продолжительности детства как ответ:
    - на возникновение новых задач развития, решение которых необходимо для инициации во взрослость;
    - на рост социальной вариативности.
- Усложнение задачи личностного и социального самоопределения влечет уве-

**Новый тезис «Все мы родом из детства» заставляет исследователей искать разгадку настоящего в прошлом. Отличительная особенность новой парадигмы – признание высокой самооценности детства и ребенка.**



об авторе



О. А. Карабнова, заместитель декана по науке факультета психологии МГУ, главный научный сотрудник Федерального института развития образования, доктор психологических наук, профессор

личение периода моратория (отсрочки от окончательного выбора социальных и межличностных ролей);

- *изменение структуры детства* – возникновение новых периодов детства.

Общество создает новые и модифицирует институты социализации, предлагающие ребенку новые виды деятельности, формы сообществ и сотрудничества и посредничества, обеспечивающие связь мира взрослых и мира детства, формирование необходимых компетенций.

### КРИЗИС ДЕТСТВА – МИФ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ?

В развитии детства в истории общества можно выделить *периоды стабильности и кризисы* [Венгер, Слободчиков, Эльконин, 1988].

Стабильные периоды характеризуются неизменностью структуры детства как последовательности периодов, для каждого из которых общество создает определенные институты социализации, задающие формы сотрудничества, активности и деятельности ребенка. В каждом периоде детства общество предлагает нормативные виды деятельности и нормативные институты воспитания для содействия в разрешении задач развития. Стабильные периоды детства отличаются высокой эффективностью социальных институтов.

Кризисы детства – такие моменты в истории общества, когда прежняя

структура детства не обеспечивает оптимального развития ребенка и процесс социализации. В настоящее время, как и 20 лет назад, сохраняются явные признаки кризиса детства. Примером является распространность школьной дезадаптации, низкая мотивация к обучению в школе. Если раньше эти проблемы были уделом отдельных учащихся, то теперь они все более остро

осознаются обществом как проблемы значительного числа детей. Это свидетельствует о том, что в дошкольном возрасте не было обеспечено решение

важнейшей задачи формирования психологической готовности ребенка к школе. Одна из причин такого положения в том, что нарушена преемственность поколений, связи и сотрудничества детей разных возрастов. За последние 20 лет наметилось преобладание одновозрастных детских коллективов, где отношения между детьми строятся как горизонтальные. Если раньше отношения между детьми строились вертикально: в одной дворовой компании были дошкольники, школьники и даже подростки, то сейчас система организации дошкольного воспитания такова, что дети контактируют только в рамках возрастной горизонтали. Так, в детском саду младшую и подготовительную группу выводят на прогулку отдельно, чтобы старшие не обидели младших. В школе первоклассников изолируют от старших детей, специально закрывая коридор. Так реализуется жесткая дифференциация по возрасту на уровне детских неформальных групп, семейного и школьного воспитания. Тем самым нарушается формирование «идеальной формы ближайшего будущего» и направленности ребенка на включенность в новые формы сотрудничества.

У подростков второй половины 90-х годов возникает новая тенденция – нежелание взрослеть, отказ от перехода к новому статусу. Подростковый возраст – это маргинальная позиция: я уже не ребенок, но я еще не взрослый. Нормальным является стремление ребенка стать взрослым. Многие подростки в своих сочинениях пишут: «Я не хочу взрослеть, я хочу остаться таким, какой я есть, потому что я вижу, как живут взрослые, и я не хочу в эту взрослую жизнь, где обман, предательство, ложь». Раньше такого не было. Хрестоматийно (З. Фрейд, А. Фрейд, Д. Б. Эльконин) подростковый возраст трактовался как период автономизации от родителей и семьи, стремление уйти во взрослость, возраст протеста и бунта. Сегодня подростки нередко не хотят эмоционально выходить за пределы семьи, не стремятся к автономии. Это отличает подростков 60-х годов от современных подростков. Если раньше для подростков четко простраивались их жизненные перспективы, то сегодня будущее оказывается весьма неопределенным. Рост подрост-

Если раньше отношения между детьми строились вертикально: в одной дворовой компании были дошкольники, школьники и даже подростки, то сейчас система организации дошкольного воспитания такова, что дети контактируют только в рамках возрастной горизонтали.

ковых правонарушений, алкогольной, наркотической, эмоциональной зависимости – очевидная неблагоприятная тенденция. По мнению авторов, кризисные явления свидетельствуют о том, что переживаемый современным обществом кризис находит отражение и в кризисе детства.

Итак, в истории детства существуют стабильные и кризисные периоды. Кризисы детства обусловлены разрывом между жизнью взрослых и жизнью детей, приводящим к обесмысливанию для ребенка видов деятельности, предлагаемых обществом. Отсюда сбои системы школьного обучения, возникновение псевдошкольной жизни, когда ребенок в дошкольном возрасте погружен в учение, у него отсутствуют игры и другие типичные виды дошкольной деятельности. Авторы ставят перед обществом задачу поиска тех форм сотрудничества и связи между поколениями, которые позволят преодолеть этот кризис. Причины кризиса:

- разрыв между миром взрослых и миром детей, утрата «смыслов» деятельности и сотрудничества;
- рост социальной неопределенности, фундаментальность социально-экономических изменений, становление информационного общества, новые виды информационно-компьютерных технологий, порождающих *новую социальную ситуацию развития ребенка и риски развития детства*.

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Необходимо выделить следующие психологические особенности когорты начала XXI века, вызывающие серьезную тревогу у психологов, педагогов, родителей, широкой общественности.

1. Поляризация психического развития детей и подростков по уровню развития. На смену кривой нормального распределения, традиционно описывающей распределение детей и подростков по уровню развития, приходит модель «трех пиков» – традиционно «среднего»

уровня развития, «опережающего» и лежащего в пограничной зоне перехода к вариантам «сниженного» развития.

2. Увеличение группы детей, для которых характерно неблагоприятное, проблемное течение психического развития. Эта группа неуклонно возрастает, причем этиологический фактор приобретает все большее разнообразие и множественность.

3. Нарастание выраженности факторов риска (биологических, семейных, социальных) и их умножение. Рост удельного веса детей и подростков, составляющих группы риска. Отметим, что

наряду с традиционными группами риска возникают новые, например относительно недавно получившая «официальную прописку» группа часто болеющих детей.

4. Форсирование интеллектуального развития детей и подростков в форме искусственной акселерации. Сохраняется возникшая около полувека назад тенденция

форсирования интеллектуального развития детей и подростков в форме искусственной акселерации за счет вымывания типично детских дошкольных видов деятельности (игры, рисование) и замещения их псевдоучебной деятельностью [Запорожец, 1986]. Возникает опасность «перекося», переноса акцента на интеллектуальное развитие ребенка в ущерб личностному развитию.

5. Изменение мотивационной сферы в направлении снижения познавательных мотивов и интересов, любознательности и любопытства, повышения значимости потребительских интересов.

6. Нарушение типа эмоциональной привязанности в детско-родительских отношениях; эмоциональная «спутанность» и симбиоз, тревожно-амбивалентный и тревожно-избегающие типы привязанности (Д. Боулби, М. Эйнсворт) замещают собой надежную привязанность и эмоциональное принятие ребенка, где личностные границы участников эмоционального общения хорошо структурированы и обеспечивают

Сегодня подростки нередко не хотят эмоционально выходить за пределы семьи, не стремятся к автономии. Это отличает подростков 60-х годов от современных подростков.

известную возрастно-сообразную автономию личности. Современные подростки, стремясь осуществить сепарацию от родителей и приобрести эмоциональную автономию, остаются в плену эмоциональной зависимости от взрослого, испытывая депривацию эмоционального тепла и включенности родителей [Карбанова, 2002].

7. Изменение ценностно-смысловой структуры сознания подростков в направлении повышения значимости ценностей личного успеха и достижений, здоровья при снижении значимости общественного благополучия и заботы [Молчанов, 2005].

8. Неблагоприятная тенденция – обеднение и ограничение общения детей и подростков со сверстниками, рост явлений одиночества, отвержения, низкий уровень коммуникативной компетентности, включая несформированность мотивов общения, сотрудничества и кооперации у значительной части детской и подростковой выборки. Возрастает число деструктивных и асоциальных подростковых и молодежных групп, замещающих собой просоциальные институты, в которых ранее происходила социализация детей и подростков [Фельдштейн, 2009].

9. В молодежной среде возникло и резко усилилось за последние десятилетия явление социального эскапизма – ухода (выхода) молодого человека за пределы традиционных институтов социализации в область интересов, увлечений и жизнедеятельности, не контролируемых обществом. Эскапизм как бегство от реальности в мир иллюзорный, заменяющий юноше реальную жизнь, деятельность, общение, получил широкое распространение в современном российском обществе. Нарастание тенденций эскапизма, бегства от реальности, саморазрушающего поведения, рост компьютерной, игровой, эмоциональной и других видов зависимости, особенно ярко выраженной у подростковой группы.

10. Феномен информационной социализации. Нередко информационную социализацию ограничивают сферой овладения детьми и подростками новыми способами поиска, переработки и хранения информации, забывая о другой стороне социализации – принципиальном изменении формы общения. Новые виды коммуникации, опосредованные СМИ приводят к возникновению новой психологической реальности и стиранию границ между реальностью и виртуальным миром. Жизнь перетекает в компьютерную игру, где все можно начать

с чистого листа, заново, а обрести новую жизнь оказывается так просто, что она теряет самооценку. Кардинальным следствием может стать утрата подростком чувства необратимости времени и самой жизни, ее обесмысливание, приводящее к острому переживанию экзистенциального кризиса. Клиповое сознание как другой результат информационной социализации проявляется во фрагментарности, синкретичности, разрозненности мышления, ситуативной

связанности, трудностям формирования понятийного плана мышления.

11. Рост агрессивности детей и подростков, распространенность явлений буллинга в школах свидетельствуют о проблемном характере развития значительного числа детей и подростков.

12. Трудности формирования гражданской идентичности личности и недостаточный уровень развития толерантности характерен для значительной части современных подростков. Эти трудности обусловлены противоречивыми тенденциями развития современного российского общества. Принципиально новые условия жизни, задающие новые экономические, политические и социальные координаты, кардинальным образом изменили представления о гражданском, профессиональном и личностном самоопределении и самореализации в обществе. Современное общество предлагает молодому человеку широкий спектр альтернатив

**Современные подростки, стремясь осуществить сепарацию от родителей и приобрести эмоциональную автономию, остаются в плену эмоциональной зависимости от взрослого, испытывая депривацию эмоционального тепла и включенности родителей.**



для осуществления личностных выборов, определяющих формирование эго-идентичности, но осуществить эти выборы сегодня сложно как никогда. Годы социального, политического и экономического кризисов, переживаемых Россией, привели к размыванию ориентиров, необходимых для самоопределения. Сегодня, когда нередко говорят об утрате идентичности обществом в целом, перед современным подростком проблема поиска и обретения, порой мучительного, собственной идентичности стоит необыкновенно остро. Трудности формирования гражданской идентичности находят выражение в диффузии идентичности, негативной идентичности, конформистском принятии по типу «предрешения» неадекватной групповой идентичности, диссоциативной самокатегоризации, множественности идентичности.

В последние годы идеи поликультурного образования получают все большее признание в России, где воспитание толерантности становится ключевым условием такого образования. Задачи поликультурного образования включают воспитание учащихся в духе терпимости и уважения к другим культурам в условиях полиэтничного и поликонфессионального российского общества. Развитие толерантности выражается в росте эмпатического общения, гуманном отношении, гармоничном сосуществовании, безоценочном восприятии национальных отличий, бесконфликтном взаимодействии и принятии иной культуры. Однако формирование толерантности у школьников по-прежнему остается актуальным, поскольку на воспитание толерантности негативное влияние оказывают такие факторы, как отсутствие в стране устоявшихся традиций плюрализма и уважения прав других, получившее распространение в массовом сознании чувство «национального унижения», следствием чего стал рост националистических настроений и популярность экстремистских идей, стереотипы в отношении представителей других культур, усваиваемые уже в детском возрасте.

13. Отрочество (подростничество и юность) представляет собой социокультурный феномен, продол-

жительность которого определяется особенностями социальной и технологической организации общества. Возрастание периода отрочества – тенденция индустриального и постиндустриального общества, за которой стоит удлинение периода самоопределения, обусловленного ростом социальной неопределенности. В силу того что ключевой задачей является жизненное и личностное самоопределение, происходит удлинение периода моратория. Однако далеко не всегда мораторий завершается обретением идентичности. Рост явлений диффузной (размытой) идентичности находит выражение в уходе от близких взаимоотношений, размывании чувства времени и способности к продуктивной работе, формированию негативной идентичности [Эрикссон, 2005]. Уход от близких взаимоотношений проявляется в нарушении доверия, стереотипизации и формальном характере отношений, восприятии других людей недоброжелательными, враждебными, конфликтными и агрессивными

в межличностных отношениях, «эгоцентрической доминанте» в общении, чувстве одиночества. Размывание чувства времени приводит к разрыву связи и непрерывности переживания «прошлое – настоящее – будущее» вследствие нарушения ценностно-смысловых оснований структуры личности, выступающей основой временной транспективы. Формирование негативной идентичности проявляется в отказе подростков принять те нормы, ценности, идеалы и правила, которые им предлагают родители и общество. Протест приобретает демонстративный характер, сопровождается открытым отрицанием социально одобряемых идеалов и норм поведения. Опасность негативной идентичности в том, что она противоречит внутренней сути и основаниям самой личности, реализующей в своем поведении анти-

**В последние годы идеи поликультурного образования получают все большее признание в России, где воспитание толерантности становится ключевым условием такого образования.**

образцы и антиидеалы. Личностный инфантилизм, консервация эмоционально-личностного эгоцентризма, нежелание взрослеть составляют характерную особенность неразрешенного кризиса идентичности.

### ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

#### Социальные риски

Ситуация социального развития детей и подростков, отражая в себе проблемы современного общества, характеризуется рядом особенностей, составляющих социальные риски развития нового поколения российского общества.

- Социальная стратификация детства. Резко выраженная дифференциация социально-экономических условий жизни значительных групп населения РФ неизбежно влечет за собой нарастание

групповых различий в траекториях развития детей из разных слоев. Возрастная стратификация, доминирующая в середине и конце прошлого века, все более уступает лидирующую роль социальной стратификации, которая доминировала в средние века, когда большинство не знало своего хронологического возраста и место

в обществе, судьба и развитие человека определялись не возрастом, а принадлежностью к сословию.

- Социальная аномия (Э. Дюркгейм) – исчезновение (размывание) одной ценностной системы общества при несформированности другой, дисфункциональность основных социальных институтов, патология социальных связей и взаимодействий в современном российском обществе. Трансформация ценностного сознания общества происходит как в направлении утраты единства и целостности, поляризации ценностных ориентаций населения, так и в направлении расширения ценностей потребления, материального достатка и благополучия

в ущерб ценностям творчества, саморазвития, заботы о благосостоянии общества.

- Высокая социальная неопределенность, определяющая трудности профессионального, жизненного и личностного самоопределения и обретения идентичности.

- Кризис (перестройка) института семьи (рост числа разводов, неполных семей, дисфункциональных семей, гражданских браков, девиантного материнства, насилия в семье, «отложенного родительства», рост однодетных семей, депривация общения в семье, дисгармоничность типов семейного воспитания, все более широкое распространение института нянь), рост социального сиротства. Этот кризис создает риски, обусловленные уникальной невосполнимой ролью семьи в формировании личности на ранних стадиях онтогенеза.

- Утрата преемственности ступеней дошкольного и общего образования находит отражение в росте явлений неудовлетворительной готовности ребенка к школе, школьной дезадаптации, поляризации детей по умственному развитию, размыванию ценностных ориентиров и целей образования и воспитания.

- Позиционирование СМИ как важнейшего института социализации нового поколения приводит к замещению сложившихся форм социализации информационной социализацией (см. выше). «Разорванность» коммуникации и агрессивность СМИ в навязывании идеалов, выборов, решений и способов действий детской и подростковой аудитории ближайшим следствием имеет низкий уровень психологической безопасности, утрату социально-критического мышления, предрешенную идентичность (Д. Марсиа).

- Ограниченность числа детских и подростковых просоциальных групп и общественных организаций. Молодежная субкультура представляет собой форму возрастной стратификации подростков и юношей как возраста «вступления во взрослость». Молодежная субкультура представляет собой систему ценностей и образ жизни, альтернативную ценностям и образу жизни общества взрослых, составляя так называемые лиминальные или пороговые сообщества. (В. Тэрнер). Под

«Разорванность» коммуникации и агрессивность СМИ в навязывании идеалов, выборов, решений и способов действий детской и подростковой аудитории ближайшим следствием имеет низкий уровень психологической безопасности, утрату социально-критического мышления, предрешенную идентичность.

лиминальностью понимается неопределенность статуса людей, которые либо находятся в процессе перехода из одной социальной структуры в другую (например, из детства к взрослости), либо оказываются «выпавшими из общества» и из его коммуникативной сети. В силу ограниченности доступных и качественных ресурсов для занятий спортивной, эстетической, туристической и другими видами деятельности возрастает число деструктивных и асоциальных подростковых и молодежных групп, в которых происходит социализация детей и подростков. Замещение просоциальных сообществ асоциальными и экстремистскими сообществами влечет за собой рост ювенальной преступности и виктимности. Взрослеющая молодежь обнаруживает мир, расходящийся с их детской, прежней картиной мира. Процесс социализации нарушается в силу того, что общественные перемены происходят столь быстро, что молодежь отказывается принимать ценности и опыт взрослых как явно устаревший и неадекватный современной реальности и отторгает его. По сути, новое поколение оказывается один на один с необходимостью делать новые выборы и строить новую социальную структуру. Здесь новое поколение выступает инициатором смены ценностной культурной парадигмы.

#### **Факторы жизнестойкости**

Наряду с социальными рисками социальная ситуация развития современных детей и подростков открывает новые возможности оптимизации развития и совершенствования сложившихся институтов социализации. К ним относятся:

- модернизация системы общего и дошкольного образования – изменение парадигмы образования с переносом акцента с задач усвоения знаний, умений, навыков на задачи развития личности. Вариативность образования как основа построения индивидуальной образовательной тра-

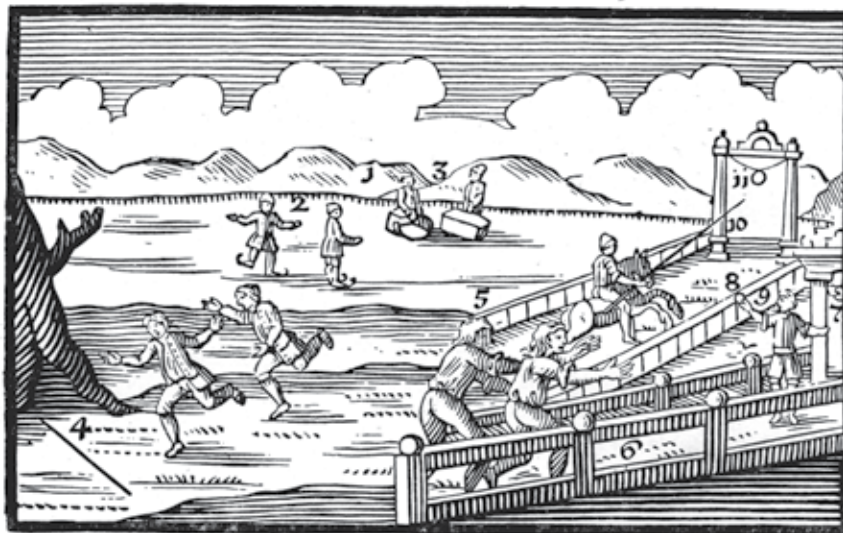
ектории открывает новые перспективы учета интересов, потребностей и мотивов обучающихся, полной реализации потенциала умственного и личностного развития;

- сочетание процессов глобализации и формирования поликультурного общества, включающего различные этнические группы со своими субкультурами, с одной стороны, и роста национального самосознания – с другой, составляют основу единства гражданской, национальной и культурной идентичности личности;

- трансформация России в постиндустриальное общество, процессы всеобщей информатизации и усиления значения СМИ как важнейшего института социализации общества. Широкий диапазон ресурсов Интернета и СМИ открывает личности новые возможности для образования и самообразования, управления качеством образования;

- психологическая служба сопровождения развития детей и подростков со времени своего создания в нашей стране прошла значительный путь развития от создания концептуальной модели психологической помощи ребенку на основе культурно-деятельностной концепции (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец) и ее технологического обеспечения до внедрения широкого спектра организационных форм психолого-педагогического сопровождения;

- рост осознанного родительства, психолого-педагогической компетентности



матерей и отцов, ценностного отношения к родительству и воспитанию ребенка; активное участие отца в воспитании детей, включая послеразводный период, создают новую основу для стабилизации и развития семьи на основе ее перестройки с учетом реалий и изменения социальной и семейной ролей женщины в обществе;

- начало возрождения детских и подростковых общественных организаций под социальным и государственным патронажем открывает возможности личностного и гражданского становления детей и молодежи, восстановления традиций и преемственности поколений российского общества.

**Стратегия выхода из кризиса – социальное конструирование детства**

Перечисленные особенности социальной ситуации развития современных детей и подростков позволяют заключить, что в настоящее время можно говорить о кризисе детства. Встает вопрос о путях разрешения кризиса. Оптимальной стратегией выхода из кризиса следует признать стратегию социального конструирования детства [Асмолов, 1996; 2008].

Методологической основой перехода к стратегии социального конструирования детства является культурно-деятельностная теория развития ребенка (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец, П. Я. Гальперин), исходящая из значения

присвоения социокультурного опыта ребенком в общении и сотрудничестве с взрослым как магистральном пути психического развития ребенка в онтогенезе. Управляемое целенаправленное моделирование процесса развития ребенка через моделирование форм его сотрудничества

в ходе присвоения культурно-исторического опыта представляет переход от констатации стихийного характера развития к целенаправленному проектированию и созданию необходимых условий развития и предвосхищающей компенсации социальных рисков разви-

тия детства. В основе социального конструирования детства должен лежать условно-вариантный прогноз, определяющий векторы вариантов развития детства при определенном сочетании условий развития. Такой прогноз задает ориентиры для конструирования детства, отвечающего социальным требованиям и внутренней логике развития ребенка. Основным становится вопрос о том, каким общество хочет видеть детство и ребенка. Ценностно-целевые установки определяют направление и область социально-нормативного развития детства, согласуя традиции и инновации, прошлое, настоящее и будущее детства.

В рамках стратегии социального конструирования общество:

- определяет оптимальные характеристики социальной ситуации развития как источника развития и создает необходимые условия для развития ребенка в контекстах социальной ситуации развития – семье, школе, группах сверстников;

- инициирует создание новых форм сообществ и социальных практик для выстраивания связи и преемственности между миром взрослых и миром детей;

- проектирует, организует виды деятельности ребенка, формы посредничества, сотрудничества и совместности, предоставляя ему пространство автономии (самостоятельности) и свободы выбора;

- создает условия, инициирует, направляет общение и сотрудничество ребенка со сверстниками как пространство освоения «идеальных форм», заданных миром взрослых.

**О ФОРСАЙТ-ПРОЕКТЕ «ДЕТСТВО-2030»**

Форсайт-проект представляет собой знаковое важное событие – положение детства в современном мире не только становится предметом всестороннего обсуждения, но и основой построения планов социального развития. Высоко оценивая вклад авторов проекта в исследование современного состояния детства, инициирование общественного интереса к детству и предложения по разрешению кризиса детства, отметим дискуссионные моменты проекта.

1. Односторонность негативной оценки состояния современного института родительства («латентное знание

**Ценностно-целевые установки определяют направление и область социально-нормативного развития детства, согласуя традиции и инновации, прошлое, настоящее и будущее детства.**



о воспитании детей в значительной степени утеряно») и школы («ведущий принцип – удержание дисциплины»).

2. Необоснованность прогнозирования возможности «запрограммировать способности и характеристики детей» и «дети могут рождаться с заданными характеристиками и способностями» посредством «генной инженерии» (к 2025 году).

3. Игнорирование значения отношений с близким взрослым как источника психического развития ребенка, его эмоционального благополучия, умственного прогресса и становления личности (предположение о замещении к 2020 году воспитания в семье воспитанием в «воспитательных сообществах»).

4. Необоснованность прогноза об «отсутствии образовательной системы» к 2025 году. Разнообразие траекторий вступления в жизнь не опровергает необходимости образовательной системы – вариативной, гибкой, адекватно отвечающей новым условиям жизни общества.

Появление форсайт-проекта свидетельствует об осознании обществом необходимости активных действий в направлении перехода от констатации создавшегося положения к конструированию детства на основе социального согласия о целях, задачах, путях и условиях развития детства. Такое согласие может быть достигнуто лишь на основе широкого обсуждения и учета всех обстоятельств, фактов, тенденций развития детства и психологических особенностей современных детей и подростков. Для этого необходимы:

- широкое обсуждение проблемы развития детства на междисциплинарной основе с привлечением экспертов в различных областях;
- разработка программы исследований в области детства и развития детей и подростков;
- проведение мониторинга и реализация цикла исследований в области развития детей и подростков;

- анализ полученных данных, составление психологического портрета современного ребенка (по возрастным стадиям);

- определение системы социальных требований – ценностно-целевых установок общества в отношении развития детства, детей и подростков;

- разработка и реализация программы социального конструирования детства.

#### ЛИТЕРАТУРА

Ариес Ф. Возрасты жизни // Философия и методология истории / Под ред. И. С. Кона. – М., 1977.

Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества. // Вопросы образования. 2008, № 3.

Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. Москва – Воронеж, 1996.

Венгер А. Л., Слободчиков В. И., Эльконин Б. Д. Проблемы детской психологии и научное творчество Д. Б. Эльконина // Вопросы психологии, 1988, № 3.

Запорожец А. В. Основные проблемы онтогенеза психики // Избранные психологические труды: в 2 т. – М.: Педагогика. – 1986 – Т. 1.

Карабанова О. А. Социальная ситуация развития: структура, динамика, принципы коррекции / Дисс. на соиск. учен. степени д-ра психолог. наук. – М., 2002.

Молчанов С. В. Особенности ценностных ориентаций личности в подростковом и юношеском возрасте // Психологическая наука и образование, 2005.

Фельдштейн Д. И. Сущностные особенности современного детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования. – Москва – Воронеж, 2009.

Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989.

Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Изд.: ФЛИНТА, 2006.

**Форсайт-проект представляет собой знаковое важное событие – положение детства в современном мире не только становится предметом всестороннего обсуждения, но и основой построения планов социального развития.**



# Особый ребенок – обычное детство

Досадную опечатку названия нашего сообщения в программе круглого стола можно считать культурно обусловленной. Неважно, по недосмотру или по сознательному умыслу заявленная тема «Особый ребенок – обычное детство» обрела принципиально иной смысл «Особый ребенок – особое детство». Дело в другом. В традиционном взгляде на ребенка-инвалида, ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), особыми образовательными потребностями. Как нам кажется, специалисты, родители, иные заинтересованные лица, обращаясь к проблемам упомянутых детей – в рамках нашего выступления назовем их «особыми», – думают о лечении, о занятиях с логопедом, учителем-дефектологом, о грядущих трудностях, связанных с необходимостью овладения ребенком государственным образовательным стандартом...



Никто или почти никто не задумывается о том, что особый ребенок имеет право не только на медицинскую, педагогическую и психологическую помощь, он имеет право на детство. Да, по медицинским диагнозам, физическим или интеллектуальным возможностям эти дети отличаются от нормально

развивающихся сверстников, но пору детства они проживают наравне со всеми. Точнее, должны проживать наравне со всеми. В силу известных причин первые годы жизни ребенка-инвалида протекают в стенах дома или лечебных учреждений, его основная социальная роль – пациент. Ребенка то осматривают, то тестируют, то лечат, то учат.

Долгие годы пытливым ум исследователей, педагогов-практиков, как, впрочем, и требования государства и запросы родителей концентрировались на задаче исправления особого ребенка, доведения до нормы. Отсюда и шокирующая терминология минувших лет – ненормальный, аномальный, дефективный! Да и действующее официальное определение «дети с ограниченными возможностями здоровья» признать корректным можно лишь условно, как ра-

бочее, до момента нахождения более гуманного. Однажды на конференции, где в присутствии родителей обсуждались вопросы образования детей с ограниченными возможностями здоровья, одна из мам гневно воскликнула: «Если вы еще раз скажете про детей с ОВЗ, я вас всех буду называть временно здоровыми». Что ж, по сути, она права, кстати, исконное слово «убогий» много человечнее изысков политкорректного новояза. Это в советском сознании «убогий» расшифровывается как «калека», «жалкий», «никчемный». В религиозном сознании оно понимается буквально – «у Бога», то есть под его особой защитой.

Итак, на протяжении многих десятилетий задача помощи особым детям формулировалась как задача их педагогической реабилитации, доведения до нормы. Замечу, практически все выступающие на сегодняшнем круглом столе сетовали на отсутствие ясного представления о норме. Иными словами, у психологов и педагогов общеобразовательной школы точных критериев нормы нет, а специальная школа доводить своих подопечных до нормы обязана и, главное, доводит! В подобном режиме доводки-перекорки практически все без остатка детство нашего ребенка уходило и, признаю, по-прежнему уходит на медицинские процедуры, тренинги, дополнительные занятия.

Социальная практика особых детей минимальна, в компанию сверстников они, как правило, попадают много позже осталь-

ных, в старшем дошкольном, а то и в младшем школьном возрасте. Кроме того, и это включение чаще фрагментарно, неполноценно, искаженно. В благополучных семьях особый ребенок долгое время окутан ватой гиперопеки, в неблагополучных – предоставлен на милость судьбы. В первом случае он почти не встречается со сверстниками, во втором – оказывается для них живой игрушкой. В зависимости от установок дворовой компании особый ребенок, словно приبلудный щенок, с равной степенью вероятности может испытать на себе либо избыточную, насильственную заботу, либо подростковые жестокость и насилие. Недоступная полноценная совместная игра со сверстниками, мизерный опыт общения с ними надолго, если не навсегда, сохраняют аффективную зависимость ребенка-инвалида от родителей.

На протяжении детства и отрочества особого ребенка педагоги и родители озабочены развитием его познавательной сферы, академическими успехами, не только учебное и свободное время тратится на дополнительные занятия. Собственно на детство у ребенка-инвалида времени не остается. Случай из жизни. Глухой ребенок, 3,5 года, приходит в гости к слышащему ровеснику и первым делом спрашивает: «А ты сегодня уже позанимался?»

Александр Григорьевич Асмолов открыл сегодняшнее обсуждение утверждением: мир взрослых отдалился от детства. Соглашаясь со сказанным, продолжу: к детству детей-инвалидов он в нашей стране вообще никогда не приближался. А ведь эти дети, как никто другой, нуждаются в родительской любви, в признании сверстников, во внимании учителя, в уважении.

На протяжении всего XX века советские родители в случае рождения ребенка с недостатками умственного или физического развития сталкивались с дилеммой – передать ответственность за его судьбу государству или взять ее на себя. Оговорюсь, речь не идет о родителях-«отказниках», это отдельная тема. Мы говорим о добропорядочных семьях. Как правило, о «ненормальности» своего чада родители узнавали после посещения им комиссии, определявшей возможность обучаться в общеобразовательной школе, то есть когда ребенку исполнялось семь-восемь лет. Впрочем, если недостатки умственного или физического развития ребенка выявлялись в более раннем возрасте, то из-за

отсутствия в стране соответствующей системы помощи искать ее можно было либо в экспериментальных группах при столичных научных центрах, либо у частнопрактикующих специалистов. Признаем, лишь малое число родителей оказывалось способным решать проблему воспитания своего особого ребенка самостоятельно.

Что же касается государственной системы специального образования, то до 90-х годов минувшего века своей основной целью она видела социальную реабилитацию (переделку), исправление аномального ребенка, формирование из него полезного гражданина. Ни родителей, ни тем более самого ребенка никто не спрашивал, хочет ли он быть изъятым из семьи, хочет ли ходить в специальную школу, которая зачастую оказывалась еще и весьма удаленной от дома. Никто не спрашивал ученика или его родителей о желаемой траектории трудовой жизни по выходе из специальной школы. Виды трудового обучения детерминировались видом специального коррекционного образовательного учреждения. Честнее говоря, они определялись запросами трудового рынка и потенциальными возможностями семилетнего ребенка, выявленными специалистами психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) на первичном приеме. Справедливости ради замечу, подготовка ребенка-инвалида к конкретному рабочему месту ставилась важнейшей целью специального образования не только в России. Таким образом, еще жестче, чем в общеобразовательной системе, в специальной детский сад готовил к школе, школа – к овладению профессией, к рабочему месту. Чтобы не возвращаться к этой мысли, выскажу личное мнение. Рабочих мест, под которые отечественная специальная школа традиционно готовила своих подопечных, нет и больше никогда не будет! Одна эта причина является, на мой взгляд, достаточной, чтобы кардинально модернизировать систему обучения детей с ОВЗ в нашей стране.

Вернемся к проблеме детства особых детей. В 90-е годы XX века ситуация в специальном образовании поменялась. Государство предложило несравненно большую свободу выбора образовательных траекторий, но родители наших детей не сумели или не захотели воспользоваться обретенной свободой. У меня нет оснований винить родителей, их отучали принимать



об авторе



*Н. Н. Малофеев,  
директор Института коррекционной педагогики  
РАО, академик  
РАО*

решение самостоятельно и нести за него ответственность, отлучали от собственного ребенка на протяжении многих десятилетий. И эта традиция была заложена задолго до 1917 года, фактически с момента рождения российской специальной школы, а это 1806 год! Эта школа изначально строилась как учреждение закрытого типа, как интернат, и уже тогда детей-инвалидов «ради их исправления» на долгие годы забирали у родителей. Миф о целесообразности изъятия аномального ребенка из семьи и возвращении его близким в «исправленном виде» оказался на редкость жизнестойким. Одним из пагубных последствий подобной практики и стало отстранение (и самоустранение) родителей от собственного ребенка-инвалида, лишение его естественного права на обычное детство.

Стремительные метаморфозы последнего двадцатилетия, на мой взгляд, почти не затронули детский вопрос, то есть вопрос детства особого ребенка. Опыт нашего института, а мы ежедневно принимаем десятки детей с ОВЗ, свидетельствует: родители в массе своей не хотят (не обучены?) заниматься ребенком. Встречая на улице взрослого, волоком тащащего малыша к нам на прием или на коррекционные занятия, слыша неласковые слова,

а то и угрозы в адрес собственного трех-, пятилетнего глухого, слепого или умственно отсталого чада, иногда думаю: может быть, стоило пропустить занятие и просто пообщаться с ребенком, приласкать, попытаться понять его. Тирады, звучащие из материнских уст, жесты и взгляды таковы,

что видишь конвоира, ведущего ненавистного узника на расправу, а не родителя, желающего получить консультацию, дабы помочь своему ребенку.

Нередко в обеспеченных семьях родительская любовь, родительская заинтересованность подменяются покупкой дорогих игрушек, наймом дорогих гувернеров. Помочь особому ребенку, особенно малышу, почти невозможно без включения в коррекционную работу родителей. Но едва логопед, психолог, репетитор обращаются к ним со словами: «Дорогие родители, вы

должны...», глаза взрослого стекленеют: «Что значит должны? Я плачу, это вы все должны мне».

Еще одно свидетельство не в пользу взрослых. В минувшем году мы проводили своеобразный курс повышения квалификации для приходских священников и волонтеров-мирян. Зачатую в провинции, в малых поселках и деревнях приходскому священнику приходится брать на себя миссию психолога, социального работника, наставника детей-инвалидов и их родителей. Замечу, впервые в нашем профессиональном журнале «Воспитание и обучение детей с нарушениями развития» (2009, № 3) мы опубликовали статью священнослужителя – иерея Владимира (Климзо). Материал «Организация летнего лагеря на приходе. Опыт проведения летних лагерей для детей с особенностями развития на базе сельского прихода» полезен и родителям и специалистам. Один из вопросов, обсуждаемых автором, – как помочь прихожанам принять ребенка-инвалида. Человек, приходя в церковь молиться о снисхождении и прощении, способен проявлять агрессию, видя рядом особого ребенка. Сердобольные прихожане не хотят видеть в храме «не такого, как все». Кстати, у них в ходу свое оправдательно-объяснительное определение – «бесноватый». Сугубо церковное, канонически закрепленное понятие в устах простодушных прихожан обретает упрощенный, расширительно бытовой и при этом агрессивный смысл. Священник нуждается в понимании причин неординарного поведения особого ребенка, он хочет понять, где шалость, а где недуг. Он хочет ясно представлять, какие действия следует подсказать родителям. Жизнь убеждает: влияние приходских священников на паству в деле изменения ее отношения к особым детям сегодня достаточно велико.

Упомянутый иерей Владимир (Климзо) рассказывает о московских мамах, оставляющих столичное жилье и приезжающих в глухое село Ярославской области, дабы их дети обрели детство. По словам мам, в Москве немало очень хороших реабилитационных центров, где ребенку успешно помогают специалисты, но на дорогу туда и обратно требуется два-три часа. И нередко за это время ребенок успевает получить «урок недоброты». «На моего ребенка могут косо посмотреть, его могут ущипнуть, в его сторону плюют, могут ударить», – говорит не одна и даже не десяток мам. Это не измышления желтой прессы, это реалии. Потому

**Государство предложило несравненно большую свободу выбора образовательных траекторий, но родители наших детей не сумели или не захотели воспользоваться обретенной свободой.**

то и оставляют родители особых детей холодные и безжалостные мегаполисы ради жизни в мире и согласии с собой, со своим чадом... Не стану рекомендовать этот путь как наилучший, но признаю приведенный пример свидетельством того, что есть родители, задумывающиеся о праве ребенка-инвалида на детство.

И еще. Не всегда, как мне кажется, ратую за равные права ребенка-инвалида, мы ясно представляем себе, при каких условиях они могут быть реализованы. Полагаясь на высокий профессиональный уровень собравшихся, мотивированную включенность во все образовательные новации, не вдаваясь в подробности, упомяну одну из этих новаций – инклюзию, или включенное образование, детей-инвалидов. В последние годы тема на слуху у многих, институт проблемой интегрированного обучения, в том числе инклюзии как одной из форм интеграции, занимается более 20 лет.

Начало минувшего учебного года президент нашей страны отметил посещением московской школы, участвующей в проекте «Инклюзивное образование». И как специалиста, и как гражданина меня подобные действия первого лица государства не могут не радовать. Продемонстрирована политическая воля, серьезность официальных намерений улучшать жизнь детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья. Но я боюсь, что, как это не раз бывало в нашей истории, исполнителями сигнал будет неправильно воспринят, они решат, что инклюзия – оптимальный и единственно рекомендованный образовательный путь для особых детей. Только инклюзия, и ничего другого! Неслучайно в последние годы слово «пандус» обрело магический смысл. Многие, говоря «инклюзия», подразумевают «пандус». «Мы сделали пандус, и все дети с ОВЗ теперь смогут прийти в наше общеобразовательное заведение!» Кажется, многие искренне убеждены, что если на крышу сельского клуба взгромоздить гипсовую квадригу, то участники клубной самостоятельности чудесным образом превратятся в солистов Большого театра.

Доступность для инвалида любого учреждения, тем более учебного, – сегодня обязательное требование. Но школа – это не только пандус, лифт и иные технические приспособления. Прежде всего это педагоги, способные реализовать особые образо-

вательные потребности учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Это создание психологической, нравственной атмосферы, в которой особый ребенок перестанет ощущать себя не таким, как все. Это место, где ученик с ОВЗ может реализовать не только свое право на образование, но и, будучи включенным в полноценную социальную жизнь ровесников, обрести право на обычное детство и отрочество.

