

Научный публицистический журнал

Образовательная ПОЛИТИКА

№ 2 (52) 2011

СЛОВО РЕДАКТОРА

Идеология толерантности: школа жизни с непохожими людьми

ДИАГНОЗ

Педагогика сотворчества

АКТУАЛЬНАЯ ТЕМА

Толерантность против ксенофобии:

управление рисками ксенофобии в обществе риска

Гуманитарная культура и образование – основа российской идентичности



МЕТОДОЛОГИЯ

Образование – средство выращивания общественно-регионального развития

ПОЗИЦИЯ

Похвальное слово инклюзии

Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов

НАЗНАЧЕНИЕ

Целью создания Единой коллекции цифровых образовательных ресурсов является предоставление свободного доступа к полному набору современных обучающих средств, предназначенных для преподавания и изучения различных учебных дисциплин в соответствии с федеральным компонентом государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования.

СОДЕРЖАНИЕ

Коллекция насчитывает более 111 тысяч различных учебных материалов: наборы цифровых образовательных ресурсов к большому количеству учебников, рекомендованных Минобрнауки России к использованию в школах Российской Федерации, инновационные учебно-методические разработки, разнообразные тематические и предметные коллекции художественного, культурно-просветительского и познавательного характера.



РАЗДЕЛЫ ЕДИНОЙ КОЛЛЕКЦИИ

«Каталог ресурсов» является основным средством навигации, предоставляющим доступ ко всем типам учебных материалов. Позволяет быстро найти необходимый ресурс благодаря разработанной рубрикации, основными осями которой являются «Класс» и «Предмет».

Раздел «Коллекции» содержит различные тематические и предметные коллекции. Особый интерес пользователей вызывают ресурсы, разработанные и поставленные крупнейшими хранителями культурно-исторического наследия России: ресурсы коллекций произведений русской и зарубежной классической музыки, цифровые копии шедевров русского искусства из фондов Государственной Третьяковской галереи, Государственного Русского музея, Государственного Эрмитажа, а также

предметов, представленных в залах экспозиции Государственного исторического музея.

«Инструменты». Раздел предоставляет пользователю различные инструменты учебной деятельности и инструменты организации учебного процесса.

«Электронные издания». В разделе представлены цифровые копии научно-популярных журналов «Квант», «Наука и жизнь», «Химия и жизнь», а также энциклопедии «Кругосвет».

«Региональные коллекции» – система «зеркал» Единой коллекции в регионах, дающая возможность не только получить доступ к федеральным образовательным ресурсам, но и создавать и размещать региональные ресурсы, тем самым обеспечивая этнокультурные потребности участников образовательного процесса.

«Новости». В разделе освещаются события, связанные с образованием и наукой в Российской Федерации, а также отражаются публикации на сайте новых учебных материалов и коллекций.

Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов доступна в сети Интернет по адресу: <http://school-collection.edu.ru/>.

Продолжается подписка на журнал «Образовательная политика»

Оформить подписку на журнал можно по каталогу агентства «Роспечать» (подписной индекс 18470) или через редакцию

Учредитель
Федеральный институт
развития образования
Министерства образования
и науки РФ

Редакционный совет
Председатель –
Калина И.И.

Асмолов А.Г.
Балыхин Г.А.
Бутко Е.Я.
Глебова Л.Н.
Козлов В.В.
Лейбович А.Н.
Низиенко Е.Л.
Положевец П.Г.
Реморенко И.М.
Фельдштейн Д.И.

Редакционная коллегия
Главный редактор –
Асмолов А.Г.

Агранович М.Л.
Барабашев А.Г.
Блинов В.И.
Глазунов А.Т.
Гончар М.В.
Карабанова О.А.
Кондаков А.М.
Куркин Е.Б.
Лейбович А.Н.
Рубцов В.В.
Семенов А.Л.
Спасская В.В.
Собкин В.С.
Уваров А.Ю.
Щедрина Е.В. (заместитель
главного редактора)

Свидетельство
о регистрации средства
массовой информации
ПИ № ФС77-22657
от 15 декабря 2005 г.
ПИ № ФС77-38749
29 января 2010 г.
Издается с июля 2006 г.

№ 2 (52) 2011

Адрес редакции:
152319, Москва,
ул. Черняховского, д. 9, оф. 108-1
Тел.: (499) 500-91-57
Эл. адрес: redactor@edupolicy.ru
www.edupolicy.ru

Отпечатано
в типографии:
ООО «Вива-Стар»
Тираж: 1000 экз.
© «Образовательная
политика», 2011

Издание подготовлено
ООО «МедиаЛайн»



Генеральный директор
Лариса Рудакова
www.medialine-pressa.ru
Тел.: +7 (495) 640-08-38 (39)

Исполнительный редактор:
Наталья Санберг
Над номером работали:
Мария Малахова,
Елена Либкина

Оглавление

СЛОВО РЕДАКТОРА

Асмолов А.Г.
Идеология толерантности: школа жизни
с непохожими людьми 2

ГОСУДАРЕВО ДЕЛО

Тишков В.А.
«Толерантность не означает всепрощение и вседозволенность» 4

ДИАГНОЗ

Собкин В.С.
Подросток: ролевая позиция в социальном пространстве школы
и толерантность 11
Степанов С.Ю., Кремер Е.З.
Педагогика сотворчества: слав теории и практики 19

МЕТОДОЛОГИЯ:

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Громько Ю.В., Давыдов В.В.
Образование как средство формирования и выращивания
общественно-регионального развития 23
Соколов А.Б.
История как фактор формирования гражданственности:
вызовы современного развития и пути их разрешения 38

АКТУАЛЬНАЯ ТЕМА

Лекторский В.А.
Толерантность как философская проблема 48
Солдатова Г.У., Тетерина М.В.
Многоязычие как фактор формирования новой идентичности
и культурного интеллекта 57
Карабанова О.А.
Стратегия внедрения психотехник толерантности
и управления рисками ксенофобии в изменяющемся мире 71
Петренко В.Ф.
Гуманитарная культура и образование – основа толерантности
и сохранения национальной идентичности 81
Алиева Э.Ф.
Социально-педагогический феномен народной игры как ресурс
толерантности 88

ПОЗИЦИЯ

Малофеев Н.Н.
Похвальное слово инклюзии, или Речь в защиту самого себя 95
Фейгенберг И.М., Лаврик В.Л.
Ближайшие и отдаленные цели в работе учителя 106

ПОЛИТИКА В ДЕЙСТВИИ

Швецова Г.Н.
Программно-целевое управление региональной системой
образования 111

ПРОЕКТЫ ВЕКА

Алиева Э.Ф., Карабанова О.А., Скрипкина Т.П.
Толерантность как фактор противодействия ксенофобии 124

Идеология толерантности: школа жизни с непохожими людьми



Нет человека, что был бы сам по себе, как остров;
каждый живущий – часть континента;
и если море смоет утес, не станет ли меньше вся Европа
– на каменную скалу, на поместье друзей, на твой собственный дом.
Смерть каждого человека умалет и меня, ибо я *един со всем человечеством*.
А потому никогда не посылай узнать, по ком звонит колокол:
он звонит и по тебе.

Джон Дон

В

ек от века, тысячелетие от тысячелетия человечество проходит великое испытание – *испытание человечностью*. Оно хорошо знает понятие «род», но забывает о внешне антропологически схожем понятии «родство». И в величайших этических учениях человечества родственные узы связывают нас с разнообразием самых разных форм жизни на нашей планете.

Освоим ли мы когда-нибудь формулу, связывающую все живое: мы с вами одной крови, Вы и Я? Сумеет ли мы стать не только братьями по крови, но и братьями по духу? Сможет ли Земля, разделенная разными религиозными, этническими, мировоззренческими «квартирами», заслужить имя *общего дома*? Все это не абстрактные вопросы развлекающегося играми ума, а вопросы совместного бытия, солидарности разных людей в мире нарастающего разнообразия. От ответа на эти вопросы зависит «быть или не быть» человечеству как «единству разнообразия».

Для ответа на этот гамлетовский вопрос напряжем свою историческую память и вспомним, что человечество во все времена, стараясь стать человеческим,

вместо человеколюбия, человекопрятия, человекопонимания наталкивалось на чудовищные проявления человекофобии – агрессию, ксенофобию, фанатизм, национализм и экстремизм.

Обратимся к лаконичной исторической хронике проявления человекофобии, национальной нетерпимости и фанатизма. Вопреки утверждению «Сова Минервы вылетает в сумерки» (Гегель) демоны ксенофобии появляются в истории человечества и ночью и днем, хотя высказывание о том, что темные дела делаются в темноте, имеют свои весомые исторические подтверждения.

Знаменитый призыв и выкрики обезумевшей толпы во время правления Нерона: «Христианин? – Ко львам!» является одним из ярких символов межрелигиозных конфликтов. Человечество привыкло, навязывая друг другу «святую» веру, каждый раз разрушать мир до основания, разделяя людей на верящих и неверящих, верных и неверных, наших и не наших, своих и чужих, местных и не местных, пролетариев и капиталистов, Север и Юг, Запад и Восток, которым вместе не сойтись никогда.

Пиками борьбы за веру стали изменившие историю Средних веков крестовые походы. Навсегда в памяти человечества останется и ночь резни

24 августа 1572 г., названная Варфоломеевской ночью. Вначале Париж, а затем и другие регионы Франции были усеяны трупами гугенотов, уничтожаемых католиками по всей стране.

Началом Холокоста – узаконенного геноцида целой нации, уничтожения людей только за то, что они *иные, другие, не похожие*, стала «хрустальная ночь» в 1938 г. в Германии. Более 6 млн евреев были уничтожены, сожжены, замучены в лагерях смерти лишь потому, что они – иные, поборниками ксенофобской фашистской идеологии Третьего рейха.

И сегодня было бы наивно думать, что фанатики живут только в прошлом, появляются в облике инквизиторов, сжигающих Джордано Бруно и устраивающих «охоту на ведьм», или идущих с факелами в руках по улицам Америки в белых одеяниях колонн ку-клукс-клана. Они, увы, не достойные истории ночей резни, кровавых погромов и геноцидов прошлого. Они – рядом. Они – здесь. Они – среди нас.

Пик ксенофобии XXI в. – 11 сентября 2001 г., уничтожение фундаменталистами тысяч людей в башнях-«близнецах» в Нью-Йорке. XXI в. – волны мигрантофобии, агрессии и этнических конфликтов во Франции, всплески неонацизма в Германии, побудившие лидеров этих стран усомниться в действенности политики мультикультурализма.

Наконец, историческое вчера – 22 июля 2011 г.: на о. Утоя в Норвегии Андерс Брейвик, имевший в отрочестве прозвище Mord (убийство), хладнокровно расстрелял 76 человек ради того, чтобы «спасти» Европу от угрозы марксизма, исламской колонизации и, главное, политики мультикультурализма.

У России же на этом фоне еще свежи в памяти этнические конфликты в Кондопоге и разгул фанатов на Манежке. С болью ко многим политикам приходит запоздалое понимание, что рост фанатизма, вандализма, мигрантофобии, кавказофобии и убийств на национальной почве угрожает целостности Государства Российского и способен под антимигрантскими лозунгами «понаехали тут» разрушить любые социальные и экономические программы развития страны.

В этой социально-политической ситуации я вновь обращаюсь к отстаиваемой

политиками, философами, естествоиспытателями разных времен идеологии толерантности как ключевому дискурсу плюралистического поликультурного поликонфессионального открытого общества. Именно идеология толерантности, в которой *толерантность понимается как универсальная норма поддержки разнообразия в эволюции различных сложных систем, является потенциалом развития многочисленных форм симбиоза, сосуществования, социального и политического взаимодействия, кооперации, взаимопомощи и консолидации различных видов, рас, народов, национальностей, государств, религий и мировоззрений.*

Толерантность как норма поддержки разнообразия и устойчивости разных систем выполняет в историко-эволюционном процессе следующие функции:

а) обеспечение устойчивого развития человека, разных социальных групп и «человечества как единства разнообразия» в изменяющемся мире;

б) подчеркивание ценности каждого человека как индивидуальности, его права «быть иным»;

в) поддержание баланса и существование гармонизации интересов противоборствующих сторон в идеологии, политике, экономике, а также в любых других формах межличностного, социального и политического взаимодействия отдельных личностей, больших и малых социальных групп;

г) обеспечение возможности диалога, переговоров, накопления потенциала солидарности, согласия и доверия различных мировоззрений, религий и культур.

Таким образом, еще раз подчеркну, что в контексте историко-эволюционного подхода к развитию сложных систем *толерантность рассматривается как механизм поддержки и развития разнообразия этих систем, обеспечивающий расширение диапазона возможностей данных систем в различных непредсказуемых ситуациях и их устойчивость.*

В свою очередь, ксенофобия выступает как механизм уменьшения разнообразия систем, отражает тенденцию к развитию систем закрытого типа (авторитарные системы; тоталитарные социальные системы; мировоззренческие

системы, реализующие идеологические установки фундаментализма и фанатизма). Доминирование ксенофобских тенденций приводит к ригидности систем, росту их изоляционизма и сепаратизма, а тем самым и неспособности к изменениям в непредсказуемых ситуациях.

В развитии сложных систем толерантность отражает стратегию взаимопомощи, кооперации, симбиотической эволюции. Ксенофобия же связана, в первую очередь, с пониманием конфликта как монопольной движущей силы эволюции различных систем, основы межвидовой, социальной и классовой борьбы.

Предложенное выше понимание толерантности позволяет увидеть феноменологию толерантности в разных системах координат в биологической эволюции в целом, и прежде всего в процессе антропосоциогенеза как противоречивого пути восхождения человечества к человечности. Оно побуждает понять, что не только конфликт, но и взаимопомощь выступает как мощный движущий фактор историко-эволюционного процесса. И не случайно такие мыслители, как В.И. Вернадский, П.А. Кропоткин, М.А. Ковалевский, П. Тейяр де Шарден, И. Пригожин, У.Р. Эшби, отстаивали идеи взаимопомощи, примирения, солидарности, симбиотической эволюции, прогресса как роста разнообразия систем в мире людей и животных. В философии и этике идеи толерантности связаны прежде всего с такими мыслителями, как Дж. Локк, Ф. Вольтер, Л. Толстой, М. Ганди, А. Швейцер, М. Бахтин, М. Бубер, Я. Корчак; их имена вошли в историю человечества как имена величайших гуманистов.

Как далеки взгляды всех этих мыслителей от тех аналитиков и критиков идеологии толерантности, которые сводят проявления толерантности исключительно к терпимости, мультикультурализму и политкорректности. Я уже не говорю об идеологах человекофобии, у которых сама мысль

о толерантности как угрозе «черно-белому мышлению», разделяющему человечество на «чужих» и «своих», вызывает жгучую аллергию. Они не желают видеть очевидных вещей: *толерантность – это жизнь по формуле рассудка; ксенофобия – жизнь по формуле предрассудка*. Они забывают, что умный рассудит, а глупый осудит. И они стремятся обрядить рассудок в «белые одеяния» предрассудка. Подобного рода идеологические подмены и перевертыши стоят за большинством человекофобских нацистских или расистских теоретизирований, обслуживающих идеи превосходства, гегемонии одной социальной группы, нации, расы или класса над другой. В III Рейхе эти идеи кристаллизовались в лозунге чистых арийцев «Германия превыше всего». В России же они поддерживаются идеологами черной сотни, подвергшими забвению слова апостола Павла, что нет для Христа ни эллина, ни иудея, ни скифа, ни самарянина, ни раба, ни свободного, ибо все они едины. Эти же идеи распространяют люди с «бритоголовыми» мыслями, которые за любой поддержкой непохожих, в том числе мигрантов, видят происки чужеродных космополитов, закулису мирового заговора и носителей «русофобии».

Где бы ни находились люди, одержимые демонами ксенофобии, их мышление и действия стоят на трех китах: *идеологии фундаментализма, психологии фанатизма и технологии терроризма*. Но и они – люди. И если я исхожу из идеологии толерантности как идеологии человечности и антропологии ненасилия, то я не буду посылать их... узнать, по ком звонит колокол, и рискну повторить слова Л.Н. Толстого: «Если бы люди понимали, что они живут не одной своей жизнью, а жизнью всех, то они знали бы, что, делая добро другим, они делают его себе». В этих словах суть идеологии толерантности как школы жизни с непохожими людьми, школы человечности и великодушия.



Каковы истоки и причины ксенофобии в России и в других странах? Можно ли ее преодолеть исключительно полицейскими мерами? С какими трудностями сталкивается система образования при формировании толерантного сознания? Об этих и других проблемах размышляет директор Института этнологии и антропологии РАН им. Н.Н. Миклухо-Маклая, председатель Комиссии по вопросам толерантности и свободы совести Общественной палаты РФ академик РАН Валерий Тишков.

«Толерантность не означает всепрощение и вседозволенность»

– Валерий Александрович, прежде чем перейти к вопросам о способах противодействия ксенофобии и формирования толерантности, объясните, пожалуйста, в чем заключаются истоки ксенофобии? Каковы объективные причины, способствующие ее обострению в России в последние десятилетия?

– В России, как и в большинстве государств мира, живут люди разных национальностей и вероисповеданий, приверженцы разных этнических традиций и культур, и, конечно, их взаимоотношения никогда не были и, видимо, не будут абсолютно гармоничными из-за культурных различий – религиозных, расовых, этнических, языковых. Существуют особенности, связанные с привычными нормами жизни представителей различных культур, прибавьте к этому миграцию – так возникают риски, проблемы, которые проявляются в разной степени и разных формах и которые каждая страна с разной степенью успеха, с помощью разных механизмов пытается разрешить.

Мировая тенденция последних десятилетий – это усложнение культурного состава наций. Усиливается интерес к корням, к местным традициям – и это

характерные примеры не только Корсики, Бретани или Шотландии, но и многих регионов России, где за последние 10–15 лет возникло целое движение местных музеев – от музея мыши в городе Мышкине до аульных музеев в Дагестане. Ведется целенаправленная работа по брендингу регионов, городов с активным использованием истории, культуры и этничности. Создаются этнокультурные и историко-культурные бренды, привлекательные для туристов, для инвесторов, для самих жителей этих регионов. Характерные примеры – Тамань, известная благодаря Лермонтову, провал в Пятигорске, реконструкции Бородинской или Куликовской битвы, различные проекты казачества. Все это помогает людям обрести свою идентичность, потому что нет абстрактной любви к Родине – без малой родины нет и большой. И этот процесс усложняет культурную идентичность современных людей, в том числе в нашей стране.

Есть еще один процесс, порождающий феномен под названием «культурная сложность» (cultural complexity). Современный человек имеет право распоряжаться своей культурной свободой – считать себя представителем двух-трех

культур. Сегодня двуязычие – почти норма, средство коммуникации: человек может работать в крупной фирме полгода в одной стране, полгода – в другой. Для миллионов людей – представителей международной бюрократии, менеджеров, студентов, ученых и других – родина там, где ближе международный аэропорт. Нет культурной изолированности, когда человек, например, считает себя осетином и никакую другую культуру знать не хочет. Он хочет оставаться осетином, при этом знать русский и английский, путешествовать, вбирая в себя самые разные традиции. Становится поликультурной среда – например, в Москве за последние 15–20 лет появилось около 5 тыс. ресторанов, и значительная их часть – этнические.

И наконец, есть миграционные процессы, когда люди путешествуют в поисках работы. Россия является принимающей стороной, за последние 20 лет мы приняли более 10 млн мигрантов, заняв по этому показателю второе место после США. Их значительная часть – бывшие наши соотечественники, в 1990-е гг. сначала русские, а потом нерусские, но близкие нам по культуре – от украинцев и молдаван до азербайджанцев, армян, жителей Центральной Азии. Принимающие страны сталкиваются с проблемой конфликта культур, конфликта цивилизаций. В России это проявилось в росте ксенофобии и мигрантофобии.

– В чем разница в их проявлениях в начале 1990-х и в начале 2010-х гг.? Уместна ли здесь вообще периодизация?

– Первая половина 1990-х гг. связана с чеченской войной и отъездом из стран бывшего СССР большей части русского населения, столкнувшейся здесь с неприятием. 1990-е гг. прошли в значительной мере под лозунгом кавказофобии, причем население не разделяло выходцев из южных регионов нашей страны и, например, азербайджанцев. В Россию в тот период – после землетрясения в Спитаке, нагорно-карабахского конфликта – приехали сотни тысяч армян, а затем большое число азербайджанцев. Именно тогда появилось понятие «лица кавказской национальности»; я называю это расиализацией, когда этничность заняла нишу расы.

Их стали называть «черными», «азиатами» (это типичные расовые дефиниции), хотя они такие же белые, европейцы, как и жители большинства других государств бывшего СССР.

А 2000-е гг. в большей степени связаны с мигрантофобией, поскольку среди приезжих стали преобладать выходцы из Средней Азии – Таджикистана, Узбекистана, Кыргызстана, причем из сельских районов. Эти молодые мужчины, плохо знающие русский язык, занятые на неквалифицированных работах, стали объектами мигрантских фобий. Родились мифы о том, что на них приходится значительная доля преступности, что они распространяют болезни, что они главные организаторы наркотрафика, что они вовлечены в терроризм и пр. Еще один миф – что они занимают наши рабочие места, соглашаясь на низкую зарплату, более того – даже вредят модернизации, поскольку обходятся без современной техники.

И сегодня новый расизм, культурный расизм, мигрантофобия укрепились в России – создается образ чужого, в значительной степени мифологизированный.

– Каковы формы проявления ксенофобии? В чем она заключается вообще и что характерно для современной России?

– Есть как минимум три формы, три уровня проявления культурного расизма, когда расовый смысл придается этническим и культурным различиям.

Во-первых, это бытовой расизм, который не требует никакой особой идеологии. Это неприятие чужаков, распространенное среди людей, зачастую недостаточно образованных и не обладающих широким кругозором. Они, возможно, по природе своей не отторгают чужую культуру, но отторгают быстрые изменения привычного образа жизни. Представители разных национальностей могут веками мирно жить в одной деревне – это мировая практика, и Россия не исключение. Но если состав деревни быстро меняется, приходят новые жители, принося с собой иной образ жизни, возникает негативная реакция. Когда я в 1992 г. был министром по делам национальностей, часть южных осетин переселились в Северную Осетию, и их нормы жизни казались неприемлемыми для

северян – помню, они жаловались, что южные осетины громко говорят, смеются во время их траура, неправильно готовят и пр.

Во-вторых, есть институциональная ксенофобия, когда государственные, общественные институты (например, политические партии), правоохранительные органы, кадровые службы проводят расистскую политику в соответствии с официальными нормами. Например, в СССР нельзя было принимать в учебные институты больше определенного процента евреев.

В-третьих, есть идеологический, политический, интеллектуальный расизм. Это наиболее изощренный, доктринальный тип ксенофобии, который обеспечивает существование расовых теорий. Расистскую литературу – и классическую, и новую – в 1990-е гг. можно было свободно продавать, поскольку не было закона об экстремизме, не было списка экстремистской литературы. «Майн кампф» и «Протоколы сионских мудрецов» и сейчас при желании можно найти кое-где на развалах. Такой расизм может проникать, например, в вузы, в учебники, и молодежь легко им заражается. Но наиболее подверженными ксенофобии оказываются интеллектуалы, политики, особенно в связи с избирательными кампаниями. В политическом соперничестве ксенофобия и неорасизм способствуют собиранию голосов, политической мобилизации.

– Почему это срабатывает? И почему политики на это идут?

– Потому что, как правило, это направлено против меньшинств или мигрантов. Меньшинства никогда не приносят столько голосов, сколько большинство, а у мигрантов вообще права голоса нет. Поэтому если человек предлагает выбрать его мэром Архангельска и за это обещает убрать из-под Архангельска цыганский табор, – это реальный случай, когда один из кандидатов в мэры включил этот пункт в свою программу и даже пытался табор переселить, – возникает

вопрос, куда его переселить: в Астрахань, во Владимир, в космос?

Если объекты ксенофобии и расизма – это, как правило, меньшинства – мигранты и часто свои собственные граждане, то субъекты – это и политики, и часть интеллектуалов, включая людей медийных, да и вообще довольно широкие массы людей, прежде всего мужская молодежь. И хотя иные профессора, которые могут работать, например, в МГУ и писать ксенофобские книги, говорят, что они никакого отношения к скинхедам не имеют, у скинхедов их книги лежат под подушкой.

Вообще в распространении этих идей активно используется Интернет, другие современные средства массовой коммуникации. Простенькая брошюрка «Азбука русского националиста» с уплющенными

идеями и представлениями на 20–30 страниц может быть прочитана недостаточно образованным молодым человеком, не имеющим большого жизненного опыта, и прочно «врубиться» в его сознание.

Есть еще причины ксенофобии и расизма – за их проявлениями, как правило, стоят существенный экономический интерес, соперничество людей за ре-

сурсы, собственность, трудовые ниши. В качестве одного из средств конкуренции используется этническая солидарность или противостояние. И поскольку в 1990-е гг., в период приватизации, довольно активно проявили себя представители тех национальностей, которые в советское время занимались торговлей, подпольным бизнесом или отхожими промыслами, то основное русское население было более инертным в той же приватизации. Азербайджанцы, например, наладили по всей России миллиардный бизнес по доставке со всего мира фруктов и овощей – ни киви, ни бананы в Азербайджане не растут. Может быть, и в финансовом бизнесе доля евреев была больше, чем их доля в населении страны.

Это создало некие диспропорции и в 2000-е гг. стало причиной для утверждений, что русских обобрали, всё за-

Наиболее подверженными ксенофобии оказываются интеллектуалы, политики, особенно в связи с избирательными кампаниями. В политическом соперничестве ксенофобия и неорасизм способствуют собиранию голосов, политической мобилизации.

хватили – отсюда потребность реванша, недовольство итогом реформ. Нельзя сказать, что все, кто так говорят, против рыночной экономики, просто они недовольны ситуацией, в которой оказались лично они. И один из способов объяснения своих неудач – обвинить в них других. Вот мы живем в Кондопоге всю жизнь, а тут приехали пятеро чеченцев или азербайджанцев, один открыл ресторан, второй приватизировал лесопилку, третий купил себе «Мерседес», пусть даже десятилетней давности и не представляющий собой особой ценности. Желание решить свои проблемы за счет ксенофобии приводит к насилию, изгнанию чужаков – сжигая чужую палатку, можно поставить рядом свою, и это экономический расчет.