В рамках краткого выступления нет возможности детально описать плюсы и минусы разных организационных форм образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Безусловно, эти самые плюсы и минусы есть и у специальной школы, и у интегрированных форм обучения, и у инклюзии. Вне всякого сомнения, будущее за интеграцией. Смущает лишь избыточная стремительность, с которой она внедряется в практику.

Педагоги (и не только они) образовательных учреждений, открывающих двери для детей с ОВЗ, должны предварительно иметь возможность обрести необходимые знания, повысить свою квалификацию. Они также нуждаются в учебно-методической литературе нового поколения, интегрированному ученику необходим интегрированный учебник. Если в класс наряду с обычными учащимися включены дети с нарушением слуха, зрения, интеллекта, то у каждого из них должен быть свой учебник. Заметим, и на столе у учителя в таком случае, должно лежать четыре варианта плана урока!

Дабы не свести сложный процесс интегрированного обучения (инклюзии) к очередной кампании, следует тщательно проанализировать зарубежный и отечественный опыт, отобрав из него то, что наиболее адекватно условиям конкретного региона, конкретного учебного заведения. В противном случае во имя соблюдения прав ребенка-инвалида в западной транскрипции их понимания права российского особого ребенка на качественное образование будут нарушены.

Завершая выступление, благодарю строителей за приглашение участвовать в работе круглого стола и одновременно выражаю надежду на то, что в форсайт-проекте «Детство-2030» дети-инвалиды, дети с ограниченными возможностями здоровья получат свою долю внимания. Особые дети, как никто другой, нуждаются в защите своего права на обычное достойное детство.

# «Детство-2030» – опыт проведения форсайт-проекта в России

66

# Б

удущее перестало быть предметом неопределенности, домыслов и страхов, оно стало предметом приложения усилий по его формированию. Наметьте стратегии развития на несколько десятилетий вперед, втягивать в процесс актуализации будущего большое количество участников позволяет технология форсайта. Временная рамка большинства форсайт-проектов колеблется от 15 до

100 лет. Горизонт стратегирования смещается все дальше в будущее, а зоны принятия решений все сильнее концентрируются в настоящем. Главной сферой внимания и приложения усилий власти, бизнеса и общества остается актуальная действительность – разрешение текущих вопросов. Но действия, направленные на разрешение текущих проблем, не содержат ответа о том, какие возможности они дадут в будущем. Мы оказываемся в ситуации, когда вынуждены реагировать, а не опережать.

Переход России на инновационный путь развития и ее включение в мировую конкуренцию за будущее с необходимостью ставит нас в ситуацию определения темы, развитие которой позволит России выйти к достойному будущему. Благотворительный фонд «Мое поколение» при поддержке Общественной палаты Российской Федерации выступил с инициативой запуска проекта по теме «Детство» как проекта, выводящего на перечень вопросов и проблем, которые требуют выработки решений в ближай-

шее время для создания возможностей будущего развития страны. Тех проблем, которые не разрешаются отдельными усилиями власти или бизнеса, а требуют участия широких слоев общественности и усилий со стороны большого количества игроков.

Тема «Детство», безусловно, не единственная, которая требует общественного участия. Но, если проводить форсайт-проект, то именно эта тема может стать первой. Ведь вопрос о детстве – это и есть вопрос о будущем. Те, кому сегодня 10–15 лет, к 2030–2040 году будут составлять костяк российского общества. Станет ли подрастающее поколение жить в стране с инновационной экономикой или будет населением «мировой помойки» – вопрос наших усилий и действий сегодня.

## ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ БУДУЩЕГО

Тезис о том, что будущего нет, будущее создается и создается прямо сейчас – не просто один из броских манифестов интеллектуалов-авангардистов. Современный мир довел его до практики жизни, подкрепив серией соответствующих институциональных инноваций. Переход развитых стран на принципиально новую схему экономики – инновационную – фиксирует эту ситуацию.

Одной из ключевых компонент инновационной экономики является технология форсайта. Она появилась как одна из первых рабочих технологий по мобилизации усилий множества людей на создание будущего.

Схема поражает своей простотой и не-тривиальностью. Например, компания



Intel объявляет, что к 2015 году будет изобретен новый продукт<sup>1</sup> – компьютер на основе нанотехнологий. Компания формирует заказы на разработку технологической базы для нового продукта. Научные коллективы и исследовательские центры вынуждены бороться за получение финансирования на разработку. Наука процветает, рынок получает избыток инновационных идей. Акции Intel растут в цене, компания может продолжать финансирование работ. Параллельно формируется будущий потребительский рынок. Хотя самого продукта еще нет, а пользователи уже обсуждают, какого цвета будет их «нано-компьютер». Прилагается много усилий, но важно, что задействованы все игроки – от самой компании до конечного потребителя. А вместе они работают на формирование будущего, в котором появится «нано-компьютер». Вероятность такого будущего резко возрастает: на него работают сотни тысяч людей.

### ФОРСАЙТ

Главная инновационная сила форсайта состоит в том, что это **действие** по созданию будущего. В форсайте важен не столько результат, сколько процесс вовлечения максимального числа заинтересованных лиц в формирование будущего. В западных странах число вовлеченных в форсайт-проекты экспертов исчисляется десятками и сотнями тысяч. Авторитетные специалисты по форсайт-исследованиям<sup>2</sup> называют такую среду экспертной, помимо ученых, аналитиков и технологов в нее включают стейкхолдеров, то есть тех, от чьих действий зависит развитие ситуации, и «лиц, принимающих решения». Стейкхолдеры и лица, принимающие решения – это разные позиции: стейкхолдером зачастую может оказаться простая домохозяйка, не способная освоить новую модель высокотехнологичного пылесоса. Хотя не она принимает решение о его серийном

выпуске, но именно ее мнение как потребителя может оказаться решающим для создания спроса.

Результаты форсайта всегда публичны, ими пользуется большое количество людей. Дорожные карты<sup>3</sup> адаптируются и публикуются для широкой общественности. Они выступают чем-то вроде «навигатора по будущему». Представьте себе, что вы попали на пересечение городских магистралей – большое количество народа едет из разных мест одновременно. Дорожная карта покажет вам возможные точки столкновения и варианты расхождения, основные места развилки.

Форсайт в общественно-политической сфере радикально отличается от технологического. Когда мы ставим технологическую задачу, например, по снижению веса летательных аппаратов на 50%, мы понимаем, о чем мы говорим. В общественно-политической сфере такой определенности уже нет. Если мы хотим улучшить качество жизни населения или увеличить уровень доверия в обществе – что мы действительно при этом имеем в виду? Оказывается, что это не очевидно. Обычный ход российских социологов – попытаться построить модель объекта и выбрать референтную группу, которая бы отвечала на вопросы о его состоянии.

Опыт форсайт-проектов западных стран показывает, что в первую очередь необходимо отказаться от утверждения, что такие объекты, как, например, качество жизни населения, уже есть. Необходимо отвечать на другие вопросы: чего же хотим мы (реальные участники проекта), чего мы хотим достигнуть в будущем, на что будем работать, к чему прилагать усилия. Это связано с тем, что *такие понятия как качество жизни, уровень доверия, гражданское общество – являются социокультурными феноменами, они не существуют объективно, а формируются как эффект определенной социальной практики.*

<sup>1</sup> Об исследованиях и дорожной карте можно посмотреть на сайте [www.intel.com](http://www.intel.com) в разделе «Технологии».

<sup>2</sup> Бишоп Питер и Энди Хайенс «Думая о Будущем» – *Thinking about the Future: Guidelines for Strategic Foresight*.

<sup>3</sup> Более подробно о дорожных картах можно прочитать на сайте фонда «Мое поколение» <http://www.moe-pokolenie.ru/>



об авторах



А. Ф. Радченко, руководитель ФГУ «Аппарат Общественной палаты Российской Федерации», председатель попечительского совета благотворительного фонда «Мое поколение»

С. В. Попов, президент Международной методологической ассоциации

Тема «Детство» была заявлена Общественной палатой Российской Федерации и фондом «Мое поколение» как тема, требующая формирования общественной позиции. Позиция, которая не ограничивается указанием на недостатки и проблемные зоны существующего уклада жизни, а формирует собственные ответы на вызовы времени и готова нести ответственность за полученный результат. Главной задачей проекта было выделение областей, общественные усилия в которых могут привести к переходу России на инновационные принципы развития, запуск дискуссий по данным областям и мобилизация усилий общества по их развитию и изменению.

### ДЕТСТВО – ОТСУТСТВУЮЩИЙ ОБЪЕКТ

В российском обществе тема «Детство» относится к категории тем, в которых объект не сформирован. Многочисленные интервью с экспертами, которые проводились во время проекта, свидетельствуют о том, что в большинстве случаев обсуждается не детство, а либо конкретные дети (свои дети, ученики, сироты и т. д.), либо те или иные технологии, которые к ним применяются (образовательные, медицинские и т. д.). С точки зрения обывателя – все понятно: мы все были детьми, у нас есть свои воспоминания относительно этого периода жизни, мы видим, как растут наши дети. Но этого недостаточно для проведения форсайта. В отсутствие объекта приходится обсуждать конкретные явления, которые происходят в границах знакомого и привычного нам типа детства – детские лагеря и совместный труд (поколение, выросшее в советское время) или детство, прошедшее в семье – школа – двор (рожденные в 80-х и старше).

Обывательский подход к тематике детства несет за собой целый ряд представлений и стереотипов о детстве и об укладе общественной жизни. Так, например, наши опросы показали, что одним из распространенных стереотипов по отношению к детству является то, что «родители любят своих детей» и что «ро-

дительская любовь заложена природой на уровне инстинкта – это тайна природы, недоступная разуму». При этом опросы экспертов и статистика, проведенная рабочей группой Е. Б. Мизулиной, показывают, что реальное положение дел состоит в том, что родители в большинстве своем равнодушны к своим детям и воспринимают воспитание своего ребенка скорее как обязанность. Любовь же проявляется в основном в критических или экстремальных ситуациях (болезнь, серьезные проблемы, поступление в вуз и т. д.), не превращаясь в инструмент постоянного воспитания<sup>4</sup>.

Однако подобные вопросы, как, например, о родительской любви, в обществе в значительной степени табуированы. Их нельзя обсуждать публично, не рискуя прослыть маргиналом или сумасшедшим. Такое положение дел, когда ряд вопросов табуируется, а другие бесконечно обсуждаются в одних и тех же терминах, и является одним из признаков отсутствия объекта.

Если бы тема не была настолько актуальной, можно было бы пойти по пути западных коллег: отложить проект до того времени, пока детство не начнет обсуждаться в обществе как особый социокультурный феномен, проявляющийся по-разному в разные исторические периоды. Но был выбран иной путь: одной из ключевых задач проекта стало формирование объекта и его включение в общественно-политический дискурс.

### ДЕТСТВО КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

Детство, в том виде, в котором оно знакомо нам, было не всегда. Работы французского философа Филиппа Арьеса и нашего соотечественника Даниила Эльконина показывают, что такой социокультурный феномен, как детство, возникает примерно в XV–XVI веках. Именно тогда детей стали массово помещать в учебные заведения, построенные по единым принципам – школы. В дальнейшем к ним добавились детские сады, училища, институты, через которые проходили все. Здесь надо оговориться, что, безусловно,

<sup>4</sup>Независимым институтом социальной политики в рамках международной исследовательской программы «Поколения и гендер» в 2007 году было проведено исследование, результаты которого показывают, что лишь 58% беременностей наступают желанно и вовремя, что означает, что более 40% детей в России появляются на свет незапланированно и нежеланными своими родителями (аборт считается отдельно).

дети были всегда, но не всегда общество специально ставило вопрос о том, как к детям относиться, что с ними делать и к чему готовить. В истории человечества всегда существовали (и сейчас существуют) цивилизации, в которых дети есть, а детство отсутствует: практически сразу после выхода из младенческого периода в таких цивилизациях у детей начинается взрослая жизнь. Их включают в работу, дают поручения, иногда только делая скидку на ограниченные физические возможности.

История возникновения детства интересна сама по себе, но более интересно то, что в разное время формировались разные, говоря современным языком, дискурсы<sup>5</sup> детства. В так называемом «традиционалистском» дискурсе дети воспринимались как наследники и источник средств в старости: они должны были повторить жизнь своих родителей, унаследовать их имущество и содержать их в тот период, когда они станут нетрудоспособны. В Советской России дети были «сменой», а потому обсуждался вопрос, к чему их надо готовить. И длительное время ответ существовал в виде идеи т. н. «ГТО»: надо было готовить к труду и обороне. В США в прошлом веке, благодаря работам Джона Дьюи, появилась идея о том, что ребенка надо готовить к самостоятельной жизни в демократическом обществе, что привело к изменению американской системы образования.

### ЗАПАДНЫЕ ДИСКУРСЫ ДЕТСТВА

Если мы теперь с этой точки зрения посмотрим, что сегодня происходит с дискурсом детства в развитых странах, то увидим, что он значительно изменился и уже не является ни традиционалистским, ни социализационным. Наш анализ западной литературы и зарубежного опыта показывает, что в XX веке произошла радикальная смена отношения общества к детству. Для достижения конкурентоспособности страны в сов-

ременном мире нужны уже не рабочие и солдаты, не источник доходов для престарелых родителей (с этим справляется пенсионная система) и даже не добропорядочные граждане. Современному развитому обществу необходим так называемый «креативный класс». На смену отношения к детям как к тем, из кого «надо что-то определенное воспитать», разрабатываются и внедряются новые дискурсы:

**«Компетентное детство»:** дети должны как можно раньше становиться самостоятельными и компетентными в выборе и построении своей образовательной и жизненной траектории. С этим связан второй пункт предвыборной кампании Б. Обамы: повсеместное внедрение в США системы «Раннего детского образования» (Early Childhood Education), а также активные дискуссии, программы и проекты образования в развитых странах.

**«Прикольное детство»:** детей иметь интересно, социально значимо и престижно. Для них разрабатываются новые товары, возникает индустрия развлечений для детей, детская мода и т. д. У этого дискурса появились даже свои иконы: Брэд Питт и Анджелина Джоли со своими шестью детьми, заметки о которых постоянно присутствуют во всех таблоидах.

**«Охранное детство»:** для детей надо создавать безопасную и дружелюбную среду. Проявления этого дискурса можно увидеть в обсуждении вопросов экологии, правильной организации жилья, в товарах, которые изготавливаются: детские автомобильные кресла, накладки на острые углы мебели и т. д. В рамках этого дискурса появляются программы типа «Город, благоприятный для детей»<sup>6</sup>.

Безусловно, предыдущие дискурсы традиционализма и социализации в той или иной мере тоже сохраняются. Вопрос состоит в том, какой дискурс (или дискурсы) становится ведущим, на ос-

<sup>5</sup>Дискурс – понятие, которое используется для анализа социокультурных феноменов. Феноменов, которые формируются в зависимости от того, какие в обществе распространены представления. Представления формируют те или иные объекты социальной жизни и структурирующие способы действия и понимания, которые применяются по отношению к ним, определяя границы допустимого или недопустимого действия и размышления.

<sup>6</sup>ЮНИСЕФ инициировал программу *Children Friendly Cities*. Более подробно с ней можно ознакомиться на сайте <http://childfriendlycities.org>

новании которого формируется государственная политика, работает бизнес, разрабатываются принципы образования и т. д. Ведущий дискурс начинает задавать отношение к детству и детям, формировать способы обращения с этим феноменом.

### ДИСКУРС ДЕТСТВА В РОССИИ

В зависимости от того, какой дискурс существует и поддерживается в обществе, появляется тот или иной тип детства, а в перспективе тот или иной тип общества: через 20–30 лет те, кому сейчас десять лет, станут определять политику и жизнь в стране. Что с этой точки зрения происходит у нас?

Исследования, проведенные в рамках форсайт-проекта «Детство-2030» (интервью с экспертами, экспертные панели, имитации) показали, что сегодня Россия находится в «зависшем» состоянии. С одной стороны, дискурс, существовавший в СССР, в значительной степени разрушен: дети больше практически не нужны государству, сеть детских воспитательных учреждений (пионерия, комсомол, кружки) практически исчезла. С другой стороны, невозможно полное возвращение к «традиционалистскому» дискурсу: то есть тому, где дети должны воспроизводить своих родителей. Большинство современных родителей сами являются в той или иной степени продуктами советского воспитания (их воспитание в большей степени происходило не в семье, а в системе социальных институтов). Кроме того, большая часть нынешних родителей не имеют опыта семейного воспитания – их родители были заняты на работе, сами они воспитывались в лагерьях, кружках и школах, сестер и братьев (если такие были) сами не нянчили. Латентное знание о том, как воспитывать детей, культивируемое в традиционных семьях, было утеряно. Родители не отвечают на вопрос о том, зачем им нужны дети. Распространенный стереотип, что «родители любят своих детей» закрывает возможность критического и конструктивного отношения, хотя абсолютно не соответствует действительности.

Во время исследований, опросов и экспертных интервью был выделен ряд распространенных сегодня в России сте-

реотипов относительно детей<sup>7</sup>. Наличие данных стереотипов в общественном укладе жизни свидетельствует о том, что в России в настоящее время одновременно ведущими являются два дискурса: остатки «традиционалистского» и «оградительный».

**Остатки традиционализма.** «Традиционалистский» дискурс предполагает, что дети должны повторить своих родителей. И что именно родители определяют, какими должны быть дети. Этот дискурс глубоко укоренен в общественном сознании. Один из экспертов, руководитель успешной частной школы, рассказывал, что к нему иногда приходят родители и говорят, что их детей надо учить так же, как учили их, а все «новомодные штучки» излишни. «Я занимался в детстве авиамоделизмом – вот пусть и он занимается». За этим стоит глубокая убежденность, что если родители выросли и стали успешными, то они и есть предел человеческого развития. При этом, как говорилось выше, сами родители являются продуктом другого, советского дискурса. Предположение, что система подготовки и воспитания, через которую прошли родители, подходит для детей, живущих в другой стране (не СССР) и которым предстоит жить в другом мире, – является достаточно спорным. Более того, у большинства родителей отсутствуют практика и опыт воспитания детей в семьях. В итоге образуется странная ситуация: государство заказ на детей не формирует (как это делалось в СССР), родители хотят, чтобы дети повторили их жизнь, но опыт воспитания детей и формирования ответа на вопрос о том, к чему их готовить, весьма скуден и не культивируется.

**«Оградительное» детство.** Эффекты оградительного детства заметны практически во всех сферах. Институт образования ограждает детей от взрослой жизни до 17 лет (а некоторых и до окончания института, то есть до 21 года). Одним из эффектов системы образования, который отмечали некоторые эксперты, является то, что сегодня образование не отвечает на вопрос о том, чем будут заниматься дети. Эксперты из системы

<sup>7</sup>См. <http://www.novoterra.ru/terra.php?item=60>

среднего образования фиксировали, что для них сейчас более важным становится вопрос о том, как удержать детей, не позволять им разгуливать по улицам, работать раньше положенного времени и т. д. Правоохранительные органы следят за порядком и соблюдением дисциплины, пытаясь ужесточить меры по ограждению детей от взрослого мира, – обсуждение введения комендантского часа напрямую свидетельствует об этом. Работа социальных служб и благотворительности также поддерживает оградительный дискурс – система поддержки маргинального слоя направлена на его поддержание и воспроизводство, а не на создание возможностей для неблагополучных детей и выделение одаренных и талантливых, которая позволила бы им вырваться из этого слоя. Главной идеей, присутствующей в системе образовательных и социальных институтов России, является идея ограждения детей от мира взрослых. В такой логике неважным становится, чем занимается ребенок, лишь бы он был в относительной безопасности (взрослые знали, где он и что с ним) и был как можно дольше избавлен от взрослого мира – не пробовал зарабатывать, не смотрел взрослые фильмы, не имел доступа к взрослым вещам и отношениям.

Структура существующего дискурса показывает, что единого понимания о том, зачем нужны дети и к чему их готовить, нет. Государству нужна армия, бизнесу – рабочая сила, производителям детских товаров – потребители. Родители вынуждены давать частные ответы или рожать просто по привычке: всем известно, что женщина, не родившая хотя бы одного ребенка, – это не нормально.

Опираясь на эти два дискурса, можно строить предположения, к появлению какого общества в будущем это приведет: будет воспроизведена та же система отношений в обществе, которая есть и сегодня, со стремлением к авторитаризму (последствия «традиционалистского» дискурса) и патернализму (последствия «оградительного» дискурса). Тема детства как человеческого потенциала, как сферы вложения капитала, как зоны приложения усилий в существующем российском дискурсе оказывается закрыта.

Очевидно, что если Россия стремится участвовать в инновационной экономике и вступать в конкурентную борьбу с развитыми странами, то подобное отношение к детству является преградой. Причем преградой, которую невозможно преодолеть усилиями одних государственных структур: спущенные сверху решения не изменят сознания родителей и учителей в средних школах, не вынудят бизнес включаться в создание инновационных детских товаров. Трансформация дискурса детства – общественная задача, задача включения в этот процесс всех заинтересованных сторон и объединения усилий.

### СУЩЕСТВЕННЫЕ УСЛОВИЯ ДЛЯ РОССИИ

В настоящее время в мире вопрос о человеческом капитале обсуждается как одна из главных точек конкуренции. Тот, кто занимается развитием человеческого капитала, вкладывает в него средства и усилия, получает большие конкурентные преимущества как в ближайшем, так и в отдаленном будущем. Такая логика смещает взгляд с обсуждения конкретных детей на обсуждение действий, которые приводили бы к увеличению человеческого капитала, к развитию его качества.

Существующий в России дискурс детства пока не обсуждает этих вопросов. Его трансформация – одна из важнейших задач этого форсайт-проекта. Но для того, чтобы трансформация начала происходить, недостаточно просто сказать об этом. Необходимо выработать содержательный ответ о том, к каким качественным изменениям мы будем стремиться, в каких именно направлениях необходимо прилагать усилия.

Выработка существенных условий в рамках форсайт-проекта «Детство» проводилась на экспертных семинарах и специально организованных встречах. По итогам этой работы были выделены актуальные для России проблемные зоны, преодоление которых становится критически важным для трансформации отношения к детству и перехода России на инновационный путь развития.

**1. Демография.** В настоящее время демографы выделяют две тенденции, которые характерны только



для российского общества: с одной стороны, сокращается средняя продолжительность жизни граждан, а с другой – увеличивается средний возраст населения. То есть люди живут меньше, но средний возраст населения все равно растет. Эксперты отмечают, что при сохранении этих тенденций через 15–20 лет Россия может превратиться в «экономического карлика» – страну, не способную на равных конкурировать с крупнейшими экономиками мира, в силу отсутствия достаточного количества населения. Кроме того, экспертные исследования показывают, что «старение» населения приводит к консервации общества – общество становится неспособно воспринимать изменения и новации, реагировать на вызовы времени, оно становится статичным и закостеневшим.

**2. Распределение общественно-го богатства.** До недавнего времени специалисты фиксировали, что в развитых странах (в основном в странах ЕС и США) за счет пенсионных систем общественное богатство смещено в пользу старости. Сегодня для развитых стран вопрос о том, куда оно должно быть смещено, является одним из ключевых: старость становится все дороже. Приходится повышать налоги на работоспособное население, тем самым сокращая его уровень доходов и возможностей. Для России вопрос о перераспределении общественного богатства является одним из важнейших – будет ли оно перераспределяться в пользу стариков, и тогда богатым можно стать только к старости, работая на это всю жизнь, будет ли оно концентрироваться в среднем поколении (30–50 лет), либо будет перераспределено в пользу детства.

**3. Освоение передовых технологий.** Одним из эффектов инновационной экономики является то, что на рынке все чаще появляются новые продукты и технологии. Квалифицированное использование их становится обязательным условием для каждого, кто стремится жить в современном мире. Тот, кто не освоил компьютер и Интернет, сегодня не может быть конкурентен и автоматически записывается в маргиналы и отстающие. Как сделать возможным включение общества в процесс освоения высокотехно-

логичного мира, где старые технологии все быстрее заменяются новыми, – один из важнейших вопросов развития человеческого капитала.

Таким образом, для проекта были выбраны следующие существенные условия:

#### ОМОЛОЖЕНИЕ НАЦИИ

Демографическая ситуация России требует радикальных мер по сокращению среднего возраста населения. Это не означает, что надо сократить продолжительность жизни населения и убивать стариков (этот ход очень показательно продемонстрирован у Кристофера Бакли в его книге «День бумеранга»). Это означает, что необходима смена отношения к рождению детей в обществе. Дополнительным ресурсом для омоложения нации при правильном подходе могут быть и миграционные потоки.

#### ПЕРЕРАСПРЕДЕЛЕНИЕ ОБЩЕСТВЕННОГО БОГАТСТВА В ПОЛЬЗУ ДЕТСТВА

Если мы хотим увеличить человеческий капитал и конкурентоспособность населения, то необходимо сместить общественное богатство в сторону детства. Максимальное вложение средств в создание современных, оснащенных в соответствии с передовыми технологиями воспитательных и образовательных сред, приведет к повышению уровня конкурентоспособности вырастающего поколения.

#### МАКСИМАЛЬНОЕ ОСНАЩЕНИЕ ДЕТСТВА

Стремление конкурировать на равных в инновационной экономике сегодня требует того, чтобы дети массово попадали в максимально современную технологически оснащенную среду (и это не только вопрос оснащения школ компьютерами и микроскопами), учились быстро осваивать самые передовые технологии. Конкурентные преимущества для детей должны быть сформированы с самого детства, догнать высокотехнологичный мир они уже не успеют. «Креативный класс» не вырастет среди игрушек прошлого столетия и 486 ПК.

#### «СКАНИРОВАНИЕ» ДЕТСТВА

Трансформация дискурса детства и достижение существенных условий стано-

вятся возможными в случае, если проделана специальная работа по прорисовке сфер, которые имеют отношение к детству. Это не аналитический срез предметных областей, а восстановление всех контекстов, в окружении которых находится тема, формирование и прорисовка карты сфер, поиск и выделение стейкхолдеров и лиц, принимающих решения.

Такую работу в западных публикациях по форсайту называют scanning («сканирование»). Здесь применяются самые разнообразные методы – от анализа современных мировых тенденций и трендов до экспертного интервьюирования.

Проведенная работа в рамках этого этапа проекта показала, что детство в России появляется на пересечении разных сфер, каждая из которых самостоятельна и несет собственное содержание.

Для проекта в качестве ключевых по результатам проведения глубинных интервью с экспертами были выделены следующие сферы:

#### РОДИТЕЛЬСТВО<sup>8</sup>

От желания родителей заводить или не заводить ребенка, от их подготовленности к факту родительства, от их готовности участвовать в жизни ребенка (в том числе от желания или нежелания отдавать воспитание своего ребенка на откуп учителям и директорам школ) зависит будущее детей.

#### ОБРАЗОВАНИЕ

Образовательные институты сейчас в России во многом формируют и задают среду становления ребенка. Большую часть времени дети проводят именно в них – школа становится главным местом времяпровождения ребенка. Причем главным стейкхолдером в образовании выступают преподаватели – именно на них держится весь учебный и воспитательный процесс, они являются его носителями и воспроизводят главную идею образования – идею передачи знаний и необходимости удержания ребенка от взрослой жизни.

#### БИЗНЕС ДЕТСКИХ ТОВАРОВ

Бизнес формирует как вещественную (мебель, игрушки, еда), так и средствиальную (компьютерные игры, обучающие программы, книги, мультики) среду, в которой вырастает ребенок. Анализ российского бизнеса детских товаров показал, что стейкхолдеров этой сферы в России очень мало – есть всего несколько крупных проектов в сфере бизнеса детских товаров (такие как «Смешарики» и «Мир детства»), бизнес детских товаров России не превращен в индустрию, как в развитых странах.

#### СЕМЬЯ И СЕМЕЙНОЕ ПРАВО

От того, в каком типе совместной жизни вырастает и воспитывается ребенок (один родитель, оба, несколько разных родителей, родители нескольких поколений и т. д.) зависят его первоначальные возможности – как материальные, так и возможности строить свою дальнейшую жизненную траекторию. Семейное право, как регулятор совместной жизни людей, может как способствовать, так и ограничивать детей в их возможностях.

#### ДЕМОГРАФИЯ И МИГРАЦИЯ

Состояние общества и происходящие в нем процессы, социальная карта населения и качественные характеристики общественных явлений – оказываются важной составляющей темы «Детство». Демографическая политика оказывает значительное влияние на состояние общества (можно оценить разницу между обществом, где государство платит людям за рождение детей, и обществом, где люди, перед тем как завести ребенка, вынуждены обучиться и получить сертификат родителя).

#### СОЦИАЛЬНЫЕ СЛУЖБЫ

Схема работы социальных служб оказывает значительное влияние на общественный уклад. Если мы имеем дело с собесом – то это общество, в котором легализованы иждивенцы. Если мы имеем дело со сложной системой

<sup>8</sup> Данный термин был введен специально, чтобы создать возможность обсуждения практики родительства, а не конкретных родителей.

социальных лифтов – общество способных и талантливых.

#### БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТЬ

Благотворительность – очень важный указатель на направление общественных усилий. Что общество считает важным, что поддерживает и на что оно готово выделять свои материальные блага.

#### МЕДИЦИНА

Технологический уровень медицины, качество предоставляемых услуг и ориентация на то или иное состояние (здоровье или болезнь) не могут быть проигнорированы. Ориентация на болезнь и больных приводит к росту числа больных и больниц, ориентация на здоровье приводит к культивации здорового образа жизни и разнообразию профилактических мер.

#### ЖИЛЬЕ

От того, как организовано детское пространство, есть ли специальные места для детей, зависит многое – от организации детского времяпрепровождения до развития у детей разнообразных способностей (воображение, вкус, развитие тела).

Анализ и выделение экспертов по каждой из сфер показали:

1. По ряду сфер лица, принимающие решения, отсутствуют. К примеру, в сфере родительства или социальных служб таковых нет.

2. Есть ряд сфер, в которых эксперты ангажированы, то есть придерживаются одного взгляда и не выходят к обсуждению возможных альтернатив. Так, например, один из основных стейкхолдеров сферы жилья – архитектор или проектировщик (имеется в виду позиция архитектора, а не конкретные люди) не обсуждает альтернативных существующим прототипам и образцам вариантов проектирования жилья.

3. Существующие стейкхолдеры и лица, принимающие решения, в значительной степени распределены по профессиональным областям. Их действия чаще всего не выходят за рамки профессиональной области и зачастую противоречат друг другу, пространство, где

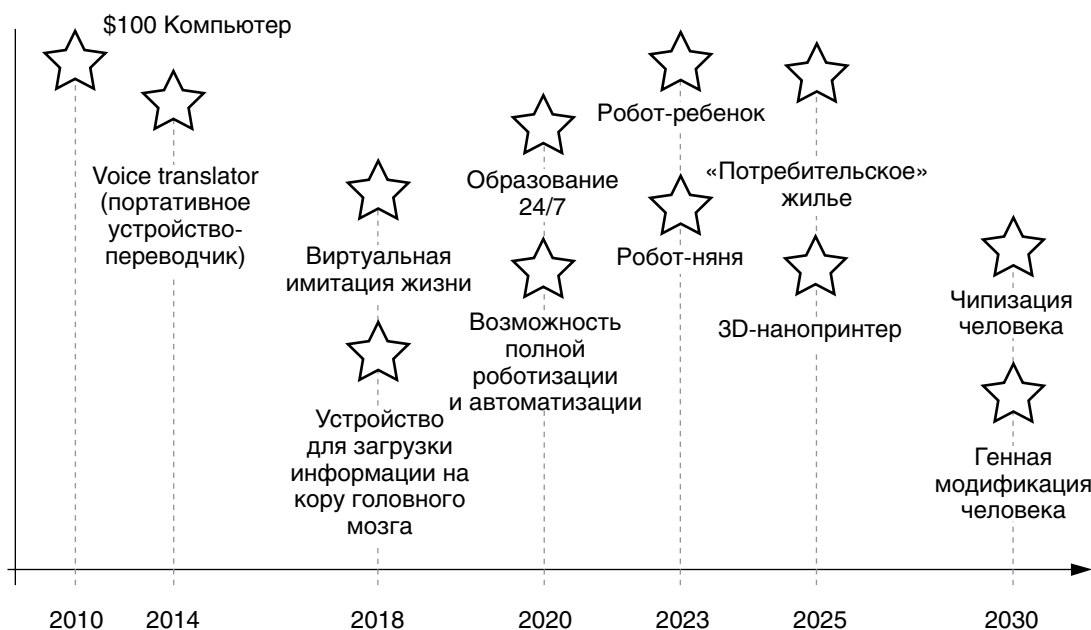
они могли бы вступать в коммуникацию по поводу детства и его развития, не сформировано. Так, педагоги не разговаривают с медиками о том, возможно ли культивировать практику здорового образа жизни и как это сделать. Родители не вступают в коммуникацию с государством по поводу того, какие формы совместной жизни актуальны и приемлемы для общества. Архитекторам оказываются неинтересны образы жизни людей, где дети, кстати, занимают немалое место, они проектируют городское пространство и жилье по известным образцам. Демографов и социологов, кричащих о демографическом кризисе и грядущем кризисе миграции, не слушает государство. И так далее.

В связи с перечисленными проблемами потребовалось проведение специальной работы по организации коммуникации между экспертами. В рамках форсайт-проекта «Детство-2030» такая работа была проделана путем организации серии специально сконструированных экспертных семинаров<sup>9</sup> по выделенным темам. На семинары приглашались эксперты, представители разных областей и сфер, являющиеся стейкхолдерами своей сферы, а также лица, принимающие решения в той или иной области. Специфика организации работы состояла в том, что было специально сформировано пространство коммуникации, в котором эксперты – представители разных профессий, пользующиеся разной терминологией и отстаивающие разные точки зрения могли бы разговаривать и понимать друг друга.

По результатам работы по ряду сфер удалось сформировать экспертную среду, в которой возможно обсуждение современных тенденций и трендов в сфере детства, возможных сценариев будущего развития этой темы, выделение зон, которые требуют мобилизации усилий.

Итогом годовой работы стала дорожная карта, разработанная совместно с экспертами, отражающая актуальные зоны, в которых необходимо принимать решения и которые могут вывести на достижение существенных условий и трансформацию дискурса детства в России.

<sup>9</sup>Подробнее о семинарах можно прочитать на сайте фонда «Мое поколение» [www.moe-pokolenie.ru](http://www.moe-pokolenie.ru).



## Дорожная карта «Детство-2030»

При построении дорожной карты были разделены явления, которые имеют собственную логику развития и не зависят от прилагаемых усилий, и зоны, по отношению к которым решения еще возможны и находятся в поле общественной компетенции.

Учитывались:

- 1) технологические инновации будущего, уже сегодня заложенные в программы различных организаций;
- 2) зоны возможных социальных трансформаций России, предпосылки которых эксперты уже сегодня обнаруживают в структуре общества;
- 3) возможные точки изменения дискурса – какие понятия, организующие жизнь людей, будут изменяться и каким образом.

На экспертных семинарах был введен специальный режим имитации того, что будет происходить при тех или иных изменениях – введении инноваций, социальных трансформациях и изменениях дискурса, – и были выделены зоны, в которых действия актуальны

и могут привести к достижению существенных условий, были определены временные горизонты, в которых это еще возможно.

### КАРТА ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ БУДУЩЕГО

**Технологические инновации, ожидаемые в будущем**, – те инновации, которые уже сегодня заложены в программы развития разных компаний и организаций, и можно посчитать, когда и с какой вероятностью они будут введены. При составлении дорожной карты использовались технологические карты, которые есть в широком доступе. Все карты – западные. На настоящий момент в России не опубликовано ни одной технологической дорожной карты<sup>10</sup>. Это представляет серьезную проблему и с точки зрения темы форсайта: это свидетельство того, что именно западные компании будут выступать основными агентами развития в сфере технологий и новых продуктов. Исследования показали, что на настоящий момент в России нет своих стейкхолдеров в технологической сфере, сфере инновационных продуктов и в сфере детских товаров для детей. Да, безусловно, есть успешные компании и разработчики, но не они форми-

<sup>10</sup>ГК «РОСНАНО» объявила о том, что подобная карта будет сделана.

руют тенденции и определяют развитие в области технологий, в большинстве случаев они либо используют существующие технологии, либо подключаются как специалисты к ведущимся разработкам. Либо в ближайшее время такие стейкхолдеры появятся, либо мы и дальше будем потреблять продукты западных рынков.

Из всего широкого перечня объявленных технологических инноваций совместно с экспертами были выделены те, которые в наибольшей степени окажут влияние на состояние детства в России.

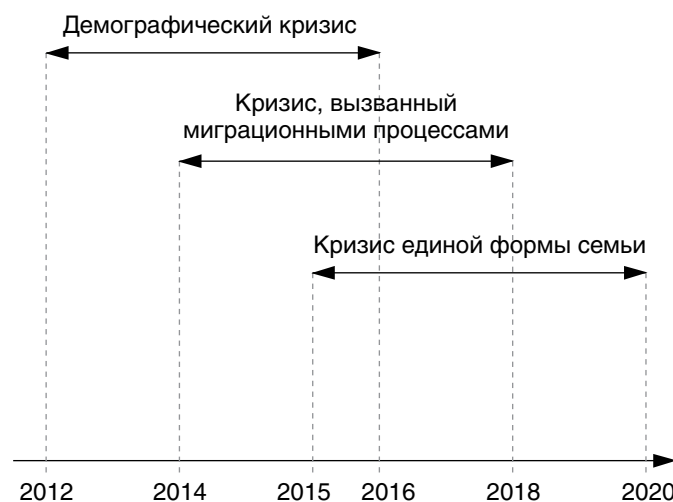
На карте можно увидеть эти технологические инновации и планируемое время их введения в массовое потребление. Здесь мы не будем подробно останавливаться на каждой из них – для желающих детально ознакомиться их описание есть на сайте [www.moe-pokolenie.ru](http://www.moe-pokolenie.ru).

Продemonстрируем пару примеров из карты.

**2014 год. Voice-translator** – портативное устройство, которое позволяет за счет синхронного голосового перевода непосредственно общаться людям, говорящим на разных языках. Первые разработки такого типа появились еще в начале 2000-х. Корпорация NEC уже разработала удачный вариант такого переводчика с английского языка на японский и обратно. Пока главной проблемой продажи является цена устройства – себестоимость оказывается слишком высока. Но японцы обещают, что к 2014 году они максимально снизят его себестоимость и сделают

доступным каждому. Введение такого устройства в массовую продажу может привести к колоссальным последствиям: языковые барьеры стираются, население Земли становится еще более мобильным и миграционные потоки увеличиваются по всему миру. Дети живут в многонациональном обществе, где языковые границы – это больше не проблема. Другие культуры осваиваются ими в реальном режиме – при коммуникации с разными людьми. Для этого поколения культура и нация уже не будут предельной рамкой.

**2023 год. Робот-ребенок** – робот, который способен имитировать поведение настоящего ребенка. Подобные разработки ведутся с 90-х годов прошлого века. В 2007 году в Университете города Осака (Osaka University) японские разработчики представили опытный экземпляр андроида, который способен имитировать поведение пятилетнего ребенка. Японские исследователи обещают, что через 15–16 лет данные разработки будут массово интегрированы в общество – в программы по подготовке родителей, для продажи тем, кто не хочет или не может иметь настоящих детей и т. д. Внедрение роботов-детей в общество (когда есть возможность заказать и купить себе робота-ребенка) с одной стороны, может привести к развитию систем компетентного родительства – на работе удобно тренироваться быть мамой и папой, с другой стороны – может привести к сокращению числа желающих рожать настоящих детей.