Есть и другое проявление экономического расчета. Если держать мигрантов в приниженном, дискриминируемом состоянии, это позволяет работодателям – физическим или юридическим лицам – им недоплачивать. Такова природа деловых отношений: зачем платить 20 тыс., если можно нанять человека за 10? Мигрантофобия

стала одним из механизмов коррупции – фактически нет мигрантов, которые не давали бы взятку правоохранительным органам, чтобы приехать, оформиться, работать, а потом еще и уехать с какими-то деньгами. Нет мигрантов, которые не пострадали бы от недоплаты и прямого обмана – механизм чрезмерной эксплуатации мигрантов известен во всех странах с первых волн миграции в Америке. Примечательно, что каждая старая волна мигрантов эксплуатирует новую, порой не менее жестоко, чем коренное население.

– А почему ксенофобии зачастую оказываются подвержены дети? Можно ли говорить об этом на том этапе, когда дети разных национальностей просто играют в песочнице?

– Дети в песочнице играют совершенно нормально вне зависимости от национальной принадлежности, а вот если их мамы в это время между собой не об-

щаются – уже проблема. Когда ребенок подрастает, происходит натаскивание и в школе, и в семье, и за счет другого опыта. Дети изначально открыты к общению со своими сверстниками, но если автор учебника просит их определить, к какой расе принадлежит сидящий рядом человек, то это и есть расоведческое натаскивание.

Нынешняя этнопсихология началась с устаревшего Густава Шпета, в 1930-е гг. взявшего за основу германскую психологию XIX в., и сегодня ученые ее повторяют без всяких комментариев и критериев. Это три шага назад. Психологи у нас и сегодня говорят о так называемых культурных дистанциях, этнических культурных кодах, и это фак-

тически новый расизм, несмотря на утверждения о том, что, дескать, человек должен знать свою этничность как можно лучше, и тогда он будет лучше относиться к другим. При этом не принимается во внимание, что русский, проживший всю жизнь в Нальчике, более глубоко поведенчески, культурно отличается, например, от помора, чем от кабардинца. К этничности это не имеет никакого отношения.

– Чем можно объяснить такую позицию исследователей – идеализм в трактовке этничности?

– Истоки такой позиции лежат в теории этноса, которую сочинил Юлиан Бромлей, не говоря уже о Льве Гумилеве, который трактует этнос как биологический организм, проповедует всякие недоказанные теории пассионарности, жизни этноса – что есть этносы вредные, здоровые, старые, молодые, супер-этносы, одни проникают в тело другого и разлагают изнутри...

От советского времени нам досталось тяжелое идеологическое и гуманитарное наследство, хотя открытое биологизаторство марксизмом не приветствовалось. Многие идеи расцвели в постсоветское время. Поэтому академическая среда в большом долгу перед обществом – необходимо взять присутствующие в миро-

Мигрантофобия стала одним из механизмов коррупции – фактически нет мигрантов, которые не давали бы взятку правоохранительным органам, чтобы приехать, оформиться, работать, а потом еще и уехать с какими-то деньгами.

вой современной науке подходы к этничности как форме идентичности, понять, что это далеко не самая главная форма лояльности людей, что в большинстве стран вообще не знают, что такое этнос. Такой категории нет ни в мировой науке, ни в мировой политике. Владимир Путин – пожалуй, единственный государственный лидер, который это слово произносит: ни Саркози, ни Меркель его бы не поняли.

– Может быть, просто нет адекватного перевода?

– Ethnicity – это форма идентичности человека, о которой во многих странах даже нельзя спрашивать, и она почти нигде не фиксируется. А если и фиксируется, то можно говорить о сложной идентичности: если у вас отец русский, а мама украинка, вы знаете два языка и две культуры, то почему вы не можете быть одновременно русским и украинцем? Иными словами, здесь недопустим биологизаторский, расистский подход.

– Скажите, а какими средствами можно преодолеть ксенофобию? Понятно, что нет однозначных рецептов, но все же один из возможных путей – бороться с ксенофобией с помощью толерантности.

– Словом «бороться» я в таких случаях, как правило, не пользуюсь. Я говорю, что есть проблема преодоления ксенофобии и утверждения толерантности. Понятие «профилактика экстремизма», добавленное в название программы Минобрнауки по толерантности, мне не нравится: слово «профилактика» скорее медицинское, нежели образовательное. Появляется определенная концепция, политика толерантности, ЮНЕСКО в свое время приняло декларацию о толерантности, программу «Культуры мира».

Необходимо понимать, что в какой-то мере экстремизм – это плата за демократию. Он присущ многим демократическим, открытым обществам – в тоталитарных обществах правом на экстремизм и насилие обладает только государство. В СССР жестоко карали за национализм, при этом само государство проводило политику этнического национализма – отсюда чистки, депортации, антисемитизм. Так что утверждать, что можно раз и навсегда искоренить ксенофобию

и нетерпимость, – наверное, утопично. Но нельзя допускать проявления крайних форм экстремизма, представляющих собой угрозу жизни и имуществу человека, основам государственного устройства.

Толерантность – это, безусловно, одна из древнейших, глобальных духовно-нравственных ценностей, принятие различий в культуре и пусть не их поддержка, но хотя бы признание. И тем не менее толерантность – это не только терпеливость, а еще и осознанная активная позиция, когда, например, православный не просто терпит, что в его городе рядом с храмом возводят мечеть, а когда мусульманин помогает православному строить храм. Это активная, целенаправленная позиция признания и поддержки культурных отличий. И таких примеров немало – владыка Феофан, который на Северном Кавказе был архиепископом и построил там несколько десятков православных храмов, рассказывал мне, что основными строителями были мусульмане. Он им говорил, что они делают богоугодное дело и для Аллаха, и для Христа.

– Ксенофобия и толерантность – два полюса. Но ведь возможны и такие формы поведения, когда очень сложно дать однозначное определение, толерантен человек или он, напротив, ксенофоб.

– Да, человек может не любить евреев вообще, но любить своего друга-еврея или нормально относиться ко всем расам и национальностям, но отказываться выдавать свою дочь за армянина или татарина. Нет стопроцентно неисправимого ксенофоба, особенно если речь о молодом человеке, и нет стопроцентного во всех проявлениях, в каждой клеточке души и тела, толерантного человека. Он может быть толерантен в своей философии, в общественном поведении, но не толерантен в личном, семейном кругу. При этом в случае с ксенофобией есть крайности, основанные на идеологии, где никаких сомнений, никакой двусмысленности не возникает.

– Как проводить в жизнь идеи толерантности? Кто должен этим заниматься?

– Есть несколько стратегий, но ни одна из них в одиночку не способна привести к успеху.

Прежде всего, за безопасность и благополучие граждан, за согласие в обществе, за предотвращение конфликтов между представителями разных религий и культур отвечает государство, власть. Мы делегируем власти часть своего суверенитета, чтобы она устраняла в обществе крайние формы соперничества на основе насилия – ведь при отсутствии организующего начала люди попросту могут друг друга перебить в силу плохого характера или «шкурного» интереса. Люди вместе устанавливают общепринятые нормы поведения, и государство – самый мощный механизм их обеспечения.

У государства есть для этого разные механизмы.

Во-первых, это право, законы, наказывающие за разжигание межэтнической и межрасовой розни. Наиболее явные ее проявления – это статьи Уголовного кодекса. Есть механизмы профилактики – запреты для издательств, запреты создания партий на этнической основе или по религиозному принципу.

Во-вторых, это система образования, которая играет ключевую роль. Ксенофобия или толерантность у человека формируются в процессе социализации, сначала семейного, а затем и школьного воспитания. И если семья – это в какой-то мере отражение общественного климата, господствующих в обществе представлений, то цель системы образования – воспитать ответственного гражданина России с широким кругозором. Он должен знать свою страну, кто в ней живет, историю войн и конфликтов – что такое, например, геноцид или холокост, какую плату людям приходится платить за то, что они прибегают к насилию и не признают разнообразие. Школьник должен понимать, что наша страна всегда была поликультурной, что важно сохранить культуру ее больших и малых народов.

Все это прививается в школе через разные предметы, особенно такие, как история, обществознание, основы религиозных культур и светской этики, внеклассную и воспитательную работу, из-

учение историко-культурного наследия, игровые практики и т.д.

– С какими трудностями, на ваш взгляд, сталкивается школа при формировании толерантного гражданина России? Что ей мешает выполнить свою миссию?

– Прежде всего школа должна преодолеть негативное семейное влияние, если таковое возникает, и в достаточной мере подготовить к этой работе учительский корпус. Это, пожалуй, самое важное – учитель должен быть толерантным. Но, к великому сожалению, наши учителя зачастую являются носителями ксенофобских, упрощенных представлений

о жизни в нашей стране, о культуре, о миграции, о мигрантах и передают их детям. Сначала нужно сделать толерантным учителя, а потом уже учеников.

Нужна хорошая, грамотная учебная литература. Если учитель насаждает гумилевские представления об этносах, он воспитывает ксенофоба и, возможно, расиста и в дальнейшем насильника.

Я выступаю с инициативой, чтобы все ученики школы за время учебы обязательно побывали на двух экскурсиях – в Москве и Санкт-Петербурге, на Волге или на Байкале (кому куда ближе добраться). Важно понимать, что на Волге живут не только русские, но и татары, башкиры и другие национальности, что с одной стороны Байкала – Иркутская область, а с другой – Бурятия, где живут россияне с монгольской внешностью.

Третий ключевой механизм утверждения толерантности и профилактики экстремизма в нашем обществе – сфера культуры и информации. Мигрантофобия проникает в произведения наших писателей, соответствующие мифы распространяются в культуре вплоть до драматургии, разве что до оперы и балета дело не доходит. СМИ – особая история. Когда журналисты говорят, что, дескать, Москву заполонили мигранты, я им предлагаю для начала «очистить» от мигрантов свою редакцию, потом свой двор.

Наши учителя зачастую являются носителями ксенофобских, упрощенных представлений о жизни в нашей стране, о культуре, о миграции, о мигрантах и передают их детям. Сначала нужно сделать толерантным учителя, а потом уже учеников.

И тогда они задумываются – ну как же, у нас же там свои! Люди разных национальностей в нашей стране живут и работают вместе, но журналисты словно этого не замечают – отсюда «грязный» язык СМИ.

Четвертый механизм – институт гражданского общества.

Во многих странах мониторинг ксенофобии и насилия ведет не только государство, есть масса мощных общественных организаций, которые могут вывести сотни, тысячи людей в знак протеста против конкретного проявления ксенофобии. Если баскские или ольстерские террористы совершают теракт, десятки тысяч людей выходят на демонстрацию, демонстрируя свое неприятие расизма и экстремизма. По требованию ФИФА на бортиках стадионов появляются надписи «Скажи нет расизму!» («Say no to racism!»), хотя в России их почему-то не переводят на русский.

В Комиссии по вопросам толерантности и свободы совести Общественной палаты РФ мы проводим слушания, разрабатываем рекомендации. Например, издали памятку для работников правоохранительных органов о том, как нужно себя вести с представителями разных национальностей: если вошел в православный храм, сними шапку; если задержал еврея в субботу, у него может не быть с собой документов. Полицейский должен знать азбуку работы в мультикультурной стране – в полицейских академиях других стран ее обязательно изучают.

Такие организации, как информационно-аналитический центр «Сова», Московское бюро по правам человека, отслеживают и придают огласке случаи насилия по отношению к мигрантам, помогают им. Есть мультикультурные центры, где общаются люди разных национальностей, этнические советы, этнодеревни, как, например, в Оренбурге. Лейтмотив их работы таков: мы разные, но мы едины.

– Где, на ваш взгляд, проходит грань между толерантностью и полицейски-

ми мерами, если угодно, насилием во имя предотвращения, обуздания ксенофобии? Если человек толерантен, должен ли он прощать?

– Нет, толерантность не означает всепрощение и вседозволенность. Не следует путать ее с политкорректностью, когда нельзя что-то сказать, как-то особо посмотреть на человека или помочь женщине донести чемодан. Толерантность – это активная наступательная идеология и позиция. Конечно, можно провести с человеком беседу и объяснить ему мягко, осторожно, что он неправ в своем отношении, например, к евреям или узбекам. Но если вы видите в руках у этого человека битую, если он обрил голову, надел тяжелые ботинки, а вы его родители, его классный руководитель и вы ничего не предпринимаете, то совершаете преступление. Завтра, когда он с этой битой пойдет убивать людей, будет поздно. Так что толерантность – это позиция не только разъяснения, воспитания, убеждения, но и воздействия, может быть, даже наказания.

– А современной науке есть что сказать на эту тему?

– В мировой науке накоплен огромный опыт анализа всех этих феноменов, многие хорошие книги по толерантности переведены на русский язык. Что касается нашей отечественной науки, то для начала надо бы разобраться с нашими собственными концепциями и течениями, популярными в последние два десятилетия – прежде всего, с гумилевско-бромлейскими биологизаторскими конструкциями и с новыми академическими расистами, работы которых – это даже не паранаука, а антинаука. Есть ученые, пишущие о рисках миграции, о культурных дистанциях, культурном шоке, конфликте культур, а о культурной сложности и схожести ничего нет, хотя схожести среди россиян на порядок больше, чем различий.

Беседовал Борис Старцев

Подросток: ролевая позиция в социальном пространстве школы и толерантность

12



кола является для подростка особым социальным пространством, где он получает богатый опыт общения и социального взаимодействия. Это каса-

ется как нормативной регуляции поведения в рамках образовательного процесса, так и содержания межличностного общения школьников и учителей. Особый интерес в этой связи представляет выявление тех ключевых содержательных модальностей толерантного/интолерантного поведения, относительно которых строится социальное взаимодействие подростка с учителями и одноклассниками.