Введение новых технологий в массовый обиход создает новые возможности для общества. Так, благодаря появлению мобильных телефонов стало возможным разговаривать из любой точки мира, связываться друг с другом вне зависимости от места нахождения собеседника и т. д.

Вот варианты возможностей, которые откроют новые технологии миру – те, о которых можно говорить уже сегодня.



**2015 год**

- Более половины населения Земли в Интернете.
- Для большей части населения стерты языковые границы.
- Образование можно получить через Интернет в любой точке.

**2020 год**

- Любую профессию можно освоить в виртуальной реальности.
- Дети могут работать и получать доход в Интернете.

**2025 год**

- Дети могут участвовать в создании предметов.
- Можно запрограммировать способности и характеристики детей.
- Вместо детей можно заводить роботов или виртуального ребенка.
- Воспитанием и уходом за детьми могут заниматься роботы.
- Способности ребенка можно увеличивать за счет генной модификации и чипизации.

**КАРТА ЗОН СОЦИАЛЬНОГО НАПРЯЖЕНИЯ В РОССИИ**

**Зоны социального напряжения России** – временные интервалы, на протяжении которых, по мнению экспертов, могут происходить значительные изменения в структуре общества. Причем предпосылки для этих изменений уже сейчас можно обнаружить в структуре общества, поэтому вероятность их свершения эксперты оценивают как очень высокую.

Разработка данной карты была проделана на основании экспертных прогнозов и оценок. При составлении карты учитывались опубликованные материалы и аналитические статьи по темам «Демография», «Миграция» и другим.

На карте видно, что эксперты выделяют три зоны социального напряжения, значимые для социально-общественной ситуации в России.

**2012–2016 годы. Демографический кризис**

По оценкам демографов к 2012–2016 годам доля трудоспособного населения в России будет составлять 50% от трудоспособного населения на 2000 год. На фоне прогнозируемого общего сокра-

щения населения страны это формирует угрозу превращения в страну – экономического карлика. То есть в страну, которая не может на равных конкурировать с ведущими экономическими державами из-за значительной нехватки массы населения.

Сокращение трудоспособного населения будет сопровождаться сменой поколений: на пенсию будут выходить те, кто получал образование и начинал свою карьеру еще в СССР. Для ряда сфер и специальностей, таких как школьные преподаватели, ряд медицинских специальностей, так называемые рабочие профессии такая смена поколений может оказаться критической. Это связано тем, что в ряд профессий и специальностей длительное время не приходила молодежь.

Социальное напряжение возникает еще и из-за того, что трудоспособного населения начнет не хватать для обеспечения потребностей экономики. И в первую очередь это скажется на крупных предприятиях. По оценкам экспертов, наиболее вероятным сценарием является сценарий, при котором руководители крупных предприятий будут брать на высвобождающиеся места мигрантов. Таким образом, доля мигрантов к 2015–2020 годам может составить до 1/3 населения страны (мигранты будут приезжать с семьями, за ними потянется сфера обслуживания и т. д.).

**2014–2018 годы. Социальный кризис, вызванный миграционными процессами**

Демографический кризис приведет к тому, что для сохранения экономики и хозяйства в страну будут привлекаться мигранты. Сегодня миграционная политика в России только формируется. И до настоящего времени не строятся механизмы по привлечению качественных мигрантов и превращению их в население и граждан страны.

В случае если будет продолжаться недифференцированная миграционная политика, то страну к 2016 году наводнят мигранты, которые не хотят или не могут интегрироваться в российское общество. Ситуация, по мнению экспертов, осложняется тем, что развитые страны (в первую очередь США) в настоящее время строят свою миграцион-

ную политику по отбору и интеграции наиболее талантливой молодежи по всему миру (уже сейчас многие ведущие университеты США открывают свои отделения в Китае и Индии). В случае если они будут составлять значительное число населения – 20–25%, то неизбежно появление разнообразных социальных конфликтов, исход и развитие которых предугадать невозможно.

**2015–2020 годы. Кризис единой формы семьи**

Эксперты говорят о том, что уже сейчас доля нуклеарных семей (мама, папа и дети до 18 лет) составляет около 40% от других форм совместной жизни, и эта цифра будет сокращаться в будущем. Растет число разводов, растет число детей, рожденных вне брака и число лишений родительских

Сфера	Основания дискурса сегодня	Основания дискурса в будущем
2015–2020 годы		
Взаимодействие с другими этносами и культурами	Взаимодействие с представителями других этносов и культур традиционно	Вырабатывание способов взаимодействия, принципа толерантности и практика понимания других культур – вопрос общественный и требующий специальных усилий
Семья	Нуклеарная семья Дети растут в семье	Многообразие форм совместной жизни Дети растут в воспитательных сообществах
Взросление	Дети вступают в самостоятельную жизнь в период 14–18 лет	Дети в разное время по разным вопросам становятся самостоятельными (12–30 лет), могут выстраивать собственные траектории взросления
2020–2025 годы		
Образование	Массовая образовательная траектория: школа – институт (колледж) Дети учатся в образовательных учреждениях	Дети компетентны в построении траектории Формирование требований на компетентность воспитательных сообществ
Родительство	Дети не выбирают родителей Все могут воспитывать детей	Рациональное использование рабочего времени Эффективность пребывания на рабочем месте
Ребенок	Родители не определяют заложенные природой способности будущего ребенка	Дети могут рождаться с заданными характеристиками и способностями
2030–2040 годы		
Жизнь	Детство бывает только раз в жизни и определяется возрастом	Можно прожить несколько социальных жизней Детство может быть несколько раз

<sup>11</sup> Данные опираются на статистику из проекта концепции государственной политики Российской Федерации на период до 2025 года, разработанного рабочей группой под руководством Е. Б. Мизулиной.

прав<sup>11</sup>. Эксперты отмечают, что в обществе наблюдается развитие разнообразия форм совместной жизни – люди больше не думают о семье как об одной и на всю жизнь. Кризисная же ситуация задается несоответствием законодательства социальным реалиям общества – законодательство направлено на сохранение нуклеарной семьи, в то время как общество все чаще отказывается от нее и изобретает все новые формы совместной жизни, не регулируемые законом. Такое несоответствие приводит к тому, что социальная жизнь людей выходит из-под контроля государства, а значит, возникает все больше путаницы с материальными и хозяйственными аспектами жизни – люди вынуждены самостоятельно решать эти вопросы, что получается далеко не всегда.

#### **КАРТА ТОЧЕК ТРАНСФОРМАЦИИ ДИСКУРСА**

Отношение в обществе к тем или иным явлениям изменяется под воздействием появления новых идей, технологических и социальных изменений, появления в обиходе новых продуктов. Изменения дискурса влекут за собой реорганизацию уклада жизни людей, расширения границ их мысли и действий.

По оценкам экспертов, уже сейчас можно отследить зарождение новых идей в значимых для темы «детство» сферах. Карта представлена в виде таблицы, где обозначен временной интервал, в котором, по оценкам экспертов, может произойти смена, обозначено понятие, представление о котором будет изменяться, и даны пояснения: какие основания по поводу понятия заложены сегодня, а какие основания возможны в будущем.

#### **НЕГАТИВНЫЕ СЦЕНАРИИ**

На экспертных семинарах была специально организована работа по сценарированию и имитации. Сценарии строились по отношению к технологическим инновациям, социальным и дискурсивным трансформациям. Совместно с экспертами вырабатывались ответы на вопросы: как будет жить российское общество в случае, если та или иная инновация будет внедрена, как повлияет на устройство

социальной жизни та или иная социальная трансформация и т. д.

Результаты такой работы показали, что если ничего не изменится: дискурс детства останется прежним, стейкхолдеры будут действовать по старым схемам, а лицами, принимающими решения, никаких радикальных мер принято не будет, то Россию ожидают две принципиальные угрозы. Первая угроза – резкая маргинализация общества, вызванная отставанием системы образования, «длением» детского возраста и существующими программами по рождаемости – рожают в первую очередь те, кому срочно нужны деньги. Вторая угроза – если все останется как прежде, разрыв между Россией и развитым миром будет увеличиваться, особенно это касается качества жизни, уровня образования и наличия многообразия возможностей. Воспитанные во Всемирной сети, выращенные на западных игрушках, дети будут все больше стремиться интегрироваться в развитый мир. А это означает, что в первую очередь мы потеряем самых талантливых.

Задачей форсайт-проекта было выявление тех зон, усилия в которых могут привести к достижению существенных условий, и где выработка решений необходима, временных периодов, в течение которых действия и усилия еще будут актуальны, а вероятность развития негативных сценариев сведена к минимуму. Такие периоды были названы зонами принятия решений.

#### **ЗОНЫ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ**

##### **ДЕМОГРАФИЧЕСКАЯ И МИГРАЦИОННАЯ ПОЛИТИКА**

Демографический и миграционный кризис требует выработки решений по следующим вопросам: выстраивание дифференцированной миграционной политики, направленной в первую очередь на привлечение качественной миграции, разработка и развитие программ интеграции и адаптации детей к жизни в полиэтничном и поликультурном обществе с самого раннего возраста, развитие специальных программ жизни в полиэтничных сообществах.

Выработка вариантов действий и принятие решений – до 2016 года.

#### СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНЫХ СЛУЖБ

Логика развития человеческого капитала требует реорганизации социальных служб с распределительной схемы в сторону выстраивания систем социальных лифтов, обеспечения условий для включения детей в передовые культурные и социальные процессы. Этому может способствовать принятие мер по разработке системы социальных лифтов, разработке различных форм участия детей во взрослой жизни (детские деньги, участие детей в голосовании, участие в общественной и политической жизни).

Выработка вариантов действий и принятие решений – до 2018 года.

#### КОМПЕТЕНТНОЕ РОДИТЕЛЬСТВО

Формирование нового отношения к детству невозможно без смены отношения к рождению детей. Осмысленное отношение к рождению ребенка формируется в ситуации, когда родители не боятся заводить детей, обладают компетенцией воспитания, а система сопроводительных сервисов выстроена таким образом, что позволяет родителям заводить детей без ущерба их собственной жизненной траектории. Формирование сферы компетентного родительства требует следующих решений: формирования многообразных форм воспитания детей, расширения сферы сервиса детства, формирования рынка детских услуг.

Выработка вариантов действий и принятие решений – до 2018 года.

#### ОБРАЗОВАНИЕ

В условиях инновационного развития общества, а также все возрастающих темпов изменений и инноваций становится очевидной необходимость смены парадигмы образования. Классно-урочная система, организованная предметным и дисциплинарным образом, становится неконкурентоспособной в условиях современного развития общества. Необходимые решения и действия: разработка и развитие новых неинституциональных форм образования, развитие образовательных возможностей. Выработка новых оснований образования: смена парадигмы с предметного образования на ориентационное (способность ориентации в мире), переход от получения

знаний к приобретению способностей и освоению компетенций.

Выработка вариантов действий и принятие решений – до 2020 года.

#### СЕМЕЙНОЕ ПРАВО

Необходима разработка Семейного кодекса, способствующего защите прав ребенка и развитию разнообразных форм семейной жизни. Семейного кодекса, который позволял бы детям строить свою жизненную траекторию и способствовал тому, чтобы их траектория не зависела от семейного статуса и благосостояния родителей.

Выработка вариантов действий и принятие решений – до 2025 года.

#### БИЗНЕС ДЕТСКИХ ТОВАРОВ

В настоящее время бизнес-компании, занимающиеся разработкой и производством детских товаров в России, неконкурентоспособны по отношению к западным. Эта ситуация во многом связана с тем, что бизнес детских товаров не поддерживается государственной политикой страны. Направления возможных решений: формирование государственной политики в отношении бизнеса детских товаров, поддерживающей развитие инновационного бизнеса, направленного на развитие и образование детей. Инициирование сферы инноваций и разработок в сфере детства.

Выработка вариантов действий и принятие решений – до 2025 года.

#### НОВАЦИИ ДЕТСТВА И НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ

Выделенные зоны принятия решений указывают на целый ряд общественно-политических новаций, введение которых, с одной стороны, приблизит Россию к достижению существенных условий и будет способствовать трансформации дискурса детства, с другой – откроет новые бизнес-возможности. Смещение общественного внимания в сторону детства создает возможности для перемещения капитала и усилий на эту сферу.

Новации в области миграции. Выстраивание дифференцированной миграционной политики, ориентированной на привлечение качественной миграции создает возможности формирования

требований к качеству человеческих ресурсов, способствует повышению конкуренции за знания и квалификации.

Новации в социальных службах. Переход к построению многоуровневых систем социальных лифтов и ориентация на выделение способных и талантливых дает возможность для продвижения людей, повышает стремление к развитию уровня своих квалификаций. Бизнес может быть одним из участников этого процесса.

Новации в сфере компетентного родительства. Формирование сферы компетентного родительства приводит к возникновению многообразного рынка сопроводительных сервисов и услуг – системы гувернеров и нянь, развитие детской моды и т. д. Для российского бизнеса эта сфера пока практически не занята.

Новации в образовании. Формирование рынка образовательных услуг приводит к повышению качества человеческого капитала, к возможности диалога работодателя и предоставляющего образовательные услуги. Уход от единой системы образования перераспределяет потоки капитала. Образование будет становиться дорожее, но станет возможным соотношение «цена – качество».

Новации в бизнесе детских товаров. Усилия по оснащению детства – не только полезное, но и выгодное дело. В случае соответствующей государственной политики особенно. Направлений здесь может быть масса: компьютерные игры, реклама, разработка новых игрушек, детская мебель, организация индустрии развлечений детства, организация детской среды и прочее.

\* \* \*

Многие выводы проекта должны изменить представление о необходимых мерах в сфере работы с детьми. Например, к 2015 году более половины населения земли будут пользоваться Интернетом. Для большей части населения развитых стран будут стерты языковые границы, образование можно будет получить через Интернет из любой точки планеты. Варианты

развития нужно учитывать на уровне государственной политики, в сфере образования и производства детских товаров. Необходимо наряду с традиционной классно-урочной системой предлагать детям на выбор набор образовательных «меню». Кроме того, важную роль играет учет интересов детей при создании инновационных технологий и сред обитания.

### **ЗАПОЗДАЛЫЕ ДИСКУССИИ, ИЛИ «ПОЗДНЯК МЕТАТЬСЯ»**

Сегодня многие привыкли обсуждать, как нам защититься от мирового кризиса, как преодолеть демографический спад, на экономику какого типа делать ставку. Этот список можно продолжать, но в этих обсуждениях мы замечаем одну поразительную вещь: думать над этим вообще-то уже поздно. По многим направлениям соревнования уже выиграны, победители получили награды, а мы только готовимся к выходу на стартовую дорожку. Как говорится, поздняк метаться. Поэтому сейчас на повестку дня общество должно поставить стратегические вопросы, то есть те, к соревнованию по которым мир только готовится.

И тут мы вынуждены согласиться с Дэниелом Торнили, который сказал, что фактически все, что россияне сейчас могут поставить на карту в современном мире, – это их молодые образованные люди. И это действительно так. Идея о человеческом капитале и о том, что именно он, а не вещественный капитал в современном мире определяет конкурентоспособность, известна с середины прошлого века. С большой долей уверенности можно сказать: качество человеческого капитала будущей России – вот та сфера, в которой мы еще не опоздали, и она как никогда актуальна в современном мире. Речь идет не о сегодняшнем работоспособном населении (тут уже ничего не подделаешь), а о следующем поколении, фактически – о наших детях, о тех, кто через 20–30 лет будет определять облик страны и кто уже будет жить в мире, в котором сырье и другие важные сегодня ресурсы не будут цениться.



# Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире:

## психолого-педагогические проблемы новой школы

**В** своем (ноябрьском 2009 г.) послании Федеральному Собранию РФ Дмитрий Анатольевич Медведев, говоря об инициативе «Наша новая школа», в качестве важнейшей выдвинул задачу раскрытия способностей каждого ученика, воспитания его как личности, готовой к жизни в современном мире. К сожалению, смысл современного нам мира, несмотря на огромное число работ экономистов, философов, социологов, историков, обозначающих его как глобальное сообщество, ведущих речь о переходе к постцивилизации, неосферной, антропогенной цивилизации, отмечающих наличие цивилизационного слома, этот смысл до сих пор в полной мере не раскрыт в своей содержательной характеристике.

Но что чрезвычайно важно, в принципиально изменившемся мире, безусловно, изменилась и ситуация развития и функционирования *самого человека, а о его изменениях мы знаем еще меньше.*

При всем многообразии и широте проводимых исследований мы имеем практически только совокупность, в том числе значимых, но часто противоречивых данных, наблюдений, представлений, фиксирующих реальные изменения и одновременно сложную ситуацию развития современного человека. Например, с одной стороны, отмечается рост его самосознания, самоопределения, критического

мышления. А с другой – прослеживается его неуверенность, напряженность, тревожность. Возникшая неустойчивость социальной, экономической, идеологической обстановки, дискредитация многих нравственных ориентиров вызывают массовый психологический стресс, который сказывается на общем духовном и физическом здоровье, обуславливая, в частности, пассивность, безразличие людей.

Одним словом, совершенно очевидно, сегодня изменилась социально-психологическая сфера человека, что объективно связано с происходящими изменениями культурно-исторической среды – среды, которая, как подчеркивал гений отечественной психологии Л. С. Выготский, выступает «в смысле развития личности и ее специфических человеческих свойств не как обстановка, а играет роль *источника* развития».

Поэтому остро встает проблема осмысления именно современной среды, в которой находится человек, понимания, в каком мире, каком пространстве и в каком обществе он живет и какие требования объективно предъявляет к нему новая ситуация его развития, какие требования формулирует и предъявляет общество. В этом контексте вспоминается высказывание американского психолога Абрахама Маслоу: «Каждый век, кроме нашего, имел свой идеал... – святой, герой, джентльмен, рыцарь, мистик. А то, что предложили мы, – хорошо приспособленный человек без проблем, это очень бледная и сомнительная замена». Замена

тем более сомнительная в нынешней ситуации развития общества, при наличии существенных сдвигов в межличностных, межгрупповых отношениях людей, включая отношения в семье, на работе, к работе.

Нам важно раскрыть характер изменений ментальности, ценностных ориентаций, знаковых изменений в когнитивной и эмоционально-личностной сферах людей, сопровождающихся, в частности, присвоением чуждых нашей культуре образцов поведения, актуализацией потребительства, ростом равнодушия в отношениях и, что очень тревожно, объективно и субъективно нарастающей психологической отчужденности взрослых от мира детства, порождающей опасность деструктивирования всей системы культурно-исторического наследования. Если еще два-три десятилетия назад ребенок развивался в основном в условиях малого или определенного конкретного социума – семьи, класса, ближайшего окружения, дворовых компаний, пионерской, комсомольской организаций, но всегда при четкой привязанности к конкретному взрослому, то сегодня он поставлен в принципиально новую ситуацию – ситуацию разорванных связей, когда уже с дошкольного, младшего школьного возрастов он находится в огромном развернутом социальном пространстве. На его сознание буквально давит хаотичный поток информации, идущей из телевизора, Интернета, перекрывая знания, получаемые от родителей, воспитателей, учителей и открывая бесконечное поле для разного рода форм отношений, связей, действий. Причем эта информация, не имеющая структурно-содержательной логической связи, подаваемая не системно, а бисерно, ломано вписывается в жизнь ребенка, в процесс его развития.

Конкретные данные, полученные учеными (я опираюсь здесь на материалы исследований, проведенных в Психологическом институте РАО, Московском психолого-педагогическом университете, факультете психологии МГУ им. Ломоносова, Институте психологии РАН, Гуманитарно-художественном институте Нижегородского архитектурно-строительного университета), показывают, что степень реальных изменений исторической ситуации объективно обусловила качественные психические,

психофизиологические, личностные изменения современного ребенка. В числе многих факторов, определяющих эти изменения, можно назвать, во-первых, *маркетингизацию, этику* рынка, усиливающую ориентацию детей на потребление, а также *адопцию*, отрывающую ребенка от культурных традиций общества и его истории; во-вторых, *маргинализацию*, то есть неравный доступ к образовательным ресурсам в мегаполисе и провинции, рост девиаций, стремление родителей ограничивать активность и самостоятельность ребенка. Под действием этих и других факторов мы получаем такие феномены, как *медицинализация*, выражающаяся в том, что детям ставят диагнозы, которые ранее ставили взрослым, при использовании антидепрессантов для агрессивных детей; повышенный уровень тревожности и страхов ребят, а в ряде случаев – повышенную агрессивность под действием фактора милитаризации и развития компьютерных игр, снижающих контроль детей за собственным поведением и формирующих зависимость.

В сфере развития отношений детей отмечается и такой феномен, как мобилизация, заключающаяся в том, что подростки, предъявляющие уже свой взгляд на мир, свой голос, позиционируют себя по отношению к миру детей и миру взрослых, создавая разнообразные неформальные объединения, удовлетворяющие их потребность в самовыражении, эпатаже, вызове и демонстрации своих отношений к миру. К сожалению, многие из этих детских сообществ принимают контркультурную, асоциальную и антисоциальную направленность. Я говорю не только о сатанистах, панках, металлистах, основные ценности которых сводятся к хаосу, анархии, вандализму, допингу, что чаще всего и приводит их в преступную среду, но и о наиболее актуальном сегодня в России движении эмо (эмо-киды), охватывающем детей с 15-летнего возраста. Им свойственны капризность, «выученная» беспомощность, кардинальная смена настроений, рафинированный инфантилизм.

Однако следует признать, что в целом мы все еще плохо знаем социальную ситуацию функционирования и новые характеристики процесса развития современного ребенка. Необходимость глубокого изучения данной проблемы



об авторе



Д. И. Фельдштейн, вице-президент Российской академии образования, академик, доктор педагогических наук

диктуется и тем, что наличествует неблагоприятный прогноз дальнейших изменений в сфере общего психического развития и формирования личности ребенка, прогноз, который подкрепляется ослаблением многих факторов, обладающих потенциалом противодействия нарастающим негативным влияниям. В их числе низкий уровень развития родительской мотивации, слабое владение навыками общения с детьми, плохая организация бытовой стороны жизни ребенка, его режима. Причем значительное число нынешних родителей множественные неудачи в семейной, профессиональной и иной сферах, серьезные профессиональные и личностные проблемы переносят на ребенка, который находится в атмосфере переживания трудностей, несостоятельности, неуспеха, беспомощности и безнадежности. Возникает своего рода «наследование» опыта семейных неудач и родительской неэффективности. А когда ребенок с детства лишен ощущения успеха, это резко подрывает его уверенность в себе. В итоге сегодня дети, в том числе и подростково-

Если еще два-три десятилетия назад ребенок развивался в основном в условиях малого или определенного, конкретного социума, но всегда при четкой привязанности к конкретному взрослому, то сегодня он поставлен в принципиально новую ситуацию – ситуацию разорванных связей.

го возраста, которым свойственна ориентация на взрослость, *не хотят взрослеть*, так как у них формируется подспудное недоверие к окружающему миру, особенно к миру взрослых.

Перед нами сейчас ребенок 2010 года – младенец, дошкольник, младший школьник, подросток, старшеклассник, который при сохранении сущностных основ-

ний и действенных механизмов сознания, мышления разительно отличается не только от того «Дитя», которого описывали Коменский и Песталоцци, Ушинский и Пирогов, Заззо и Пиаже, Корчак и другие великие детоводители прошлого, но даже качественно отличается и от ребенка 90-х годов XX века. При этом ребенок стал не хуже или лучше своего сверстника 20-летней давности, он просто стал другим! Налицо закономерный процесс, на характер которого указывал еще Даниил Борисович Эльконин. Детство, писал он, «не только удлиняется, но и качественно из-

меняет как структуру, так и особенности всех своих стадий. ...Стадии, находящиеся «внизу», в каждую новую историческую эпоху существенно преобразуют свои психологические черты, роль в процессе целостного развития детей»... «Дело не в том, – замечал этот мудрец, – что в процессе исторического развития детства к нему прибавляется еще один временной отрезок, а в том, что и бывшие ранее отрезки качественно изменяются».

И в современной ситуации исторически значимых изменений общества четко проявляются реальные изменения современного ребенка.

*Во-первых*, в минимально короткий пятилетний период с 2005 по 2009 год резко снизилось *когнитивное развитие* детей дошкольного возраста. Например, если в 2006–2007 годах линейное визуальное мышление у дошкольников было развито как «среднее», то в 2009-м – уже как «крайне слабое»; структурное визуальное мышление в 2006–2007 годах было развито как «хорошее», а в 2009-м – уже как «среднее». Остальные компоненты когнитивного развития проявляют такую же тенденцию; так, развитие дивергентного мышления (креативности) снизилось с «хорошего» до «слабого».

*Во-вторых*, снизилась энергичность детей, их желание активно действовать. При этом возрос эмоциональный дискомфорт.

*В-третьих*, отмечается сужение уровня развития сюжетно-ролевой игры дошкольников, что приводит к недоразвитию мотивационно-потребностной сферы ребенка, а также его воли и произвольности.

*В-четвертых*, обследование познавательной сферы старших дошкольников выявило крайне низкие показатели в тех действиях детей, которые требуют внутреннего удержания правила и оперирования в плане образов. Если в 70-х годах XX века это было признано возрастной нормой, то сегодня с данными действиями справляются не более 10% детей. Четко фиксируется неразвитость внутреннего плана действия и сниженный уровень детской *любопытности* и *воображения*. Детям оказывается недоступным то, с чем легко справлялись их ровесники три десятилетия назад.

*В-пятых*, обращает на себя внимание неразвитость тонкой моторики рук стар-

ших дошкольников, отсутствие графических навыков, что свидетельствует не только об отсутствии графических двигательных умений, но и о несформированности определенных мозговых структур ребенка, ответственных за формирование общей произвольности. **Дефицит произвольности** – как в умственной, так и в двигательной сфере дошкольника – является одним из наиболее тревожных факторов, достоверно установленных учеными нашей академии.

*В-шестых*, отмечают недостаточная социальная компетентность 25% детей младшего школьного возраста, их беспомощность в отношениях со сверстниками, неспособность разрешать простейшие конфликты. При этом прослеживается опасная тенденция, когда более 30% самостоятельных решений, предложенных детьми, имеют явно агрессивный характер.

*В-седьмых*, тревогу вызывают факты и факторы, связанные с приобщением детей к телеэкрану начиная с младенческого возраста. Так, по данным американских ученых, к началу школьного возраста время просмотра достигает 10–12 тысяч часов, а по данным Института социологии РАН, более 60% родителей проводят досуг с ребенком перед телевизором, у каждого десятого ребенка-дошкольника все свободное время проходит у телевизора. В результате возникает особая потребность в экранной стимуляции, которая блокирует собственную деятельность ребенка. Экранная зависимость приводит к неспособности ребенка концентрироваться на каком-либо занятии, отсутствию интересов, гиперактивности, повышенной рассеянности. Таким детям необходима постоянная внешняя стимуляция, которую они привыкли получать с экрана, им трудно воспринимать слышимую информацию и читать: понимая отдельные слова и короткие предложения, они не могут связывать их, в результате не понимают текста в целом. Дети теряют способность и желание чем-то занять себя. Им не интересно общаться друг с другом. Они предпочитают нажать кнопку и ждать новых готовых развлечений.

*В-восьмых*, неблагоприятной тенденцией выступают обеднение и ограничение общения детей, в том числе и детей подросткового возраста со сверстника-

ми, рост явлений одиночества, отвержения, низкий уровень коммуникативной компетентности. Материалы наших исследований показывают, что если в начале 90-х годов многие подростки отличались чувством одиночества, но при этом их тревожность стояла на четвертом-пятом местах по силе проявления, то в 2009 году тревожность у 12–15-летних детей вышла на второе место, усугубляясь чувством брошенности, ненужности взрослому миру, опустошенности, растерянности, неверия в себя.

*В-девятых*, все больше становится детей с эмоциональными проблемами, находящихся в состоянии аффективной напряженности из-за постоянного чувства незащищенности, отсутствия опоры в близком окружении и потому ощущающих свою беспомощность. Такие дети ранимы, повышено сензитивны к предполагаемой обиде, обостренно реагируют на отношение к ним окружающих. Все это, а также то, что они запоминают преимущественно негативные события, ведет к накоплению отрицательного эмоционального опыта, который постоянно увеличивается по закону «замкнутого психологического круга» и находит свое выражение в относительно устойчивом переживании тревожности. Причем на всех этапах онтогенеза возникновение и закрепление тревожности как устойчивого образования связано с неудовлетворением ведущих потребностей возраста.

*В-десятых*, несмотря на продолжающееся морфофункциональное созревание нейронного аппарата коры головного мозга в связи с нейроэндокринными сдвигами полового созревания, у детей подросткового возраста происходят регрессивные изменения в мозговом обеспечении познавательной деятельности, а обусловленная гормональным процессом повышенная активность подкорковых структур приводит к ухудшению механизмов произвольного регулирования. Ухудшаются возможности избирательного внимания, снижается возможность избирательной оценки значимости информации, уменьшается объем рабочей памяти. Образуется несоответствие механизмов мозгового обеспечения когнитивных процессов и самосознания подростком своей взрослости и независимости.

*В-одиннадцатых*, наблюдения в динамике за физическим развитием детей



выявили тенденцию к прогрессивному снижению темпов их продольного роста, нарастанию астенизации телосложения, отставанию в приросте мышечной силы.

*В-двенадцатых*, в популяции современных растущих людей большую группу составляют дети, для которых **характерно неблагоприятное, проблемное течение психического развития** в онтогенезе. При этом наблюдается распространенность основных форм психических заболеваний детей, которая каждые десять лет возрастает на 10–15%. Именно нервно-психические заболевания являются причиной 70% инвалидности с детства. А приблизительно у 20% детей наблюдаются минимальные мозговые дисфункции.

Резко возрастает, а в некоторых регионах даже начинает количественно преобладать такая категория детей, которую по нейропсихологическим показателям следует считать **«пограничной между нормой и патологией»**. Психологические проблемы наблюдаются здесь на уровне собственно: а) клинических форм нарушений, б) пограничных состояний, в) субнормативных вариантов развития.

*В-тринадцатых*, имеется значительное число детей с ограниченными возможностями здоровья, где общее психическое недоразвитие (олигофрения) отмечается у 22,5%, а дисгармоническое развитие (психопатии) отмечается у 26,5%.

*В-четырнадцатых*, все увеличивающаяся, слава Всевышнему, составляет категория одаренных детей, среди них и дети с особо развитым мышлением, и дети, способные влиять на других людей – лидеры, и дети – «золотые руки», и дети, представляющие мир в образах – художественно одаренные дети, и дети, обладающие двигательным талантом.

*В-пятнадцатых*, знаменательно, что на первый план у современных детей подросткового возраста выходят не развлечения, а свой особый поиск смысла жизни, возрастает их критичность по отношению к взрослым, то есть фиксируются новые характеристики в их социальном развитии. При этом наблюдаемый сейчас всплеск индивидуализма подростков, вернее, ярко выраженное их стремление к индивидуализации, к созданию и утверждению своего уникального «Я» сам по себе совершенно не входит в противоречие с их развитием как социально ориентированных субъектов.

*В-шестнадцатых*, отмечаются серьезные изменения ценностных ориентаций детей, подростков, юношества не только по сравнению с серединой 90-х годов, но и началом нового столетия. Так, начиная с 2007 года на первый план выдвигаются **интеллектуальные** (первое место), **волевые** (второе место) и **соматические** (третье место) ценностные ориентации. Образованность в их понимании, настойчивость, решительность, ориентация на высокий уровень достижения, а также хорошее здоровье, презентабельная внешность становятся для детей особенно значимыми качествами. Но при этом весьма тревожно, что эмоциональные и нравственные ценности – чуткость, терпимость, умение сопереживать – занимают последние места в этой иерархии. Наблюдается **негативная динамика** культурных и общественных ценностных ориентаций школьников.

Вместе с тем изменения современного ребенка связаны не только с социокультурными процессами, преобразовавшими общество, а и с интенсивным эволюционным саморазвитием современного человека, проявляющемся в морфологических изменениях, так называемых **секулярных трендах – астенизации, деселерации, тенденции к леворукости, ювенилизации, грацилизации, андрогонии**, которые сопровождаются целым комплексом психологических признаков. В частности, большими креативными способностями детей, меньшей степенью экстравертированности, большей самодостаточностью, независимостью мышления. И дело не только в том, что нынешнее поколение растущих людей значительно опережает в своем развитии все предшествующие, обладая многими новыми возможностями. При чем речь идет не о необычной когорте детей-мессий или так называемых детях-индиго, у которых наблюдаются уникальные феномены и таланты, а обо всей популяции современных детей, глубинных изменениях их восприятия, внимания, памяти, сознания, мышления, характера их ориентаций и прочих характеристик. Буквально на наших глазах произошел сдвиг возрастных границ детства, связанный с процессом ретардации.

Педагоги не могут игнорировать тот факт, что нынешние дети позднее проходят через два ростовых скачка или два кризисных периода развития. Так, **первый скачок**, называемый **предростовым спуртом**, в наши



дни, судя по имеющимся сейчас данным, приходится не на старший дошкольный возраст (шесть – шесть с половиной лет), как 13 лет назад, а на младший школьный возраст (семь-восемь лет). Отсюда следует, что в первом и, возможно, даже во втором классе школы учебный материал необходимо подавать ученикам в игровой форме. В то же время у ретардированных детей существенно выше интеллект, а его невосребованность приводит не только к задержке общего интеллектуального развития, но к интеллектуальной депривации, или умственному голоду, – состоянию, которое в свою очередь ведет к склонности к делинквентному поведению, наркомании, увлечению компьютерными играми и другим патологическим зависимостям. Второй скачок, называемый *пубертатным спуртом*, связанный с процессом полового созревания, также отодвинулся с пятого-шестого на восьмой-девятый класс для девочек и девятый-десятый – для мальчиков.

В числе многих и разных по характеру, степени действия и воздействия причин, которые требуют от нас не просто понимания, но и объяснения, – повышение интеллекта у всей популяции современных детей. Сравнительные исследования убеждают в том, что каждые пять лет IQ ребенка увеличивается примерно на один балл, свидетельствуя о необычайно быстрых темпах психологической эволюции. Это не значит, конечно, что при наличии эволюции интеллекта, а также и эволюции морфологических и психологических признаков человека не имеется, наряду с продвинутыми филогенетически индивидами, эволюционно менее продвинутых или отстающих в темпах эволюции растущих людей. И все же, по имеющимся данным, от 50 до 55% детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов в больших городах России имеют сегодня IQ 115 баллов и выше, что, кстати, вызывает опасность «перекоса», переноса акцента на интеллектуальное развитие ребенка в ущерб социальному, в том числе личностному развитию.

**Знаменательно, что на первый план у современных детей подросткового возраста выходят не развлечения, а свой особый поиск смысла жизни, возрастает их критичность по отношению к взрослым.**

В числе важнейших причинных факторов, оказывающих огромное воздействие на физическое, психическое, в том числе интеллектуальное и эмоциональное развитие растущего человека, выступает интенсивный натиск информационных потоков, прежде всего телевидения и Интернета. Современный человек сотворил этот инструмент, открывший границы нового социокультурного пространства. Но он должен научиться пользоваться им во благо, разумеется, при активном участии психолого-педагогической науки. Ибо отрицательное действие массмедиа мы уже ощущаем. Оно выражается в *социальной аномии*, то есть в разрушении одной ценностно-нормативной системы при несформированности другой, а также культурной депривации, то есть ограничении, лишении доступа к духовным ресурсам и возможностям, необходимым для удовлетворения основных жизненных потребностей детей, для полноценного формирования личности, источники развития которой находятся в области культурного опыта человечества.

И здесь на первый план перед педагогами и психологами выходит проблема поиска путей, возможностей *использования* Интернета и телевидения, *формирования культуры отношения к ним*. Ведь Интернет, на самом деле, представляет собой новое культурное пространство со своим особым языком, особым содержанием, которое невозможно проконтролировать, со своими способами научения, внушения, предпочтения.

Не менее важным представляется изучение и телевизионного пространства детей, а главное – психолого-педагогических способов, форм его использования в процессе образования. Наша задача не в том, чтобы клеймить шоуменов, продюсеров, телевидение в целом, а в том, чтобы выявить пути, возможности построения системы взаимодействия с этим мощным средством. Ведь понятно, что современный ребенок немислим без виртуальной плоскости экрана – телевизионного, видео-, компьютерного, сотового телефона и Интернета. Экран,

внедряясь в детское сознание посредством оптических эффектов и образов, не просто конструирует новые ценности и потребности, но и трансформирует их.

В мире актуальной, быстро меняющейся, общедоступной информации взрослые перестали быть авторитетными проводниками детей по лабиринту знаний. По мере того как электронные медиа размывают границу между ними, любопытство сменяется цинизмом или самонадеянной заносчивостью. Дети начинают ориентироваться не на авторитет взрослых, а на информацию, поступающую вроде бы из «ниоткуда». Возникает проблема изучения не только содержания программ, особенностей их присвоения детьми, но и воздействия скоростей, ритмов телевидения на психическое, психофизиологическое развитие ребенка.

Одним словом, мы имеем реальные изменения детства. Однако нам, педагогам и психологам-исследователям, важно не только констатировать, фиксировать эти изменения, а и выявлять их причины, объем, характер, имеющиеся противоречия, ведя поиск корней не просто в объективной обусловленности, но и в саморазвитии детей в процессе онтогенеза, раскрывая сущностные особенности онтогенеза в современном мире. Перед учеными нашей академии, перед всем педагогическим научным сообществом остро встает вопрос о состоянии современного детства и перспективах его развития. Важно понять, как оно изменилось в своих системных характеристиках, установив особенности его возрастных этапов и межвозрастных переходов.

Мы, именно мы, обязаны выявить, что меняется в ребенке под действием социокультурных изменений, а что остается инвариантным в норме его развития. Уже имеющиеся данные фиксируют неровность изученности, противоречия в полученных характеристиках. Это требует углубления методологических подходов, расширения и углубления психолого-педагогических, психофизиологических, нейропсихологических, в том числе и сравнительных, исследований, уточняющих, в частности, **новообразования** в различных сферах психики (когнитивных, мотивационных, эмоциональных). Чрезвычайно важно тщательно проанализировать изменения в развитии сознания, самосознания детей, раскрыв

особенности восприятия, памяти, мышления современного ребенка, выявив характер и последствия изменяющейся работы мозга. Необходимо проследить, уловить тенденции, направленность происходящих изменений в развитии ребенка. В этом плане первоочередной выступает задача разработки и апробации методов диагностики – психологических, педагогических. Нельзя далее пользоваться методами, созданными 50–80 лет назад, тем более в другой социокультурной ситуации. Исследования, направленные на построение новых инструментов диагностики, должны стать приоритетными.

От нас ждут определения перспектив развития ребенка в современном обществе, установления приоритетов в его развитии на разных этапах онтогенеза, что напрямую связано с выявлением психологических и педагогических оснований организации современной школы.

Известно, что роль школы в создавшихся условиях, как никогда ранее, не просто возрастает, но и меняется, должна измениться, определяя в том числе и ответственность нашей науки, которая обязана вести поиск во всех системно образующих ее при определении целей, задач, принципов организации, типов подачи знаний, ориентируясь не только на объем, но и на раскрытие умения, способов приобретения, развития способности детей мыслить. Еще Фридрих Ницше замечал, что «школа не имеет более важной задачи, как обучить строгому мышлению, осторожности в суждениях и последовательности в умозаключениях». И сегодня, когда не просто расширилось, а качественно изменилось знаниевое пространство, по-прежнему непреложной остается истина, что только целостная, стоящая на фундаменте культуры и науки **система знаний** дает личности свободу мысли, превращает «человека толпы» в личность.

Научные работники институтов академии, преподаватели вузов, соискатели ученых психолого-педагогических степеней должны сейчас четко ориентировать свои исследования на выявление путей реализации новых возможностей детей, на определение особенностей овладения ими мыслительными операциями, действиями, раскрытие резервов и возможностей перестройки учебного процесса, моделирования в нем творческих ситуа-

ций, не заикливаясь только на классно-уровневой системе, ведя поиск новых индивидуальных и коллективных форм обучения, мобилизующих возможности, ставящих ребенка в ответственную позицию, определяя пути развития в **каждом** растущем человеке и логического, и понятийного мышления, способности воспринимать мир во всех его проявлениях, стимулируя сотворчество педагогов и учащихся. Особого внимания требует сегодня разработка научных – психологических, психофизиологических, психолого-дидактических – основ построения учебников и учебных книг качественно нового поколения, установления их взаимосвязи с новейшими информационными технологиями, включая Интернет. Важно определить возможности сочетания существующего информационного прессинга и организованной системы образования детей, ведя поиск психологических, методических оснований организации процесса обучения в современных условиях, требующих раскрытия путей, механизмов выработки у детей, подростков, юношества **избирательно-го отношения** к информации, умения ее ранжировать в процессе самостоятельного присвоения знаний.

На первый план сейчас выходит необходимость проведения фундаментальных исследований не только когнитивного, социального, но и духовного развития детей, исследований, имеющих целью раскрытие внутреннего мира растущего человека, его переживаний, стремлений, сомнений, общих и специальных, в том числе и творческих способностей, специфики заданного формирования системы духовных потребностей, нравственных установок. При этом нам важно самим четко определиться, к чему мы стремимся готовить ребенка – к конкуренции, власти, деньгам? Или к осознанию ответственности за себя и других людей, за безопасность жизни на Земле, стимулируя совершение поступков, достойных человека?

Ученым советам вузов и НИИ необходимо определить приоритетные направления междисциплинарных исследований, включив в совместную работу педагогов и психологов, возрастных физиологов и социологов, психогенетиков и антропологов, этнографов и экологов, демографов и экономистов. Преподаватели и аспиранты, докторанты, соискатели кафедр

и сотрудники лабораторий должны быть ориентированы на изучение:

*во-первых*, общих закономерностей познавательных процессов растущего человека на всех этапах детства;

*во-вторых*, на выявление сензитивных возможностей психического развития в каждом возрастном периоде;

*в-третьих*, на установление предельных возрастных возможностей в усвоении знаний, формировании навыков, умений;

*в-четвертых*, на выявление педагогических, методических принципов подачи знаний, выработку у детей личного отношения к ним;

*в-пятых*, на определение условий развития творческих способностей, то есть потенциальных возможностей растущего человека, что позволит обоснованно решить проблемы инновационного образования, нацеленного на повышение, углубление культуры каждого ребенка;

*в-шестых*, на выявление «резервов» психического развития современных детей, путей их накопления, в том числе и возможностей ускорения психического развития путем введения компьютерной техники и информатики в учебно-воспитательный процесс школы;

*в-седьмых*, на выяснение условий, способствующих формированию социальной зрелости и ответственности;

*в-восьмых*, на определение психологических факторов, влияющих на формирование убеждений и социальных ценностей у подростков и юношей;

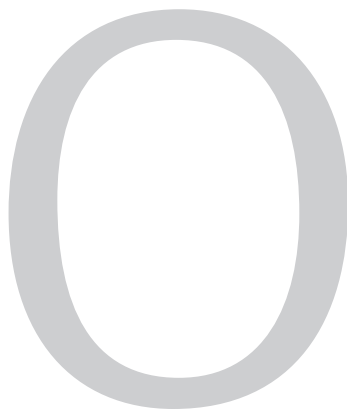
*в-девятых*, на установление психологических условий их социализации и самоидентификации при преодолении негативных явлений, имеющих место у части молодежи.

В коротком материале я смог коснуться лишь небольшого числа актуальных проблем, решение которых невозможно без активизации наших общих усилий. К сожалению, многие современные педагогические и психологические исследования, в том числе диссертационные, выполняются не на основе глубокого проникновения в сущность явления, не путем тонких и длительных экспериментов, кропотливой пролонгированной работы.

Простите за высокий «штиль», но если не мы, то кто выправит создавшееся положение? Это не просто наша с вами задача – это наша ответственность.

# «Детство как социокультурный феномен»

В Федеральном институте развития образования состоялось обсуждение темы «Детство как социокультурный феномен». В основе обсуждения было сообщение председателя фонда «Мое поколение» Алины Федоровны Радченко о форсайт-проекте «Детство» (см. стр. 66). В обсуждении приняли участие: директор Федерального института развития образования академик РАО А. Г. Асмолов, вице-президент РАО академик Д. И. Фельдштейн, директор департамента государственной политики в образовании Минобрнауки РФ И. М. Реморенко, академики РАО М. М. Безруких, Н. Н. Малофеев, В. С. Собкин, доктора психологических наук О. А. Карabanова, Т. Д. Марцинковская, А. Н. Поддьяков, научный руководитель Института образовательной политики «Эврика» А. И. Адамский, кандидаты психологических наук В. К. Загвоздкин, С. В. Кривцова и другие.



Открывая обсуждение, А. Г. Асмолов отметил:

– О детстве сказано довольно много. Цель нашего обсуждения – обозначить проблему детства как проблему, связанную с политическим развитием нашей страны. В первую очередь смысл форсайт-проекта «Детство» я вижу в социально-политической системе координат.

Мы видим детство в контексте полюсов двух культур: культуры полезности и культуры достоинства. Детство в контексте культуры полезности всегда рассматривается не как самоценность, а только как подготовка к жизни: ребенок рождается, чтобы подготовиться к детскому саду, детский сад воспринимается как подготовка к школе, школа воспринимается как подготовка к вузу, вуз воспринимается как подготовка к профессии, профессия воспринимается как подготовка к пенсии, пенсия воспринимается как подготовка к смерти. Это абсолютно прагматичное финалистское понимание детства и развития в целом пронизывает все традиционные подходы к со-

зданию программ о детстве. В культуре достоинства же детство выступает как уникальная самобытная культура и источник, пользуясь выражением Карла Юнга, «необщих путей» развития человечества.

Еще одна из целей обсуждения круглого стола – понять, что наша линия – полидисциплинарный подход к пониманию стереофеномена детства. Приступая к анализу детства – демографии детства, этнографии детства, социологии детства, социальной психологии и культурной антропологии детства и т. п., хочу напомнить слова великого психофизиолога Николая Александровича Бернштейна: «Задача рождает орган». Поэтому сначала задача, а потом структуры, потом программы.

## Д. И. ФЕЛЬДШТЕЙН:

– Сегодня взрослый мир просто-напросто отодвинулся от мира детства. Это очень серьезно и очень тревожно, потому что мир детства диктует взрослому миру его многие вещи.

Сегодня детство не только как слой общества, но и как состояние стало качественно другим. Мы привыкли относиться к детству на базе тех знаний о нем, которые были накоплены сорок,

двадцать лет назад, но ребенок стал качественно другим. Мы должны понять этого ребенка.

Изменились возрастные границы. Граница начала дошкольного возраста снизилась, а границы младшего школьного возраста, подросткового возраста поднялись. Надо знать, что собой представляет ребенок, который учится и будет учиться в нашей новой школе.

Давайте относиться к детям как к умным существам, а не просто как к существам, которым мы открываем мир. Тем более что сегодня этот мир открывается для них и виртуально. Двухлетний ребенок самостоятельно включает Интернет, он знает как, он видел это. Пространство Интернета, пространство телевизора, пространство компьютера, пространство сотового телефона... Это раньше учитель был единственным светочем знаний. Все изменилось. Изменилось взрослое сообщество, изменилось детство, мы должны знать, как оно изменилось. Вот это сейчас главное. *(Подробно см. статью Д. И. Фельдштейна «Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы», стр. 82.)*

#### **И. М. РЕМОРЕНКО:**

– Применительно к проекту «Детство» мы должны опираться на те тенденции, которые проявятся в 2020 году, которые сейчас непонятны, может, вообще не присутствуют, но появятся, проявятся через десять лет. Скорее всего, 99% из того, что мы делаем сейчас, мы делаем, уже запаздывая, по неким свершившимся фактам. Мне кажется, что нам очень не хватает тех исследований, которые могли бы сказать, что через десяток лет будет вот это, поэтому сейчас нам надо делать что-то другое.

Форсайт-проект «Детство» и другие проекты, которые двигаются в этой логике, позволяют нащупать тенденции, которых сейчас нет, или которые в самом зачаточном состоянии. Думаю, что нащупать эти тенденции очень важно для конструирования понятных решений, которые бы помогли ощутимо действовать. Мне кажется, что Федеральный институт развития образования мог бы стать подходящей площадкой для анализа обозначенных подобных тенденций.

#### **О. А. КАРАБАНОВА:**

– Сама идея прогнозирования детства исходит из того, что детство представляет собой живую развивающуюся систему. Систему, которая может и должна быть рассмотрена только в контексте отношений с миром взрослых. И, говоря о детстве, я хотела бы напомнить, что социокультурная природа детства и развитие как одна из основных характеристик системы детства является феноменом, достаточно давно признанным и исследованным психологией. Известно, что существуют в истории психологии как бы две легенды. Белая легенда детства и черная легенда детства. Черная легенда – это представление о детстве как о времени, когда ребенка действительно рассматривали как недочеловека, притесняли, репрессировали, ребенок был изгоем. Белая легенда рассматривает эти отношения иначе.

До 80-х годов прошлого века мир детства и мир взрослых выступали в отношениях разрыва, в отношениях противопоставления. Ребенок рассматривался как маленький взрослый со знаком минус. Мы прошли период, когда мир детства противопоставлялся миру взрослых как мир чистоты, невинности, надежды. Мир, который был противопоставлен жестокому миру взрослых. И только с середины прошлого века в обществе стало утверждаться положение о самооценности детства и ребенка.

Есть три основные тенденции развития детства: увеличение продолжительности детства, изменение структуры детства и кризис детства. Тенденция увеличения продолжительности детства связана с тем, что общество предоставляет молодому человеку мораторий, отсрочку от жизненного самоопределения, поскольку вариантов развития, траекторий, путей развития значительно больше, чем это было, например, в прошлом веке.

Мы переживаем сегодня кризис детства – это разрыв между миром взрослых и миром детей, обесмысливание детской деятельности. Происходит поляризация развития детей и подростков. Сегодня мы говорим о выделении двух групп. Это группа детей, которые характеризуются благополучным



ускоренным развитием, и группа детей, которая испытывает достаточно серьезные трудности развития. Эта поляризация психического развития детей и подростков напрямую связана с особенностями социальной ситуации.

По-прежнему сохраняется тенденция форсирования интеллектуального развития ребенка в ущерб личностному развитию. Для современных детей характерно отсутствие любопытства, любознательности, познавательных интересов. Это связано, как представляется, напрямую с особенностями эмоциональных отношений в семье, с особенностями отношений с близким взрослым. Именно отношения с близким взрослым, характер эмоциональной привязанности является основой дальнейшего развития ребенка. Отношение с близким взрослым есть альфа и омега, основа дальнейшего развития ребенка.

Что касается сферы социализации детей и подростков, взаимоотношений со сверстниками, то мы можем говорить сегодня о феномене информационной социализации. Это новая проблема. У ребенка, который живет в информационной среде, в информационной реальности, возникает совершенно новый феномен – феномен утраты чувства необратимости. В компьютерной игре много жизней, и всегда можно вернуться к началу. Реальная жизнь этого повторить не позволяет. Утрата чувства необратимости, осознание необратимости – это то, что в итоге влияет на понимание смысла жизни. Поэтому утрата чувства необратимости приводит к тому, что у ребенка исчезает чувство реальности.

Форсайт-проект вызывает огромный интерес у психологов. Есть четыре позиции, которые следует обсудить. Первая. Хотелось бы обратить внимание на определенную односторонность оценки состояния современного института родительства. Хотелось бы сказать о том, что родители тоже полярны. Наряду с родителями, которые отвергают ребенка, некомпетентны, у нас много родителей, которые реагируют осознанно, компетентны в родительстве.

Вторая позиция. Современная возрастная психология не может принять тезис о возможности запрограммировать способности и характеристики детей.

Безусловно, существуют некие врожденные предпосылки, темпераментальные особенности нервной системы и т. д. Но это есть некая основа и предпосылкосоздающая возможность, а собственно способности формируются при жизни человека и в значительной степени определяются видами деятельности и сотрудничества со взрослым.

Третья позиция. У меня вызывает тревогу положение проекта о возможности перехода к воспитательным сообществам в ущерб отношениям в семье и отношениям с близким взрослым.

Четвертая позиция касается прогноза об отсутствии образовательной системы к 2025 году. Будут действительно вариативные системы воспитания. Будут разные возможности. И мы уже к этому идем. И в современной школе заложен принцип вариативности, профильности, предпрофильности. Это наше будущее. Система станет более сложной, более вариативной, но система будет существовать. *(Подробнее см. статью О. А. Карабановой «Социальное конструирование детства», стр. 52.)*

### **С. В. КРИВЦОВА:**

– Более 20 лет я занимаюсь социализацией детей и подростков. Удивительно симметричная, повторяющаяся ситуация. В 1900 году в Германии и Австрии образование детей до 12 лет стало обязательным. Но тогда же было принято решение, что образование должно заниматься только трансляцией знаний, а воспитание необходимо передать в семью. Через десять лет педагоги вынуждены были провести первый в Европе конгресс по управлению психическим здоровьем учеников средних школ, потому что в немецких школах резко увеличилось число суицидов. Конгресс так и назывался: «О суициде среди учащихся средней школы». Организатором конгресса был Зигмунд Фрейд. Он сказал, что если в школе идет только трансляция знаний, то эти суициды будут гарантированы.

Одна из тем нашей работы в нынешнем году – это предупреждение возросшего числа суицидов. История повторяется. Фрейд тогда же сказал очень интересную вещь: для оптимального развития детей необходимо ответственность за них поровну делить между

семьей и школой. Сегодня поляризация родителей чрезвычайно высокая. Если родители являются людьми с личностными нарушениями, расстройствами, то и их дети могут быть с личностными расстройствами. Поэтому единственное спасение – перекалывание на школу обязанности эмоционального развития.

Во всех странах Европы существуют разнообразные программы коммуникативной культуры, позволяющие образовательным институтам развивать ценностные ориентиры обучающихся. Мы 20 лет пытаемся с этими психологическими идеями приходить в школу. Если в 90-е годы школа была абсолютно открыта для этих идей, то последние десять лет тенденция совершенно изменилась. Мы по-прежнему делаем эти программы, они по-прежнему хорошие, но их становится все меньше. В школу, какой она стала сегодня, эти программы практически не вписываются.

Хочу обратить внимание на то, что говорят нейробиологи, нейропсихологи о развитии эмоциональной сферы ребенка, о развитии эмоционального мозга. Мы все думаем через наши чувства. Это две стороны одного процесса. Отсюда искусство, эстетика, театр, креатив являются не просто желательным дополнением образования, а необходимым условием обучения, для того чтобы укреплялась эта связь между лимбической системой и корой головного мозга. Есть исследования, доказывающие, что детей невозможно обмануть, они чувствуют отношение к ним педагога. Интересные исследования проведены английскими учеными: эмоции ведут за собой когнитивный процесс. Страх блокирует доступ к зонам мозга, отвечающим за содержание интеллектуальной деятельности. И страх на уроке делает невозможным само познание. Но радость, оказывается, может страх разблокировать. Поэтому на уроке должна быть радость.

Еще один аспект, очень важный. Что хотят видеть те, кто разрабатывает форсайт-проекты в европейских странах, что они хотят видеть у своего населения, у своих детей. Великобритания, 2008 год. Учить граждан Соединенного Королевства распознавать буллинг

(bullying – травля кого-то большинством) и противостоять ему. Это сегодня главный приоритет Великобритании. Второй приоритет – быть более инициативными на фоне большого числа мигрантов, приезжающих в эту страну. В Германии – толерантное отношение к мигрантам. А что в России? Кто-нибудь занимался этим вопросом? (Подробно см. статью С. В. Кривцовой «Чтоб не распалась связь времен...», стр. 114.)

#### А. И. АДАМСКИЙ:

– Пафос моего сообщения заключается в следующем. У нас налицо разрыв между устоявшимися, конвенционально-принятыми, согласованными экспертно-научными решениями и представлениями по поводу детства и теми нормами, в которых это детство существует реально. Сегодня ребенок вынужден существовать в социально-экономических отношениях системы образования. Установлены ступени образования, в них зафиксированы жесткие нормы: требования на входе, условия внутри, требования на выходе. Определены правила пребывания в дошкольном институте, в начальной школе и т. д. Эти правила и нормы жизни ребенка почти никак не соотносятся с теми представлениями о детстве, которыми оперирует современное научное и экспертное сообщество.

Вот этот разрыв я бы и обсуждал. Потому что на самом деле материала для научно-экспертного представления о том, каким сегодня является детство, каким детство может быть, достаточно. Я прекрасно помню, как молодые тогда ученые Асмолов, Слободчиков, Собкин в середине 80-х годов обсуждали эту тему практически теми же словами, которые Ольга Александровна здесь приводила, на организационно-деятельностных играх, на семинарах в Психологическом институте АПН у В. В. Давыдова, на сборах «Эврики» в Москве, Куйбышеве, Харькове и т. д. Я прекрасно помню доклад В. Собкина в 1986 году в Политехническом музее о начале социологических исследований детства, где практически обсуждалась измененная природа детства и отставание системы образования от этой измененной природы. 1986 год!

В этом смысле мне кажется, что проблемой является **перевод** этих представлений в **институциональные нормы**, по которым живет ребенок в системе образования. Это и есть проблематика образовательной политики, ее институциональная часть. *Задача, по-моему, в том, чтобы построить институт детства как набор норм, правил, если хотите, требований к системе образования и шире – общественных и государственных норм.*

К сожалению, характер институциональных решений по поводу системы образования за последние 25 лет почти не изменился, и осуществляется он по старым, советским, цековским лекалам. Это свидетельствует о том, что проникновения научно-теоретических и экспертных представлений о детстве в институциональные нормы не произошло. Этого механизма не существует. И некоторые эксперты-ученые даже этим упиваются, потому что слабые изменения реальной жизни ребенка позволяют им сказать: «Видите, я же был прав, я же говорил, этого не произошло!»

Мы свидетели того, что за эти годы принят закон об образовании 1992 года с огромным количеством поправок, принято несколько концепций, приняты стандарты начальной школы. Сам характер формирования этих институтов, функциональных решений таков, что туда почти не проникают современные представления о детстве и т. д. Поэтому первый тезис, который я фиксирую, это то, что материала достаточно, но существует какая-то такая кристаллическая решетка, через которую волны с этой длиной не проникают. Второй сюжет заключается в том, что в общественном сознании слабо выражена ценность качественного образования. В рамках комплексного проекта модернизации образования мы провели мониторинг «Положений о деятельности общественных советов школ», как они влияют на оценку труда учителя, при распределении фонда оплаты труда. Новые школьные советы имеют возможность влиять на зарплату учителя через оценку его труда. Вот мы проанализировали эти положения. Доминируют консервативные, если не реакционные ценности и характеристики труда учителя. Поступаемость в вузы, успеваемость, дисциплина,

исполнительская подчиненность учителю и т. д. Никаких современных характеристик детства, никаких показателей развития ребенка, уровня самоопределения, критического мышления и т. п. там практически не существует. В общественном сознании по поводу результатов и оценок деятельности учителя и школы доминируют предельно консервативные, предельно авторитарные представления о результатах образования, то есть о том, что школа и учитель должны дать ребенку. С другой стороны, в такой институциональной формальности, как система аттестации учителя, тоже мало сказано о необходимости уметь формировать современные детские компетентности. При всем моем уважении, я окончил физфак Ленинского пединститута, люблю свою альма-матер, но педагогическое образование к педагогической деятельности как к деятельности по поддержке детского развития не имеет никакого отношения. И мы это прекрасно с вами понимаем. В этом смысле гораздо более формирующим для учителя является система аттестации. Реально иллюстрируется положение детства в аттестации учителя и в аттестации руководящих кадров. В этом смысле, если выражаться военным языком, учитель вооружен антидетскими способами и средствами, и от него это требуется.

Третий тезис, на который я хочу обратить внимание, касается институционально закрепленных результатов школьной жизни. Те правила и нормы, коими определяется результат школьной жизни, результат деятельности учителя – в них-то и зафиксировано то антидетство, о котором мы здесь сейчас говорили. Где-то в начале 80-х годов Шалва Александрович Амонашвили рассказывал интересную историю. Он занимался младшим школьным возрастом. И одна из его идей о социализации заключалась в том, чтобы устраивать детям походы во взрослую жизнь. Он устраивал, например, походы на почту. Он за неделю до похода был на этой почте, собирал сотрудников и инструктировал их, учил, как им общаться с детьми. Потому что он боялся, что эти погружения во взрослую жизнь напугают детей. И он совершенно справедливо полагал, что взрослый мир, в кото-

рый попадает ребенок, пугает ребенка настолько, что он не хочет взрослеть. И этот феномен нежелания взрослеть потом в реальном исследовании был подтвержден, в частности, в исследованиях красноярских психологов, по-моему, это группа Бориса Хасана. И в этом смысле тезис о том, что учитель сегодня научит демократии, самостоятельности, самоопределению, для меня очень сомнителен. Потому что массовый учитель стал в силу вышеописанных причин не носителем тех ценностей, о которых мы говорили вначале, а носителем как раз противоположных ценностей.

В чем же тогда заключается задача? Мне кажется, что задача – это не только проектировать детство, а проектировать в том числе те институциональные нормы, правила, в которых это детство может развиваться.

#### **В. С. СОБКИН:**

– Я впервые слышу о форсайт-проекте. Меня смутил один момент. Перечислены разные сферы деятельности, а вот искусство – нет. Мне кажется, что искусство – это та смысловая и содержательная среда, которая выполняет очень важную роль для социализации ребенка, для его развития на всех этапах: и в дошкольном, и в подростковом возрасте, и в юности. В искусстве человек, по Марксу, творит себя по мерке человеческого рода. Это возможность построения себя.

Детство, образование – это не подготовка к жизни, это сама жизнь. Почему общественная система образования не может до сих пор принять эту идею? Что за барьеры, что за «пробки» препятствуют этому? У меня нет ответа. Педагоги как исходили из того, что готовят ребенка к жизни, так и исходят. Ничего не изменилось. Учитель не находится в сотворчестве с ребенком, он работает над ребенком. А изучаем ли мы проблематику развития учителя? Нет! Мы легко произносим слова: социальная ситуация развития во взаимодействии ребенка и взрослого... Но изучаем ли мы ее? По сути – нет. В 90-х мы проводили большое исследование в Москве и Амстердаме. Когда мы сравнили ценностные ориентации подростков, то увидели, что амстердам-

ские и московские подростки по ценностным ориентациям не отличались между собой. Они повторили классическую ситуацию учебника по психологии в стремлении к индивидуализации и социальным нормативам. Но позиции взрослых, учителей и родителей в этом были принципиально разные в Москве и в Амстердаме. И тогда травма и этот развивающий конфликт отношений ребенка и взрослого носит совершенно разное содержание в одной культурной ситуации и в другой. Мы очень не любим употреблять слово «хронотоп», которое ввел Михаил Михайлович Бахтин. А оно очень эффективно, с моей точки зрения. Бахтин ввел это как ценностную ориентацию пространства и времени для анализа разных жанров художественных произведений. В возрастной психологии мы можем ввести идею хронотопа как ценностно-ориентированного пространства, особого для разных возрастных этапов и культурных ситуаций. Многопозиционный анализ ситуации – вот что сегодня требуется. Для нашей страны с ее сильнейшим социальным расслоением особенно важна проблема, которая почти не исследуется: как семьи из разных слоев решают проблему образования? Как, куда, почему ориентируют ребенка? Сегодня очень важно видеть всю тончайшую дифференциацию мира детства, различных типов его развития. А что касается статуса детства, то давайте вспомним, кто крикнул, что король голый? Не учитель, не философ – ребенок! Ребенок, который увидел реальность именно как реальность и прямо, искренне высказал правду. Это огромная ценность детства, это ценнейшие качества, которые с возрастом уходят или ослабляются. И именно исследователь обязан понять ценность этого детского видения реальности.

#### **М. М. БЕЗРУКИХ:**

– Я тоже впервые вижу материалы по форсайт-проекту, хотя слышала о нем. Замечательно, что эта проблема поднимается, что в ней выделяются разные стороны современных проблем детства. Но то, как они анализируются, большой вопрос.

Меня очень смутило устройство для загрузки информации в кору головно-

го мозга. К сожалению, это не рассматривается как шутка. Почему я сформулировала название своего выступления «Физиологический и психологический портрет ребенка на разных этапах онтогенеза как главный вектор развития проблем детства»? Мы действительно много знаем о современном ребенке, но этого явно недостаточно. Наша страна огромная. У нас дети разные. И социальная ситуация развития, и ситуация биологического развития ребенка, а мы сегодня в свете генетики понимаем, что социальные условия оказывают влияние не только сегодня, они на самом деле откладываются на завтра.

Мы никогда не рассматривали ребенка в отрыве от чего-то, в отрыве от взрослой среды, в отрыве от его обучения. Нам важно понять закономерности его развития. И когда ты изучаешь закономерности физического, биологического развития ребенка, то изучаешь, прежде всего, закономерности развития его мозга, потому что это основа познавательной деятельности ребенка. Мы можем повлиять на интеллектуальное развитие ребенка, на его личностное развитие, но очень сложно – на биологическое.

Интеллектуальное развитие действительно форсируется. Но я бы даже сказала больше. Это не интеллектуальное развитие, это увеличение запаса сведений и знаний. Потому что интеллектуальное развитие все-таки строится на базе познавательного развития. *Ножницы биологического и паспортного возраста создают условия для того, чтобы возникал комплекс школьных проблем.* Мы создаем эти условия. Но до тех пор, пока каким-то образом не будет комплексной оценки развития ребенка, не будет системных исследований и этого портрета, мы не сможем ни форсайт-проект разрабатывать, ни инновации в образовании внедрять.

Мы проанализировали инновации в образовании за последние 50 лет. Грустно, но ни одна инновация не учитывает психофизиологических закономерностей развития ребенка. И тогда возникает вопрос – ради чего? Да, политическое решение, да, говорят, социальные запросы, да, жизнь требует. Требуется чего? Чтобы из школы вышел задерганный невротик, обремененный или не обремененный знаниями? А так

и есть, к сожалению. И это не выгодно для общества.

В форсайт-проекте есть раздел «Медицина». Должна вам сказать, что по-прежнему в медицинской статистике дети от 0 до 14 лет по состоянию здоровья в одной группе. И когда мы говорим об ухудшении здоровья детей от 0 до 14, о ком мы говорим? До тех пор пока у нас не будет данных, какой он, современный ребенок, мы не сможем ни разработать форсайт-проект, ни прогнозировать возможные риски инноваций в образовании.

#### **Н. Н. МАЛОФЕЕВ:**

– Я свой жанр обозначу как «плач Ярославны», потому что в проекте, который мы сегодня обсуждаем, оказались потерянными дети с ограниченными возможностями здоровья. Дело не в том, что это другие дети. Детство у них должно быть точно такое же. У нашего ребенка все без остатка детство уходило и уходит по-прежнему на медицинские процедуры, на тренинги, на дополнительные занятия. И глобальная установка в нашем секторе – это познавательное развитие, это овладение школьной программой, академическими знаниями.

Давид Иосифович Фельдштейн сегодня сказал, что «Мир взрослых отделился от детства». Если продолжить эту мысль, то к детству детей-инвалидов мир взрослых в нашей стране вообще никогда не приближался. И каждая семья решала проблему воспитания своего особого малыша самостоятельно. Что же касается государственного специального образования, то до 90-х годов минувшего века задача этого специального образования формулировалась предельно просто: переделать, исправить аномального ребенка. И цель специального образования не только в России, во всем мире – подготовка ребенка-инвалида к конкретному рабочему месту. *Но тех рабочих мест, под которые мы традиционно готовили детей-инвалидов, нет и больше никогда не будет.* И уже одна эта причина является, на мой взгляд, ключевой, в силу которой специальное образование должно кардинально меняться.

Я бы хотел высказаться об инклюзии. Отрадно, что президент нашей страны начал День знаний в одной из москов-



ских школ, которая занимается инклюзивным проектом. Но я очень боюсь, что сигнал будет неправильно услышан, что вот это – единственная возможность для детей-инвалидов. Только инклюзия, ничего другого. И ключевое слово сегодня, когда про это говорят, «инклюзия» – «включение», второе слово – «пандус». «Вот мы делаем пандус, и все заедут». Кроме того, что есть пандус, хотелось бы, чтобы внутри этого учреждения были специалисты, которые знают, как работать с этим ребенком, как не навредить ему. Две ситуации. Незрячие дети. Эти дети успешны, они прекрасно учатся. Одна проблема в Москве. Проучившись пять, шесть, семь лет, дети не умеют писать, потому что ни один педагог, который взял их к себе, не владеет брайлевским шрифтом. Ситуация вторая. Специальная школа города Москвы для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата. Мама привозит тяжелого ребенка. Директор школы говорит: «Знаете, мама, я его не возьму». На недоуменный вопрос мамы: «Почему, вы же специальная школа?» – отвечает: «Знаете, у нас есть срезы, экзамены, ЕГЭ и много чего, ваш ребенок не справится. Вы отведите его в общеобразовательную школу. Там его возьмут обязательно. У них сейчас инклюзия».

Поэтому у меня есть большие опасения, что во имя соблюдения прав ребенка-инвалида в западной транскрипции понимания этих прав права российского ребенка сохранить свое здоровье и место в обществе будут нарушены. Хотелось бы, чтобы дети с ограниченными возможностями не были потеряны в форсайт-проекте. *(Подробно см. статью Н. Н. Малофеева «Особый ребенок – обычное детство», стр. 62.)*

#### **В. К. ЗАГВОЗДКИН:**

– В последние годы в экономически развитых странах были заново поставлены и пересмотрены подходы как к количественным, так и к качественным аспектам раннего этапа образования. Были запущены широкомасштабные исследования психологии и педагогики раннего детства, в которые инвестировались огромные средства. В результате этих исследований значение периода раннего детства

и дошкольного детства, а также задачи ДОУ были радикально переосмыслены.

Два основных подхода к проблемам воспитания, которые характерны для западной культуры. Первый подход – это идея или образ скульптора, воспитание как изготовление продукта по заранее разработанной модели. То есть строится некая картина идеального человека, некий прообраз человека, который потом пытаются осуществить в процессе воспитания. Другой образ – это образ садовника, ухаживающего за садом. Идея такая, что в каждом ребенке заложено нечто, духовное ядро, какой-то его индивидуальный потенциал. И основная задача воспитания – взрастить именно этот заложенный в ребенке индивидуальный потенциал. Двух одинаковых детей не существует, дети абсолютно разные. Это как сад и садовник, который за ним ухаживает. *(Подробно см. статью В. К. Загвоздкина «Нужно ли готовиться к школе: за и против», стр. 105.)*

#### **Е. Ю. ПАТЯЕВА:**

– Мы сегодня много говорили об изменении социальной ситуации детства. Ребенок сегодня сталкивается с такими воздействиями, на которые он не готов адекватно реагировать. Ребенок сталкивается с размытостью ценностных ориентаций в окружающем его мире. Если раньше мир детства – это был мир доброго, светлого, где было ясно, что хорошо и что плохо, то нынешний мир детства совсем другой. Ребенок очень рано сталкивается с необходимостью совершать самостоятельный выбор, принимать решения.

То светлое детство для многих детей исчезает. И, соответственно, если мы, взрослые, не создадим и не укрепим систему поддержки детства, то мы будем получать поколения, где число духовно искалеченных людей будет, к сожалению, возрастать.

В разных странах создается система поддержки детства. И во многом мы сейчас отстаем. Система поддержки должна включать всех, кто работает с детьми и кто имеет дело с детьми. Это, прежде всего, родители. Во многих странах сейчас создаются центры поддержки и обучения родителей. Государственные программы создаются как бесплатные. То, чего мы сейчас не имеем. Второй центр

влияния на ребенка – система образования. Давно известно, что классно-урочная система имеет очень много недостатков. Во всем мире активно развиваются альтернативные формы обучения. Если говорить о будущем, хотелось бы говорить об автономном образовании, которое все шире в англо-американском мире дает интересные результаты. Мы его не имеем просто по законодательным ограничениям.

Третий источник влияния на ребенка – психологические службы – у нас практически отсутствует. Семья ребенка обеспечивает. Школа ребенка учит. Психологические службы во многих странах стали тем местом, где ребенка понимают. Куда ребенок может прийти поговорить со взрослым о жизни и оказаться услышанным. Мы сейчас имеем только кризисные службы, детские телефоны доверия. Если мы говорим о том, что нам надо создавать систему поддержки детства, то психологические центры должны быть независимы от школы принципиально. *(Подробно см. статью Е. Ю. Патяевой «Детство сегодня: вызовы и возможности», стр. 100.)*

#### **Т. Д. МАРЦИНКОВСКАЯ:**

– Для меня недостатком форсайт-проекта является то, что он совершенно не учитывает понятия активности самого ребенка и понятия ценности, которая является как бы стержнем, или иерархии ценностей, которая во многом и есть иерархия мотивов. Это иерархия ценностей, которая должна во многом совпадать с иерархией мотивов. Тогда почему семья и школа? Почему семья в первую очередь? Потому что человеку в ситуации изменчивой культуры очень важно сохранить эту хронологию. Ему важно сохранить эту целостность временной перспективы видения себя. Если меняется все, то ценность культуры, которая транслируется семьей, остается тем, что связывает разные поколения, что связывает человека в разные моменты его жизни. *(Подробно см. статью Т. Д. Марцинковской «Семья и школа: культурно-историческая перспектива», стр. 47.)*

#### **А. Г. АСМОЛОВ:**

– Мы привыкли судить о детстве с позиции взрослого мира, проекция взрослоцентризма все равно присутствует

в наших исследованиях. Абсолютно правильно. Мы – взрослые. Это такая особая категория. И бороться с драконом в себе – в данном случае со взрослостью в себе – невероятно трудно. Януш Корчак писал, что у ребенка есть равные права, при этом есть право на опасность, право на риск, право на смерть. Это не риторика. Детство – это не то, на что проецируется взрослость, детство – это творческое начало рода. Обратите внимание: не социализации, а рода – порождения.

#### **А. Н. ПОДДЬЯКОВ:**

– Коль скоро мы обсуждаем проект в рамках форсайта, надо сказать несколько слов об этой технологии. Форсайт по крайней мере на двух уровнях разворачивается. Первый уровень – это прогнозирование возможных сценариев: что может быть в будущем. Привлекается множество экспертов, они предлагают и рассматривают множество сценариев. Второй уровень – это собственно проектирование, создание условий для того, чтобы желаемый для нас сценарий реализовался. Этим форсайт отличается от футурологии, которая просто пыталась предсказывать то или иное событие, а не веер возможных сценариев.

В форсайте к тому же заложены идеи самореализующегося прогноза. Мы прогнозировали, поняли, что может быть, и создаем условия для того, чтобы именно это – из веера возможных менее благоприятных для нас вариантов – и произошло. Но, честно говоря, глубокий скепсис вызывает глобальный прогноз и проект, который датирован на 20 лет вперед. Я тщетно вспоминал глобальные проекты последних двух-трех десятилетий, которые рассчитывались на десять лет вперед, на 15, хоть один из которых реализовался бы – и не мог их вспомнить. Любой такой проект не учитывает будущие открытия, а за 20 лет они наверняка будут. Предсказать же их невозможно, поскольку, по Попперу, предсказать открытие – значит, сделать его. Например, еще 20 лет назад мобильный телефон был новшеством. Тридцать лет назад мы читали фантастические рассказы, в которых люди летят к другим звездам, но на Земле они в случае необходимости позвонить куда-то с улицы пользуются уличным

телефоном-автоматом. Однако к реальному нынешнему, описываемому в текстах рассказов времени люди к звездам так и не полетели, а мобильники имеют все, причем чуть ли не дошкольники.

При этом новые технологии действительно представляют огромные возможности. Недавно благодаря генно-инженерным технологиям стало возможным отсеивать оплодотворенные яйцеклетки детей, которые будут глухими. Часть глухих англичан выступила с предложением законопроекта, чтобы им предоставили право не отсеивать, а оставлять яйцеклетки именно глухих детей, потому что со слышащими детьми им психологически дискомфортно, неудобно и непривычно. По счастью, это предложение отклонено на официальном уровне (один из аргументов врачей: глухота – это не нормальное состояние, а отклонение от нормы, заболевание; преднамеренно создавать или отбирать эмбрион человека, в будущем глухого, противоречит медицинской этике). Но сам социальный заказ на конструирование патологии в высшей степени интересен. Когда мы говорим, что существуют социокультурные феномены, говорим о конструкционизме, эти феномены проявляются в том числе и в предложении конструирования популяций с определенными патологиями путем разработки и использования специальных технических средств.

Хотя, разумеется, такими антиутопическими проектами дело не ограничивается – есть и вполне позитивные. Здесь выступающие уже говорили, что показатели исследовательской активности и любознательности современных детей снижаются по сравнению с прошлым. Дополню – проводились исследования и получены интересные данные: тесты исследовательского поведения, измеряющие любознательность ребенка, способность к экспериментированию – самостоятельно, своими руками обследовать новый объект, отрицательно коррелируют с тестами интеллекта, измеряющими способность быстро перерешать большое число кем-то сформулированных стандартных задач с заранее известным ответом. Это означает, что человек, получивший низкий балл по тесту интеллекта, получит с большой вероятностью (хотя

и не гарантированно) более высокий балл по тесту исследовательского поведения, то есть проявит себя как достаточно хороший исследователь новизны и неопределенности, способный самостоятельно ставить и решать исследовательские задачи при реальном взаимодействии с объектами. К сожалению, верно и обратное. Вопрос – каков будет социальный заказ? Мы хотим, чтобы так и было, чтобы эти отрицательные корреляции сохранялись в будущих поколениях или хотим сделать что-то, в том числе на уровне образовательных проектов, чтобы эти корреляции стали положительными?

*В целом, на мой взгляд, наша дискуссия показала, что есть значительные различия – не кардинальные, но очень серьезные – образов потребного будущего у авторов обсуждаемого форсайт-проекта и у тех, кто выражает сейчас к нему отношение. Эти различия в системе ценностей. А раз так, то обсуждаемая проблема в значительной степени политическая, потому что в ее контексте в неявном виде стоит вопрос, каким будет будущее страны, каким его пытаться сделать. И, как следствие, детство опять проявляет себя как социокультурный феномен, поскольку его будущий облик формируется в результате этих социокультурных, социально-конфликтных взаимодействий.*

#### **А. Г. АСМОЛОВ:**

– Когда мы обсуждаем проекты детства, мы обсуждаем образ будущего России. И вовсе не потому, что есть фраза «Дети – наше будущее». Я эту фразу не понимаю и не пойму. У детей свое будущее, а у нас свое. У всех нас в этом зале свое будущее. Но каким бы оно ни было своим, мы все действительно думаем о том, что будет с детством через 5, через 10, через 20 и 30 лет.