Статья подготовлена по материалам исследований, проведенных Институтом социологии образования РАО [1, 2, 3, 5].

Отношение к правилам поведения в школе. Полученные материалы показывают, что лишь пятая часть учащихся (21,5%) безусловно принимает школьные правила и им следует, а каждый десятый ученик (9,0%) находится относительно норм школьной жизни в конфликтной ситуации («школьные правила полностью не устраивают»). Причем она в гораздо большей степени характерна для мальчиков, чем для девочек (соответственно 12,5% и 5,6%). На отношение к установленным правилам поведения в школе существенное влияние оказывает и возраст учащихся. Наиболее отчетливо это проявляется относительно двух типов отношения к правилам: «безусловному принятию» и «самостоятельности» (рис. 1). Как видно из рисунка, ответы «поступаю так, как считаю нужным» выбирает значительно большее число учащихся XI классов, чем VII и IX

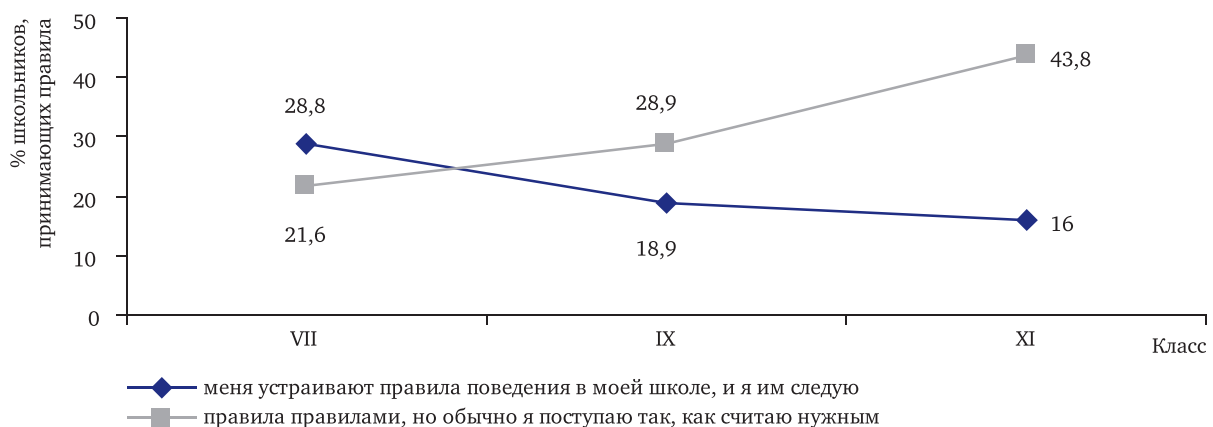


Рис. 1. Возрастная динамика отношения учащихся к школьным правилам

классов. В то же время с возрастом последовательно снижается доля тех, кого устраивают введенные в школе правила поведения.

Таким образом, социальная ситуация относительно принятия учащимися школьных правил принципиально различается в среднем и старшем звеньях школы. Это обстоятельство важно, поскольку фиксирует сложную организацию школьного пространства относительно нормативной регуляции социальных взаимодействий.

Свобода самовыражения на уроке. Среди старшеклассников 40,0% считают, что на уроках у них есть возможность «свободно выражать свою точку зрения». Пятая часть (21,9%) отмечают, что на уроках в школе они могут «высказывать сомнения в верности тех или иных положений». Наиболее низко оцениваются старшеклассниками такие параметры взаимодействия, как «возможность свободно выражать свои чувства и эмоции» (7,5%) и «возможность спорить, критиковать мнение учителя» (7,2%). При этом стоит специально подчеркнуть: треть старшеклассников (35,8%) отметили, что на уроках в школе у них вообще нет возможности для вышеперечисленных проявлений.

Сравнение данных, полученных в разных мониторинговых социологических опросах, позволяет сделать вывод о том, что современные школьники ощущают себя в школе в менее свободных условиях, чем их сверстники 20 лет назад. Иными словами, прошедший период характеризуется усилением жесткости нормативной регуляции поведения школьников в рамках учебной деятельности (на уроке). При этом матрица социально-ролевых отношений «учитель–ученик» сегодня в гораздо большей степени ориентирована на принятие учеником пассивной позиции (он более ограничен в возможности высказывать сомнения, критику, проявлять свои эмоции).

Анализ полученных материалов показывает, что с возрастом меняется со-

циальная позиция ученика в учебной деятельности. Так, на «возможность выражения своей точки зрения» среди учащихся VII классов указывают 24,6%, среди учащихся IX классов – уже 44,4%, а среди учащихся XI классов – 50,2%. В то же время с возрастом снижается доля тех, кто фиксирует отсутствие «возможности самовыражения на уроках»: в VII классах таких учащихся 50,7%, в IX – 37,3%, в XI – 19,9%.

Эти данные позволяют сделать вывод о том, что в старших классах принципиально изменяется социальная матрица взаимоотношений «учитель–ученик» в учебной деятельности. С возрастом учащиеся получают все больше возможностей выразить и отстаивать свою точ-

ку зрения. Заметим, что содержательно эта тенденция коррелирует с отношением учащихся и к школьным правилам («правила правилами, но обычно я поступаю так, как считаю нужным»). Таким образом, с возрастом кардинально меняется ролевая позиция ученика в социальном пространстве школы. Эти изменения касаются и внутришкольного взаимодействия (принятия пра-

вил), и учебной деятельности. Общая тенденция этих изменений связана с ориентацией на самостоятельность и личную ответственность.

Общение с одноклассниками и учителями. Школьникам предлагался вопрос, в котором их просили охарактеризовать отношение большинства учителей к ученикам в их школе. Немногим более четверти (27,0%) ответили, что «отношение учителей носит демократичный характер»; 17,0% считают, что «отношение учителей носит жесткий, авторитарный характер»; почти столько же (16,0%) ответили, что «это им безразлично», а более трети (39,9%) ушли от ответа, выбрав вариант «затрудняюсь ответить».

Что касается возрастных различий, то здесь тенденция выражена достаточно явно: с увеличением возраста учащихся среди них заметно увеличивается доля тех, кто отмечает «демократичный ха-

Современные школьники ощущают себя в школе в менее свободных условиях, чем их сверстники 20 лет назад. При этом матрица социально-ролевых отношений «учитель–ученик» сегодня в гораздо большей степени ориентирована на принятие учеником пассивной позиции



об авторе



В.С. Собкин, директор Института социологии образования РАО, заслуженный деятель науки Российской Федерации, академик РАО, доктор психологических наук, профессор

рактар» отношений учителей. Так, если среди семиклассников таких 15,4%, то к XI классу их доля увеличивается почти в три раза – 41,1%.

Особый интерес представляет мнение школьников о том, как относятся учителя их школы к мальчикам и девочкам, а также к детям из богатых и бедных семей. Как показали результаты опроса, лишь немногим более трети опрошенных старшеклассников (35,5%) отмечают, что «никаких различий в отношении учителей к мальчикам и девочкам не существует». В то же время 29,4% ответили, что «большинство учителей лучше относится к девочкам», и лишь 5,1% указали, что «большинство учителей лучше относится к мальчикам». При этом мальчики явно чаще считают, что учителя лучше относятся к девочкам (этот вариант отметили 42,8% мальчиков и 16,3% девочек).

При ответе на вопрос о том, есть ли различия в отношении учителей к учащимся из более обеспеченных и менее обеспеченных семей, около половины школьников (47,3%) указали, что никаких различий в отношениях педагогов к школьникам из семей с разным уровнем дохода не существует. Наряду с этим примерно каждый шестой старшеклассник (17,4%) фиксирует, что большинство учителей школы лучше относится к учащимся из более обеспеченных семей; 5,5% опрошенных придерживаются мнения, что учителя относятся лучше к менее обеспеченным учащимся.

Обобщая приведенные выше материалы, отметим, что в целом отношения между учителями и учащимися в старших классах являются более демократичными и свободными. К старшим классам снижается и число учащихся, фиксирующих влияние гендерных и социально-стратификационных факторов на отношение учителей к ученикам.

Содержание общения. Анализ особенностей содержания общения учащихся как между собой, так и с учителями вскрывает один из наиболее важных аспектов, характеризующих особенности социального взаимодействия в школе. В ходе опроса школьников просили указать те темы, которые они наиболее часто обсуждают с одноклассниками и учителями.

Полученные данные показывают, что наиболее распространенные темы общения школьников с одноклассниками и

учителями связаны прежде всего с проблемами внутришкольной жизни. Однако при общении с одноклассниками и учителями обсуждаются различные аспекты. Так, с одноклассниками чаще обсуждаются вопросы, связанные с межличностным взаимодействием участников образовательного процесса в школе («взаимоотношения в классе», «личность и поведение учителей», «личность и поведение учеников»). Общение же с учителями большей частью касается непосредственной учебной деятельности («успеваемость в классе»).

Отметим характерные возрастные различия. С возрастом у школьников заметно повышается интерес к политическим вопросам. Одиннадцатиклассники (и мальчики, и девочки) по сравнению с семиклассниками существенно чаще обсуждают политические темы как со своими сверстниками, так и с учителями. Так, если среди учащихся VII классов 15,2% указали на то, что политическое положение в стране является одной из наиболее часто обсуждаемых с учителями тем, то в XI классе таких 26,4% (с одноклассниками обсуждают политическое положение в стране соответственно 6,3% и 13,8%).

В то же время заметно снижается доля школьников, отмечающих, что с учителями они часто обсуждают «взаимоотношения в классе» (с 26,1% – в VII до 15,2% – в XI) и «личность и поведение учеников» (соответственно 30,6 и 22,8%). Таким образом, с возрастом тематика межличностных отношений в школе при общении учащихся с учителями отходит на второй план. Для одиннадцатиклассников учитель уже не является тем значимым взрослым, с которым можно обсуждать свои отношения со сверстниками. Эти данные, на наш взгляд, существенно проясняют возрастную динамику изменения матрицы социально-ролевых отношений «учитель–ученик». Этот процесс носит довольно противоречивый характер. Так, с одной стороны, позиция учителя все более индивидуализируется (важно его мнение о проблемах в различных сферах социальной жизни), с другой – все более табуируется обсуждение с ним проблематики межличностных отношений со сверстниками (в сфере межличностных отношений он уже не является значимой и референтной фигурой).

Возникновение конфликтных ситуаций. При характеристике взаимоотно-

шений учащихся со своими одноклассниками и учителями особый интерес представляет вопрос о возникающих конфликтах, их причинах и формах их разрешения. Отметим, что подобные конфликты происходят достаточно часто. Так, например, лишь четверть школьников (23,1%) отметили, что у них не возникает конфликтов с преподавателями.

Причины конфликтов, возникающих у школьников с их учителями и с одноклассниками, существенно различаются. Так, чаще всего с учителями у школьников возникают конфликты, связанные непосредственно с учебной деятельностью (65,4%). Почти каждый пятый (18,2%) подросток ответил, что одной из наиболее распространенных причин конфликтов с учителями является «оскорбление личности»; 15,1% считают, что причиной возникновения конфликтной ситуации часто становится «различие характеров»; 14,7% – «нарушение общественного порядка»; 10,1% среди причин конфликтов с преподавателями называют «курение».

Что касается причин конфликтов, возникающих между школьниками, то здесь ответы распределились следующим образом. Самой распространенной причиной конфликтов оказывается «оскорбление личности». Это отмечают почти половина старшеклассников – 47,4%. Весьма часто отмечаются и такие причины, как «различия характеров» (42,3%) и «различие интересов» (41,6%). Примерно каждый десятый школьник (9,9%) указывает, что причиной конфликтов является «сквернословие»; 9,3% связывают возникновение конфликтов непосредственно с учебной деятельностью.

Сравнение ответов показывает, что конфликты с одноклассниками возникают преимущественно на основе межличностных отношений (оскорбление личности, различие характеров, интересов). Конфликты же с учителями преимущественно связаны с нарушением социально-ролевых взаимодействий и в основном касаются учебной деятельности, нарушений общественного порядка. Вместе с тем важно добавить, что почти каждый пятый из опрошенных школьников указывает, что поводом для конфликта с учителями является «оскорбление личности». В этой связи

подчеркнем, что этика педагогической деятельности не допускает оскорбления личности школьника. Однако, как мы видим, весьма часто конфликты, возникающие в сфере учебной деятельности, переносятся учителем в плоскость межличностных отношений.

Анализ полученных данных показывает, что девочки в качестве причин конфликтов, возникающих при общении с одноклассниками, чаще, чем мальчики, называют «различие характеров» (соответственно 49,6% и 34,7%) и «различие интересов» (соответственно 45,7% и 37,4%). В свою очередь, для мальчиков в большей степени, чем для девочек, характерно указание на «национальные» причины конфликтов, на эту причину указали 8,8% мальчиков и почти вдвое меньше девочек – 4,8%. Сопоставление ответов мальчиков и девочек позволяет сделать вывод о том, что девочки более ориентированы на психологические особенности взаимоотношений со сверстниками и именно этот план отношений определяет для них характер конфликтных ситуаций с одноклассниками. Мальчики же более чувствительны к социальным аспектам взаимоотношений, для них конфликты определяются обозначением границ «мы–они», «свое–чужое», что, в частности, проявляется и в частоте конфликтов, возникающих на национальной почве.