Я благодарен авторам форсайт-проекта за то, что они нас возбудили, что дали возможность собраться еще раз вместе. Мы начали обсуждение серьезных государственных инициатив и проектов. И наша задача – выработка стратегии согласия политиков, методологов, экспертов и исследователей детства, воспринимающих его как самоценность современного общества.

# Детство сегодня: ВЫЗОВЫ И ВОЗМОЖНОСТИ

Расширенный текст выступления на круглом столе «Детство как социокультурный феномен» 2 апреля 2010 года.

100

З

а последние десятилетия социальная ситуация детства<sup>1</sup> резко изменилась, об этом сегодня говорили многие участники круглого стола. Мне хочется привлечь внимание к еще одной грани этих изменений, а именно к тому, что крайне усложнилась социальная ситуация жизни ребенка, усложнилась прежде всего для него самого. В большинстве случаев детям сегодня стало жить и сложнее, и труднее, чем в советское время, когда сложились, с одной стороны, привыч-

ные для нас формы детской жизни и, с другой стороны, «эталонные» представления о детстве в психологии и педагогике. Современный ребенок сталкивается сегодня с такими задачами, с какими на протяжении человеческой истории дети еще не сталкивались, и которые были уделом взрослых, да и то не всех. И в человеческой культуре, и в системе образования в частности пока нет устоявшегося набора способов помощи юным людям в обретении способностей и умений, необходимых для решения тех задач, которые обрушивает на них современный мир. Поэтому перед нами, как психологами, встает совершенно новая задача – задача конструирования и опробования новых способов психологической и образовательной поддержки взросления, новых способов помощи детям

и подросткам в их становлении самостоятельными и личностно развитыми людьми. Но прежде чем говорить о том, каким образом и какими средствами мы можем эту задачу решать, я хочу остановиться на усложнении жизненной ситуации сегодняшних детей чуть более детально.

**Усложнение жизненной ситуации современных детей и психологических задач, которые перед ними встают.** Первое принципиальное усложнение состоит в том, что *ребенок сталкивается сегодня с воздействиями, на которые он не готов адекватно реагировать* и от которых раньше он был в значительной степени защищен. Прежде всего это эмоционально шокирующие воздействия, в частности, потоки жестокости, насилия и порнографии, которые идут с экранов телевизора, видео и компьютеров, а в ряде случаев пронизывают и повседневную жизнь детей, начиная едва ли не с первых классов школы.

Вторым принципиальным моментом, усложняющим социальную ситуацию развития современного ребенка, выступает *противоречивость и размытость ценностных координат в окружающем ребенка мире*. В прежние эпохи в детстве – будь то в дореволюционном или социалистическом – складывалась картина ценностно упорядоченного мира, где было ясно, «что такое хорошо и что такое плохо». И только позднее, в юности или молодости, взрос-

<sup>1</sup> Как и другие участники сегодняшнего круглого стола, я в этом выступлении понимаю термин «детство» в его наиболее широком смысле – как все периоды жизни человека до достижения социальной самостоятельности, то есть включая и подростковый, и юношеский возраст.

леющий человек мог сталкиваться с многочисленными этическими проблемами и осознавать, что мир не так справедлив, как его учили старшие. Но к этому времени он уже успевал духовно окрепнуть и приобрести силы, необходимые для того, чтобы справиться со своими трудными открытиями. И даже в ситуации тяжелого и обездоленного детства, в ситуации несправедливых обид ценностная система общества позволяла ребенку надеяться на восстановление справедливости в будущей жизни или в будущем мире. А вместе с этой надеждой он вбирал в себя представления о добре и зле и научался их различать. Сейчас же на ребенка уже в начальной школе (а иногда и раньше) обрушивается множество побудительных воздействий, которые тянут его в разные стороны и задают совершенно разные ценностные идеалы, так что нередко он оказывается полностью дезориентирован в том, что «хорошо», а что «плохо». Например, родители и учителя могут учить его «разумному, доброму, вечному», а одновременно с этим телевизор и глянцево-журнальные картинки завораживают его увлекательными картинками «красивой жизни», а одноклассники убеждают, что лишь «слабаки», «ботаны» и «маленькие дети» не пьют водку, не пробовали «колеса» и не имеют в 14 лет сексуального опыта. В результате ребенок с детства оказывается в ситуации ценностной неопределенности и неразличимости «добра» и «зла», «хорошего» и «дурного», не имеет устойчивой моральной «точки опоры» ни для выработки своего отношения к тому, что он видит вокруг, ни для определения своих действий и жизненных целей.

Отсюда вытекает и третья чрезвычайно важная новая особенность нынешней ситуации детства – *необходимость самостоятельно принимать жизненно важные решения, начиная уже с младших классов школы*. В советское время большинство детей сталкивалось с задачей самостоятельного выбора лишь при окончании школы, то есть в самом конце детства в широком смысле этого слова. А на протяжении всех школьных лет семья, школа, книги и телевизор задавали юному человеку вполне согласованные рамки жизни, создававшие надежную «точку опоры», в том числе и для выражения подросткового протеста против действий или взглядов тех или иных конкретных представи-

телей мира взрослых. (Отметим, что до революции 1917 года «точка опоры» была совершенно иной, но тоже вполне определенной и устойчивой.) На нынешних же детей необходимость принятия решений, подчас необратимых, обрушивается гораздо раньше: например, когда более «опытные» товарищи по школе предлагают им «перестать быть детьми» и приобщиться к алкоголю, наркотикам, сексу и т. п. Или когда в Интернете их активно зазывают на порнографические или экстремистские сайты, рассказывают, как сделать взрывчатку домашними средствами и побуждают отомстить «живому миру продажных взрослых», и так далее. И ребенок сам должен решать, что ему делать и чего не делать. Парадоксальность и опасность ситуации состоят в том, что решения, которые могут определить его судьбу, он должен принимать зачастую совершенно «вслепую», ничего не зная о том, куда может его завести сделанный им выбор, и не имея ни психологических средств, ни опыта, которые позволили бы ему сделать этот выбор осмысленно. Раньше общество его от этого защищало, теперь же прежние защиты уже не работают и вряд ли смогут «заработать» снова. Ибо процесс развития необратим и «новое вино» бессмысленно «вливать в старые мехи».

Таким образом, если раньше для большинства детей мир детства был ясным и понятным и, по большому счету, справедливым и осмысленным, то нынешних детей встречает мир неустойчивый и лишенный ценностной определенности, а зачастую и просто бессмысленный, абсурдный и безнадежный. И если, например, Владимир Набоков писал о детстве людей своего круга и своего поколения как о подаренном судьбою неразменном запасе счастья и источнике сил, помогающем справиться с трагедиями и мытарствами последующей взрослой жизни, то сейчас ситуация иная: детство перестало быть безоблачной и беззаботной порой жизни, создающей «запас счастья» даже для тех детей, которые живут во вполне нормальных семьях. Конечно, и раньше кому-то выпадало несчастное детство, но оно воспринималось как «злая судьба» и вопиющая несправедливость, как прискорбное отклонение от нормы, тогда как сегодня мы наблюдаем *исчезновение самой нормы «светлого детства»*.



об авторе



Е. Ю. Патяева, старший преподаватель кафедры психологии личности факультета психологии МГУ



Если мы, взрослые, не создадим и не укрепим систему поддержки детства, то мы будем получать поколения, в которых будет все больше и больше духовно искаленных людей. И тогда нам придется это констатировать, разводить руками и увеличивать выпуск специалистов по «педагогике девиантного поведения» и «психологии отбывания наказания». Я с некоторым удивлением услышала сегодня слова о том, что наша страна имеет шансы лидировать в развитии детства. То, что я, как практикующий психолог и как родитель двоих заканчивающих школу детей, имею возможность наблюдать, говорит, скорее, о нашем отставании от ряда стран, деятельно откликнувшихся на кризис детства. И это отставание нарастает. Ведь с кризисом детства столкнулись не только мы, во многих странах уже создается и работает система поддержки детства, опробуются ее разные компоненты, исследуются возможности. Уже сейчас накоплен большой и интересный опыт, его нам надо осваивать, причем не только на уровне отдельных педагогов-энтузиастов или родителей-энтузиастов (которых много в нашей стране и которые не только осваивают мировой опыт, но и обогащают его), но и в масштабе системы воспитания и образования в целом.

**Система поддержки детства: четыре стратегических направления.** В разных странах сегодня создаются и опробуются различные компоненты той будущей целостной системы, которую можно назвать «системой поддержки детства» и которая должна включать всех взрослых, оказывающих существенное влияние на жизнь детей. Она должна охватывать, по меньшей мере, четыре больших направления: 1) родителей; 2) систему образования; 3) психологические службы и 4) то, что можно назвать системами формирования массового сознания, то есть СМИ и культурную политику.

Прежде всего, речь должна идти о *родителях*, поскольку, во-первых, они с ребенком живут с первых дней его жизни и определяют весь ход его развития и, во-вторых, они имеют возможность опосредовать все остальные влияния на ребенка, ограждая от одних, приобщая к другим и обучая осознанно относиться к третьим. Родители, как здесь уже сегодня говорилось, сейчас очень разные. Можно выделить, по меньшей мере, три группы родителей, и по отношению к каждой из них работа,

направленная на «поддержку детства», должна быть различной.

Одна группа – это те, кто понимает проблемы, с которыми сталкиваются их дети, и помогает их решать. Это те, кто любит своих детей и умеет находить общий язык с ними, те, кто готов прикладывать усилия, чтобы понять ребенка и помочь ему. Именно на них работают существующие психологические консультативные центры, именно они читают книги по воспитанию, организуют развивающую среду для своих детей, ищут хорошие школы, а иногда и помогают их организовать. Будь все родители такими, мы нуждались бы не в создании особой системы поддержки детства, а лишь в расширении тех форм работы, которые уже сложились. Но проблема в том, что таких родителей явное меньшинство.

Другая группа, гораздо более многочисленная, – это те, кто «хочет как лучше, а получается как всегда». Те, кто хотел бы помочь ребенку, но не знает, что надо делать, и, что еще важнее, не умеет помогать, ибо не может выйти за рамки своего собственного жизненного опыта, полученного в совершенно иное время. Им трудно понять своего ребенка и его жизнь. В прежние времена такие родители полагались на школу, однако сейчас, когда сложившаяся в советское время система школьного воспитания фактически распалась, они оказались не в состоянии этот распад компенсировать. Они недовольны происходящим, недовольны и школой, и своими детьми, но не представляют себе, что можно сделать. По сути, их недовольство выражает одновременно их заинтересованность в своих детях и ощущаемое ими бессилие. И для преобразования этого недовольства в конструктивную помощь своему ребенку существующих психологических консультаций и психолого-педагогических центров явно недостаточно. Здесь нужны специальные центры поддержки и обучения родителей, своего рода родительские университеты, причем принципиально бесплатные и общедоступные, и, кроме того, обладающие мощной информационной поддержкой на телевидении и радио, в Интернете и печати. Такие центры обучения родителей уже созданы во многих странах, и об этом, в частности, рассказывал сегодня Владимир Константинович Загвоздкин. Для нас же это все еще задача на будущее.

Наконец, третья большая группа родителей – это те, кому «не до детей», и кто никаких особых проблем не видит и видеть не хочет. Детям из таких семей больше всего не повезло, и они больше других нуждаются в развитии трех остальных компонентов системы поддержки детства: в рамках системы образования, психологических служб для детей и новых направлений информационной и культурной политики. Что касается их родителей, то очень часто они сами хронически находятся в состоянии психологического неблагополучия и нуждаются в помощи, однако эта проблема выходит далеко за рамки сегодняшнего обсуждения.

Второй мощный «центр влияния» на ребенка и, соответственно, второе стратегическое направление создания системы поддержки детства – это **система образования**. Давно известно, что до сих пор господствующая в школе классно-урочная система обучения обладает многими недостатками. В контексте усложнения задач детства главная ее слабость состоит в том, что она учит, прежде всего, выполнять задания, а не действовать самостоятельно. Во всем мире сегодня активно развиваются альтернативные формы обучения. Например, в англо-американском мире все шире распространяется **автономное образование**, которое дает очень интересные результаты именно в плане личностного развития юных людей, в плане развития их самостоятельности, осмысленного и ответственного отношения к своей жизни. Мы его не имеем просто по законодательным ограничениям. Здесь даже не нужны какие-то большие финансовые вложения, здесь надо просто перевести и издать имеющиеся наработки и разрешить заинтересованным родителям ими пользоваться. А дальше можно им просто помогать по мере необходимости и анализировать плюсы и минусы этой формы образования. Другим примером может служить интереснейшая система так называемого «**вероятностного образования**», созданная Александром Михайловичем Лобком в Екатеринбурге. По сути, это готовая альтернатива классно-урочной системе, позволяющая ребенку последовательно учиться жить в современном мире, со всей его неопределенностью, изменчивостью и хаотичностью. Кроме того, сейчас создаются многочисленные формы образования в рамках са-

мой школы, дающие возможность ребенку приобретать опыт самостоятельного действия во взрослом мире. Одним из ярких примеров этого выступает современное английское «школьное телевидение», когда проведенные школьниками интервью с политическими лидерами и парламентариями показывают не только по местным, но и по общенациональным и международным каналам. Чтобы понять реальные возможности этих и многих других альтернатив и дополнений к классно-урочной системе, их необходимо изучать и опробовать, а для этого их надо создавать в нашей собственной системе образования.

Третий необходимый компонент системы поддержки детства – это **психологические службы для детей**. Часто семья в основном занимается тем, что ребенка *обеспечивает*, школа – тем, что *учит*. Психологические же службы во многих странах, от Европы до Австралии, стали тем местом, где взрослые ребенка, прежде всего, понимают и могут эмоционально поддержать и помочь в решении тех проблем, с которыми он сталкивается. Местом, куда ребенок может прийти поговорить со взрослым «за жизнь» и оказаться услышанным. Из всего возможного многообразия психологических служб для детей мы сейчас имеем только кризисные службы, главным образом, детские телефоны доверия. Замечательно, что они есть и что их сеть потихоньку расширяется. Но этого крайне мало – ведь это то место, куда ребенок звонит в критической ситуации, в самом крайнем случае. И многие, кстати, потом радуются не только тому, что им помогли, но и тому, что их – иногда впервые в жизни – *выслушали* и *поняли*. Полноценная же система поддержки детства должна включать в себя не только кризисные службы, но и психологические центры клубного типа, куда ребенок может прийти «просто так», поговорить и посоветоваться со взрослыми, готовыми его понять. И, разумеется, такие службы должны быть бесплатными и независимыми от школы.

В англо-американском мире все шире распространяется автономное образование, которое дает очень интересные результаты именно в плане личностного развития юных людей, в плане осмысленного и ответственного отношения к своей жизни.

Наконец, еще один, четвертый компонент, вполне очевиден. Это *информационное пространство*, в которое погружен ребенок и которое сегодня у нас часто «дебилизирует» детей в самом буквальном смысле этого слова. Здесь необходимо, с одной стороны, создавать и делать доступными для всех хорошее детское кино, мультфильмы, передачи, информационные ресурсы, а с другой – фильмы и передачи, героями которых выступали бы родители, и информационные ресурсы для родителей. И, конечно же, необходимо ограничивать потоки рекламы, насилия и разнообразной теле-, видео- и компьютерной продукции, эмоционально травмирующей детей или вовлекающей их в бездумный транс и бессмысленное просиживание перед экраном.

**Необходимы разные типы исследования детства: классические, мониторинговые, проектные.** Последнее, на чем я хочу остановиться, – типы исследования детства, которые необходимы для того, чтобы получить возможность конструктивно справиться с кризисом детства, который постепенно углубляется, и выхода из него пока не видно. Мы сегодня много говорили о том, что сейчас в нашей стране детство очень мало исследуется, надо гораздо больше. Я полностью присоединяюсь к этому тезису и хочу добавить, что, планируя создание комплексной науки о детстве, нам надо с самого начала закладывать *исследования трех, весьма различных типов*.

Во-первых, это весь спектр классических исследований, направленных на описание, понимание и анализ того, что происходит с детьми, на развитие их возможностей и способностей, на компенсацию слабостей и помощь в решении всевозможных жизненных задач. Это могут быть и лонгитюдные исследования, и срезовые, и формирующие эксперименты, и многое другое. Общим для «классических» исследований выступает принятие социальной ситуации развития ребенка как независимой от исследователя переменной.

Во-вторых, это исследования *мониторинговые*, прицельно отслеживающие различные эффекты тех или иных социальных воздействий, вроде введения ЕГЭ, укрупнения школ, изменения показателей оценки работы учителей или сокращения объема бесплатного образования. Причем во внимание нужно принимать не только прямые результаты, но и самые разные эф-

фекты, которые принято называть побочными, но которые в долговременной перспективе могут оказаться намного более важными, чем любые «запланированные» результаты. Например, нужны исследования того, как влияет введение того же ЕГЭ на развитие интеллекта и познавательной мотивации детей, их эмоционального благополучия, самооценки, отношения к миру взрослых, к своей стране и т. д. Определяющей характеристикой этого типа исследований выступает массовое изменение социальной ситуации развития детей, но изменение, вводимое не исследователем, а государством, обществом или какими-либо социальными группами. К этой же группе можно отнести и исследования *прогностические*, направленные на анализ возможных последствий воздействий на социальную ситуацию развития до осуществления самого воздействия.

Наконец, третий тип должны составить исследования *проектные*, когда целенаправленно конструируются и создаются новые возможности жизни ребенка и анализируется, что они дают. Допустим, создается центр автономного образования, или психологический центр поддержки и обучения родителей, или психолого-педагогический центр для детей, – и сразу же начинается анализ того, что там происходит и что получается. Например, чем отличаются дети, которые учатся автономно, от детей, которые учатся в школе, как меняются показатели эмоционального благополучия и уверенности в себе у детей, родители которых занимаются в психологическом центре поддержки, и т. д. Причем конструировать можно параллельно разные возможности и разные варианты и затем их сопоставлять.

В заключение подчеркну, что именно от нас, современных взрослых, зависит, будет ли нынешний кризис детства позитивно разрешен и смогут ли новые поколения детей справляться со все возрастающей сложностью жизни, или же кризис перерастет в антропологическую катастрофу вроде той, которую описывал в свое время Герберт Уэллс в «Машине времени». Тогда, как мы помним, человечество будущего разделилось на две отдельные касты или даже расы: утонченных и беззащитных бездельников-элоев и терроризирующих их, но одновременно и обеспечивающих их существование грубых и кровожадных трудяг-морлоков.

# Нужно ли ГОТОВИТЬСЯ К ШКОЛЕ: за и против

## 1. ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ПОНЯТИЯ «ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ»



Понятие «готовность к школе» и проблема перехода из детского сада в школу – ключевые для всей системы образования. Поэтому за рубежом в образовательной политике и научных дискуссиях последних лет играют существенную роль как само понятие «готов-

ность к школе», так и практика перехода и преемственности дошкольной ступени образования и младшей школы. Это отражает то значение, которое придается в международном сообществе раннему этапу обучения (от трех с половиной до 11–12 лет).

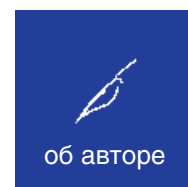
Повышенный интерес к ранней фазе образования вызван не в последнюю очередь тем, что, по данным международных исследований качества образования ТИМС и ПИЗА, в так называемых странах-лидерах, показавших наиболее высокие результаты (Канаде, Финляндии, Швеции и других), акцент в ходе реформ был сделан на ранний этап образования – детский сад и младшую школу. В настоящее время в международном сообществе существует консенсус, что успех на выходе из образования в значительной степени определяется обеспечением правильного старта. Поэтому обеспечение равных стартовых

возможностей и доступа к качественному дошкольному образованию и младшей школе рассматривается международным сообществом как приоритетная задача развития образования.

Проблема готовности к школе и понятие «готовность к школе» не является только проблемой возрастных физиологии, психологии и педиатрии. Это понятие имеет образовательно-политический, административно-управленческий и образовательно-экономический аспекты, то есть оно является объектом образовательной политики. *Не принимая во внимание аспекта образовательной политики и управления, мы не сможем понять и дискуссии о готовности к школе в экономически развитых странах.* При этом исследователи реформ и обеспечения качества образования в системе образования в целом единодушно признают проблему перехода от дошкольного к школьному этапу образования как одну из ключевых в образовательной политике: ошибки в регулировании перехода из детского сада в школу отражаются на качестве всей системы, а создание моделей правильного перехода или преемственности между первой и второй стадией образования (так этот переход называют в США и Англии<sup>1</sup>) рассматривается как важнейшая задача развития образования. Понятие «готовность к школе» играет в этом переходе основную роль.

Именно аспект готовности к школе является центральным моментом в дискуссиях за рубежом. Научные исследования должны дать аргументы или обоснования для

<sup>1</sup> Часто возникают недоразумения терминологического характера, когда говорят, что в некоторых странах детей отдают «в школу» с пяти лет. Если вместо термина «детский сад» употреблять термин «школа» или «первый этап образования», то суть от этого не меняется. Гораздо важнее то, чем реально занимаются дети в этой «школе» для дошкольников. Под первым этапом в англоязычных странах понимают обучение детей от 5 до 7 лет.



В. К. Загвоздкин, ст. н. с. Центра развития психологической службы Федерального института развития образования, кандидат психологических наук

тех или иных политических и управленческих решений. В этой статье кратко изложу данные научных исследований, на которые опираются политики и управленцы в своих решениях, и затем мы посмотрим на сами эти решения<sup>2</sup>.

Начнем с тезиса, который сейчас является общепризнанным: «готовность к школе» как свойство ребенка не существует. Рассматриваются две точки зрения: либо упразднить это понятие, либо придать ему другое значение и другую функцию в системе. На чем основываются эти точки зрения? Какие аргументы приводят в пользу отказа от понятия «готовность к школе» и какие – в пользу его сохранения?

Многое из того, что будет здесь сказано, – общеизвестные факты. Для нас актуальны, прежде всего, образовательно-политические и управленческие выводы, которые из них делаются.

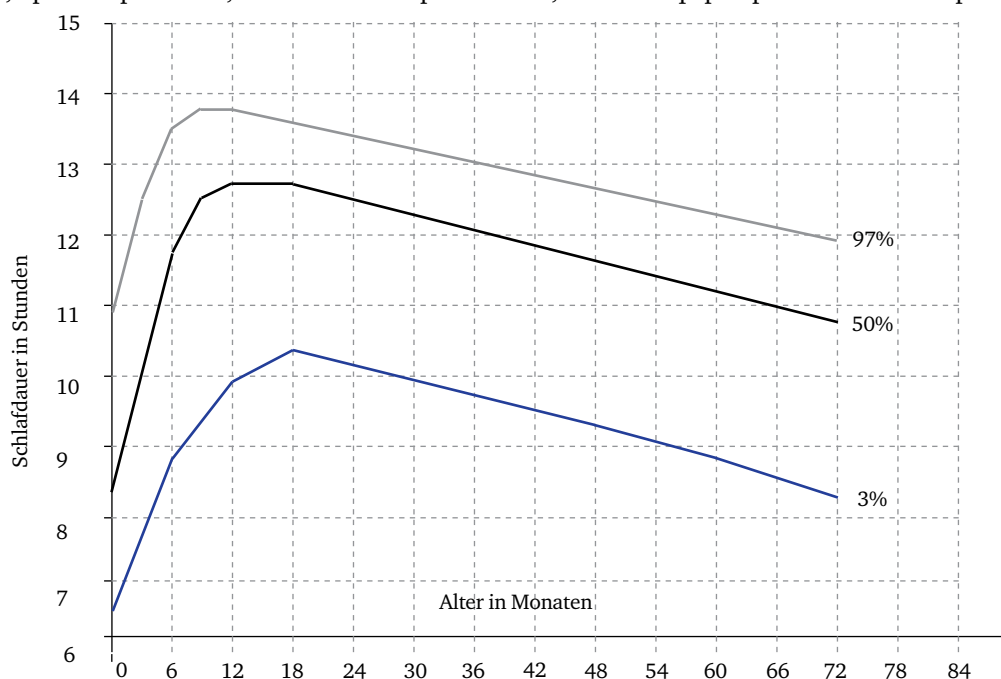
## 2. ВАРИАТИВНОСТЬ РАЗВИТИЯ

Исследования показывают, что скорость и характер (профиль) развития детей необычайно разнообразны. С момента рождения отмечается высокая вариативность по всем основным характеристикам развития (вес, время и ритм сна, количество потреб-

ляемой пищи, развитие моторики, время и характер созревания тех или иных функций и т. п.). На приведенных рисунках видны высокая степень вариативности у детей потребности во сне, возраста первых шагов, локомоторного развития, уровня психического развития, а также различия в уровне развития разных функций у одного и того же ребенка (интрапсихические различия).

Как выяснилось, наиболее частая причина нарушений сна у детей – неправильные ожидания взрослых. Попытки приучить детей спать по заранее заданному режиму вредны. Установить нормы для всех, связанные с возрастом, невозможно (Largo, 2007). Эти данные отражаются на требованиях к программам, а также на формулировках стандартов качества педагогической работы детских садов, подчеркивается необходимость создавать условия для детей с разными потребностями во сне и утомляемостью. При помощи наблюдения за детьми и бесед с родителями нужно выяснить индивидуальную потребность ребенка в отдыхе и сне и действовать в соответствии с этим (Tietze, 2002, стр. 88–95).

Попытки обучать детей ползать и вставать, то есть формировать локомоторное



**Рис. 1. Время сна в первые шесть лет.** Средняя линия (50%) – среднее значение потребности во сне. Линии 3% и 97% – потребность во сне тех детей, которые спят мало или, наоборот, много (Basler, 1980). По горизонтали: возраст в месяцах. По вертикали: время сна в часах.

<sup>2</sup>Дать полноценный анализ проблемы готовности к школе за рубежом в рамках одной статьи невозможно. Как на английском, так и на немецком языке существует огромное число работ по данной важной теме. Поэтому мы осветим самые важные, на наш взгляд, проблемы, актуальные в контексте развития отечественного образования.



развитие по нормативу, могут также привести к нарушениям в развитии. Дети не только сами ползают и встают, но делают это очень индивидуально – в разном возрасте и разными способами<sup>3</sup>.

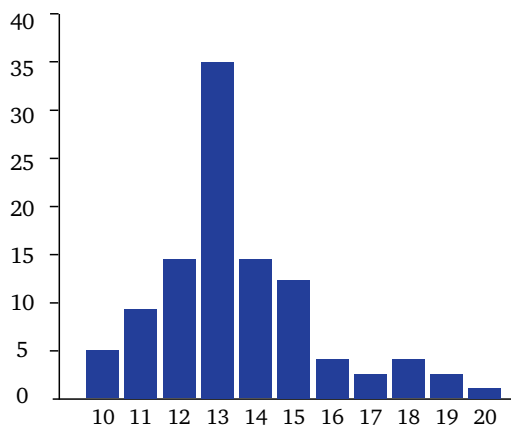
К семи годам разница в уровне психофизиологического развития детей, обусловленная их индивидуальными свойствами, то есть не вызванная качеством образовательной среды, может достигать более трех лет!

Дети отличаются не только между собой (интериндивидуальные различия), но и степени развития разных функций у одного ребенка различны (интраиндивидуальные различия). Ребенок может быть одарен, уметь читать и считать, в то время как его другие характеристики (например, эмоциональная стабильность или физиологическая зрелость) могут отставать. И то и другое – важные характеристики готовности к школе. Интраиндивидуальные различия сохраняются и во взрослом возрасте.

### 3. ЗАДАЧА ДЕТСКОГО САДА – ОБЕСПЕЧИТЬ КАЧЕСТВО УСЛОВИЙ И ПРОЦЕССОВ

Итак, на выходе из детского сада дети в норме находятся на разном уровне психического и физиологического развития.

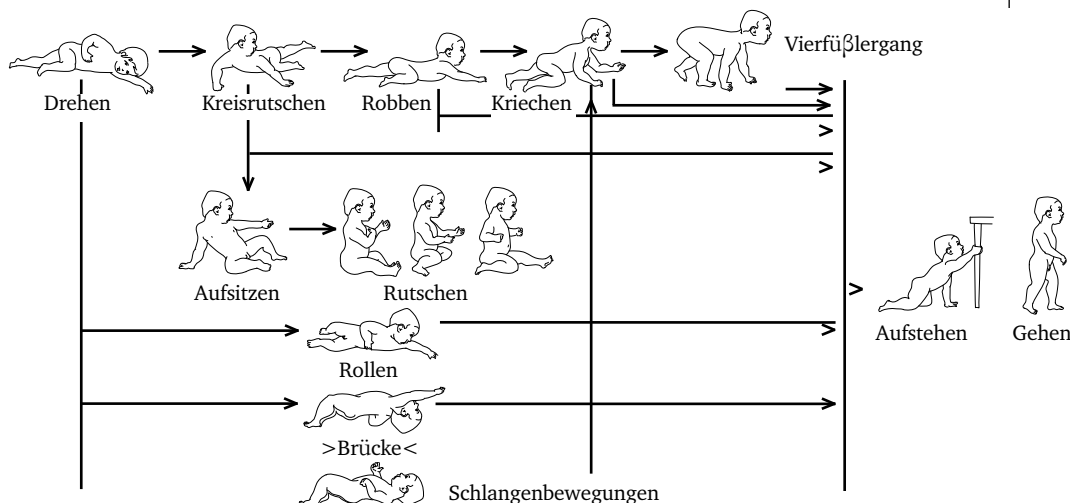
В связи с этим возникает вопрос: какова задача детского сада? Должен ли детский сад стремиться нивелировать эти отличия



**Рис. 3. Возраст, в котором ребенок делает первые самостоятельные шаги.** Столбцы – доля детей, которые в определенном возрасте делают первые шаги.

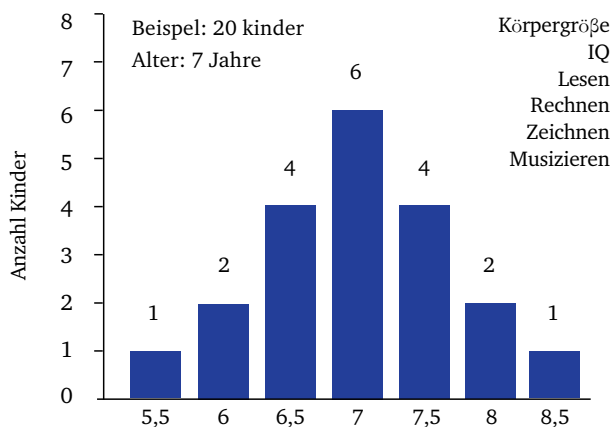
По горизонтали: возраст в месяцах  
По вертикали: доля детей в процентах

и путем специальных, так называемых «развивающих» программ пытаться ускорить развитие тех детей, которые развиваются медленнее, чем их сверстники? Не будет ли причинен ребенку вред, а не польза, если искусственно ускорять или направлять развитие? Например, сегодня уже никто не переучивает леворукого ребенка в праворукого (общий норматив), так как доказано, что это может нанести ребенку существенный вред. Не относится ли данный пример и к другим аспектам развития?



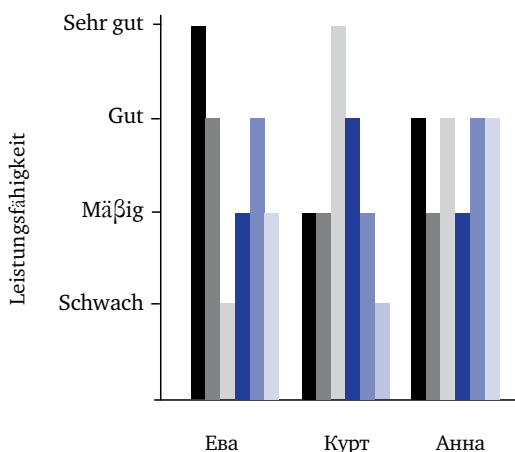
**Рис. 2. Современные представления о локомоторном развитии.** Представлены различные варианты развития прямохождения. Локомоторное развитие показывает вариативность хода индивидуального развития.

<sup>3</sup>В основных отечественных программах раннего обучения и воспитания подчеркивается необходимость формировать ползание путем обучения (Примерная общеобразовательная программа, 2004). Эти рекомендации находятся в резком противоречии с данными исследований: во всем мире дети ползают и встают сами, и встают по-разному. Также сомнительными являются рекомендации жестко соблюдать режимы дня, установленные в детском саду и дома.



**Рис. 4. Вариативность состояния развития группы из 20 семилетних детей.** Представлены в обобщенном виде степени развития следующих параметров: рост, умственное развитие (IQ), чтение, счет, рисование, музыкальные способности.

По горизонтали: число детей  
По вертикали: биологический возраст в годах



**Рис. 5. Интраиндивидуальная вариативность развития различных способностей у трех детей – Евы, Курта и Анны.** Параметры (слева направо): чтение, письмо, счет, рисование, пение, физкультура. Пример: Ева очень хорошо читает, хорошо пишет, считает слабо, рисует средне, хорошо поет и средне развита физически.

По вертикали: уровень развития способности (снизу вверх): слабый, средний, хороший, очень хороший

В настоящее время данные, полученные в ходе длительных наблюдений за развитием детей, говорят о том, что «медленные» дети, становясь взрослыми, ничуть не уступают своим «быстрым» товарищам. То, что раньше зачастую рассматривалось как отставание в развитии, является характеристикой индивидуального медленного темпа развития. Дети развиваются и учатся с разной

скоростью, и это должно каким-то образом учитываться в системе образования.

Проиллюстрируем данный тезис очень показательной цитатой (таких цитат можно привести сотни): «Когда я пришел в школу, я испытывал трудности в обучении. К сожалению, это было неправильно понято. Мне поставили диагноз «умственная отсталость» и называли «тупым». Мои товарищи по классу смеялись надо мной, и дома я не получал поддержки. Со временем мне пришлось смириться с этой ролью. Сегодня я являюсь руководителем Института повышения квалификации и провожу курсы для учителей, воспитателей и родителей по всему миру» (Stockes, 2003).

Именно потому, что «отставание» многих детей в развитии в раннем возрасте никак не сказывается на уровне их развития во взрослом возрасте и делается вывод о том, что это отставание не является патологией, но индивидуальной нормой. Для того чтобы отличить нарушение в развитии от индивидуальных особенностей здорового развития, требуется специальная диагностика.

Из этого вытекает, что задача детского сада не может состоять в том, чтобы «на выходе» все дети достигали единого высокого уровня, подходящего для школы. Задача детского сада – обеспечить максимально благоприятные условия для развития каждого ребенка, то есть обеспечить качество условий и процессов. Реальный же уровень развития определяется многими независимыми факторами, главным образом – качеством воспитания в семье и индивидуальными особенностями развития (об этом подробнее ниже). Поэтому стандарты качества для дошкольных учреждений определяются как стандарты условий и процессов, но не как стандарты уровня развития или тем более не стандарты уровня образования!<sup>4</sup>

#### 4. ПОНЯТИЕ «ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ» БЕССМЫСЛЕННО. ЕГО НУЖНО ОТМЕНИТЬ

Вопрос: если на выходе из детского сада наблюдается широкий разброс показателей по всем значимым параметрам развития, то тогда какую позитивную роль играет понятие «готовность к школе»? Какой оно имеет

<sup>4</sup> Из программы «Истоки»: «Программа ориентирована на достижение стандарта образования. Стандарт дошкольного уровня образования – это система требований к содержанию образования и уровню развития детей каждого психологического возраста». Истоки, 1997, стр. 3.

смысл? Школа должна принимать детей с различным уровнем психического и моторного развития и создавать условия для развития каждого: тех, кто учится быстрее, и тех, кто учится медленнее или имеет какие-либо проблемы с обучением. В различных программах поддержки в среднем по Европе участвуют от 20 до 25% учеников. Детей, не имеющих тех или иных трудностей или проблем, всего около 20%.

В связи со сказанным обсуждается вопрос о том, чтобы вообще отказаться от понятия «готовность к школе» (Norf и др., 2008), так как оно:

- не имеет никакого позитивного смысла и играет в общественном сознании, скорее, негативную роль. Обществу внушается мысль, что существует такая объективная вещь, как абстрактная «готовность к школе», в то время как на самом деле никакого общего норматива развития не существует.

- Понятие «готовность к школе» вредно. Поскольку оно имеет политическое и управленческое значение и связано с решением, касающимся судеб множества детей, то в этом контексте оно играет негативную роль. Последствия неверного суждения по данному вопросу могут нанести – и наносят – вред огромному числу детей.

- Негативная роль этого понятия состоит еще и в том, что оно внушает общественности представление, что именно детский сад и раннее детство ответственны за то, чтобы ребенок «был готов» к школе. Сама же школа, как она есть, не нуждается в переменах и новых концепциях и не должна быть «готовой к детям». «Готовность к школе» – это понятие, касающееся сугубо и только ребенка! Он становится «крайним» в условиях неразумной образовательной политики, противоречащей здравому смыслу (Krenz, 2006).

Согласно этой позиции, начальная школа должна принимать всех детей, какие они есть, и так организовывать обучение, чтобы в ней могли успешно учиться дети с разными уровнем, скоростью и профилем способностей. И если *создать нормальную младшую школу*, то понятие «готовность к школе» будет вообще излишним. В этом

направлении в целом и идет развитие начальной школы и концепции современной дидактики начальной школы за рубежом.

*Таким образом, обеспечить равенство шансов и равный доступ к качественному образованию – значит реализовать такую младшую школу, в которой могут успешно учиться дети с разными уровнем, профилем и скоростью развития: вот основная задача современной дидактики младшей школы.*

В этом контексте понятие «готовность к школе» служит консервации старой системы, и его нужно устранить!

### 5. «ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ» КАК ЦЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСИЛИЙ И МАСШТАБ ДЛЯ ИЗМЕРЕНИЙ И СБОРА ДАННЫХ

Сторонники сохранения понятия «готовность к школе» обосновывают свою точку зрения следующим образом: если отказаться от понятия «готовность к школе», то детский сад и родительский дом освобождаются от всякой ответственности за результат, за развитие и состояние ребенка. Да, мы не можем произвольно добиться того, чтобы все дети были готовы к школьному обучению при переходе из дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) в школу. Да, дети развиваются индивидуально. Но мы должны, по крайней мере, стремиться к наиболее высокому уровню, к гармоничному, здоровому развитию детей!

Понятие «готовность к школе» в этой связи *меняет свое значение*: оно перестает быть *свойством ребенка*, но становится социокультурной конструкцией<sup>5</sup>, играющей роль *целевой установки*, некоторого вектора педагогической работы ДОУ и усилий семьи<sup>6</sup>.

При этом – во многом произвольно – определяется некий уровень умственного, моторного и социально-эмоционального развития ребенка как «готовность к школе». Или вводятся ступени – низкий, средний и высокий уровень развития, которые играют роль некоего масштаба, мерки. Такая система принята в США и Англии. Элементы такой системы широко распространены во всех развитых странах.

<sup>5</sup> Понятие «готовность к школе» как социокультурный феномен (конструкт) было введено также в США в 1980-х. Оно связано с определенными представлениями об обучении в обществе, а не со свойствами детей (Eisenhart, Graue, 1990).

<sup>6</sup> В США и Англии «готовность к школе» была объявлена целью национальной политики в области образования (Kammermeier, 2000).

Идея такая: детский сад должен проводить работу на качественно высоком уровне. Для оценки и измерения уровня качества разработаны *стандарты качества педагогических условий и процессов*. На выходе же дети проявляют какой-то спектр различий и различную степень готовности к школьному обучению. Исследования показали, что различия в уровне общего психического развития у детей, посещавших детские сады с высоким уровнем качества и низким уровнем качества, при переходе из детского сада в школу достигают одного года. Статистически значимые различия в уровне учебных достижений у детей, посещавших детские сады с разным уровнем качества педагогической работы, удалось эмпирически установить у детей при переходе из начальной школы в среднюю (Tietze, 1998). Поэтому качество условий и процессов оказывает сильное влияние на развитие, но не устраняет различий при переходе из детского сада в школу.