Помимо вопроса о причинах возникновения конфликтов с учителями интерес представляет также и вопрос о формах поведения, которые наиболее характерны для старшеклассников при разрешении конфликтных ситуаций. Представленные в таблице результаты показывают, что мальчики сталкиваются с конфликтными ситуациями в отношениях с учителями чаще, чем девочки. При этом мальчики ведут себя более «агрессивно», чем девочки. «Активно выражают свое недовольство» 27,9% мальчиков и 22,5% девочек. В то же время среди мальчиков больше и тех, кто «носит конфликт в себе» (соответственно 9,9% и 6,3%). Таким образом, среди мальчиков не только выше доля тех, у кого возникают конфликты с учителями, но и формы разрешения этих конфликтов иные. С одной стороны, мальчики чаще идут на открытый конфликт, с другой – среди них больше тех, кто аффективно его переживает, пыта-

Таблица
 Формы поведения подростков при возникновении конфликтных ситуаций с учителями, %

Формы поведения	Общее	Мальчики	Девочки	<i>p</i> <
Активно выражаю свое недовольство	25,1	27,9	22,5	0,02
Осуждаю преподавателя в кругу друзей	24,9	23,3	26,5	-
Не выражаю недовольство, так как не хочу осложнять отношения	18,5	18,3	18,7	-
Обращаюсь к родителям	15,4	10,8	20,0	0,0001
Ношу конфликт в себе	8,1	9,9	6,3	0,01
Не посещаю предмет (прогуливаю)	3,8	4,0	3,6	-
Обращаюсь к директору школы	2,4	3,6	1,3	0,005
Не возникает подобных конфликтов	23,1	20,0	26,0	0,008

ясь справиться самостоятельно. Девочки чаще ищут помощи в микросоциальном окружении, у родителей.

Уровень конфликтности в отношениях с учителями заметно повышается к старшим классам школы. Если среди семиклассников практически каждый третий (30,1%) говорит о том, что конфликтов с учителями у него не возникает, то к XI классу доля таких ответов сокращается почти в два раза (17,5%). Одиннадцатиклассники чаще занимают в конфликте более активную, открытую и самостоятельную позицию, чем семиклассники. От VII класса к XI последовательно увеличивается доля школьников, которые в конфликтной ситуации с учителем «активно выражают свое недовольство» (с 16,3 до 30,1%), и параллельно снижается доля тех, кто «обращается к родителям» (соответственно с 20,7 до 12,0%). Иными словами, явно проявляется тенденция самостоятельного разрешения конфликта, причем апелляция к родителям в этом возрасте уже «неприлична». Также с возрастом увеличивается доля тех, кто «не выражает свое недовольство в конфликте, потому что не хочет осложнять отношения с учителем»; это свидетельствует о более рациональном, прагматичном подходе к выстраиванию своих отношений с учителем в более старшем возрасте.

Структурный анализ социально-психологических особенностей взаимодействия старшеклассников с одноклассниками и учителями. Для выявления различных форм поведения в ходе анкетирования старшеклассникам был предложен специальный вопрос: «Какие формы поведения являются характерны-

ми для Ваших одноклассников, учителей и лично для Вас?» Этот вопрос содержал список из 19 конкретных поведенческих образцов взаимодействия. Предложенный список «форм» поведения (поведенческих образцов) был заимствован нами из работы Бетти Э. Риэрдон «Толерантность – дорога к миру» [4]. Полученные исходные данные были обработаны методом факторного анализа, в результате чего были выделены три фактора, описывающие 94,2% суммарной дисперсии.

Первый фактор F1 (общий вклад в суммарную дисперсию 52,7%) – «поддержка (эмпатия) – обвинение». На положительном полюсе этого фактора объединились следующие формы поведения: подбадривание (0,96), стремление разобраться в проблемах другого (0,96), утешение (0,95), поддержка (0,90), совет, предложение помощи (0,89), сочувствие (0,77). Это набор различных форм поведения, которые характеризуют позитивные (поддерживающие) действия и переживания по отношению к другому. Важно подчеркнуть, что действия, направленные на поддержку, тесно коррелируют с проявлением позитивных эмоциональных переживаний (утешение, сочувствие). Иными словами, это фиксация особой позиции при взаимодействии: проявление эмпатии, стремление принять внутреннюю позицию партнера по общению («внутренняя точка зрения»). Отрицательный же полюс характеризуется такой формой поведения, как «обвинения, упреки» (-0,71). Заметим, что этот тип поведения носит прямо противоположный эмпатическому общению смысл, причем это не только форма агрессивного пове-

дения, но и реализация взаимодействия с «внешней точки зрения». Таким образом, данный фактор определяет две разные стилевые формы взаимодействия, которые можно задать через оппозицию: «поддержка (эмпатия) – обвинение».

Второй фактор F2 (общий вклад в суммарную дисперсию 35,0%) – «повышение социального статуса – снижение социального статуса (эгоцентризм)». Положительный полюс данного фактора характеризуется формой поведения, которая связана с культурной нормой позитивного отношения к партнеру по взаимодействию: «умение внимательно слушать и слышать другого» (0,88). Также высокую нагрузку на положительном полюсе получила поведенческая форма, связанная с нормой позитивного отношения к собеседнику, – «уважение» (0,82). И наконец, последняя характеристика поведения касается охранительной позиции в отношении к другому – «предостережение» (0,69). В целом этот полюс характеризует стиль поведения, ориентированный на повышение социального статуса партнера по взаимодействию. Важно также отметить, что этот полюс определяет и эмоционально сдержанный стиль поведения.

Отрицательный полюс фактора F2 содержит абсолютно противоположные тактики поведения. Здесь сгруппировались высказывания, характеризующие эгоцентрический тип поведения, когда индивид игнорирует позицию другого: «осуждение, критика» (-0,93), «перебивание» (-0,87), «игнорирование проблем другого» (-0,93). В целом это агрессивная позиция в отношении к другому, выражающаяся в снижении его социального статуса. Подобную интерпретацию подтверждают высказывания, сгруппированные также на отрицательном полюсе: «обзывание, оскорбление» (-0,85), «осуждение, критика» (-0,93) и «угрозы» (-0,75). Эти варианты характеризуют вербальную интолерантность по отношению к своему собеседнику. Важно также подчеркнуть, что данный полюс фактора характеризует не только агрессивность, но и эмоционально-импульсивное, слабо контролируемое поведение. В этом его принципиальное отличие от противоположного положительного полюса.

Таким образом, полученные данные позволяют идентифицировать фактор F2



Рис. 2. Расположение по осям факторов F1 и F2 мнений мальчиков и девочек об их собственном поведении, поведении их одноклассников и учителей в ситуациях социального взаимодействия

через оппозицию «повышение социального статуса, самообладание – снижение социального статуса (эгоцентризм, интолерантность), импульсивность».

Третий фактор F3 (вклад в суммарную дисперсию 7,1%) – «контроль, оценка». Структура этого фактора выглядит следующим образом: похвала, согласие (-0,90), приказ, указание, требование (-0,86), морализирование, проповедь (-0,85).

Данный фактор униполярный. В нем нашли свое отражение формы поведения, присущие контролирующей фазе взаимодействия: «похвала», «приказ», «указание» и т.п. Таким образом, данный фактор характеризует контролирующую и оценивающую линию поведения в отношении к партнеру по взаимодействию.

Выявленные факторы позволяют охарактеризовать как собственное поведение, так и поведение одноклассников и учителей, т.е. рассмотреть социально-психологическую структуру взаимоотношений, которая складывается между различными участниками образовательного процесса в социальном пространстве школы.

С этой целью рассмотрим размещение указанных групп (Я, одноклассники, учителя) по осям выделенных факторов на рис. 2.

Как видно из рисунка, фактор F2 дифференцирует, с одной стороны, оценку школьниками поведения своих одноклассников, а с другой – собственное поведение в ситуациях социального

взаимодействия. При этом поведение одноклассников характеризуется как агрессивное, направленное на снижение социального статуса («игнорирование», «критика», «обзывание», «оскорбление»), в то время как собственное поведение оценивается как «охранительное», направленное на повышение социального статуса партнера по общению («умение слушать и слышать», «уважение»). По оси фактора F1 на его положительном полюсе группируются характеристики, даваемые девочками своему поведению, и оценка ими поведения своих одноклассников, на отрицательном же полюсе этого фактора расположились характеристики учащихся (мальчиками и девочками) поведения учителей, оценка мальчиками как своего поведения, так и поведения своих одноклассников. Приведенные данные показывают, что девочки оценивают свое поведение и поведение своих одноклассников как эмоционально поддерживающее, эмпатийное. Поведение же учителей, по мнению учащихся, ориентировано на обвинение, угрозы по отношению к партнеру по взаимодействию. Характерно, что такую же («обвинительную») модальность мальчики склонны приписывать поведению как своих одноклассников, так и своему собственному.

Особый интерес представляет размещение оценок социального поведения участников образовательного процесса в квадрантах пространства факторов F1 и F2. Так, девочки оценивают свое поведение как эмоциональное, эмпатийное (сопереживание, сочувствие), направленное на поддержание другого, повышение статуса партнера по взаимодействию (см. квадрант I); поведение своих одноклассников (см. квадрант IV) они также рассматривают как эмпатийное, но в то же время это поведение и агрессивное, направленное на снижение статуса партнера по общению.

В отличие от девочек мальчики (см. квадрант III) оценивают отношение своих одноклассников как неэмпатийное («обвинения»); поведение одноклассников, по мнению и мальчиков и девочек, направлено на снижение статуса при взаимодействии с партнером по общению с неконтролируемыми эмоционально-агрессивными реакциями.

Самооценка мальчиками своего поведения разместилась в квадранте II. Это

поведение неэмпатийное, но в то же время оно направлено на повышение статуса партнера по взаимодействию. Такой тип поведения ориентирован на соблюдение культурной нормы позитивного отношения к партнеру, и в то же время это поведение эмоционально сдержанное, неэмпатийное («холодное»).

Наконец, особый интерес представляет оценка школьниками стиля социального поведения учителей. Характерно, что здесь оценки мальчиков и девочек оказались практически одинаковы. При этом заметим, что по оси фактора F2 оценки поведения учителей имеют нулевое значение. Это свидетельствует о том, что сама линия поведения, ориентированная на повышение или снижение статуса партнера по взаимодействию, здесь явно не выражена. Иными словами, учитель как бы фиксирует при общении с учениками статус собственной социально-ролевой позиции и относительно него не склонен вообще ни повышать, ни понижать статус учащихся: социально-ролевые позиции здесь заданы и определены. В то же время позиция учителя характеризуется учащимися и как явно неэмпатийная; это «холодная» позиция, которой свойственны обвинения и упреки.

В этой связи стоит рассмотреть размещение участников образовательного процесса и по оси фактора F3. Напомним, что содержательно этот фактор характеризует «контролирующие» формы поведения. Наибольшую нагрузку, по мнению девочек, здесь получили учителя: $-1,69$. Мальчики также фиксируют контролирующую позицию учителя, однако у них это менее выражено ($-0,26$). Таким образом, именно девочки в наибольшей степени склонны фиксировать контролирующие формы поведения учителя. Подчеркнем, что практически только учителю школьники приписывают реализацию контролирующих форм поведения в процессе социального взаимодействия в пространстве школы. Ни для одноклассников, ни для них самих, по мнению учащихся, подобные формы поведения не характерны. Таким образом, обобщая, можно сделать вывод о том, что поведение учителя в ситуациях социального взаимодействия в пространстве школы оценивается школьниками как неэмпатийное («об-

винения, упреки») и ориентированное на контроль.

*

При рассмотрении особенностей отношения старшеклассников к нормативным аспектам регуляции поведения в школе был выявлен ряд характерных тенденций. Так, к окончанию школы старшеклассники становятся более критичны в оценке принятых в школе правил и в своем социальном поведении более склонны ориентироваться не на школьные нормы, а на собственные принципы. Отношения между учащимися и учителями в старшем звене школы приобретают более демократичный характер: у школьников появляется больше возможностей для своего самовыражения в процессе учебной деятельности. Таким образом, полученные данные показали существенное изменение с возрастом ролевой позиции ученика в социальном пространстве школы. Эти перемены касаются как внутришкольного взаимодействия, так и учебной деятельности.

Наши мониторинговые исследования показывают, что современные учащиеся ощущают себя в школе в менее свободных условиях, чем их сверстники в начале 1990-х; по сравнению с последними они имеют меньше возможностей для самовыражения в учебной деятельности. Иными словами, усилилась нормативная регуляция поведения школьников на уроке, ориентация на принятие ими пассивной позиции.

Результаты показывают, что школа как социальный институт оказывается достаточно чувствительна к влиянию демографических и социально-стратификационных факторов. Значительная доля опрошенных школьников считает, что большинство учителей в школе лучше относятся к девочкам и к учащимся из более обеспеченных семей.

С возрастом заметно увеличивается конфликтность во взаимоотношениях учащихся и учителей. Кроме того, сам характер конфликтов существенно меняется. Если в VII классе конфликты между учителями и школьниками в основном связаны непосредственно с учебной деятельностью, то к старшим классам конфликты все чаще приобретают личностный характер. Одинадцатиклассники занимают в конфликте более активную и самостоятельную позицию, чем семиклассники. С возрастом

среди учащихся заметно повышается доля тех, кто идет на открытый конфликт, «активно выражает свое недовольство».

К окончанию школы существенно перестраиваются и отношения с одноклассниками. Полученные данные позволяют сделать вывод об улучшении социально-психологического климата в коллективе класса. Меняется и характер конфликтов. С возрастом конфликты с одноклассниками, с одной стороны, «психологизируются», их возникновение связывается в основном с различием характеров, интересов, с другой – начинают носить менее открытый характер, все более нормативно регулируются.