Дети показывают разброс в уровне развития, который измеряется, опираясь на нормативно заданные параметры, служащие в качестве масштаба. В США и Англии воспитатели регулярно наблюдают за ходом развития ребенка и заносят эти параметры в специальный журнал. На определенных этапах эти данные сообщаются в вышестоящие инстанции, которые затем отправляют их в центральное бюро в Вашингтон (или Лондон).

В результате государство получает статистические данные о динамике развития детей при переходе из первой стадии образования на вторую (в виде процента детей, достигших той или иной ступени развития). *В этой системе описания ступеней служат мерой для ведения статистики, а не нормативом реального развития, как это неправильно понимают в нашей стране*<sup>7</sup>. Например, при переходе из первой стадии на вторую уровня развития, определенного как «хороший», достигло 58% ирландцев, 33% выходцев из Бангладеш и т. п.<sup>8</sup> Разброс говорит сам за себя. Все эти дети, достигшие очень разного уровня, проходили одни и те же программы ДОО. Из этого видно, что действие этих про-

грамм ограничено другими социальными и индивидуальными факторами.

Во всех так называемых странах-лидерах с качественным дошкольным образованием воспитателей учат, как проводить наблюдения, отслеживать и измерять ход развития ребенка. При развитой системе наблюдений и сбора информации эти данные индивидуального хода и профиля развития передаются дальше от детского сада в школу, что дает школе возможность учитывать индивидуальные особенности развития каждого ученика.

## 6. ДВЕ СТРАТЕГИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

Можно сказать, что в отношении стратегии, которую мы описали выше, в международном сообществе существует широкий консенсус. Такая образовательная политика не вызывает серьезных возражений и поддерживается международным сообществом.

Однако в США и Англии проводится политика, которая не имеет консенсуса в международном сообществе и резко критикуется в самих этих странах. Она состоит в том, что *государство стремится повысить показатели результативности системы, выставляя перед ДОО и школой цели в виде высоких (искусственно завышенных) измеримых показателей*. Таким способом хотят увеличить долю детей, достигающих высокого уровня развития, и улучшить показатели качества обучения в международных исследованиях. Перед детским садом и школой ставят задачу работать на этот высокий показатель и снижать долю неуспешных детей. Многие данные говорят о том, что эффективность такой политики весьма сомнительна (Загвоздкин, 2008, стр. 131–135; 150–155).

Критики такой позиции не без основания возражают, что таким образом создаются почва для манипуляции развитием детей и желание достигать высоких показателей путем прямого обучения или тренингов, лишая детей полноценного детства и нанося серьезный вред психосоматическому здоровью детей. Высокие показатели дости-

<sup>7</sup>Цитата. Освоение обязательной части программы «обеспечивает достижение воспитанниками готовности к школе, то есть необходимый и достаточный уровень развития ребенка для успешного освоения им основных общеобразовательных программ начального общего образования...» Из документа «Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования», принятой 23.11.2009. Это положение противоречит как научным данным, так и просто здравому смыслу.

<sup>8</sup> Из презентации 19.02.2010 в Москве доклада «Британские планы на будущее...» Томи Орджи, члена кабинета по вопросам экономики и окружающей среды Совета графства Кембриджшир, Великобритания.

гаются (достигаются ли?) за счет общего здорового развития ребенка<sup>9</sup>.

Справедливости ради надо отметить, что в США и Англии детским садам не навязывается какая-то определенная стратегия или программа работы. Как в США, так и в Англии, есть детские сады, практикующие разные формы работы с детьми – от прямого обучения школьного типа («натаскивание») до открытых программ, в которых дети могут играть и полноценно проживать период детства. Но все ДОО должны отслеживать (измерять) индивидуальные успехи в развитии и сообщать полученные данные в органы управления. Это позволяет также судить о том, какие программы и в каком отношении являются наиболее эффективными.

В странах средней Европы нет таких жестких управленческих целевых нормативов. Особенно в скандинавских странах осуществляется мягкая модель управления, основанная на доверии. ДОО должно работать на высоком качественном уровне в смысле условий и процессов и отслеживать ход развития детей. Все это проверяется службами надзора. При этом всем ясно, что по выходе из ДОО у детей наблюдается широкий разброс показателей по разным параметрам развития и известный процент детей не достигает «готовности к школе» по тем или иным параметрам. Это понимается либо как их индивидуальное своеобразие, либо диагностируется специалистом как определенные отклонения. Школа ищет методы работы с такими детьми в духе тезиса «Не ученик должен понимать учителя, но учитель ученика!» (Загвоздкин, 2008). В этих странах младшая школа устроена так, что там «медленные» дети или дети с проблемами в развитии могут успешно развиваться (и доказано – развиваются) благодаря программам индивидуализации обучения и программам поддержки. Так как разные дети требуют разных подходов и методов работы, то владение множеством разных методов (принцип многообразия методов обучения) рассматривается как одна из основных компетентностей учителя (Загвоздкин, 2008). Одно универсального подхода для всех детей не существует!

Так как фактор семьи играет очень существенную роль, то практически во всех

развитых странах государство поддерживает специальные обучающие программы для родителей. В США и Англии детские сады в социально проблемных районах посещают и дети, и взрослые, и государство оплачивает это педагогическое образование взрослых. Программы детских садов, разработанные для детей из социально проблемной среды, включают в себя работу с родителями и обучение родителей созданию в семье благоприятных условий для ребенка. И только такие программы оказались эмпирически действительно успешными.

## 7. ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ КАК СВОЙСТВО СИСТЕМЫ

Современное понятие «готовность к школе» экологически системно. Оно определяется как *система отношений*, в которую включен ребенок, куда входят сам ребенок, детский сад, семья, младшая школа, сверстники, общественные ожидания (нормативы). На чем основано такое понимание?

7.1. Система обучения как составная часть понятия «готовность к школе». Предложим мыслительный эксперимент. Представим себе, что все школы в нашей стране начинают работать по принципу «обучения на высоком уровне сложности» или поставят целью младшей школы формирование теоретических понятий и обучение от общего к частному. Процент детей, не готовых к *такому* школьному обучению (по признаку «когнитивная готовность»), резко возрастет. Думаю, их будет около 70–80%. То есть эти дети не справятся с обучением в рамках этих систем. Это значит, что данные системы обучения нацелены на оставшиеся 20% школьников и могут успешно работать только на основе отбора детей, «готовых» к их системе (общественно-политический аспект). Если обучение в школе связано с долгим сидением за партами и выполнением инструкций учителя, то по показателю «моторная готовность к школьному обучению» процент «неготовых» детей также будет высоким.

Теперь представим себе обратную ситуацию: все школы стали реформ-педагогическими и работают по методам Монтессори, вальдорфской педагогики или других аналогичных концепций. Процент «негото-

<sup>9</sup>Есть много аргументов и данных, говорящих в пользу этой критики. Недаром в странах Европы скептически относятся к образовательной политике США и перенимают отдельные ее элементы с крайней осторожностью. Но и в самих США и Англии названная политика государства подвергается резкой критике и служит поводом для постоянных конфликтов (Загвоздкин, 2008, стр. 131–135; 150–155).



вых» детей к таким формам обучения резко сократился бы. Отсюда ясно видно, что «готовность к школе» включает в себя систему отношений «ребенок – школа» и без такой системы не имеет смысла.

**7.2. Общественные ожидания.** Приведенный пример наглядно показывает, что «готовность к школе» зависит от систем обучения и политики в области образования, от требований, которые в форме нормативных документов, БУПов и т. п. общество предъявляет к школе и достижениям детей. Во Франции, где традиционно в младшей школе была необычайно высока доля второгодников (около 30%), уменьшить ее удалось, понизив нормы ожиданий, изменив программы обучения.

Вот цифры из Германии, иллюстрирующие данное положение: в 1980-х годах в Баварии было 2,4% второгодников в первом классе, в Шлезвиг-Гольштейне – 7,4%. В 1990-х годах в земле Саар было 2,3% «неготовых к школе», в то время как в Бремене – 14% (Норф и др., 2008). Такой разброс показателей между землями ФРГ и разными странами наблюдается по всем параметрам так называемой «готовности к школе». Все это окончательно развеивает миф о том, что «готовность к школе» существует как некий объективный показатель свойств ребенка. *«Готовность к школе» – это свойство всей системы.* Такое экологически-системное понимание «готовности к школе» в настоящее время является в международном сообществе наиболее распространенным (Nickel, 1990).

**7.3. Проблема процедуры и инструментов диагностики готовности к школе.** Другой комплекс проблем связан с инструментами диагностики и самой формой процедуры обследования, когда на основе краткого осмотра и диагностики детей делаются далеко идущие выводы о степени их развития и прогнозы относительно их успешности в обучении. На основе этого обследования принимаются решения, имеющие далеко идущие последствия. Существуют серьезные сомнения в валидности и надежности таких инструментов и процедур.

В связи с важностью данного вопроса в Германии в 1970-х годах были проведены исследования этих процедур и инструментов. В результате был сделан вывод,

что никакой тест и никакое диагностическое заключение психологов, учителей или врача не гарантируют от ошибок в диагнозе и прогнозе успешности в обучении: слишком много факторов оказывают влияние на успех или неуспех того или иного ребенка в школе.

Кроме этого, на результаты обследования оказывает влияние и ряд ситуативных факторов при самом обследовании: не только в каком состоянии находится ребенок в момент обследования, но и в каком состоянии находятся взрослые, проводящие обследование, удастся ли им установить контакт с ребенком. Например, в начале процедуры обследования, когда члены комиссии не так устали, контакт с детьми устанавливается лучше, чем в конце. Это значительно влияет на результаты обследования, и дети, которые пришли раньше, оказываются «более готовыми к школе». Результат обследования ребенка зависит и от множества других случайных факторов во время процедуры обследования. Сам инструментарий обследования – задания, которые даются ребенку для выявления тех или иных качеств, – также вызывает сомнения. Действительно ли можно установить творческий потенциал ребенка, его креативность, попросив составить рассказ по картинке? Ребенок, который в условиях естественной обстановки сочиняет или «пишет» целые «книжки», в искусственной ситуации обследования может вообще не проронить ни одного слова и не сочинить ни одной истории и т. п.

Исследование, проведенное в Германии в 1970-х годах, в котором участвовало 2792 ребенка, показало, что 19,6% прогнозов оказались неверными! Особенно бросаются в глаза ошибки при диагнозе «не готов»: для 457 детей из 690 диагноз оказался неверным! Это составляет 66,2%, то есть почти две трети детей! (Krapp, Mandl, 1977). Все это заставило усомниться в валидности многих инструментов диагностики. Инструментов диагностики, которые были бы признанными всеми валидными и надежными, нет до сих пор<sup>10</sup> (Rödl, 2007).

Эти и многие другие исследования привели к тому, что предпочтение стали отдавать методам наблюдения детей в *естественных ситуациях* и в течение длительного време-

<sup>10</sup>В настоящее время как в Германии, так и в других странах, разработаны и опробованы инструменты диагностики готовности к школе, основанные на экологически-системном подходе. Эти инструменты оцениваются специалистами очень позитивно, как перспективные. В то же время подчеркивается, что надежных эмпирических данных о степени их валидности недостаточно.

ни, то есть отслеживанию и документированию развития, о которых мы писали выше. Процедура обследования у врача при поступлении в школу продолжает сохранять свою значимость. Осмотр же у психолога на предмет диагностики психического развития осуществляется в случаях, когда для этого имеются специальные показания.

## 8. ИЗМЕНЕНИЯ В УПРАВЛЕНИИ И ВЕКТОР РАЗВИТИЯ

Все эти и многие другие соображения привели к изменению в образовательной политике и управлении. Области раннего и дошкольного образования стали рассматриваться вместе, как единый этап, и достижение «готовности к школе» понимается как задача всей системы – ДОО, родительского дома и младшей школы. Разрабатываются и внедряются различные модели кооперации ДОО, младшей школы и семьи, протраивается система преемственности. Создаются условия перехода из ДОО в школу, исключая травмирующий опыт для ребенка, а также школы для родителей для повышения качества воспитания и развития в семьях.

В связи с этим задачи и формы младшей школы меняются. Вот пример формулировки закона об образовании, принимаемого в настоящее время в Германии: «Так как достаточная способность к обучению не может предполагаться у всех детей, то к задачам младшей школы относится также и задача – способствовать развитию этих способностей». «Нельзя ожидать, что у всех учеников к моменту поступления в школу будут в наличии требуемые предпосылки к обучению. Это задача учителя [младшей школы] – целенаправленно способствовать развитию этих предпосылок» (Из закона земли Нижняя Саксония) (Hopf и др., 2008).

Ясно, что если «готовность к школе» не может предполагаться у значительной части детей и задача развития готовности к школе становится неотъемлемой частью педагогической работы младшей школы, то это требует не только разработки моделей кооперации между детским садом и школой, но и кардинального пересмотра дидактики младшей школы и требований к качеству обучения и воспитания в младшей школе. Каковы эти формы и требования – другая важная тема, которой мы посвятим в будущем отдельную статью.

## ЛИТЕРАТУРА

Загвоздкин В. К. Опыт разработки и применения стандартов образования за рубежом / М.: Вердана, 2008.

Загвоздкин В. К. Финская система образования: модель эффективных реформ» / М.: Чистые пруды, 2008.

Истоки: Базовая программа развития ребенка-дошкольника / Т. И. Алиева, Т. В. Антонова, Е. П. Арнаутова и др. / Под ред. Л. А. Парамоновой, А. Н. Давидчук, К. В. Тарасова и др. – М.: Карпуз, 1997.

Примерная общеобразовательная программа воспитания, обучения и развития раннего и дошкольного возраста / Под ред. Л. А. Парамоновой. – М.: Карпуз-дидактика, 2004.

Basler, K. Largo, R. H., Molinari, L. (1980) Die Entwicklung des Schlafverhaltens in den ersten fünf Lebensjahren // *Helvetica Paediatrica Acta* – B. 35. – S. 211-233.

Eisenhart M. A., Graue M. E. (1990) Socially constructed Readiness for school // *Internatl. J. für Qualitative Studien in Education*. – V. 3. – P. 253-269.

Griebel, W., Niesel, R. (2002). *Abschied vom Kindergarten – Start in die Schule. Grundlagen und Praxishilfen für Erzieherinnen, Lehrkräfte und Eltern* / München.

Hopf, A. und andere (2008) *Vom Kindergarten in die Grundschule* / Berlin.

Kammermeyer, G (2000) *Schulfähigkeit – Kriterien und diagnostische/prognostische Kompetenz von Lehrerinnen, Lehrern und Erzieherinnen* / Bad Heilbrunn.

Krapp, A., Mandl, H. (1977) *Einschulungsdiagnostik* / Weinheim: Beltz.

Krenz, A. (2006) *Ist mein Kind Schulfähig?* / München.

Largo H. R. (2000) *Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als Erzieherische Herausforderung* / München.

Nickel, H. (1990) *Das Problem der Einschulung aus Ökologisch-Systemischer Perspektive* // *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. – B.37. – S. 217-227.

Rödl, B. *Schulfähigkeit* (2007). *Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher* / Berlin. S. 382-384.

Stockes, G. (2003) *Ohne Stress kann Lernen leicht sein* / Augsburg.

Tietze, W., (1998) *Wie gut sind unsere Kindergärten* / Berlin.

Tietze, W. (2002) *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog* / Weinheim: Beltz.

# Чтоб не распалась связь времен...

**И**деологи образования все чаще обсуждают, в какую сторону должно сегодня идти образование, чтобы соответствовать требованиям быстро меняющегося мира. Традиционные представления о консервативном стабильном наборе основ культурно-исторического опыта, транслируемого новым поколениям детей, сменяются под мощным напором требований мобильной пост-модернистской информационной эпохи. Из-за серьезных межпоколенных проблем воспитания, возникших из-за смены исторических периодов социального и экономического развития России последних 25 лет, педагоги оказались перед большими затруднениями: их собственный жизненный багаж оказался неактуальным для решения многих проблем нового времени.

Информационная эпоха, в которой мы все себя обнаружили, задает короткий жизненный цикл знаний, навыков и специализаций, следовательно, требует от выпускника готовности к неизбежной перемене места, профессии, социального окружения, статуса. Образование «на всю жизнь» теперь сменяется образованием «в течение всей жизни», и школа, конечно, прежде всего должна научить учиться. Говоря точнее, школа должна научить своих учеников хотеть учиться. Парадокс: ребенок приходит в мир открытым для опыта, максимально готовым учиться, впитывать, постигать, осваивать. Что же происходит с ним к середине начального звена общего образования? Почему часто уже в третьем классе он теряет смысл пребывания в школе? Мы можем говорить о том, что в информационную эпоху школа не может конкурировать с массмедиа и Интернетом, и это будет лишь половиной правды. Вторая половина заключается в том,

что современное образование не учитывает законов человеческой эмоциональности, лежащей в основании любой мотивации (мотивация – это и есть то самое хотение). Школа, как правило, глуха к чувствам не только ребенка и родителя – всех участников образовательного пространства.

У этого диагноза есть немало причин. Нужно признать, что несмотря на то, что о единстве аффекта и интеллекта говорили и Выготский, и Фрейд еще столетие назад, психология и нейрофизиология мозга только в последние десятилетия всерьез занялись исследованиями эмоциональности. Не отдельных эмоций, а законов, по которым функционируют человеческие чувства. Еще Блез Паскаль говорил, что логика сердца является такой же жесткой реальностью, как и логика ума. Основное достижение в области исследования эмоциональности – это такое понимание чувств, при котором они из нежелательного досадного атавизма превратились в то, чем они всегда и были – в органы точного восприятия сущностного содержания ситуации, поскольку они маркируют жизненно важное. Не учитывать их в образовании нелепо. Когда мы говорим сегодня о ценностно-смысловом образовании, мы предлагаем всего лишь всерьез отнестись к переживаниям учителей и учеников, эмоциональному следу, который оставляет разговор с учителем, урок, классное или родительское собрание. Мы предлагаем сделать темой научного анализа и темой практики образования учет чувств, развитие эмоциональности и понимания чувств (своих и чужих) всеми участниками образовательного процесса. Мы предлагаем строить управление образовательным учреждением, рассматривая в качестве интегрального показателя качества его работы личностное благополучие всех участников образовательного процесса, то есть те чувства, которые мы испытываем к школе, к учителям, к физике и Пушкину, к одноклассникам

и к предложению принять участие в субботнике или подготовить реферат. Нет более точного показателя качества работы школы.

### НЕКОТОРЫЕ СОВРЕМЕННЫЕ ОТКРЫТИЯ В ОБЛАСТИ НЕЙРОПСИХОЛОГИИ ЭМОЦИЙ

**А. Дамасио:** «Ранее существовало мнение: существуют когнитивные процессы, которым эмоции помогают или мешают. Сегодня ученые показали: люди не думают вразрез со своими эмоциями или же в согласии с ними, мы все думаем через наши чувства. Для интеллектуального развития необходима устойчивая связь между лимбической системой и корой головного мозга. => Искусство, эстетика, разыгрывание, креативные методы являются не желательными, а необходимыми для обучения».

**Джакомо Резолатти,** итальянский нейробиолог, открыл зеркальные нейроны у детей и макак: «Они отвечают за предугадывание настроений и интенций родительской особи. Настроение педагогов и их отношение к ребенку и к предмету точно угадываются детьми».

**LeDoux «Emotion Brain» (London, 1998):** «Эмоции – оператор мышления. От них зависит, какие будут происходить когнитивные процессы, а какие – нет. Страх блокирует доступ к зонам мозга, отвечающим за содержание интеллектуальной деятельности, радость может разблокировать и вернуть активность в норму».

**Люк Чомпи,** швейцарский нейробиолог: «Подросткам необходимо веселье, поскольку благодаря этому процессу вырабатывается гормон дофамин, который помогает им быть более чуткими к другим и повышает активность передних лобных долей. Этот гормон также поддерживает целенаправленные действия, процесс вынесения суждений, креативность, готовность к решению проблем и планирование».

### НЕМНОГО ИЗ ИСТОРИИ ЕВРОПЕЙСКОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ XX ВЕКА

С 1900 года в Германии и Австрии было введено обязательное образование для детей до 12 лет – рынку труда стали нужны грамотные квалифицированные кадры. Утилитарные принципы организации школ, однако, очень быстро привели к росту числа суицидов среди

учеников. Проблема встала так остро, что уже в 1910 году Зигмунд Фрейд, Альфред Адлер и Уильям Стекел провели в Вене первый в Европе конгресс по проблеме психического здоровья учеников средней школы. Тема конгресса: «О суициде, в частности о суициде среди учащихся средней школы».

Фрейд писал: «Нельзя винить только школу в том, что дети совершают суициды, но вина школы в том, что она ничего не делает, чтобы хоть как-то противостоять этой тенденции. Средняя школа должна делать все, чтобы дети хотели жить, давать им поддержку в тот момент развития их жизни, когда эмоциональные связи с родительской семьей ослабевают и они выходят в самостоятельную жизнь. Сегодня же школы даже не пытаются стать для учащегося вторым домом, не пытаются повысить интерес учащихся к жизни в этом мире. Школы не должны забывать, что они имеют дело с незрелыми еще личностями, но никто и не может лишать ребенка права на эту незрелость, которая является естественной, пусть и не самой простой стадией их развития».

По иронии судьбы через сто лет после описанных событий Государственная дума нашей страны приняла решение о том, что воспитанием учащихся должна заниматься семья, а не школа. И через десять лет, то есть сегодня, в 2010 году, мы закономерно получаем тревожную статистику суицидов среди подростков. Психологи образования по заданию органов управления образованием выступают на родительских собраниях и пишут памятки «Как распознать признаки суицидального поведения у подростков». Но предупреждение суицида должно было бы быть положено в основу всего уклада школьной жизни, который должен был бы поддерживать существование в школе чего-то настолько хорошего, чтобы оно удерживало подростков в жизни, несмотря на трудности и неприятности. Фрейд был прав, школа не может стопроцентно предотвратить суициды, но может и должна работать именно на это.

Другой австрийский психолог, основатель индивидуальной психологии Альфред Адлер, выступая на том конгрессе, сказал: «Для оптимального развития детей необходимо ответственность за них поровну делить между семьей и школой. Только учителя могут научить



об авторе



*С. В. Кривцова, руководитель Центра развития психологической службы Федерального института развития образования, кандидат психологических наук*



детей демократии. Школы также играют решающую роль в поддержании психического здоровья детей и их личностном развитии». Нужно отдать должное этому ученому, он действительно создал систему специализированных центров психологической помощи и поддержки детей при школах Вены: 28 таких учреждений существовали до 1934 года, до оккупации Вены нацистами. Впоследствии Адлер создал теоретические основания практической психологии образования США.

В послевоенном западном образовании идеи социальной и эмоциональной ориентации развивались преимущественно в Соединенных Штатах. Постепенно идеи внедрения психологических знаний в образовательный процесс, привлечения психологов к работе со школьниками начали развиваться и в Европе. Поворотным моментом в системах образования стран ЕС было политическое решение правительств этих стран о внедрении социально-эмоционального образования (Social-Emotional Education – SEE). Социально-эмоциональное образование многолико, но общей платформой является задача развития эмоционального компонента образования. «В идеале социально-эмоциональное образование даже не нужно пропагандировать, оно должно рассматриваться как центральная неотделимая часть любого обучения вообще», – пишет Харм Пашен, профессор педагогики, ведущий специалист по социально-эмоциональному образованию Германии.

В августе 2007 года ЮНЕСКО собрала в Берлине комиссию из 18 экспертов из 13 стран, эти эксперты издали Кронбергскую декларацию о получении и совместном использовании знаний в будущем (Kronberg Declaration on the Future of Knowledge Acquisition and Sharing) Эта декларация закрепила радикальное изменение в понимании европейского образования: «Образовательным институтам будущего необходимо в большей степени посвятить себя развитию эмоциональных и социальных возможностей и развивать более широкое и ценностно ориентированное представление об образовании. Необходимость приобретения фактических знаний значительно снизится, уступая место способности ориентироваться и в сложных системах и находить, получать доступ и творчески использовать необходимую информацию. Учащийся займет более активную и ответственную роль

в учебном процессе, включая и создание самого содержания своего образования».

Сегодня мы можем наблюдать широчайшее внедрение идей социально-эмоционального (ценностно-смыслового) образования в Европе. В Соединенном Королевстве и Швеции, Испании и Германии, Финляндии и Нидерландах реализуются десятки программ, направленных на изменение приоритетов в системе образования. Речь идет об изменении образовательных сред, критериев компетентности педагогов, содержании предметного образования, конкретных программах по развитию социального и эмоционального интеллекта учащихся от 5 до 18 лет и т. д. Важным для европейцев моментом является государственное регулирование (на основании проведенных широкомасштабных научных исследований) приоритетов социально-эмоционального образования.

#### **ПРИМЕРЫ ПРИОРИТЕТОВ ЦЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Великобритания, 2008 год:

- 1) учить граждан Соединенного Королевства распознавать моббинг (травлю) и противостоять ему;
- 2) быть более инициативными.

Германия, 2008 год: толерантное отношение к мигрантам, мусульманам.

#### **КЛЮЧЕВАЯ ФИГУРА ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ – УЧИТЕЛЬ / ВОСПИТАТЕЛЬ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ (ДОУ)**

Говоря о диалоге между поколением взрослых и поколением детей, мы должны отметить два важных факта: современные дети более требовательны в отношении персонального характера диалога, они не готовы просто следовать инструкции, подчиняться, они непочтительны с теми, кого не уважают, – это один факт. Но также верен и другой – современным детям очень нужен учитель, живой человек, носитель смыслов и ценностей, индивидуальность, а не медийный проект или компьютерный герой. Нужда в учителях сегодня так велика, как никогда раньше. Современная школа тоскует по смыслам, а найти смысл можно только в отношениях. Учитель, который способен выстроить отношения с каждым учеником и с классом,



с предметом и современным миром, – самое главное звено образования. «Общество возлагает большие надежды на своих педагогов в таких странах, как Корея и Финляндия, где учителя имеют такой статус, какой и заслуживает их профессия; именно эти страны наиболее успешны с точки зрения образования» (отчет McKinsey, 2006)<sup>1</sup>.

Жаль, что сегодняшнее российское общество не заботится о создании позитивного образа учителя. В Нижегородской области, в известном с пушкинских времен селе Болдино недавно открыт музей сельской учительницы. Она много лет жила в школьном здании, в маленькой комнатке. Нужно сказать, что Александр Александрович Пушкин, сын поэта, сначала велел построить в деревне школу, а лишь потом – церковь. В музее всего два помещения. Комната учительницы и класс, каким он был при ее жизни на протяжении полувека. Почему бы об этом не снять сюжет для программы новостей? А пока большинство молодых учителей не слишком афишируют свою профессию – не престижно.

Ценностно-смысловое образование предполагает значительно изменить требования к учителю.

По данным международных исследований качества образования ТИМС и ПИЗА в так называемых странах – лидерах, показавших наиболее высокие результаты – Канаде, Финляндии, Швеции и др., акцент в ходе реформ был сделан на изменение системы компетенций, по которым оценивается профессиональная пригодность педагога. Умение влюбить ребенка в свой предмет важнее исчерпывающего освоения всех тем этого предмета, индивидуальный подход к каждому ребенку важнее одной универсальной методики, видеть ребенка в его развитии, наращивать дельту прироста важнее подсчета общего числа хорошо сдавших ЕГЭ. По сути, по этой дельте и должен оцениваться труд учителя (так именно и делается в системах образования разных земель Германии), тогда ему будет интересно и заманчиво работать не только в сильных классах.

Что касается задачи развития социального и эмоционального интеллекта учащихся, то совершенно очевидно, что она обречена на провал в том случае, если обучать этому придут специально подготовленные люди, например психологи, а учи-

теля останутся в стороне. Но кто займется развитием социальных и эмоциональных компетенций самого учителя?

### **ЭФФЕКТИВНЫМ ПРОВОДНИКОМ ИДЕИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ БУДЕТ ТАКОЙ УЧИТЕЛЬ, КОТОРЫЙ (ПО ДАННЫМ НЕМЕЦКИХ ПСИХОЛОГОВ):**

- 1) сам является «носителем» культуры социальных компетенций, которой он учит детей, демонстрирует ее не только на уроках, но и в обычной жизни;
- 2) уважительно и поддерживающее относится к каждому ребенку каждый день;
- 3) является спокойным, понимающим, поддерживающим и тонко чувствующим человеком;
- 4) любит задавать вопросы и умеет слушать;
- 5) имеет адекватные реалистичные ожидания относительно способностей и успехов детей;
- 6) умеет показать и действительно чувствует: личность каждого ребенка является безусловной ценностью;
- 7) помогает детям мыслить более реалистично;
- 8) всерьез относится не только к успехам детей, но также к их травматическому опыту (никогда не подшучивает над болью и страхами);
- 9) уделяет личное внимание каждому ребенку в той мере, в которой оно ему необходимо;
- 10) обладает добрым философским юмором и иронизирует только по поводу себя самого;
- 11) видит в детях людей, а не маленьких мужчин и женщин, специально не подчеркивает маскулинные и феминные стили поведения (например, не говорит: «Ты будущий мужчина, ты не должен плакать»);
- 12) умеет заметить и принять индивидуальные особенности детей;
- 13) действительно желает своим ученикам становиться более личностно развитыми, дружелюбными и уверенными в себе;
- 14) никогда не привносит личные проблемы и негативные чувства в свои занятия;

<sup>1</sup> Clouder. *Introducing Social and Emotional Education/In: Social and Emotional Education. An International Analysis. Fundacion Varcelano Botin, 2008, p. 33.*

15) получает удовлетворение от процесса работы и поэтому не подвержен эмоциональному выгоранию.

Идея развития социального и эмоционального интеллекта в образовании будет обречена на провал и в том случае, если все это образование окажется сведенным к специальным занятиям (например по психологии). Во всех ведущих европейских странах, принявших участие в системе SEE, внедрение программ по развитию социальных компетенций начинается с работы с учителями-предметниками. Какие компетенции вы уже используете на своих уроках? На что можно обратить внимание учащихся, сделав предметом обсуждения, например, их затруднения в понимании какой-то темы или отмечая их сильные стороны? Было бы своевременно и правильно, чтобы и в нашей дидактике появились специальные методики, которые помогают учителю развить особое социально-компетентное видение ситуации в классе при освоении предметного материала.

Такое изменение фокуса восприятия – первый шаг к тому, что А. Г. Асмолов назвал «рискованным делом построения на территории образования новой социальной организации, которая помогла бы каждому человеку найти самого себя».<sup>2</sup> Ситуация в нашей системе такова, что выдвигает сегодня необыкновенно высокие стандарты психологических услуг в образовании, меняет, по сути, место и роль психолога образования. Коротко это изменение формулируется так: от роли консультанта и тренера для детей и подростков – к роли менеджера по персоналу, занимающегося сопровождением профессионального роста педагогов, если угодно – пестованием педагогов. Задачи такого рода требуют иной подготовки психологов образования, пересмотра их функциональных обязанностей, требований к повышению их квалификации, наконец радикальных изменений в отчетной документации педагога-психолога и прежде всего значительного сокращения так называемых отчетных документов, которые готовит сегодня практический психолог. Эти документы должны отражать то,

как видят в школе каждого ребенка. Учитель должен наконец стать видимым.

## УВИДЕТЬ ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ РЕБЕНКА

Сегодня, так же, как и 20 лет назад, в дошкольном образовательном учреждении и тем более в школе ребенок интересен взрослым лишь в узком аспекте, который описывается меткой метафорой «голова на блюде». Эмоциональный мир ребенка, его внутренние трудности, проявляющиеся в неадаптивном поведении, его сильные личностные стороны и его страдания не интересуют школу. Интеллектуальный потенциал, наличие логопедических проблем, осведомленность, стиль решения школьных задач важны для воспитателя и учителя, но интерес и к этой стороне личности ребенка сугубо прагматический. Отсюда основное переживание ребенка в школе можно сформулировать так: «Меня настоящего не видят». Не будучи увиденным он и не получает необходимого воздействия для развития своей личности, в результате нет образцов диалога, которые он мог бы перенять. Монологический характер образования – это большая проблема системы, проблема, являющаяся следствием целого комплекса причин, одна из которых состоит в том, что педагоги не получают специальных знаний, благодаря которым они могли бы лучше разбираться в таких вопросах, как специфика развития индивидуальности, здоровое или патологическое направление этого развития, возможности помощи и предупреждения нарушений. Но главная проблема в том, что видеть ребенка как личность в нынешней системе образования сегодня ни для чего не нужно.

1. Дошкольное образование. Хорошо известны основные проблемы дошкольного образования: перекося в сторону интеллектуальных занятий, основная компонента – это развивающее обучение и подготовка к школе. Дошкольники гораздо больше времени проводят за чтением, счетом и письмом, чем это необходимо в соответствии с их возрастными особенностями. На свободную ролевую игру в ДОУ зачастую не хватает времени, а ведь именно в игровой деятельности формируются все личностные новообразования ребенка этого возраста.

<sup>2</sup> Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования, 2008, №1. Стр. 65–86.

Интеллектуальный потенциал, наличие логопедических проблем, осведомленность, стиль решения школьных задач важны для воспитателя и учителя, но интерес и к этой стороне личности ребенка сугубо прагматический.

Из детских дошкольных учреждений уходит культура игры, ни дети, ни воспитатели часто не могут предложить даже традиционных игр. Зачастую в силу слабостью психологической подготовки педагогических кадров отсутствует и культура общения между детьми, а также между воспитателем и ребенком.

Ценностно-смысловое образование, ставящее систематическое развитие социальных и эмоциональных компетенций во главу угла, может дать новые способы решения указанных проблем. Для этого имеются следующие аргументы:

1) тематически социальные компетенции – это обращение к эмоциональному миру. Их внедрение в процесс работы ДОУ внесет равновесие в имеющийся дисбаланс когнитивных и эмоциональных занятий с детьми;

2) по форме развитие компетенций осуществляется в игре, по процессу – это привлекательные для детей веселые или грустные, наполненные чувствами занятия, в которых наряду с детьми участвуют самые разные персонажи, много фантазии и анимизма (взаимопревращений во все подряд), поэтому занятия являются адекватными мироощущению ребенка дошкольного возраста и, следовательно, здоровьесберегающими;

3) во время занятий происходит не только межпоколенная трансляция этической культуры (трансляция ценностей и смыслов), но и передача игровой культуры от взрослых детям.

Разработчики этого подхода не считают необходимым для детей среднего и старшего дошкольного возраста много времени проводить со взрослыми. По количеству времени на первом месте должны стоять общение со сверстниками, свободная игра, затем – общение с миром, природой, животными и лишь на третьем месте – с профессиональным взрослым – воспитателем. Но взрослый – воспитатель должен быть доступен всегда. Именно поэтому занятия проводятся в ДОУ не чаще двух раз в неделю, но основную работу психолог ведет с воспитателями, ориентируя их в проблематике социальных компетенций, обсуждая с ними результаты наблюдений за ребенком. Наблюдение становится главной задачей воспитателя. Дети играют в то, чему научились на этих занятиях, но также и в то, чему их «научила

жизнь». Без систематических наблюдений, без профессионального разговора о каждом ребенке педагогов и психолога не может быть выстроена и тонкая система помощи в эмоциональном развитии. Центральной фигурой остается воспитатель, а не психолог. Взрослый остается фасилитатором – инициатором игрового процесса, который на первый взгляд ничего не предпринимает сам, а в действительности осуществляет направленный процесс воспитания и социализации. Так может быть решена проблема отсутствующей во многих детских садах культуры общения между детьми, а также между воспитателем и ребенком.

2. Начальная школа. К проблемам начальной школы относят проблемы, хорошо известные и педагогам, и родителям, и коллегам из дошкольной системы образования (именно они упрекают в этом своих коллег – учителей начальной школы). Это потеря интереса к учебной деятельности у первоклассников, начиная иногда со второй четверти первого года обучения, а также перегрузки и стрессы, которые ведут к снижению иммунитета и частым заболеваниям детей, плохая адаптация детей к школьной жизни в целом, страх перед старшеклассниками, недостаточное участие родителей в школьной жизни и т. д.

На занятиях по развитию социальных компетенций детей учат находить какие-то «нравится» в том, что делать нужно, видеть обучение в школе не формально, а как систему межличностных отношений, поскольку по законам теории эмоций только в отношениях может проживаться смысл. По форме занятия содержат множество увлекательных, наполненных переживаниями процедур, театрализованных, игровых, диалогических, что делает их желанными для детей. За счет этих характеристик они могут вносить существенный вклад в решение проблем мотивации и сбережения здоровья детей. Социальные компетенции отрабатываются ими не только друг на друге, но и на более старших детях, а также взрослых, поэтому являются инструментами адаптации к школе (только компетентностного подхода для решения проблем мотивации, дисциплины и кооперации недостаточно, однако в отсутствие управленческой культуры именно наличие возможностей самому себя защи-

титель может в какой-то степени помочь ребенку адаптироваться к школьной среде). Если же компетентностный подход в рамках ценностно-смыслового образования станет частью организационной культуры, то есть будет распространен на педагогов, такие проблемы, как психологическая безопасность учеников, «кризисы перехода» из одной образовательной среды в другую и проблема дисциплины будут, на наш взгляд, успешно решены.

3. Средняя школа. Становясь пятиклассником, ребенок резко меняет образ школьной жизни. Он вновь оказывается неадаптированным к школе, эта проблема хорошо известна и родителям, и учителям. Появляющиеся новые предметы вновь ставят проблему мотивации, на первый план выступает теперь проблема дисциплины. В средней школе отдельной темой становятся трудные дети, демонстрирующие делинквентное поведение. Кроме того, в отсутствие общественных детских организаций внешкольная деятельность детей не социализирована. Перед этими проблемами школа, как правило, проявляет себя как институт, не способный помочь ученикам. Не видя проблем «благополучных» детей и ставя необратимые диагнозы детям «неблагополучным», школа оказывается в тупике. Вынесение дел учащихся на комиссию по делам несовершеннолетних и ГМПК как мера педагогической поддержки ребенка никак не развивает их эмоциональный интеллект, не учит их альтернативным – социально приемлемым способам поведения. Например, если учащийся проявил себя агрессивно в школе по причине реального или воображаемого чувства опасности и был направлен на комиссию по делам несовершеннолетних и поставлен на учет в детской комнате милиции или даже задержан, практически у психологов и воспитателей не остается возможностей работать со страхами этого ребенка.