И наконец, в ходе анализа были выявлены особенности социально-психологической структуры взаимоотношений, которая складывается между различными участниками образовательного процесса. Так, мальчики оценивают поведение своих одноклассников как интолерантное («обвинения»). Девочки же, наоборот, своим одноклассникам дают характеристику эмоциональноподдерживающего поведения (эмпатия, сопереживание, сочувствие). В то же время и мальчики и девочки со стороны своих одноклассников ощущают агрессию, направленную на снижение социального статуса партнера по взаимодействию. Учитель же, по оценкам учащихся, четко фиксирует собственную социально-ролевую позицию, которой свойственны «холодность» и отстраненность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Возрастные особенности формирования толерантности: Труды по социологии образования. Т. VIII. Вып. XIV / Под ред. В.С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 2003. 208 с.
2. Евстигнеева Ю.М., Собкин В.С. Особенности проявления конфессиональной толерантности в подростковой субкультуре // Век толерантности. 2003. № 6. С. 95–104.
3. Проблемы толерантности в подростковой субкультуре: Труды по социологии образования. Т. VIII. Вып. XIII / Под ред. В.С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 2003. 391 с.
4. Риэрдон Б.Э. Толерантность – дорога к миру. М.: Бонфи, 2001. 304 с.
5. Толерантность в подростковой и молодежной среде: Труды по социологии образования. Т. IX. Вып. XVI / Под ред. В.С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 2004. 224 с.

Педагогика сотворчества: сплав теории и практики

Сегодня многим кажется, что эпоха педагогического оптимизма закончилась. Ушли в прошлое шумные дискуссии об авторских школах, новаторских методиках, съезды и сборы творческих учителей, а словосочетание «инновационная деятельность» превратилось в обязательный элемент формальных планов работы каждой российской школы. Так ли все печально и безнадежно рутинно?

Да, времена изменились, но творческий поиск не угас, он трансформировался. Немало идей «романтического» периода стало распространяться вширь, обогащая и гуманизируя традиционную образовательную деятельность, меняя педагогический дискурс. Представления педагогов-новаторов о субъект-субъектном взаимодействии, личностном подходе, сотрудничестве учителя и учеников сегодня прочно вошли в школьный лексикон. С другой стороны, обозначился и вектор движения вглубь: от ценностных деклараций к осмыслению внутренних механизмов и методологии радикального обновления образовательной системы, к реальному практикованию иных педагогических подходов.

Один из таких подходов – педагогика сотворчества, которая строится на основаниях рефлексивной психологии. Последняя стала формироваться с конца 1970-х гг.,

когда группой молодых ученых во главе с И.Н. Семеновым (С.Ю. Степанов, В.К. Зарецкий, М.И. Найденев и другие) был проведен цикл исследований рефлексии – важнейшего психологического механизма творчества. В ходе научного поиска выкристаллизовалось понимание рефлексии как процесса осмысления, переосмысления и преобразования субъектом содержания сознания, деятельности, общения и форм своего опыта. Глубинное изучение рефлексии в качестве центрального психологического феномена стало основой для создания научной школы и, по сути, нового направления в психологии. В рамках рефлексивной психологии были порождены концептуальные модели рефлексивной организации мышления, рефлексивно-инновационного процесса, групповой рефлексии, разработаны представления о рефлексивной среде, о типах и видах рефлексии (перспективная, ситуативная и ретроспективная, интеллектуальная, коммуникативная, кооперативная, личностная, экзистенциальная), об особой роли личностной рефлексии в развитии мышления и способности к творчеству. [6, 9, 10]. Уже тогда, когда изыскания велись в русле академической науки, ученые остро ощущали недостаточность и некоторую ущербность чисто исследовательского подхода к проблемам творчества. Необходимость изменения типа познания, обогащения научного взгляда практикой побудила к поиску новых форм и способов работы.

В 1989 г. группа психологов (Г.Ф. Похмелкина, Т.Ю. Колошина, Т.В. Фролова)

во главе с С.Ю. Степановым под задачи инноваций в образовании разработала методику рефлексивной практики как формы неразрушительного развития педагогического мастерства и творчества. Именно в процессе активной практической работы в этом направлении родилась мысль о возможности сотворческого развития всех участников образовательного процесса. Вскоре в журнале «Вопросы психологии» появилась публикация, где впервые были изложены представления о *гуманистической педагогике сотворчества*. Ее основная идея заключалась в необходимости радикального переосмысления педагогом своей позиции, роли «носителя и транслятора знаний», а в лучшем случае – «помощника и соратника». «Педагог, – писали авторы статьи, – в ходе сотворчества с учеником вовлекается в процесс самосовершенствования путем переосмысления своего профессионального опыта... и может состояться как учитель (т.е. как создатель творческой личности) только тогда, когда в каждый момент своего профессионального бытия преодолевает собственную педагогичность» [8, с. 25]. «Педагогичность» авторы понимали как позицию педагога «над» и разноуровневые стереотипы педагогического опыта, осознание и переосмысление которых является одним из важнейших путей для профессионального роста.

В рефлексивно-творческих практиках научное знание не просто транслировалось участникам, а получало совсем иное качество, вступая в диалог с образовательной реальностью. Возникал особый сплав теории и практики, когда психологи-исследователи достраивали себя педагогическим опытом и пониманием, а педагоги – научно-психологическим видением и рефлексивным инструментарием. При этом новое знание (представления, идеи, концептуальные модели, методические конструкции) рождалось не в результате исследований, где есть субъект и объект, ученый и предмет изучения, а в процессе рефлексивного со-бытия, совместного научно-практического творчества всех участников действия. Поэтому понятие «наука-практика» достаточно точно отражает способ жизни рефлексивной психологии и педагогики сотворчества [6].

С 1991 г. команда рефлексивных практиков (Е.З. Кремер, А.С. Сухоруков, А.В. Растянников, И.В. Байер, Е.П. Варла-

мова, О.В. Елагина и другие) под руководством С.Ю. Степанова проводила активную инновационную работу в различных образовательных средах (высшее, среднее и дополнительное образование) и регионах (Москва, Якутия, Карелия, Белоруссия). Изменения, которые в результате рефлепрактик происходили в участниках, их взаимоотношениях, в характере профессиональной деятельности, а главное, в результатах этой деятельности, поразительны [3]. Так, вполне «заштатная» поселковая школа за четыре года совместной работы превратилась в лидера инновационной деятельности Мирнинского района Якутии. И по прошествии многих лет учителя школы № 20 г. Удачного активно используют сотворческие подходы в своей работе. Вот маленький фрагмент статьи из «Учительской газеты», с описанием их опыта проведения *сотворческих уроков и заседаний методических объединений*: «Огромным достоинством форм и методов общения в процессе сотворческой работы в кругу является то, что они стимулируют познавательную активность, развивают творческие способности человека, способствуют получению эффективного конечного результата всей группы, а не отдельных его субъектов» [2, с. 23].

Еще более впечатляющие эффекты педагогики сотворчества можно увидеть на примере Карелии. Здесь огромную роль сыграла Г.А. Разбивная (директор петрозаводского Дворца творчества, министр образования, вице-спикер Законодательного собрания Республики Карелия) – один из соавторов педагогики сотворчества, замечательный педагог и управленец. Под руководством Г.А. Разбивной и С.Ю. Степанова во Дворце творчества было создано универсальное образовательное пространство, интегрирующее в себе дополнительное и основное образование. Сегодня Петровская школа № 50, организованная при дворце в 1993 г., одна из самых востребованных в республике [5]. В системе образования Карелии за годы совместной работы произошли радикальные изменения: была модернизирована система регионального управления образованием (на уровне Министерства и муниципальных органов), реализована 12-летняя инновационная программа развития, созданы уникальные управленческие команды.

Постепенно рефлексивно-сотворческая практика стала осмысляться как мета-



об авторе



С.Ю. Степанов, директор АНО «Павловская гимназия», профессор Национального исследовательского университета Высшая школа экономики, доктор психологических наук

метод неразрушительного саморазвития человека и организации, в основе которого лежат особая философия, методология, психолого-педагогическая теория и методика. Реальность каждой из рефлексивных практик уникальна и настолько сложна, что понять и описать происходящие в них процессы оказалось возможным только в рамках «неклассической, символической рациональности» (М.К. Мамардашвили) [4]. Именно в этом залоге были сформулированы основные принципы рефлексивно-сотворческого бытия: *уникальность, парадоксальность, открытость и избыточность* [7]. Коротко охарактеризуем их в разрезе педагогической реальности.

Уникальность – осознанно культивируемая личностная неповторимость как результат творческого и сотворческого усилия. Этот принцип побуждает относиться к любому элементу реальности (форма, содержание, человек) как обладающему непреходящей ценностью и требующему специальных усилий для понимания, осмысления, выстраивания взаимодействия, отвечающих его глубинной сути.

Открытость – особое отношение к себе и миру, предполагающее собственную принципиальную незавершенность (неполноту) в социокультурных пространствах и контекстах, позволяющее изменяться и личностно обогащаться в процессе взаимодействия с людьми и культурой, это – готовность видеть и принимать «иное», преодолевать собственные предрассудки, стереотипы опыта, ожидания и предположения.

Парадоксальность – способность человека выдерживать экзистенциальную напряженность противоречий своего и чужого существования и принимать их как «нормальные», задающие поле свободного (и ответственного) самоопределения личности.

Избыточность – способность человека черпать энергию созидания из сопредельности с культурой, из физической силы космоса и из любовной мощи собственной души. Этот принцип предполагает глубинное и подробное осмысление происходящего, тщательное промышление всех контекстов, в которых разворачивается педагогическая событийность.

Традиционно в научном дискурсе четко различают определения, представления,

понятия и категории, располагающиеся на разных уровнях описания реальности: философском, методологическом, теоретическом, методическом и практическом. Предлагаемые принципы представляют собой *символично-смысловые конструкции*, где все вышперечисленное спрессовано и взаимосвязано. В науко-практике они могут быть развернуты на том уровне и в том виде, которые соответствуют стоящим в данный момент задачам. На философском – в виде категорий, описывающих способ существования и ценности; на методологическом – в виде принципов организации мышления и понимания; на научно-теоретическом – в виде понятий, объяснительных и концептуальных моделей; на методическом – в виде схем и правил деятельности; на практическом – в виде элементов коллективной и личной культуры профессиональной работы.

Дальнейшее развитие сотворческого подхода диктует необходимость введения пятого, интегрального принципа – *полифоничности*. Он говорит о возможности соприсутствия и соразвития миров, построенных на разных основаниях (разнопарадигмальных – Г.С. Батищев [1], культуродигмальных – С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов [9]), между которыми устанавливаются гармоничные взаимосвязи сотворческого характера. Возникающие в полифоническом пространстве диалог и полилог позволяют каждому из миров усиливать как свою уникальность, так и сопричастность друг другу. Именно полифоничная, «многомировая и многомерная образовательная среда» [6] создает возможность одновременного развития личностной уникальности каждого из его субъектов и освоения опыта поколений, культурных и духовных ценностей.

Одним из первых о полифонической логике развития, о роли сотворчества в образовании человека писал Г.С. Батищев: «...созидание нового и наследование предполагают друг друга. Субъект творческой деятельности лишь внутри и посредством наследования творит, лишь внутри и посредством творчества все больше и глубже наследует» [1, с. 32]. Этот тезис можно расценивать как эпиграф к педагогике сотворчества.

Отвечая на ключевые вызовы новейшего времени, коллектив педагогов Павлов-



об авторе



Е.З. Кремер, заместитель директора АНО «Павловская гимназия» по психолого-педагогическому сопровождению

ской гимназии, которая открылась 1 сентября 2009 г., применяет сотворческий подход, культивирует уникальность личности, глубоко укорененную в мировую культуру и отечественную духовность. Педсоветы проводятся здесь не как полужурнальные совещания или протокольные мероприятия, а как сотворческие события в форме рефлексивной практики. Эффект заметен и в индивидуальной работе учителей (сотворческие уроки в самых разных формах, проекты, исследования), и в коллективных делах (сотворческие родительские собрания и родительские дни, внеклассные дела и гимназические праздники), и главное, в общей атмосфере – психологически комфортной и творчески напряженной. Появляются и первые педагогические результаты: пришедшие в гимназию ребята меняются на глазах, демонстрируя впечатляющий личностный рост. Сотворческие усилия коллектива высоко оценивают и родители – за год число воспитанников гимназии увеличилось в пять раз.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батищев Г.С. Введение в диалектику творчества. СПб.: Изд-во Русского христианского гуманитарного ин-та, 1997. Серия «Философы России XX века».
2. Дриггалович Л. Экологически неблагополучный Удачный. Разработка занятия методической группы «нестандартные формы обучения» с применением способов рефлексивной психологии творчества // Учительская газета. 16.10.2000. № 43.
3. Кремер Е.З. Сотворчество как особый режим педагогической деятельности //

Психологическая наука и общественная практика: Сб. материалов научно-практической конференции. Минск, 1993. Ч. 2. С. 106–108.