Ценностно-смысловое образование, если он реализуется с дошкольной ступени и продолжается в начальной школе, поставляется в среднюю школу совершенно других пятиклассников. Они не только владеют социальными компетенциями, но и являются приверженцами социально-приемлемых способов жизни в школе. Они уважают чувства других людей и имеют самоуважение, поэтому готовы защищать свое достоинство. Они сотрудничают со взрослыми, задают вопросы и ожидают серьезного отношения

к своим проблемам. Поскольку в рамках данного подхода ведется большая работа по развитию самооценности, эти дети удивляют и для неподготовленных учителей даже становятся неудобными. Однако они умеют вести диалог в уважительной форме и сами предлагают взрослым решения. Это интересные, партнерски настроенные собеседники, имеющие позитивный опыт коллективного созидательного взаимодействия. Хорошие учителя оценивают их очень высоко. Ценностно-смысловой подход, направленный на обучение компетентностям, решает проблему дисциплины без психологического насилия, сохраняя уважение всех участников конфликта. Он предлагает также рассматривать проблемы детей не как необратимые диагнозы, а как дефициты тех или иных компетенций. Для детей с особыми проблемами такой взгляд открывает перспективы для коррекции через обучение, но также снижает у учителей чувство «выученной беспомощности», демотивирующее педагогов и вносящее в атмосферу учебного заведения ощущение бессмысленности. В результате этой практики учитель начинает отчетливо видеть, какие навыки целесообразно развивать у детей, имеющих определенные проблемы или находящиеся в проблемных ситуациях. Мы исходим из того, что компендиум социальных и личностных компетенций – удобный исходный «набор кирпичиков» для формирования индивидуальных воспитательных программ для детей с индивидуальными проблемами. Вот типичный перечень:

- а) неуверенные в себе, осторожные и тревожные дети;
- б) агрессивные дети, привыкшие решать проблемы с помощью драки;
- в) хитрые дети, способные настроить всех друг против друга;
- г) дети, не признающие прав других, эгоисты, требующие для себя особых условий;
- д) дети с физическими недостатками, стесняющиеся себя и не доверяющие другим детям;
- е) дети, переоценивающие собственные таланты и возможности;
- ж) дети, недооценивающие свои способности, и т. д.

Для каждого из них в рамках компетентностного подхода могут быть найдены такие «навыки», которые им не даются легко в силу их травматичного прежнего опыта или акцентуаций характера. Над ними можно работать, если иметь развернутую ориентировочную основу действия, представления



о типичных ошибках при его выполнении, размышлять о последствиях этих ошибок. Процесс формирования компенсаторных стратегий в этом случае идет успешно и помогает быстрее справиться с проблемой.

Во всех звеньях образовательной системы существует проблема кооперации школы и родителей. Когда в школу или дошкольное учреждение попадает ребенок с трудным характером, проблема взаимодействия с родителями особенно обостряется, поскольку любой педагог или воспитатель понимает, что опираться на родителей в этом случае невозможно, именно они своим отношением зачастую и провоцируют нарушения формирования личности ребенка. Социально-эмоциональное обучение, с одной стороны, делает воспитателей и педагогов более компетентными в вопросах коррекции нарушений развития, а с другой стороны – учит взаимодействию с родителями и предлагает параллельный курс подобных занятий для них. В рамках этого подхода удовлетворяется часто неосознанная потребность родителей в психологической помощи.

Кроме прочего, в современных школах все чаще в обычные классы включают детей с физическими проблемами. В последние годы было принято, что если ребенок с недостатками может учиться в нормальной школе, он должен там учиться. Но большинство специалистов в области специального образования убеждены, что эту идею невозможно реализовать без планомерного и систематического обучения социальным навыкам здоровых и больных детей. Обычных детей также нужно учить принимать детей, которые отличаются от них. Если подводить итоги, движение в сторону интегративной школы, объединяющей здоровых детей и детей с особенностями в развитии детей, делает еще более актуальной задачу обучения социальным навыкам в рамках ценностно-смыслового подхода.

Программы эмоционального образования и развития социальных способностей можно подразделить на две группы:

1) программы, в которых социальное воспитание рассматривается как самостоятельная область учения (SEL-social-emotional learning). Прямая тренировка компетенций годится только для крайних случаев (например навыки, альтернативные агрессии);

2) программы, в которых происходят развитие самооценности, диалог о жизненных ситуациях, психологические процессы, которые косвенно развивают те или иные компетенции.

Так, разработанная нами система программ «Жизненные навыки» в ДОО относится ко второму типу и структурно состоит из систем занятий психолога:

- с детьми (раз в неделю в течение всего учебного года) – это дает примерно 10% вклада в результат;
- с воспитателями и администрацией (дает 40+40%);
- с родителями – еще 10%, хотя здесь все зависит от того, какие родители.

#### **НЕПРАВИЛЬНОЕ СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ, ПО ДАННЫМ ЕВРОПЕЙСКИХ И АМЕРИКАНСКИХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ, МОЖЕТ ИМЕТЬ СЛЕДУЮЩИЕ ПРИЧИНЫ:**

- 1) дети не знают, как себя вести в проблемных ситуациях, так как у них нет моделей альтернативного решения проблем и конфликтов;
- 2) хотя они и могут знать, как себя правильно вести, но у них не хватает опыта и навыков;
- 3) они проявляют эмоциональные реакции, злость, гнев, страх и т. д., которые мешают им в развитии социальных форм поведения;
- 4) они неверно оценивают свою агрессию;
- 5) дети с асоциальным поведением часто отстают в общем развитии.

#### **НЕКОТОРЫЕ СВЕДЕНИЯ ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНОМ ИНТЕЛЛЕКТЕ**

Эмоциональный интеллект, или EQ, – термин, ставший известным благодаря Дэниэлу Гоулману, который в 1995 году написал книгу с таким названием. Известные ученые Джон Мейер и Петер Саловей и не думали, что разрешив популяризатору Гоулману пользоваться их термином, подарят ему лавры первооткрывателя эмоционального интеллекта.

#### **СТРУКТУРА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ИМЕЕТ ЧЕТЫРЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ:**

- 1) распознавание эмоций;
- 2) понимание эмоций своих и чужих;
- 3) использование эмоций для нашего



мышления (с помощью эмоций более эффективно решать задачи и жить в целом);

4) управление эмоциями.

Например, конструктивное управление эмоциями включает:

1) физические нагрузки, улучшающие самочувствие;

2) активное воздействие на эмоции с помощью музыки и релаксации;

3) встречи с друзьями;

4) хобби и приятные занятия;

5) внутренние разговоры.

### НЕКОНСТРУКТИВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ЭМОЦИЯМИ:

1) избегание встреч с человеком, который стал источником плохого настроения;

2) активное влияние напрямую через алкоголь и наркотики;

3) пассивное управление через телевизор, еду и сон;

4) пребывание в одиночестве.

Оказалось, и это подтверждают многочисленные данные, приводимые Гоулманом в его книге, что эмоциональным интеллектом обладают далеко не все люди, хотя на первый взгляд нам кажется, что речь идет о каких-то совершенно обыденных и само собой разумеющихся вещах. Сочетание соображений здравого смысла, понятных каждому человеку, вместе с обнаружением факта, что это «обыденное» и «само собой разумеющееся», не является таковым, и сделало проблему эмоционального интеллекта столь насущной, а книгу Гоулмана столь популярной, что она в США стала за короткое время бестселлером и была переведена на все европейские языки.

Вот лишь некоторые примеры успешно реализуемых в течение десятилетий программ западной педагогики:

а) особое значение придается превентивным программам по предупреждению насилия. Разработаны и опробованы особые программы для детских садов и младших школ. Эти программы интегрированы как составная часть в учебные планы детских садов и школ. В Германии широко распространена такая программа, как «Без кулака», специально предназначенная для профилактики агрессивного поведения и преступности у детей. Эта программа базируется на обширных исследованиях развития социально-эмоцио-

нальной сферы детей и подростков. Согласно этим исследованиям, агрессивное поведение у подростков и взрослых появляется на основе эмоционально-социальных дефицитов в дошкольном и младшем школьном возрасте. В практике педагогической системы США имеются аналоги – ART (Agression Replacemant Training) и многие другие. Их обзор будет полезен в этой части практических рекомендаций;

б) в качестве дефицитов в детском развитии называются способность к эмпатии, контроль импульсов, недостаток умения справляться с гневом и агрессией, недостаток умения конструктивно решать проблемы. Дети, которые не научились навыкам в возрасте детского сада и младшей школы, став взрослыми, как правило, не в состоянии развивать кооперативные стратегии в решении проблем и не могут решать повседневные проблемы социально приемлемым образом. Вместо этого они склонны решать проблемы путем агрессивного и конфликтного поведения. У них отсутствуют соответствующие модели поведения. Дефициты протосоциальных качеств у детей зачастую связаны с тем, что у них отсутствуют образцы социально приемлемого поведения и альтернатив-

ные модели решения проблем и конфликтов. Даже в том случае если они осознают, что их поведение неправильно, и знают, как нужно себя вести правильно, у них отсутствуют соответствующий опыт и навыки;

в) помимо названных программ, ряд подходов, разработанных на основе гуманистической и экзистенциальной психологии, хорошо зарекомендовавшей себя на практике (методика «Магический круг» и др.). Сюда также можно отнести различные программы по профилактике и решению проблем моббинга в школах.

Важным принципом развития и диагностики компетентностей различного вида, в том числе и социальной, является система самооценивания. Тесты для самооценки социальных способностей выложены в Интернете и (возможно) могут быть использованы для создания компьютерной программы самооценки на разных ступенях образования. Поэтому принцип самооценки в целом следует ввести в структуру программы работы.

**Важным принципом развития и диагностики компетентностей различного вида, в том числе и социальной, является система самооценивания.**

На основании анализа четырех указанных подходов к развитию личности в онтогенезе и практик зарубежного педагогического опыта мы получили семь блоков социальных компетенций для подростков:

I. Базовые коммуникативные компетенции для начала диалога и вступления в отношения.

II. Компетенции, необходимые для «выживания» в классе/новой среде.

III. Обхождение (узнавание, принятие и понимание) с чувствами своими и чужими (эмоциональный интеллект).

IV. Партнерские и кооперативные отношения.

V. Компетенции, необходимые для неагрессивного, но уверенного поведения (альтернатива агрессии).

VI. Компетенции, помогающие совладать со стрессовыми ситуациями (самоценность в конфликтах).

VII. Компетенции для планирования и достижения целей.

Формирование социальных компетенций в рамках данного подхода предполагает создание компендиумов проблемных ситуаций и выделение соответствующих им приемлемых способов поведения. Каждый социальный навык представляет собой комплекс вербальных и невербальных действий, имеющих специфическое содержание. В заключение приведем примерный перечень социальных и эмоциональных компетенций для детей от 5 лет. Он состоит только из четырех блоков.

**A. Базовые навыки выживания в классе.**

1. Умение слушать.
2. Умение обращаться за помощью.
3. Умение выражать благодарность.
4. Умение следовать полученной инструкции.
5. Умение доводить работу до конца.
6. Умение вступать в обсуждение.
7. Умение предлагать помощь взрослому.
8. Умение задавать вопросы.
9. Умение заявлять о своих потребностях.
10. Умение сосредотачиваться на своем занятии.
11. Умение исправить недостатки в работе.

**B. Базовые навыки установления контактов. Партнерство и дружелюбие.**

12. Умение знакомиться.
13. Умение присоединяться к играющим детям.
14. Умение играть по правилам игры.

15. Умение просить об одолжении.
16. Умение предлагать помощь сверстнику.
17. Умение выражать симпатию.
18. Умение принимать комплименты.
19. Умение проявлять инициативу.
20. Умение делиться.
21. Умение извиняться.

**C. Понимание собственных и чужих чувств.**

22. Умение воспроизводить основные чувства.
23. Умение выражать чувства.
24. Умение распознавать чувства другого.
25. Умение сочувствовать.
26. Умение обращаться с собственным гневом.
27. Умение реагировать на гнев другого человека.

28. Умение справиться со страхами.

29. Умение переживать печаль.

**D. Управление аффектом и агрессией.**

30. Умение отстаивать свои интересы мирным путем.
31. Умение выражать недовольство.
32. Умение спрашивать разрешения.
33. Умение спокойно реагировать в ситуации, когда не принимают в общую деятельность группы.
34. Умение адекватно реагировать в ситуации, когда дразнят.
35. Умение проявлять толерантность.
36. Умение принять последствия собственного выбора.
37. Умение реагировать на незаслуженные обвинения.
38. Умение реагировать в ситуации, когда сам виноват.
39. Умение проигрывать.
40. Умение обходиться с чужой собственностью.
41. Умение говорить «нет».
42. Умение адекватно реагировать на отказ.
43. Умение справляться с ситуацией игнорирования.
44. Умение справляться со смущением.
45. Умение справляться с накопившимся стрессом с помощью двигательной активности.

Каждая компетенция – это действие, состоящее из нескольких шагов, выполнение каждого из которых обязательно и также требует определенных знаний (ориентировочной основы). Приведем несколько примеров.

*Умение задавать вопросы (от 5 лет)*

Шаги для действия	Ориентировочная основа
1. Подумай, о чем ты хочешь спросить.	Обсудите с учениками, как они могут решить, действительно ли им нужно задать вопрос.
2. Реши, кого ты хочешь спросить.	Обсудите, как решить, кого спросить: учителя, помощника, одноклассника или кого-нибудь еще.
3. Подумай, что ты скажешь.	Подчеркните, как важно задавать вопросы вежливо, в дружелюбной форме – важно не только то, что вы говорите, но и как вы говорите.
4. Выбери подходящее время.	Обсудите, как выбрать подходящее время (когда другой человек не занят или не разговаривает с кем-нибудь еще).
5. Задай свой вопрос.	Научите детей благодарить и поощряйте их, когда они выражают благодарность при получении ответа на вопрос.

*Умение следовать инструкциям (от 5 лет)*

Шаги для действия	Ориентировочная основа
1. Внимательно выслушай инструкции.	Напомните ученикам, что они должны думать о том, о чем говорится.
2. Спроси о том, чего ты не понял.	Научите детей просить о помощи или задавать вопросы.
3. Повтори инструкции человеку (или себе самому).	Объясните, что это необходимо, чтобы быть уверенным в том, что человек ясно понял указания.
4. Следуй инструкциям	

*Умение доводить начатое до конца (от 6 лет)*

Шаги для действия	Ориентировочная основа
1. Спроси себя: «Закончена ли моя работа?»	Обсудите с учениками критерии законченной работы: все пункты выполнены.
2. Просмотри каждый пункт, чтобы быть уверенным.	Поупражняйтесь с учениками в проверке каждого пункта, чтобы они были уверены, что все задания сделаны. Подумайте о возможных внешних способах контроля: метках, кружочках и т. п.
3. Когда ты убедишься, что работа закончена, сдай ее.	Обсудите, какие правила в связи с этим можно было бы установить и принять в дополнение к имеющимся.
4. Скажи себе: «Спасибо мне! Я завершил это!»	Обсудите способы, которыми дети могли бы поощрить себя за выполненную работу.

*Умение не отвлекаться (от 7 лет)*

Шаги для действия	Ориентировочная основа
1. Сосчитай до пяти.	Объясните, что счет до пяти даст ученику время, чтобы успокоиться, если он напряжен, и вспомнить оставшиеся шаги.
2. Скажи себе: «Я хочу слушать. Я буду продолжать работать».	Пока ребята только обучаются умениям, эти фразы должны проговариваться громко, например во время разыгрывания.
3. Продолжи работу.	Обсудите, какие правила в связи с этим можно было бы установить и принять в дополнение к имеющимся.
4. Скажи себе: «Молодец! Я сделал это!»	Обсудите способы, которыми ребенок может поощрить себя.

# Психолого-педагогическая подготовка учителя для новой школы

Рассматриваются вопросы подготовки учителей для начальной школы в контексте введения нового ФГОСа – федерального государственного образовательного стандарта общего (начального) образования (далее – Стандарт). Показано, что подготовка нового учителя начальной школы, способного реализовать требования нового Стандарта и компетентно системно строить учебную деятельность школьников, предполагает: новое содержание подготовки, новые формы организации учебного процесса, учебной деятельности студента педагогического вуза, новые формы институализации программ такой подготовки по типу базового центра психолого-педагогического образования.

## ВВЕДЕНИЕ

**У**тверждение в РФ нового Стандарта, основанного на системно-деятельностном подходе к организации обучения, направленного на образовательные результаты в начальной школе как систему трех типов компетенций – предметных, метапредметных и личностных, создает принципиально новую ситуацию в отечественном образовании. Такой Стандарт предполагает тотальный переход российской системы образования в начальной школе от традиционной модели обучения к обучению, построенному по типу учебной деятельности учащихся.

До введения нового Стандарта деятельностный подход к обучению в начальной школе в отечественном образовании был представлен по существу только одной системой – системой развивающего обучения (Д. Б. Эльконин – В. В. Давыдов), уравненной в правах с традиционной системой обучения и возникшей в системе образования РФ в начале 90-х годов на волне создания вариативного образования. Изучение многолетнего опыта системы Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдо-

ва представляется крайне актуальным в контексте внедрения нового Стандарта. По крайней мере, это позволит избежать сделанных ошибок и понять, каковы реальные условия, обеспечивающие введение деятельностного подхода в обучение младших школьников.

Другое важное обстоятельство, которое необходимо учитывать в связи с введением нового Стандарта, касается психологической компетентности учителя. Очевидно, что эффективная реализация на практике провозглашенного в Стандарте компетентностного подхода, с метапредметными и личностными компетенциями в качестве важнейших результатов обучения в начальной школе, не будет успешной без понимания развития учащегося как главной цели обучения, без понимания того, что обучение ведет за собой развитие (Л. С. Выготский), а развитие ребенка в школе происходит в процессе обучения, если оно организовано как совместная деятельность учащегося и учителя.

По сути дела, проблема состоит в том, что передача ответственности за формирование компетенций в руки учителя требует принципиально другого уровня его психологической подготовки, существенно отличного от того, который имел место ранее. С этой точки зрения, необходимо понять, почему предыдущие способы повышения уровня психологи-

ческой компетентности учителя начальной школы, в том числе в формате ранее существующих ФГОСов высшего профессионального образования, были недостаточно эффективны для решения этой задачи. Кроме того, необходимо определить, каким же должно быть содержание новой психолого-педагогической подготовки учителя в контексте тех сложных задач, которые вытекают из требований нового Стандарта, и в каких формах должен быть организован учебный процесс в вузе, чтобы выпускник был способен строить учебную деятельность учащихся и формировать требуемые Стандартом компетенции у детей. Необходимо также проанализировать, почему до настоящего времени деятельностный подход к обучению учащихся не был реализован в форме систематической подготовки будущих учителей, а классические лекционно-семинарские формы повышения квалификации оказались малоэффективными в процессе передачи этого опыта в рамках системы развивающего обучения.

### 1. ФГОС ОБЩЕГО (НАЧАЛЬНОГО) ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ<sup>1</sup>

Следует отметить то важное обстоятельство, что в основе нового Стандарта лежит системно-деятельностный подход, концептуально базирующийся на обеспечении соответствия учебной деятельности обучающихся их возрасту и индивидуальным особенностям [9].

*«Системно-деятельностный подход предполагает, в частности, переход к стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования на основе разработки содержания и технологий образования, определяющих пути и способы достижения социально желаемого уровня (результата) личностного и познавательного развития обучающихся;*

*– ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент Стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования;*

*– признание решающей роли содержания образования и способов организации образовательной деятельности и учебного сотрудничества в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся;*

*– учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности и форм общения для определения целей образования и воспитания и путей их достижения.*

Системно-деятельностный подход обеспечивает достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования и создает основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности.

Стандарт определяет также три типа – личностных, метапредметных и предметных – результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования.

*К личностным результатам обучающихся относятся готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности.*

*К метапредметным результатам обучающихся относятся освоенные ими универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметные понятия.*

*К предметным результатам обучающихся относятся освоенный обучающимися в ходе изучения учебного предмета опыт специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, а также система основополагающих элементов научного знания, лежащая в основе современной научной картины мира» [12].*

*«Программа формирования универсальных учебных действий (УУД) на сту-*

<sup>1</sup>Печатается с сокращениями по тексту Стандарта и Программы развития универсальных учебных действий.



пени начального общего образования (далее – программа формирования универсальных учебных действий) конкретизирует требования Стандарта к личностным и метапредметным результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования, дополняет традиционное содержание образовательно-воспитательных программ и служит основой разработки примерных учебных программ.

Программа формирования универсальных учебных действий направлена на обеспечение системно-деятельностного подхода, положенного в основу Стандарта, и призвана способствовать развитию системы универсальных учебных действий, выступающей как инвариантная основа образовательного процесса и обеспечивающей школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Все это достигается путем как освоения обучающимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин, так и сознательного, активного присвоения ими нового социального опыта. При этом знания, умения и навыки рассматриваются как производные от соответствующих видов целенаправленных действий, если они формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями самих учащихся. Качество усвоения знаний определяется многообразием и характером видов универсальных учебных действий.

Способность обучающегося самостоятельно успешно усваивать новые знания, формировать умения и компетентности, включая самостоятельную организацию этого процесса, то есть умение учиться, обеспечивается тем, что универсальные учебные действия как обобщенные действия открывают учащимся возможность широкой ориентации как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включающей осознание ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик. Таким образом, достижение умения учиться предполагает полноценное освоение обучающимися всех компонентов учебной деятельности, которые включают: познавательные и учебные мотивы, учебную цель, учебную задачу, учебные действия и операции

(ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка).

Умение учиться – существенный фактор повышения эффективности освоения учащимися предметных знаний, формирования умений и компетенций, образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора» [9].

Из приведенного текста Стандарта и примерной программы развития универсальных учебных действий вытекает, что одной из главных целей образования является не передача учебной информации в виде ЗУНов (знания, умения, навыки), но формирование умения самостоятельно учиться, развитие значимых для этого компетенций, достижение заявленных образовательных результатов – предметных, метапредметных и личностных. Все это оказывается важным в процессе реализации деятельностного подхода, то есть построения учебной деятельности учащегося. При этом целенаправленно формирование универсальных учебных действий происходит не вне работы с предметным содержанием, а напротив, в условиях адресно-организованной работы с ним.

Какой же квалификацией и какими компетенциями должен обладать учитель начальных классов, который будет способен реализовать принципиально новые профессиональные задачи? Представляется, что он должен знать и глубоко понимать детскую психологию, владеть в совершенстве технологиями деятельностного обучения. Учитель должен научиться выстраивать взаимодействие с учащимися и учащимися между собой как совместную учебную деятельность, уметь управлять этой сложной коллективно-распределенной формой организации учебной работы [10].

## 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Необходимость повышения психологической компетентности учителя, которому придется участвовать в реализации основной образовательной программы для начальной школы, вытекает из необходимости понимать психологическую терминологию и понятия, используемые в тексте Стандарта и программы развития учебных действий, что предполагает су-



об авторах



*А. А. Марголис, первый проректор Московского городского психолого-педагогического университета, кандидат психологических наук*



*В. В. Рубцов, ректор Московского городского психолого-педагогического университета, директор Психологического института РАО, доктор психологических наук, профессор, академик РАО*

щественное знакомство не только с общей, возрастной и педагогической психологией, но и с детальным пониманием сути теорий и концепций в этих научных дисциплинах. При этом профессиональные задачи, стоящие перед учителем начальных классов, отнюдь не сводятся к знанию общих закономерностей формирования и развития учащегося в ходе учебной деятельности, формальному пониманию того, что обучение ведет за собой развитие. Проблема заключается в том, что учитель начальной школы *все это должен уметь делать практически*, так как главным «конструктором» развития метапредметных и личностных компетенций является именно он. И не понимая по существу связь умственного и личностного развития с обучением, решить эту задачу практически невозможно. Как же в настоящий момент (до введения ФГОСов ВПО 3-го поколения) осуществляется психологическая подготовка учителя начальных классов?

Для ответа на этот вопрос мы проанализировали ряд ранее существовавших федеральных государственных стандартов подготовки учителя по специальности «Педагогика и методика начального образования» (№ 031200). Так, в стандарте 1995 года содержатся следующие требования к образовательным результатам изучения дисциплин психолого-педагогической подготовки [1].

Учитель, согласно этим требованиям:

- «владеет системой знаний об истории и современных тенденциях развития психолого-педагогических концепций и предметных методик;
- владеет системой знаний о человеке как субъекте образовательного процесса, его возрастных, индивидуальных особенностях, социальных факторах развития;
- владеет системой знаний о закономерностях психического развития; факторах, способствующих личностному росту; направляет саморазвитие и самовоспитание личности;
- знает особенности детей с отклонениями в развитии;
- владеет системой знаний о закономерностях общения и способах управления индивидом и группой; умениями педагогического общения;
- соблюдает права и свободы обучающихся; умеет оказывать социальную помощь и поддержку учащимся;

- обладает системой знаний о закономерностях целостного педагогического процесса, о современных психолого-педагогических технологиях; владеет технологиями развивающего обучения;
- умеет организовать внеучебную деятельность учащихся;
- владеет основными психолого-педагогическими критериями применения компьютерной техники в образовательном процессе;
- умеет организовывать образовательный процесс в различных социокультурных условиях;
- владеет умениями психолого-педагогической диагностики;
- владеет умениями проектирования, реализации, оценивания и коррекции образовательного процесса;
- владеет основами разработки учебно-программной документации и умеет использовать их для формирования содержания обучения.

В разделе результатов изучения дисциплин предметной подготовки учитель:

- умеет отбирать оптимальные приемы обучения и воспитания, обеспечивающие эффективную учебную деятельность, активность, самостоятельность, познавательный интерес учащихся;
- умеет осуществлять индивидуальный подход к учащимся, сочетать индивидуальную, групповую и коллективную деятельность младших школьников в учебной и внеучебной работе, влиять на развитие коллективных отношений в классе; формировать у учащихся навыки культурного поведения;
- способен осознавать и адекватно оценивать свои возможности педагогической деятельности с детьми младшего школьного возраста;
- владеет знаниями о семье и семейных отношениях, современными методами и формами педагогического просвещения родителей; умеет психологически грамотно строить взаимоотношения с родителями» [1].

Достижение этих результатов обеспечивается блоком дисциплин психолого-педагогической подготовки (10 дисциплин в количестве 1300 общих часов, из которых собственно психологических дисциплин – 5, дисциплин с не заданным в Стандарте количеством часов). Общее

количество часов подготовки – 8434. Теоретическое обучение – 156 недель. Практика – 20 недель. Программа рассчитана на нормативный срок обучения – 5 лет.

Нетрудно видеть, что доля психолого-педагогических дисциплин в этом стандарте менее 16%, собственно психологических – около 8%, а практическая подготовка учителя в отношении общего бюджета времени (теория + практика) – 11%.

В Стандарте высшего профессионального образования (ВПО), утвержденном в 2000 году [2], появляются новые виды профессиональной деятельности учителя начальных классов (коррекционно-развивающая и управленческая), происходит интеграция различных психологических дисциплин в один интегрированный учебный предмет «Психология» (472 часа), а некоторые разделы психологии, в частности «Психолого-педагогический практикум», становятся частью курса «Педагогика» (500 часов), «Основы специальной педагогики и психологии» (72 часа), выделяются национально-региональный и вузовский компоненты (160 часов) и дисциплины по выбору (160 часов). Однако прямой связи с использованием этих часов именно на психологические дисциплины нет.

Таким образом, на блок общепрофессиональных дисциплин (ОПД) приходится 1280 часов, из которых собственно психологические дисциплины занимают около 700 часов. Общий объем часов – 8884, теоретическое обучение – 156 недель, практика – 20 недель. Содержание образовательных результатов изучения интегрированной дисциплины «Психология» в Стандарте задано описательно, в форме указания перечня понятий и терминов, а не в виде определенных умений [2].

В Стандарте, утвержденном в 2005 году, коррекционно-развивающая деятельность исчезает из списка деятельностей учителей начальных классов. Блок ОПД остается примерно тем же (1600 часов). Количество часов на изучение «Психологии» уменьшается с 492 до 400, при остальных неизменных параметрах этого блока и бюджете времени подготовки [3].

В целом динамика изучения психолого-педагогических дисциплин выглядит следующим образом (таблица).

Приведенные цифры являются примерными, так как с учетом конкретных основных образовательных программ (ООП) вуза они могли быть изменены. Однако, не претендуя на исчерпывающую точность, эти цифры могут дать некоторое представление о доле психологической подготовки в рамках общей программы подготовки учителей начальных классов. Так, эти данные показывают, что на протяжении последних 15 лет (с 1994 года) в трех последовательно принятых Стандартах ВПО по специальности «Педагогика и методика начального образования» доля психологических дисциплин не превышала 15% и последовательно снижалась до 8%, а объем практической подготовки составлял примерно 11% от общего объема (теория и практика) подготовки учителя начальных классов. То есть реальные параметры организации психологической подготовки учителя начальных классов даже с количественной точки зрения (не говоря о содержании и формах организации учебного процесса) не позволяли на должном уровне осуществлять подготовку психологически компетентного учителя, способного решать сложные профессиональные задачи, указанные еще в Стандарте 1995 года и требующие такой квалификации. Надо отметить, что столь редуцированная психологическая подготовка учителя начальных классов выглядела достижением по сравнению, например, с 300 общими часами психологической подготовки учителя физики (3% от общего объема часов подготовки) [6, 7].

Стандарты	Годы		
	1995	2000	2005
Психолого-педагогические дисциплины (часы)	1300	≈800	≈700
Общий объем часов	8434	8884	8884
Доля психолого-педагогической подготовки от общего объема часов (%)	15	9	8
Практика (недели)	20	20	20
Теория + практика (недели)	175	176	176
Доля практической подготовки от общей подготовки (%)	11	11	11

### 3. ОПЫТ ПЕРЕДАЧИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО СОДЕРЖАНИЯ И ТЕХНОЛОГИИ

Следующим важным аспектом требований к учителю начальной школы для реализации требований нового Стандарта является его умение организовать в классе обучение, построенное по типу учебной деятельности. С этой точки зрения, внимания заслуживает анализ опыта обучения учителей в начальной школе, реализованного на схожих теоретических основаниях – в системе развивающего обучения (РО). Эта система разрабатывалась с 70-х годов XX века под руководством профессора В. В. Давыдова на основе психологической теории учебной деятельности (Д. Б. Эльконин – В. В. Давыдов).

В соответствии с основными целями этой образовательной системы в рамках обучения, построенного по типу учебной деятельности, у детей уже в начальной школе формируются основы теоретического мышления. Сама же учебная деятельность строится в процессе решения учащимися (совместно и под руководством учителя) учебных задач и выполнения школьниками ряда особых учебных действий (преобразование условий задачи с целью обнаружения в предмете некоторого исходного («всеобщего») отношения, моделирования, преобразования модели, контроля и оценки). Такой способ организации обучения предполагает широкое учебное сотрудничество учителя и учащихся и сложный процесс управления коллективно-распределенной формой организации деятельности со стороны учителя.

При всех отличиях системы Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова от системно-деятельностного подхода, описанного в новом Стандарте (что может быть предметом специального обсуждения), безусловно, общим является то, что как программы формирования основ теоретического мышления младших школьников в системе РО, так и УУД в новом Стандарте реализуются в процессе специально организованной учителем учебной деятельности, принципиально отличающейся от готовых предписаний и ответов, свойственных традиционной модели обучения в начальной школе. Переход от научных основ психологической теории к построению учебной деятельности, имеющей своим результатом не только освоение предметного содержания, но и организацию «зоны

ближайшего развития» как отдельного ученика, так и группы учащихся, организация учителем дискуссии, практическое овладение управлением процессами экстерииоризации и интериоризации как составляющих частей работы с понятием, – все это ни в коей мере не может быть обеспечено дополнительным изучением психологии, а требует принципиально новой системы подготовки учителя.

Отсутствие такой системы подготовки учителя в вузе на момент начала широкого внедрения системы РО (начало 90-х годов XX века) и несоответствие этим задачам традиционной системы ФПК (факультет повышения квалификации), также построенной на принципах лекционной системы, привело к невозможности организации широкого распространения системы РО. В то же время, благодаря целенаправленным усилиям коллектива разработчиков и целого ряда связанных с ним образовательных учреждений (прежде всего школы № 91 при Психологическом институте РАО), со временем была создана по существу альтернативная система передачи деятельностной технологии работы с учащимися, основанная на деятельностной форме совместного проектирования уроков, организации учебных баз для стажировки новых учителей в тех школах, где были созданы и реально действовали эффективные образцы учебной деятельности учащихся на рефлексивном анализе способов учебной работы в этих школах.

Исключительно значимым является то обстоятельство, что, отвечая на вопрос – где и как можно подготовить учителя для новой системы обучения, авторы этого подхода исходили из того, что в «...педагогическом училище и педагогическом институте таких учителей готовить очень трудно, так как в отношении этих учреждений возникает вопрос: где найти в них преподавателей, могущих вводить своих студентов в принципиально новый тип их педагогической работы? Таких преподавателей (и вместе с тем методистов по начальной школе) готовить придется долго. Не исключая этого, все же можно найти более короткий путь: осуществлять переподготовку учителей, желающих и могущих работать по системе развивающего обучения.

Общий подход, *характеризующий возможность и организацию такой перепод-*



готовки, состоял в следующем: поскольку учитель может формировать у детей полноценную учебную деятельность в процессе реализации их общения и диалогов, обеспечивая интериоризацию коллективно-распределенной формы этой деятельности и превращая ее в индивидуальную, то и новым типом своей педагогической деятельности сам учитель должен овладеть подобным же образом (выделено нами. – А. М., В. Р.).

Основная позиция, следовательно, состоит в том, что подготовка учителей в системе развивающего обучения должна осуществляться только в условиях самой же реально функционирующей системы, в процессе практического решения соответствующих педагогических задач совместно с людьми (прежде всего с методистами), уже умеющими решать такие задачи. В исходной форме эта работа представляет сотрудничество учителей, желающих освоить систему развивающего обучения, и методистов соответствующей квалификации. В этих условиях учителя и методисты получают возможность выполнять совместную работу на всех стадиях учебного процесса: при проектировании уроков, их проведении, анализе и оценке. Опыт показывает, что в течение полутора-двух лет учитель, как правило, овладевает новым типом педагогической деятельности, содержанием и методами развивающего обучения, оказываясь затем способным осуществлять его самостоятельно (конечно, на основе соответствующих учебно-методических пособий). Описанная форма работы с учителями, благодаря которой в проектировании и реализации нового типа обучения детей совместно участвуют сами учителя и методисты (к этому можно добавить и исследователей-преподавателей), вполне может быть названа мастерской, где живой работой со школьниками учителя овладевают в столь же живой совместной работе с «мастерами» этого дела. Нам кажется, что овладеть любой формой живой деятельности, связанной с другими людьми, можно только этим способом – в сотрудничестве «взрослых учащихся» и «мастеров» [4, 5].

Таким образом, важнейший вывод из опыта внедрения систем РО состоит, прежде всего, в том, что как при создании системы переподготовки учителя (что

собственно и было сделано в процессе внедрения системы РО), так и при создании новой системы подготовки учителя, способного организовать обучение на основе деятельностного подхода, должны быть реализованы по крайней мере три важнейших принципа:

- будущий учитель в такой системе должен иметь значительно более высокую психологическую подготовку;
- обучение будущего педагога, обучающегося технологиям организации учебной деятельности, должно быть построено также на деятельностных основаниях, то есть в форме решения педагогических задач и формирования его педагогической деятельности;
- для реализации этой задачи необходимо иметь практические базы, в которых уже есть эффективные образцы учебной деятельности учащихся и учителя, умеющие строить эту деятельность.

#### 4. ОПЫТ ЗАРУБЕЖНЫХ СТАНДАРТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Обсуждение требований к подготовке учителя начальных классов, способного реализовать основную образовательную программу начальной школы (построенную на новом Стандарте), полезно дополнить изучением сопоставимого международного опыта и прежде всего аспектов психологической и деятельностной подготовки учителя. Изучение такого опыта представляется также важным из-за отсутствия в РФ утвержденных стандартов профессиональной деятельности учителя, которые можно было бы поставить в соответствие новому ФГОС общего (начального) образования.

Например, Стандарт педагогической деятельности учителя начальных классов, разработанный Международной ассоциацией детского образования (International Association for Childhood Education) (2007), содержит следующие основные разделы [13]:

1. Развитие, обучение, мотивация  
Учитель начальных классов знает, понимает и использует основные понятия, принципы, теории и исследования, относящиеся к развитию детей, для конструирования их образовательных



возможностей, которые способствуют индивидуальному развитию учащегося, освоению знаний и формированию учебных мотивов.

## 2. Программы (предметные знания)

2.1. Чтение, письмо, устная речь.

2.2. Наука.

2.3. Математика.

2.4. Социальные знания (интегрированное изучение истории, географии, социальных наук – для становления гражданственности и жизни в культурно разнообразном и взаимозависимом демократическом обществе.

2.5. Искусство.

2.6. Обучение здоровому образу жизни (Health Education).

2.7. Физическое развитие.

## 3. Обучение

3.1. Применение знаний в обучении – учитель планирует и использует методы обучения, основанные на знании учащихся, теории обучения, междисциплинарных связях.

3.2. Адаптация к индивидуальным способностям – учитель понимает, как учащиеся различаются в своем развитии и обучении, и создает образовательные возможности, адаптированные к индивидуальным отличиям детей в классе.

3.3. Развитие критического мышления и способностей решения проблем. Учитель понимает и использует различные методы обучения, которые стимулируют развитие у учащихся критического мышления и способностей решения проблем.

3.4. Активное вовлечение в обучение. Учитель использует свои знания и понимание индивидуальной и групповой мотивации и поведения учащихся для их активного вовлечения в учебную деятельность, создание положительной мотивации к учению и позитивных социальных взаимодействий, направленных на создание позитивного учебного климата в классе.

3.5. Коммуникация для укрепления сотрудничества. Учитель использует свои знания и владение эффективными средствами вербальной, невербальной и опосредованной коммуникации для стимулирования поисковой (исследовательской) деятельности учащихся, учебного сотрудничества и учебного взаимодействия в начальных классах.

## 4. Измерение

Учитель знает, понимает и использует формализованные и неформализованные

измерения для планирования, оценки и совершенствования обучения, которое должно быть направлено на постоянное интеллектуальное, социальное, эмоциональное и физическое развитие каждого ученика в начальной школе.

## 5. Профессионализм

5.1. Профессиональный рост, рефлексия и оценка. Учитель должен быть способен к рефлексии своей педагогической деятельности в контексте исследования преподавания, профессиональной этики и ресурсов, необходимых для профессионального обучения. Учитель постоянно оценивает результаты своих профессиональных решений и действий по отношению к учащимся, родителям и другим членам профессионального сообщества. Учитель активно ищет возможности для своего профессионального роста.

5.2. Сотрудничество с семьями, коллегами и социальными институтами. Учитель строит свою профессиональную деятельность с учетом понимания важности установления и поддержания отношений позитивного сотрудничества с семьями, коллегами по школе и окружением школы для обеспечения интеллектуального, социального, эмоционального, физического развития и благополучия учащихся [13].

Стандарт профессиональной деятельности учителя начальных классов, разработанный национальным Советом профессиональных стандартов преподавания (National Board for Teaching Standards, 2001) (далее – Совет) и предполагающий построенную на основе таких стандартов национальную систему сертификации учителей, признаваемую в большинстве штатов США, построен на следующих пяти принципах [14]:

1. Учителя привержены учащимся и их обучению.

2. Учителя знают предметы, которые они преподают, и знают, как их преподавать.

3. Учителя ответственны за управление и измерение процесса обучения учащихся.

4. Учителя постоянно подвергают анализу собственную профессиональную практику; учителя являются членами профессионального сообщества.

Построенная на этих принципах система требований (Стандарт) к профессиональной деятельности учителя началь-

ных классов регламентирует основные аспекты такой деятельности и является одновременно базой для процедуры оценки деятельности учителя и его сертификации со стороны Совета.

Процедура сертификации учителя предполагает как оценку его предметных знаний в виде теста с предметно-ориентированными вопросами, так и оценку его педагогической деятельности – в виде составления учителем портфолио с привлечением видеосъемок занятий, работ учащихся и сбора иных материалов, иллюстрирующих каждый конкретный пункт стандарта профессиональной деятельности, с последующей оценкой этих материалов экспертами Совета.

Стандарт учителя начальных классов, разработанный Советом, состоит из следующих 11 разделов (каждый из которых должен быть проиллюстрирован соответствующими материалами портфолио в процессе сертификации учителя):

#### 1. Знания учащихся

Учитель опирается на свое знание учащихся и отношений с учащимися для понимания их способностей, интересов, мотивов и ценностей.