4. Мамардашвили М.К. Классический и неклассический идеалы рациональности. М.: Логос, 2004. С. 90–103.
5. Разбивная Г.А. Радуга на ладонях (второй сотворческий роман-с...) / Общ. ред. и соавт. С.Ю. Степанова. Петрозаводск: ДТДиЮ, 1995.
6. Степанов С.Ю. Рефлексивно-гуманистическая психология сотворчества: Научно-практика интенсивного развития человека и организаций. М.: Петрозаводск: Петропресс, 1996.
7. Степанов С.Ю., Кремер Е.З. От воспроизводства культуры к образовательному культуротворчеству // Педагогика сотворчества / Под ред. С.Ю. Степанова, Г.А. Разбивной. М.: Петрозаводск: Петрозаводский дворец творчества детей и юношества, 1994. С. 10–21.
8. Степанов С.Ю. и др. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества / С.Ю. Степанов, Г.Ф. Похмелкина, Т.Ю. Колошина, Т.В. Фролова // Вопр. психол. 1991. № 5. С. 25–28.
9. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. От психологии творчества к рефлексивной культуродигме в психологии // Рефлексия в науке и обучении / Под ред. И.С. Ладенко, И.Н. Семенова. Новосибирск: Новосибирский гос. ун-т, 1989. С. 144–152.
10. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач // Вопр. психол. 1982. № 1. С. 99–104.

Образование как средство формирования и выращивания общественно-регионального развития

24

О смысле начавшегося процесса перестройки позволило сделать вывод о бедственном состоянии культуры в нашей стране, о низкой культурности самых различных профессиональных групп, о малодейственности и малоэффективности социокультурного института образования в целом. Однако данный вывод, констатирующий положение дел, не содержит в себе целей, задающих и определяющих перспективу и путей изменения ситуации с культурой и образованием.

Первый путь – достаточной простой, к которому пришли фактически во всех областях практики, состоит, с одной стороны, в том, чтобы сделать действующей и действенной существующую систему образования, а с другой – в соответствии с общими принципами демократизации и гласности осуществить общую либерализацию отношений в образовании, ликвидировав доктринерски-репрессивный характер форм воспитания. В соответствии с первым путем вполне разумно также заимствовать и перенести на нашу почву существующие, наиболее популярные западные формы образования.

В каждой из областей народного хозяйства наряду с первым путем фактически всегда существует еще и другой путь – попытаться вырваться за рамки здравосмысленной либерализации и в соответствии с лозунгами, общими требованиями перестройки осуществить на основании теоретических идей качественное преобразование и перестройку

образования, меняя его связь и отношение с другими областями народного хозяйства. Второй путь – это путь развития, для осуществления которого необходимо на собственных основаниях выработать линии и направления преобразования целокупного социокультурного организма, каким является образование.

Чтобы осуществить второй путь, необходимо определить место, назначение и функции образования в обществе в соответствии со сложившейся социокультурной ситуацией. Используя средства логического анализа в культуре и истории, можно выделить два основных типа отношения к социокультурному институту образования, которым соответствуют две парадигмы образования.

Первую парадигму можно было бы назвать, используя термин И. Канта (который он относил к определению воли), *автономией* образования, или, иначе, самозаконностью образования. Классическим образцом воплощения и реализации этой парадигмы является немецкий университет, спланированный и созданный на основе философских идей Х. Вольфа. В соответствии с первой парадигмой для получения образования человек должен быть изолирован и оторван от процессов повседневной жизни и работы, аккумулировать в себе традицию, выработать историческое видение, погрузившись в субстанцию чистого духа, выработать наиболее общие, универсальные способности мышления и понимания. Хотя после обучения в университете человек попадает в условия жизни и деятельности, которые радикально отличаются от формы

его существования в университете, этот разрыв не ведет к снижению эффективности полученного образования. Наоборот, мощь и сила данного образования проявляются в способности субъекта осуществить самоопределение в конкретной области деятельности, выявить направления ее преобразования и развития.

Вторую парадигму можно было бы назвать *гетерономией* образования. В соответствии с этой парадигмой образование создается для удовлетворения потребностей, интересов и запросов различных областей практики и хозяйства. Образец реализации второй парадигмы – американский университет, являющийся практическим воплощением идей Д. Дьюи. Созданный для подготовки интеллектуально развитых, широко мыслящих людей для быстро развивающихся или еще только становящихся, проходящих этап институализации невидимых колледжей в различных областях хозяйства, науки, техники, инженерии, университет выступает как своеобразный научно-исследовательский штаб по осмыслению опыта и программированию новых результатов. Студент подобного университета или института с самого начала включен в атмосферу осмысления опыта нововведений и изобретений, создаваемых в различных областях, и с какого-то момента оказывается соразработчиком совместно с профессорами университета программы «прорыва» в той или другой области науки, инженерии, техники, менеджмента. Данный тип образования, исходно возникший в США, сейчас распространяется по всему миру. Билефельдский университет, дающий практико-ориентированное образование, возник в результате реализации, с нашей точки зрения, данной парадигмы.

Две указанные парадигмы не обозначают лишь оппозицию формального и материального образования. Если первая парадигма тяготеет к классическим образцам формального образования, то вторая не может быть сведена к классическим образцам материального образования, при котором осваиваемое студентами содержание полностью определяется фиксированным уровнем профессионализма, сложившимся положением дел в различных областях хозяйства, инженерии, техники. Вторая парадигма образования предполагает освоение студентами

практико-ориентированного мышления, направленного на разработку программ кардинального преобразования положения дел в различных областях практики.

Худшие варианты образования возникают в тех случаях, когда происходит эклектическое, неосмысленное смешение двух разных парадигм. Например, когда система образования оказывается изолированной от жизни общества и клан работников образования формируется в монизированную автономную касту, которая обладает своеобразным фильтром, не пропускающим ничего проблемного и нового внутрь. При этом обучение в системе образования подчинено задачам подготовки к выполнению фиксированных и устоявшихся профессиональных обязанностей. В этом случае мы получаем вариант материального образования с заложенным в саму систему образования отставанием от процессов изменения общества. На наш взгляд, подобный эклектический вариант смешения американского и традиционного немецкого образцов образования приводит к наиболее невыгодному, неэффективному типу материального образования, который мы имеем сегодня в России.

Эффективность того или другого типа образования определяется положением дел в обществе в целом, состоянием различных областей общественной практики. Так, университет или институт американского типа оказывается действенным только среди самодвижущихся, трансформирующихся, изменяющихся областей и отраслей хозяйства, инженерии, науки, техники. Если в обществе застой и различные отрасли хозяйства находятся в состоянии стагнации и загнивания, то все попытки «опережений», динамических рывков ни к чему не приведут. Человек, получивший образование и имеющий опережающее видение, приходя на производство, попадает в условия изоляции, оказывается полностью неадекватен сложившимся формам жизни и либо отказывается от своих идеалов, либо подлежит уничтожению.

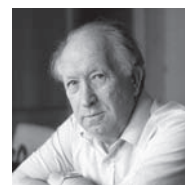
Немецкий университет является инструментом воспроизводства духа в том случае, когда хозяйство, страна, нация поставлены в условия эволюционно-исторического развития, непрерывно осуществляющихся процессов перспективно-направленной культурно-хозяйственной



об авторе



Ю.В. Громыко, директор Института инновационных стратегий развития общего образования Департамента образования г. Москвы, доктор психологических наук, профессор, действительный член РАЕН



В.В. Давыдов, действительный член РАО, доктор психологических наук, профессор

эволюции. В этом случае функции университета состоят в том, чтобы человек освоил всемирно-историческую традицию развития наук и философии и стал сам инструментом этой традиции. Попадая в условия эволюционных процессов культурной и хозяйственной жизни страны, человек на основании целокупного исторического видения «закрывает» и отсекает одни эволюционные тенденции как неэффективные и вредные и, наоборот, поддерживает и осмысливает другие принципиальные тенденции, имеющие всемирно-историческое значение и смысл для данной эпохи. Немецкий университет оказывается мертвой образовательной формой, если страна вырвана из условий естественно-эволюционного движения и все естественные процессы эволюционирования культурной и хозяйственной жизни разрушены. В этой ситуации оказывается невозможным действие человека, которому его никто специально не учил и которое осуществлялось спонтанно и естественно через волевого образованного человека, – соотнесение духа и его идеалов с материально-хозяйственной жизнью и ее интересами. В случае такого соотнесения сохранились мерность и масштабность человека – духовный человек и человек хозяйственно-материальный оставались единым Всемирно-Всемировым человеком. При разрушении эволюционных процессов эта мерность распалась. Если сходящиеся в человеке традиции и дух не позволяют ему выработать в конкретной ситуации предметно-практические целевые ориентиры действия, то человек, получивший образование в соответствии с парадигмой немецкого классического университета, превращается в вычурно-эксцентрическое существо, оторванное от жизни.

Возникает вопрос, какой вариант образования необходим нам, какой оказался бы максимально эффективным в наших сегодняшних условиях? Представляется, что в этом типе образования, который нам еще только предстоит складывать, следует совместить определения обеих парадигм образования – автономность и гетерономность. Образование должно быть автономно от текущего, сиюминутного положения дел в различных областях народного хозяйства, но при этом оно должно быть зависимо и опре-

деляться вырабатываемыми представлениями о конкретном шаге развития различных сфер деятельности в разных регионах страны.

Соединение двух выделенных парадигм образования должно быть осуществлено следующим образом. Механизм образования, основанный на освоении традиции, на обращении к истории развития не столько философии и наук, сколько мышления и деятельности, их разных форм и типов, должен быть соединен с механизмом выработки перспективно-прожективных ориентаций ближайшего шага конкретного целевого преобразования различных областей хозяйства, инженерии, науки, техники. Единство двух этих разных по типу работ – работы с историей и работы с будущим мышления и деятельности – является механизмом процессов развития. Определяя условия этого единства, нельзя однозначно ответить, перспективно-прожективный ли ход требует выделения конкретных исторических знаний или, наоборот, видение исторических процессов и традиций является необходимой предпосылкой (следовательно, должно быть предпослано сознанию) при определении будущего шага.

Отличие исторического видения и понимания исторических процессов от естественно-научных знаний о законах природы состоит в том, что каждый новый деятельностный шаг, связанный с выделением целевых ориентиров, будет требовать нового выявления, прочерчивания и определения исторических процессов и тенденций. В обществе, где формируется культура плюрализма действий и, следовательно, действующих субъектов, т.е. коллективов, неизбежно множественной или поливерсифицированной должна быть сама история.

Образование как средство преодоления кризисной ситуации

На что должно быть направлено действие такого социокультурного института, как образование, в нашей социокультурной ситуации? Сегодняшняя ситуация в нашей стране характеризуется отсутствием представлений о направлениях «врастания» в XXI в., практически не разработаны целевые и проектные определения тех рубежей, на которые должна выйти наша страна в ближайшее время и в отдаленной перспективе. Эти шаги развития должны быть не абстрактны-

ми ориентациями, намечаемыми лишь в возможности, а конкретными направлениями преобразования и преодоления кризисной ситуации в стране. Чтобы получить представление об образовании как средстве преодоления кризисной ситуации, необходимо сначала определить, в чем состоит содержание этого кризиса и затем как он может быть преодолен средствами образования, рассматриваемого в виде практики развития людей.

Кризисная ситуация в России обусловлена объективными и субъективными причинами и проявляется в отставании страны в разработках и создании качественно новых технологий и систем деятельности, обеспечивающих получение как традиционных, так и качественно новых продуктов. В условиях современного мирового хозяйства отставание или, наоборот, опережение других стран в разработке и создании таких технологий и систем деятельности является достаточно важным показателем жизнеспособности и конкурентоспособности страны в целом в условиях научно-технической революции, а не только характеристикой, позволяющей оценивать интеллектуальный потенциал данного государства. Такая роль всего комплекса процессов автоматизации, технологизации, разработки новых технологий и систем деятельности в современной ситуации мирового хозяйства определяется тем, что происходит качественное изменение производства и, следовательно, самой сущности производимого продукта.

Процесс производства начинает вмещать в себя, кроме эксплуатации непосредственно действующих технологических линий, процесс инженерно-конструкторских разработок элементов и фрагментов новых технологических линий, оргуправленческую деятельность, направленную на более эффективную эксплуатацию действующих технологических линий и на замену их более эффективными технологиями. Возникает тип экспериментальных производств, являющихся «филиалами» мощных научно-исследовательских и проектно-конструкторских институтов, функция которых состоит не в получении продукта, а в доведении новой научной идеи до инженерно-технологической реализуемости и, следовательно, в проверке выдвинутой научной идеи или

разработанного проекта на технологическую воплощаемость в современных социокультурных условиях. Включение исследовательской, разработочной, оргуправленческой деятельности в структуру производства предполагает, что в самом производстве одновременно и параллельно с процессом получения продукта осуществляется процесс изобретения, изменения и преобразования технологий изготовления продукта.

Продукт приобретает все новые и новые характеристики, которые выявляются на основе возникающих направлений преобразования и совершенствования существующих технологий его изготовления. Два продукта, абсолютно тождественные с точки зрения внешне воспринимаемых эстетико-вкусовых качеств, будут принципиально разными, являясь продуктами двух разных технологий, отличающихся друг от друга экологичностью, ресурсо- и энергоэкономичностью и т.п. Следовательно, в современной производственной системе (сочленяющей и «срачивающей» в себе несколько форм деятельности: собственно производственную, исследовательскую, проектно-разработочную, каждая из которых имеет свои цели и свое политиподеятельностное устройство) мы имеем дело не с продуктом – вещью, а с рядами продуктов, за которыми стоят процессы изменения и преобразования технологий, а сами переходы от продукта к продукту характеризуются тем или иным целевым «вектором» совершенствования и преобразования технологий.