#### 2. Знание программы и содержания обучения

Учитель опирается на свое знание учебного материала и программы обучения для определения того, что должно быть предметом изучения учащихся.

#### 3. Образовательная среда

Учитель создает заботливую, инклюзивную, стимулирующую и безопасную среду и соответственно сообщество учеников, в которой учащиеся могут совершенствоваться интеллектуально, практиковаться в демократии и работать как независимо, так и в сотрудничестве друг с другом.

#### 4. Уважение к разнообразию

Учитель помогает ученикам научиться уважать и принимать индивидуальные и групповые различия.

#### 5. Учебные ресурсы

Учитель создает, оценивает, отбирает и адаптирует различные учебные ресурсы, а также опирается в качестве ресурсов на других педагогов, членов сообщества и самих учащихся для организации их обучения.

#### 6. Значимые применения знаний

Учитель вовлекает учащихся в обучение (предметное и межпредметное)

и помогает им понять, как изучаемый ими учебный материал может быть использован для изучения важных сторон жизни и мира вокруг них.

#### 7. Разнообразие путей к знанию

Учитель организует различные индивидуальные траектории изучения основных понятий в каждом учебном предмете.

#### 8. Измерения

Учитель понимает достоинства и ограничения различных методов измерения, строит свою педагогическую деятельность в опоре на постоянный мониторинг результатов оценки учащихся и стимулирует в них развитие самооценки своего обучения.

#### 9. Привлечение семьи

Учитель инициирует позитивные взаимодействия с семьями как полноценными участниками процесса обучения их детей.

#### 10. Рефлексия

Учитель постоянно анализирует, оценивает и подвергает рефлексии свою профессиональную деятельность для ее совершенствования и развития.

#### 11. Вклад в профессию

Учитель постоянно работает со своими коллегами для развития своей школы, предметных знаний и педагогической деятельности в своей профессиональной сфере [14].

Анализ приведенных стандартов профессиональной деятельности учителя начальных классов демонстрирует, что даже в образовательных системах, не опирающихся на деятельностный подход в обучении, те требования, которые предъявляются к учителю (в том числе в области психологической компетентности), его умение организовывать эффективное взаимодействие со взрослыми и между учащимися, включение иных социальных институтов, ориентация на развитие учащихся в ходе обучения и его индивидуализации, с учетом учебных особенностей учащихся, являются весьма высокими, закрепленными нормативно и измеряемыми в процессе сертификации и аттестации учителя. Все эти требования необходимо учитывать в процессе реализации программ подготовки учителя для начальной школы, что невозможно без принци-

Важнейшим ресурсом, на основе которого можно содержательно менять систему профессионального педагогического образования, является качественно иная по содержанию и форме психологическая подготовка современного педагога.

пиальной перестройки педагогического образования. Возможности такой перестройки могут быть в полной мере реализованы при переходе к ФГОС ВПО 3-го поколения.

### 5. КЛЮЧЕВЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ И КОМПЕТЕНЦИИ, КОТОРЫЕ ДОЛЖНЫ БЫТЬ СФОРМИРОВАНЫ У УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

(в рамках направления «Психолого-педагогическое образование» (050400)).

Наш анализ показывает, что важнейшим ресурсом, на основе которого можно содержательно менять систему профессионального педагогического образования, является качественно иная по содержанию и форме психологическая подготовка современного педагога. При этом еще раз подчеркнем, что ориентация на формирование компетенций учащихся, их развитие в процессе обучения, учет их возрастных и индивидуальных особенностей не достигается за счет простого увеличения числа психологических дисциплин в образовательных программах высшего педагогического образования и количества часов, отводимых на их изучение. Изменение парадигмы педагогического образования и превращение его по существу в образование психолого-педагогическое означает необходимость задания в программах подготовки педагога такого содержания, которое позволит ему осуществлять в процессе своей профессиональной деятельности обучение, ориентированное на развитие учащихся, учет их особенностей и всестороннее раскрытие их интеллектуального и личностного потенциала.

По мнению разработчиков ФГОС ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование» (050400), указанным требованиям отвечает построение такой системы основных образовательных программ высшего профессионального образования, которая основана на культурно-историческом и деятельностном подходе, разработанном в психологии выдающимися отечественными учеными Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, Д. Б. Элькониним, А.

В. Запорожецем, П. Я. Гальпериним, В. В. Давыдовым и др. Применение этого подхода при разработке стандарта психолого-педагогического направления делает основными для подготовки специалистов всех профилей, включаемых в это направление, понятия «деятельность» и «возраст». Это означает, что главным («универсальным») содержанием, объединяющим в единое направление профили подготовки – «Психология и педагогика дошкольного образования», «Психология и педагогика начального образования», «Психология и социальная педагогика», «Психология образования», является формирование у будущих специалистов таких знаний и общих для этих видов профессиональной деятельности компетенций, которые позволят им

вне зависимости от конкретных профессиональных задач организовывать и осуществлять процессы воспитания и обучения по типу игровой, учебной и учебно-исследовательской деятельности учащихся.

Конкретные виды деятельности взрослых и детей, самих детей становятся в данном случае условием развития учащихся, а формирование требуемых компетенций выступает как результат возрастных достижений, неразрывно связанный с ведущей для данного возраста деятельностью учащегося. Реализация деятельностного подхода в образовании как базовой части в профессиональном цикле ФГОС ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование» является, таким образом, основанием модели подготовки специалистов указанных профилей, которые на практике в своих видах профессиональной деятельности смогут на принципиально новом уровне ставить и решать профессиональные задачи, связанные с реализацией ФГОС общего (начального) образования.

Включение в направление «Психолого-педагогическое образование» профиля «Психология образования», основанного на общем с другими профилями базовом профессиональном цикле подготовки, позволит более эффективно решить проблемы взаимодействия психолога с воспитателями, учителями начальных

**Следующим важным аспектом требований к учителю начальной школы для реализации требований нового Стандарта является его умение организовать в классе обучение, построенное по типу учебной деятельности.**

классов, педагогами дополнительного образования и обеспечит возможность для реального, а не декларативного построения индивидуальных траекторий обучения учащихся, формирования их компетенций, необходимым условием чего является общий «профессиональный язык», то есть одинаковое понимание организации в условиях учебно-воспитательного процесса индивидуальной и совместной деятельности учителя и самих учащихся.

Универсальное ядро общекультурных и базовых профессиональных компетенций (общее для всех профессий) создает возможность для бакалавра любого профиля психолого-педагогического направления продолжить свое обучение в магистратуре по другому профилю и быть подготовленным к профессиональной деятельности в смежной области. Так, например, бакалавр по профилю «Психология и педагогика начального образования», уже получив достаточно глубокую психолого-педагогическую подготовку, сможет продолжить свое обучение в магистратуре, где будет осваивать профессиональную деятельность психолога образования. Это справедливо и для образовательного маршрута «воспитатель-психолог».

Реализация таких сопряженных образовательных маршрутов позволит на практике осуществить подготовку педагогов, способных решать сложные профессиональные задачи организации учебной, организационно-управленческой или научно-методической деятельности, ориентированных на развитие учащихся, построение их индивидуальных образовательных траекторий с учетом возрастных и личностных особенностей.

Реализация различных образовательных траекторий в пределах направления при переходе от «бакалавриата» к «магистратуре» в полной степени отвечает целевым установкам создания системы непрерывного образования в РФ.

*Профессиональные задачи*, к которым готовится бакалавр по направлению «Психолого-педагогическое образование» (050400) (профиль «Психология и педагогика начального образования»), оказываются тесно связанными с возможностями реализации ФГОС общего (начального) образования и включают в себя:

#### **Уровень «бакалавр»**

*В области образовательной деятельности на начальной ступени общего образования:*

- реализация в учебном процессе образовательных программ начальной школы с использованием современных психолого-педагогических методов, ориентированных на формирование и развитие учебной деятельности учащихся;
- создание оптимальных условий для адаптации учащихся к начальному периоду учебной деятельности;
- интеллектуальное, личностное и нравственное развитие учащихся в процессе формирования учебной деятельности;
- взаимодействие с педагогами, администрацией учебного заведения и родителями в целях развития учащихся с учетом возрастных норм;
- формирование у учащихся учебно-познавательной мотивации и умения учиться как необходимого результата их подготовки к обучению в основной школе.

Для реализации указанных задач выпускник этого направления должен овладеть следующими видами *компетенций, общими* для всех видов профессиональной деятельности (ОПК) этого направления:

- способен учитывать общие, специфические (при разных типах нарушений) закономерности и индивидуальные особенности психического и психофизиологического развития, особенности регуляции поведения и деятельности человека на различных возрастных ступенях (ОПК-1);
- готов применять качественные и количественные методы в психологических и педагогических исследованиях (ОПК-2);
- готов использовать методы диагностики развития, общения, деятельности детей разных возрастов (ОПК-3);
- готов использовать знание различных теорий обучения, воспитания и развития, основных образовательных программ для учащихся дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов (ОПК-4);
- готов организовывать различные виды деятельности: игровую, учеб-

ную, предметную, продуктивную, культурно-досуговую и др. (ОПК-5);

– способен организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды (ОПК-6);

– готов использовать знание нормативных документов и знание предметной области в культурно-просветительской работе (ОПК-7);

– способен понимать высокую социальную значимость профессии, ответственно и качественно выполнять профессиональные задачи, соблюдая принципы профессиональной этики (ОПК-8);

– способен вести профессиональную деятельность в поликультурной среде, учитывая особенности социокультурной ситуации развития (ОПК-9);

– способен принимать участие в междисциплинарном и межведомственном взаимодействии специалистов в решении профессиональных задач (ОПК-10);

– готов применять в профессиональной деятельности основные международные и отечественные документы о правах ребенка и правах инвалидов (ОПК-11);

– способен использовать здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности, учитывать риски и опасности социальной среды и образовательного пространства (ОПК-12).

К числу специфических для данного профиля («Образовательная деятельность на начальной ступени общего образования (ПКНО)») компетенций относятся:

– способен организовать на уроках совместную и самостоятельную учебную деятельность, деятельность младших школьников, направленную на достижение целей и задач реализуемой образовательной программы (ПКНО-1);

– способен проводить диагностику уровня освоения детьми содержания учебных программ с помощью стандартных предметных заданий, внося (совместно с методистами) необходимые изменения в построение учебной деятельности (ПКНО-2);

– способен участвовать в построении и изменении индивидуальной образовательной траектории учащегося (ПКНО-3);

– готов создавать условия, облегчающие адаптацию детей к учебному

процессу на начальном этапе обучения в школе (ПКНО-4);

– готов организовать индивидуальную и совместную учебную деятельность учащихся, основанную на применении развивающих образовательных программ (ПКНО-5);

– готов во взаимодействии с психологом проводить комплекс мероприятий по профилактике трудностей адаптации детей к обучению в основной школе (ПКНО-6);

– готов осуществлять сбор данных об индивидуальных особенностях детей, проявляющихся в учебной работе и в общении со сверстниками (ПКНО-7);

– способен эффективно взаимодействовать с родителями, педагогами и психологами образовательного учреждения по вопросам воспитания, обучения и развития учеников (ПКНО-8).

#### *Уровень «магистр»*

К профессиональным задачам, общим для всех видов профессиональной деятельности магистров данного направления, относятся:

– изучение и обеспечение оптимальных условий всестороннего психического, социально-культурного развития детей разных возрастов;

– разработка психолого-педагогических проектов, обеспечивающих эффективное взаимодействие участников образовательного процесса: коллективно-распределенную деятельность учащихся, взаимодействие педагога и детей;

– эффективная организация образовательной среды для освоения различных видов деятельности учащимися, испытывающими трудности в обучении, с поведенческими проблемами и проблемами межличностного взаимодействия;

– осуществление профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовой базой, стандартами профессиональной деятельности и этическими нормами профессионального сообщества;

– организация и проведение мониторинговых исследований, разработка и реализация исследовательских и научно-практических проектов, анализ, обобщение и представление результатов собственной профессиональной деятельности;

– участие в проектировании и создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды;



- организация и участие в междисциплинарных психолого-педагогических и социально-реабилитационных исследованиях и иных мероприятиях во взаимодействии со смежными специалистами;
- формирование у субъектов образования потребности в саморазвитии и самосовершенствовании;
- организация межличностных контактов и общения участников образовательного процесса в условиях поликультурной среды.

*К специальным профессиональным задачам в области образовательной деятельности относятся:*

- обеспечение условий для становления и развития ведущих деятельностей (предметной, игровой, учебной);
- осуществление контроля за выполнением образовательной программы и оказание необходимой педагогической и методической помощи для повышения эффективности образовательной работы;
- обеспечение оптимальных условий адаптации детей к образовательному учреждению на каждой возрастной ступени;
- оптимизация взаимодействия педагогов с ребенком с учетом возрастных и индивидуальных особенностей его развития в образовательном процессе;
- организация и проведение работы, направленной на повышение педагогической и нормативно-правовой компетентности воспитывающих взрослых.

*Компетенциями, общими для всех видов профессиональной деятельности данного направления (ОПК), которыми должен овладеть магистр, являются:*

- способен выстраивать взаимодействие и образовательный процесс с учетом закономерностей психического развития человека и зоны ближайшего развития учащихся (ОПК-1);
- использует научно-обоснованные методы и технологии в психолого-педагогической деятельности, владеет современными технологиями организации сбора, обработки данных и их интерпретации (ОПК-2);
- умеет организовывать межличностные контакты, общение (в том числе, в поликультурной среде) и совместную деятельность детей и взрослых (ОПК-3);

- умеет организовывать междисциплинарное и межведомственное взаимодействие специалистов для решения задач в области психолого-педагогической деятельности с целью формирования системы позитивных межличностных отношений, психологического климата и организационной культуры в образовательном учреждении (ОПК-4);
- способен проектировать и осуществлять диагностическую работу, необходимую в его профессиональной деятельности (ОПК-5);
- владеет современными технологиями проектирования и организации научного исследования в своей профессиональной деятельности на основе комплексного подхода к решению проблем профессиональной деятельности (ОПК-6);
- способен анализировать и прогнозировать риски образовательной среды, планировать комплексные мероприятия по их предупреждению и преодолению (ОПК-7).

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подготовка учителя начальных классов для новой школы рассматривалась нами в контексте двух основных изменений. Во-первых, в связи с введением нового ФГОС общего (начального) образования (Стандарт). Во-вторых, в связи с введением нового ФГОС высшего профессионального образования по направлению «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Психология и педагогика начального образования»). Мы обсуждали, как может быть выстроена взаимосвязь этих стандартов через перечисление профессиональных задач учителя начальных классов, указанных в Стандарте ВПО, составляющих необходимые элементы педагогической деятельности, ориентированной на реализацию педагогом задач принятого Стандарта. Были определены необходимые компетенции, которыми выпускник программ бакалавриата и магистратуры должен овладеть в процессе освоения Основной образовательной программы в вузе и которые необходимы для эффективного решения этих задач.

Необходимо отметить, что содержание подготовки, задаваемое стандартом ВПО, предполагает тесную связь образовательных программ разных профилей,

в частности, профилей «Психология образования» и «Психология и педагогика начального образования», поскольку они основывались на общих для них (равно как и для остальных профилей этого направления) профессиональных задачах и соответствующих им общепрофессиональных компетенциях.

Базовое инвариантное (общепрофессиональное) ядро построено на деятельностном психологическом содержании, что позволяет принципиально иначе, чем это было принято ранее, решить вопрос о психологической подготовке будущих учителей начальных классов, не только вооружая их некоторыми психологическими знаниями, но, по сути, организовав их подготовку как «*психопедагога*», владеющего психологическими технологиями, ориентированными на развитие учащегося в процессе учебной деятельности.

В целом, не касаясь собственно содержания такой подготовки, подробно изложенной в тексте стандарта ВПО (050400) и примерных ООП [11], необходимо остановиться еще на двух принципиальных вопросах: каковы должны быть формы организации обучения в вузе и как они должны быть институализированы в образовании и социальном пространстве.

Ответ на эти вопросы был дан при анализе опыта внедрения системы развивающего обучения. Анализ показывает, что сама передача деятельностной технологии (в данном случае – компетенций учителя по организации учебной деятельности учащегося в классе) не может быть организована не в деятельностной форме. Значит, обучение будущего учителя начальных классов в вузе также должно быть построено на основе деятельностного подхода, то есть по типу учебно-профессиональной деятельности.

Любые иные подходы приводят к *методическому натаскиванию* учителя, когда методическая и дидактическая стороны подготовки оказываются освоенными, однако обучения как деятельности в классе не происходит. Программа развития универсальных учебных действий останется в этом случае набором деклараций, не имеющих никакого отношения к реальным результатам. Другим недеятельностным вариантом подготовки учителя станет набор формально освоенных психологических штампов, не влияющих на характер обучения в классе.

1. Вместе с тем, опыт внедрения системы Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова доказывает, что реализовать деятельностный подход к подготовке учителя возможно при выполнении, по крайней мере, трех необходимых условий. Такое обучение можно строить в опоре на практические базы, в которых уже создан образец учебной деятельности учащихся.

2. К обучению будущих учителей должны быть привлечены в качестве преподавателей и наставников опытные учителя, умеющие строить учебную деятельность учащихся.

3. Обучение деятельности (в том числе учебной) невозможно без ее реконструкции: она должна быть воссоздана и смоделирована в процессе обучения будущих учителей. Работа только с готовыми учебно-методическими материалами и сценариями обучения закрывает возможность обучения построению деятельности.

И, наконец, еще одно необходимое условие полноценной подготовки учителя начальной школы, способного эффективно строить учебную деятельность учащихся, состоит в необходимости формирования его исследовательских компетенций. Причем обучение будущего учителя проведению исследований заключается не только и не столько в том, чтобы подготовить его к самостоятельной научной деятельности, сколько в том, чтобы встроить возможность проведения необходимых изысканий в собственную педагогическую работу. Индивидуализация обучения, построение индивидуальных траекторий обучения и развития учащегося, организация полноценного учебного диалога невозможны в рамках обучения, построенного даже по типу учебной деятельности, если она остается монологичной. Определение индивидуальных особенностей учащихся в работе с учебным предметом и превращение учебной деятельности в деятельность коллективно-распределенную являются необходимым условием учета реальности разнообразия учащихся, особенностей их мышления и коммуникации. Учитель, способный к проведению таких фокусных мини-исследований в ходе педагогической деятельности, овладевший научным методом ее построения, приобретает квалификацию *учителя-исследователя* или, другими словами, *учителя как рефлексивного практика*.

Вышеперечисленное означает необходимость подготовки нового учителя для начальной школы, способного строить учебную деятельность учащихся в условиях принципиально другого уровня его практической подготовки. Практика в данном случае перестает быть иллюстрацией освоенной теории, она становится образцом деятельности, главной целью и одновременно средством овладения педагогической деятельностью будущего педагога. Такой способ соединения теоретической и практической подготовки в ООП ВПО предполагает существенно иную, чем ранее, долю времени на практику (не менее 30% у бакалавра и 50% у магистра), а также отсылает нас к выводам предыдущей статьи о необходимости обязательного постдипломного образования в условиях супервизии и другого типа школьно-университетского партнерства, в котором школа как практическая база становится полноценным, необходимым и ответственным партнером университета по подготовке будущего учителя. [8]

С этим связан наш третий вывод – построение эффективных программ подготовки учителя в любом вузе (будь то педагогический вуз или классический университет) как изолированном монообразовательном учреждении невозможно, если мы говорим о необходимости подготовки учителя, способного к построению обучения по типу учебной деятельности (то есть обучения, основанного на системно-деятельностном подходе). Такая подготовка будет эффективной только в том случае, если она реализуется в рамках многоуровневого образовательного комплекса, в который входит университет (или педагогический вуз), система образовательных учреждений с разными образцами учебной деятельности учащегося, а также с разными контингентами учащихся. Опытные учителя таких школ являются полноценными преподавателями в образовательных программах подготовки педагогических кадров. Такие комплексы, построенные на *школьно-университетских партнерствах*, по праву становятся крупными базовыми *педагогическими центрами* (в нашем случае – Центром психолого-педагогического образования). Их создание соответствует задачам национальной инициативы «Наша новая школа» и является необходимым

организационным условием подготовки современного учителя.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность «Педагогика и методика начального образования». – 1995.
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность «Педагогика и методика начального образования». – 2000.
3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность «Педагогика и методика начального образования». – 2005.
4. Давыдов В. В. Концепция гуманизации российского начального образования (необходимость и возможность создания целостной системы развивающего начального образования) // Психол. наука и образование, 2000. № 2.
5. Концепция российского начального образования (система Д. Б. Элькнина – В. В. Давыдова), М. – 2000.
6. Марголис А. А., Рубцов В. В. Учитель для новой школы: Модернизация педагогического образования в России // Журнал «Образовательная политика», 2010, № 4 – С. 42.
7. Примерный учебный план. Квалификация – учитель физики. – 2000.
8. Примерный учебный план. Квалификация – учитель физики. – 2005.
9. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа. МОН РФ, М. – 2010.
10. Рубцов В. В. Социально-генетическая психология развивающего образования. М.: МГППУ, – 2008.
11. ФГОС ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование» (050400) МОН РФ, М. – 2010.
12. Федеральный образовательный стандарт общего (начального) образования, МОН РФ. – 2009.
13. Elementary Education Standards and Supporting Explanation // International Association for Childhood Education. – 2007.
14. Middle Childhood Generalist Standards, 2001// National Board for Professional Teaching Standards. – 2001.

# Идентичность гражданская

1) осознание принадлежности к сообществу граждан того или иного государства, имеющее для индивида значимый смысл; 2) феномен надындивидуального сознания, признак (качество) гражданской общности, характеризующий ее как коллективного субъекта. Эти два определения не взаимоисключают друг друга, а акцентируют внимание на различных аспектах гражданской идентичности: со стороны индивида и со стороны общности.

Первое из данных определений касается специфики включения отдельных индивидов в гражданскую общность через осознание ими своей принадлежности к ней. С этой точки зрения гражданская идентичность рассматривается как компонент социальной идентичности, то есть индивидуального знания о том, что «персона» принадлежит некоторой социальной группе вместе с эмоциональным и ценностным персональным смыслом группового членства (Г. Тэджфел). Среди них гражданская идентичность выступает одной из многих категорий, существуя наряду с половой, возрастной, этнической, религиозной и другими идентичностями. Для индивида функция гражданской идентичности заключается в реализации базисных потребностей личности в принадлежности к группе. Чувство МЫ, объединяющее человека с большой общностью, позволяет ему чувствовать себя более уверенно перед сложной и не всегда понятной ему социальной реальностью. Гражданская идентичность фиксирует единство интересов индивида с данной социальной общностью и тем самым выполняет как защитную функцию, так и функцию самореализации и самовыражения, позволяет оказывать влияние на гражданское сообщество, которое проявляется в политической и гражданской активности. Принадлежность к гражданской общности определяется в большинстве случаев волей обстоятельств (рождение, проживание) – данностью, а не индивидуальным сознательным решением. Это определяет восприятие данной социальной группы как задаваемой извне, а, соответственно,

социальная роль гражданина не всегда однозначно позитивно принимается индивидом.

Структура гражданской идентичности включает в себя три основных элемента: когнитивный – знание о принадлежности к данной социальной общности, ценностный – наличие позитивного или негативного отношения к факту принадлежности и эмоциональный – принятие или непринятие гражданской общности в качестве группы членства, как результат действия двух первых. Знание о принадлежности к гражданской общности предполагает наличие представлений (не всегда полных, адекватных и непротиворечивых) об идентифицирующих признаках, принципах и основах данного объединения (территориальные, культурные, политические и т. д.), о гражданстве и характере взаимоотношений гражданина и государства и граждан между собой. В них входит образ государства, занимающего ту или иную территорию, определяющего характер социальных отношений, систему ценностей, а также народ (или народы), населяющий эту территорию, со своей культурой, языком и традициями. Наличие или отсутствие для человека личностного смысла этих элементов, их значимость и включенность в систему ценностей отражает ценностный компонент. Ценностный и эмоциональный компоненты гражданской идентичности могут преобладать и оказывать существенное влияние на содержание когнитивного компонента.

Важнейшими составляющими эмоционального компонента гражданской идентичности являются чувства гордости или стыда, вызванные гражданской общностью и принадлежностью к ней. Гордость за свою страну представляет собой важнейший индикатор отношения к гражданской принадлежности как к ценности. Таким образом, становление гражданской идентичности фиксируется не только фактом осознания гражданской принадлежности, но и в большей степени тем отношением, которое к ней проявлено, и принятием данного факта как значимого

в жизни человека. Базовым идентифицирующим механизмом является патриотизм как чувство приверженности гражданской общности, признание ее значимой ценностью.

Второе из определений, данных гражданской идентичности, касается специфики существования и развития гражданской общности как целостности, как коллективного, совокупного субъекта в противопоставлении совокупности людей, объединенных некоторыми признаками. Гражданская идентичность как результат самоосознания общности является ее качеством, характеризующим субъектность наряду с такими качествами, как взаимосвязанность и взаимозависимость членов общности, а также ее способность проявлять различные формы совместной активности. При этом гражданская идентичность как результат саморефлексии общности рассматривается как наиболее высокий и сложный уровень развития ее субъектности. Гражданская общность представляет собой большую группу, объединяющую население страны, которая, как правило, обладает традициями, общностью исторической судьбы, языка и культурного контекста, своеобразными эмоциональными связями, при этом важнейшее значение имеет политическая основа объединения, закреплённая в факте существования государства.

Эта политическая составляющая устанавливает определенную форму объединения сообщества и принципы его существования, закреплённые в институциональном устройстве и соответствующей политической, правовой и экономической культуре. Коллективная субъективность данной общности базируется на гражданской идентичности, а государственность является способом легитимизации данного субъекта в кругу прочих.

Процесс самоосознания гражданской общности предполагает две тенденции: с точки зрения дифференциации, обособления гражданской общности, как однородного сообщества, от «других», не входящих в нее, проведения определенных границ. И с точки зрения интеграции, основанной на внутригрупповом подобии по значимым признакам, основой которого является сходство в образе жизни, традициях, ценностях и миро-

воззрении, подкрепляемое совместным историческим прошлым, настоящим и предполагаемым будущим.

Среди факторов становления и поддержания коллективной субъективности гражданской общности наиболее значимы: 1) общее историческое прошлое (общая судьба), укореняющее и легитимизирующее существование данной общности, воспроизводящееся в мифах, легендах и символах; 2) самоназвание гражданской общности; 3) общий язык, являющийся средством коммуникации и условием выработки разделяемых смыслов и ценностей; 4) общая культура (политическая, правовая, экономическая), построенная на определенном опыте совместной жизни, фиксирующая основные принципы взаимоотношений внутри общности и ее институционального устройства; 5) переживание данным сообществом совместных эмоциональных состояний, особенно связанных с реальными политическими действиями.

Таким образом, функционально гражданская идентичность является важнейшим конституирующим элементом гражданской общности. Она представляет собой основу группового самосознания, создающего из совокупности индивидов коллективного субъекта. Гражданская идентичность интегрирует население страны и является залогом стабильности государства.

Два выделенных аспекта рассмотрения гражданской идентичности тесно взаимосвязаны как феномены индивидуального и надиндивидуального сознания. Целостность и единство гражданской общности, ее идентичность как признак субъектности невозможно без осознания принадлежности к ней отдельных граждан, и именно в нем она находит свое проявление. В этом ключе особая роль отводится символическому универсуму, принадлежность к которому в восприятии людей является основой реальности данного сообщества. Наличие «своей» символики обеспечивает универсальные средства коммуникации внутри данной общности, становясь идентифицирующим фактором. Кроме того, символ является материализованным носителем идеи (словесным, событийным или предметным), в данном случае идеи единства,



целостности, и обладает способностью обеспечивать мотивацию совместных действий. Он отражает значимые для общности ценности и образы. Символическое пространство гражданской общности складывается из официальной государственной символики, фигур исторических (национальных) героев, наиболее значимых исторических и современных знаменательных для страны событий, фиксирующих этапы развития общности, а также бытовых или природных символов, отражающих особенности жизнедеятельности общности. Интегральным показателем гражданской идентичности является образ Родины, в котором концентрируется и обобщается все, что связано с жизнью гражданской общности.

Он включает в себя как объективные характеристики жизнедеятельности общности, такие как территория, экономическое, политическое и социальное устройство, народ, проживающий на данной территории со своей культурой и языком, так и субъективное отношение к ним. В реальности образ Родины не всегда включает в себя все выделенные компоненты, он, скорее, отражает наиболее значимые из них, что делает его индикатором гражданской идентичности, так как позволяет фиксировать смыслы, вокруг которых происходит объединение общности, а также степень их значимости в общем символическом и семантическом пространстве.

Понятие «гражданская идентичность» синонимично понятию «национальная идентичность» в тех случаях, когда последнее рассматривается в рамках подхода к нации как к согражданству, общности, организованной по государственно-политическому признаку (Б. Андерсон, А. Смит, Э. Гелленер и др.). В данном подходе категории «национальная» и «гражданская» общность совпадают. В рамках подходов к нации как к определенному этапу развития этнической общности, понятия «гражданская идентичность» и «национальная идентичность» не тождественны, а рядоположны, как чувство принадлежности к стране, государству и к этнической общности. Этническая и гражданская идентичность тесно взаимосвязаны и взаимозависимы. Они в большинстве случаев имеют различную степень значимости для представителей титульного и нетитульного этноса и могут находиться как в отношениях взаимной поддержки и дополнения (для первых), так и в отношениях конкуренции и противостояния (для вторых).

Современные тенденции в изучении гражданской идентичности характеризуются активизацией исследований в конце XX – начале XXI века, которая обусловлена актуализацией идентификационных процессов на уровне гражданской общности, вследствие образования новых постсоветских государств и европейской интеграции.

ЛЮДМИЛА НАУМЕНКО

## Идентичность этническая

– результат эмоционально-когнитивного процесса осознания этнической принадлежности, отождествление индивидом себя с представителями своего этноса и обособления от других этносов, а также глубоко лично-значимое переживание своей этнической принадлежности.

Понятие «этническая идентичность» не эквивалентно понятиям «этническая», «этническая принадлежность», «этническое самосознание», «этническая идентификация». Если этничность (или этническая принадлежность) – это приписываемая обществом категория на основе объективных критериев, то эт-

целостности, и обладает способностью обеспечивать мотивацию совместных действий. Он отражает значимые для общности ценности и образы. Символическое пространство гражданской общности складывается из официальной государственной символики, фигур исторических (национальных) героев, наиболее значимых исторических и современных знаменательных для страны событий, фиксирующих этапы развития общности, а также бытовых или природных символов, отражающих особенности жизнедеятельности общности. Интегральным показателем гражданской идентичности является образ Родины, в котором концентрируется и обобщается все, что связано с жизнью гражданской общности.

Он включает в себя как объективные характеристики жизнедеятельности общности, такие как территория, экономическое, политическое и социальное устройство, народ, проживающий на данной территории со своей культурой и языком, так и субъективное отношение к ним. В реальности образ Родины не всегда включает в себя все выделенные компоненты, он, скорее, отражает наиболее значимые из них, что делает его индикатором гражданской идентичности, так как позволяет фиксировать смыслы, вокруг которых происходит объединение общности, а также степень их значимости в общем символическом и семантическом пространстве.

Понятие «гражданская идентичность» синонимично понятию «национальная идентичность» в тех случаях, когда последнее рассматривается в рамках подхода к нации как к согражданству, общности, организованной по государственно-политическому признаку (Б. Андерсон, А. Смит, Э. Гелленер и др.). В данном подходе категории «национальная» и «гражданская» общность совпадают. В рамках подходов к нации как к определенному этапу развития этнической общности, понятия «гражданская идентичность» и «национальная идентичность» не тождественны, а рядоположны, как чувство принадлежности к стране, государству и к этнической общности. Этническая и гражданская идентичность тесно взаимосвязаны и взаимозависимы. Они в большинстве случаев имеют различную степень значимости для представителей титульного и нетитульного этноса и могут находиться как в отношениях взаимной поддержки и дополнения (для первых), так и в отношениях конкуренции и противостояния (для вторых).

Современные тенденции в изучении гражданской идентичности характеризуются активизацией исследований в конце XX – начале XXI века, которая обусловлена актуализацией идентификационных процессов на уровне гражданской общности, вследствие образования новых постсоветских государств и европейской интеграции.

ЛЮДМИЛА НАУМЕНКО

## Идентичность этническая

– результат эмоционально-когнитивного процесса осознания этнической принадлежности, отождествление индивидом себя с представителями своего этноса и обособления от других этносов, а также глубоко лично-значимое переживание своей этнической принадлежности.

Понятие «этническая идентичность» не эквивалентно понятиям «этническая», «этническая принадлежность», «этническое самосознание», «этническая идентификация». Если этничность (или этническая принадлежность) – это приписываемая обществом категория на основе объективных критериев, то эт-

ническая идентичность – это результат самокатегоризации, достигаемой индивидом в итоге конструирования образа окружающего мира и своего места в нем (Т. Г. Стефаненко). Истинная этническая идентичность человека может не совпадать с официально предъявляемой или приписываемой этнической принадлежностью.

Этническая идентичность не тождественна и *этническому самосознанию*, поскольку этническая идентичность не сводится только к осознанию этнической принадлежности, так как содержит в себе слой этнического бессознательного (В. С. Лурье, Г. У. Солдатова, А. В. Сухарев и др.), а также потому, что предполагает эмоционально-ценностное значение, придаваемое человеком своей этнической принадлежности (Т. Г. Стефаненко). Наряду с причислением индивидом себя к представителям своего этноса этническая идентичность включает, прежде всего, глубоко значимое переживание данной принадлежности как одной из важнейших составляющих в системе представлений личности о себе.

Если идентификация – это процесс, благодаря которому реализуется этническое отождествление, то идентичность – это результат и итог процесса идентификации (Н. Tajfel). Становление и развитие идентичности заключается в синтезе идентификаций, которые интегрируются в систему составляющих компонентов целостной идентичности (Е. Erikson). Среди основных критериев этнической идентификации могут быть такие, как родной язык, общность происхождения, культура, традиции, религия, общее историческое прошлое, чувство привязанности к родной земле, своей Родине, общей территории проживания и многое другое. В разные исторические периоды у разных народов доминирующая роль как ведущих критериев этнической идентификации, так и этноидентифицирующих признаков может меняться. Посредством идентификации транслируются и усваиваются эталоны и этнические стереотипы поведения, нормы и ценности, традиции и обряды народа, осуществляется становление этнически обусловленного мировосприятия.

В исследовании этнической идентичности выделяются психологический, социально-психологический и социологический подходы (Е. М. Галкина). В центре внимания психологического подхода – личность как носитель этнокультурных особенностей и качеств. Здесь этническая идентичность рассматривается как одна из составляющих структуры личности и ее самосознания. В рамках социально-психологического подхода человек рассматривается как представитель этнической группы, а этническая идентичность – как компонент социальной идентичности. Главным объектом исследований, выполненных в ключе социологического подхода, является этническая общность, или группа (В. П. Павленко). Этническая идентичность здесь исследуется как один из базовых феноменов этнического самосознания.

В *структуре* этнической идентичности выделяют два основных компонента: когнитивный и аффективный (эмоционально-ценностный). Первый из них, характеризуя содержательное наполнение этнической идентичности, объединяет знания и представления об этнической принадлежности, о своей и чужих этнических группах (этническую осведомленность), самоназвание (этнический ярлык-этноним), основные критерии этнической идентификации, а также этнодифференцирующие и этноидентифицирующие признаки, которые лежат в основе этнического отождествления и уподобления. Эмоционально-ценностный компонент, объединяя переживание человеком тождественности с этнической общностью, удовлетворенность собственной этнической принадлежностью, оценку ее значимости, желание принадлежать этнической группе, а также комплекс этнических чувств (гордости, любви, преданности, приверженности, солидарности, самоуважения и достоинства, обиды, стыда, вины, ущемленности, униженности и многие другие), в целом отражает отношение индивида к факту собственной этнической принадлежности, его отношение к своей этнической общности в целом, а также ее оценку.

Среди *параметров* этнической идентичности выделяют: 1) значимость этни-

ческой идентичности; 2) актуальность этнической идентичности; 3) валентность этнической идентичности (В. Н. Павленко и др.). Под значимостью этнической идентичности понимается субъективная важность этнической субидентичности для человека.

В соответствии с валентностью этническая идентичность характеризуется как позитивная или негативная. Позитивная этническая идентичность является наиболее естественной, нормальной, более распространенной для большинства людей формой этнической идентичности, когда чувство этнической принадлежности порождает ощущение стабильности, безопасности и защищенности. Негативная этническая идентичность, являясь результатом неблагоприятного межэтнического сравнения, отражает негативную оценку представителей своей этнической группы. Негативная этническая идентичность чаще присуща представителям недоминантных этнических групп и этнических меньшинств. Негативная этническая идентичность связана с комплексом таких чувств, обусловленных этнической принадлежностью, как неуверенность, неполноценность, униженность, ущемленность, стыд за свой народ и др.

Следствием негативной оценки своей этногруппы и самоотождествления с ней могут выступать следующие стратегии поведения: 1) принятие индивидом собственной негативной этнической идентичности (Т. Г. Стефаненко); 2) «разотождествление» себя и своего народа, относя негативные суждения к другим членам этнической группы, но не к себе самому (В. С. Собкин); 3) стремление сменить свою этническую группу и, соответственно, сменить свою этническую принадлежность (Н. Tajfel, J. C. Turner и др.). Результатом последней стратегии могут являться такие типы измененной этнической идентичности, как: моноэтническая идентичность с чужой этнической группой; биэтническая идентичность, маргинальная этническая идентичность (J. Berry).

Под влиянием различных факторов этническая идентичность актуализируется, «оживает», претерпевает определенные

трансформации. Если позитивная этническая идентичность представляет собой баланс толерантного отношения к своей и другим этническим группам, являющийся важным условием самостоятельного стабильного существования этнической общности в полиэтническом окружении, то изменения этнической идентичности (относительно позитивной этнической идентичности) могут происходить в направлении как ее ослабления, так и усиления.

Выделяют следующие виды трансформаций этнической идентичности по типу: а) этнической индифферентности; б) гиперидентичности (национального фанатизма, этноизоляционизма и этноэгоизма); в) гипоидентичности (этнонигилизма). Гипоидентичность характеризуется негативизмом по отношению к собственной этнической группе. Гиперидентичность сравнивают со своеобразным этническим нарциссизмом, базирующемся на этноцентризме. Проявлением крайних форм гиперидентичности является сверхпозитивное отношение к своему этносу, готовность к любым жертвам во имя его интересов наряду с выраженной нетерпимостью, враждебностью, даже ненавистью к другим народам (С. В. Рыжова и Г. У. Солдатова).

Являясь одним из важнейших составляющих компонентов социальной идентичности, этническая идентичность тесно взаимосвязана с другими из них, такими как гражданская, конфессиональная, европейская и другие идентичности. Вместе с тем, к особенностям, присущим только этнической идентичности, относят ее мифологичность, основывающуюся на идеях и мифах об общих культуре, происхождении, истории (Г. У. Солдатова); обращенность этнической идентичности, воплощенной в культурной традиции, в прошлое в отличие от других форм идентичности, ориентированных на настоящее или будущее (G. De Vos); чувствительность и зависимость этнической идентичности от ряда обстоятельств, этносоциального статуса этнической группы в системе межэтнического взаимодействия, условий социокультурного контекста, динамики межэтнических отношений, их характера и состояния и других факторов.