Превращение деятельности в технологию-вещь и технологии-вещи – в товар, существующий наряду с товарами-продуктами, производимыми с помощью технологий, безусловно усложняет исходное представление ситуации экономического взаимодействия и товарных обменов, делая его многоуровневым, но не меняя качественно. Поскольку при покупке или заимствовании технологии остается открытым момент перевода технологии в деятельностную форму осуществления, остается неясным, то ли в результате заимствования технология была присвоена как вещь, то ли были восстановлены и в новых условиях порождены деятельность и деятельностные процессы, являющиеся исходными по отношению к технологическим оформлением.

Во всяком случае, страна, производящая, постоянно трансформирующая и изменяющая технологии, является страной, порождающей все новые и новые системы деятельности. Поскольку механизмы трансляции и воспроизведения деятельности на собственных национальных, историко-архетипических, культурных основаниях в России отсутствуют, то заимствование технологий является подведением собственной субъектной деятельности под извне заданную мерку.

За данным процессом постоянного преобразования технологии и порождения новых систем деятельности мы видим определенную мировую тенденцию – тенденцию смены самого типа производства, заключающейся в переходе от производства традиционных продуктов к наукоемким, экологосообразным производствам технологий получения традиционных и принципиально новых продуктов. Для этого перехода также характерны постоянно осуществляющиеся процессы технологизации, механизации, автоматизации традиционных производств, заканчивающиеся созданием фабрик-автоматов. Однако саму фабрику-автомат следует рассматривать внутри более сложной деятельностно-производственной системы, в которой осуществляется разработка технологий.

Если верно, что возникающий сейчас новый тип социально-производственных систем является сращением нескольких разных форм деятельности, то ответ на вопрос, в чем должен состоять новый тип практик XXI в., надо искать, используя и применяя средства деятельностного анализа. Исходной точкой, предметом преобразования, преодоления является эксплуатация и использование гигантских примитивных промышленно-индустриальных производств.

Выход за рамки и границы индустриальной цивилизации, преодоление второй всемирной индустриальной волны в качестве настоящего этапа всемирно-исторического процесса рассматривает Элвин Тоффлер [1]. Но если мы согласны с ним в определении исходной точки того, что должно быть преобразовано, то расходимся в выделении идеального будущего состояния, к которому направлен всемирно-исторический процесс. Этим будущим является отнюдь не постиндустриальное общество. Информа-

ция, «трассы» циркуляции и переработки информации выступают средством соорганизации и связи различных форм деятельности, в новых сочетаниях и соотношениях друг с другом. Однако поскольку деятельностный анализ не проводится и то, какие создаются новые полисистемы деятельности, объединяющие различные деятельностные формы, не определяется, новое оказывается непосредственно представленным в виде информации и информационных обменов. В возникающих информационных обменах и связях для Тоффлера и содержится исходно новое, хотя при этом остаются открытыми те возникающие деятельностные структуры и новообразования, внутри которых циркулирует информация.

В связи со все усиливающимся в нашей стране увлечением экономическими идеями заслуживает особого внимания представление Э. Тоффлера о том, что новая волна цивилизации связана с преодолением рынка и рыночных структур хозяйства, а следовательно, и отношений «производитель–потребитель». Для демонстрации этих положений Э. Тоффлер проводит своеобразный мыслительный эксперимент и обращается к анализу возможных способов использования информационных технологий. Применяя компьютеры, потребитель может вмешиваться в процесс производства и определять конечные параметры производимого продукта, варьируя их и изменяя. Так, например, подключаясь к процессу производства одежды, потребитель может изменять по своему желанию расцветку ткани, фасон изделия и т.п. Подобное включение обеспечивается на основе создания соответствующих технологий изготовления одежды, которые позволяют потребителю вмешиваться в процесс изготовления одежды на разных этапах. Принимая в качестве чрезвычайно значимых установки Э. Тоффлера на преодоление рыночных форм взаимоотношений и взаимосвязей разных производств друг с другом и самой формы отношений «производитель–потребитель», следует отметить, что осуществить это преодоление на основе обращения к представлениям об информации, информационных и компьютерных системах не удастся. Действительно, в тех примерах, которые рассматривает Э. Тоффлер, происходит смена типа продукта как единицы анали-

за и оперирования. В качестве продукта начинает рассматриваться технология по производству исходного продукта, позволяющего создавать бесконечное многообразие его неповторимых экземпляров. В рассматривавшемся выше примере исходным продуктом являются образцы одежды, а продуктом-технологией – автоматы по производству образцов одежды. И если рассматривать только исходный продукт, то, действительно, потребитель включается в процесс изготовления одежды и создается фигура «потребителя» (prosumer), живое единство производителя и потребителя. Но ведь это оказывается возможным лишь постольку, поскольку создаются технологии, автоматы по изготовлению одежды, обеспечивающие условия для подобного включения, и «потребитель» конкретного образца одежды оказывается одновременно и потребителем этой технологии, у которой, в свою очередь, есть, конечно же, ее производитель. Таким образом, уничтожение у Тоффлера структуры отношений «производитель–потребитель» применительно к исходному продукту не означает уничтожения этой структуры в принципе в рассматриваемой системе информационного общества.

Преодоление отношений «производитель–потребитель» оказывается возможным внутри единых форм организации жизни и деятельности, обеспечивающих порождение деятельности и новых технологий. Порождение и создание этих новых деятельности и новых технологий невозможно ни свести к действиям механизмов рынка, ни объяснить за счет обращения к этим механизмам. Порождение новых деятельности и качественно новых технологий осуществляется вне сетки отработанных и сложившихся стоимостных отношений, – более того, оно разрывает эту систему. Новые деятельности и качественно новые технологии в принципе не имеют цены как любое уникальное произведение человеческой деятельности. У произведения в момент порождения нет и не может быть цены.

В таком случае возникает особый интерес к анализу единых форм организации жизни и деятельности, внутри которых осуществляется порождение и создание новых деятельности и новых технологий. Ведь, собственно, эти единые

формы жизни и деятельности и создают условия для творчества, позволяют вырваться за границы процессов распределения и потребления, и тогда единственным вопросом, который подлежит рассмотрению, является вопрос о механизмах, способах, приемах порождения новых типов деятельности, мышления и новых технологий.

Собственно, опыт порождения и создания новых *типов* деятельности, новых форм мышления и новых технологий является единственным интеллектуальным потенциалом страны. Преодоление структуры отношений «производитель–потребитель» оказывается возможным, прежде всего, при существовании единых форм жизни и деятельности, в которых происходит накопление такого опыта. Для указанных новообразований первоначально нет потребителей, так как неясны границы всех возможных и допустимых способов употребления новых типов деятельности, форм мышления и технологий. Только после установления границ может быть сформирован и порожден потребитель этих новообразований и, следовательно, актуализированы и обнаружены потребности и мотивы употребления, применения и использования новых типов деятельности, форм мышления и технологий.

Мы понимаем, что из подобных рассуждений возникает очень странное представление, что человек является *a-потребностным*, безмотивным существом, поэтому уточнили данный тезис. Гигантская часть потребностей и мотивов, которые являются механизмами прикрепления человека к деятельности, не существует изначально в натуральной форме, а вырабатывается в случае порождения новых типов деятельности, форм мышления, технологий.

Приведенные представления Э. Тоффлера и их критику важно сопоставить с идеями К. Маркса об общественно-историческом характере процессов производства, которые человек «вставляет между собой и веществом природы», поскольку именно эти идеи, на наш взгляд, можно рассматривать как повторные и определяющие организацию и запуск нового цивилизационного «сдвига» новой «цивилизационной волной». Ведь если очеловечивание природы и самого человека определяется процессами по-

рождения и создания общественных форм деятельности и общественного производства, то осознанное управление процессами эволюции на основе подобных законов очеловечивания зависит от того, в каких общественных масштабах произойдет осмысление и осознание деятельностей, мыслительно-деятельностной «природы» общественного способа производства.

Если на этапе нового цивилизационного «сдвига» не выработать новые формы мышления по поводу общественного способа производства, по поводу общественно-коллективных форм деятельности и не освоить эти формы мышления через образование в масштабах общественной системы в целом, то формы общественного бытия и особенно эволюционных процессов развития этого бытия останутся скрытыми и «зашифрованными» для людей. Это означает, что невозможно будет сформировать общественную собственность на средства воспроизводства общественной деятельности и программирования (производства) ее будущих рациональных состояний в масштабах общественной системы в целом.

С точки зрения всего вышесказанного, не случаен отход от идей общественной собственности на средства производства целокупного продукта. Правда, упускается из виду, что эти идеи никогда не были реализованы. Понятие средств, которые могут быть выделены и освоены только в мышлении, а точнее, в рефлексивном мышлении, было отождествлено с представлением об орудиях труда. Понятие производства, с которым у К. Маркса была связана идея коллективно-общественных процессов творческого порождения всего спектра общественнозначимых продуктов – от произведений искусства, форм мышления, самого человека до промышленных изделий и вещей, – было подменено представлением о системах промышленно-индустриального производства, существующих в виде станков, цехов, технологических линий. Каким образом можно обобществить индустриальные гиганты и орудия труда? Надо сделать так, чтобы они не принадлежали никому.

Формирование общественных форм на средства воспроизводства деятельности и программирования будущего воз-

можно только при создании новых форм мышления, в том числе мышления о деятельности, – и при освоении этих форм мышления на основе социокультурного института образования в масштабах общественной системы в целом. Если не создавать подобных форм общественной собственности, то жизнь и общественное бытие будут вырываться из-под контроля и «мстить» отдельным индивидам и обществу в целом. Результат этой мести проявляется в виде тотальных людоедств, социальных, экологических, экономических катастроф. Отсюда – в результате этих бедствий – и возникает предположение, что можно спастись индивидуально (подобные попытки не имеют никакого отношения к актам личного спасения, всегда связанным с самоопределением и предъявлением его общности, в которой живешь), обособившись и отгородившись от всего мира.

Могут ли формы жизни и деятельности, в которых порождаются новые типы деятельностей, формы мышления и технологии, сами создаваться целенаправленно и искусственно? Чтобы ответить на данный вопрос, первоначально зафиксируем проблему. Мы сегодня не знаем, в каких формах и в виде каких структурных единиц деятельность существует для общностей и различных общественных групп людей, проживающих в определенном регионе, на определенной территории. Мы не знаем, каково устройство многообразных деятельностных полиформ, соответствующих различным экономическим формациям, выделенным К. Марксом. Никто не осуществлял сопоставления идеи предметной деятельности, выделенной К. Марксом, с устройством общественно-экономических формаций и не произвел деятельностного переопределения и переоформления представлений о формациях. А без этого сопоставления деятельностные представления и деятельностный подход не могут выступать в качестве средства программирования и планирования данных общностей и общественных групп людей.

Понимая всю сложность и многоуровневость данной проблемы, попробуем сформулировать ряд предварительных замечаний. Для феодальных форм жизни характерно то, что деятельность вписана в местные регионально-исторические и географические условия ее существо-

вания и развертывания, своеобразие регионально-географических условий создает тот целеобразующий контекст, в рамках которого формируется и складывается ремесленное и аграрное деятельностное искусство. Не случайно, с этой точки зрения, что специфические типы мельничного искусства создаются и развиваются в Голландии, а специфические типы гончарного искусства – на Украине или в средней полосе России. Поскольку человек прикреплен к земле, он вынужден осмысливать условия своего закрепощения и прикрепления. Вторая особенность деятельностных форм феодальной формации состоит в том, что деятельность существует в виде персонального деятельностного искусства. Для этого периода характерно то, что деятельность не выступает в качестве всеобщей единой субстанции существования, программирования и планирования изменений жизни. Человек индивидуализирован, а поэтому обособлен в своих приемах осуществления личностного деятельностного искусства. Соединение и объединение людей в человечество происходит не по законам и не в соответствии с деятельностными принципами, а на основе религиозных форм сознания.

Для буржуазно-капиталистических форм жизни характерно складывание коллективных форм деятельности. Возникновение мануфактуры, а затем развитых форм промышленного производства оказывается возможно в принципе, поскольку деятельность осуществляется в коллективных формах. Второй важнейшей характеристикой этого периода является появляющаяся тенденция технологизации, механизации, семиотизации, автоматизации деятельности. Для организации этих процессов выделяются примитивные формы деятельности, которые в дальнейшем заменяются функционированием механизмов и автоматов. Но выделение примитивных форм деятельности позволяет «отщепить» деятельность как таковую, как особого типа субстанцию и всеобщий эквивалент и противопоставить ее персональным формам ремесленного искусства. Таким образом, в буржуазно-экономический период с деятельностью начинают работать как с таковой, как с совершенно уникальным предметом, отличным от натуральных предметов и вещей. Поскольку для за-

дач технологизации выделяются примитивные формы деятельности, которые можно свести к последовательности осуществляемых на природном материале процедур и цепочек из процедур в виде алгоритмов, а затем превратить в технологии, возникает возможность отрыва и отделения этих примитивных деятельностных форм, во-первых, от самого человека (он превращается в «сменный» материал технологий), а во-вторых, от регионально-местных условий. Технологии, технологизированные и механизированные формы деятельности можно переносить с территории на территорию, из региона в регион, организуя крупное индустриально-промышленное производство в новых регионально-местных условиях. В условиях буржуазно-капиталистической формации выделение и «отщепление» примитивных форм деятельности и их последующая технологизация, механизация и автоматизация образуют основной предмет целенаправленной, искусственной работы с деятельностью в масштабах общественной системы в целом.

Однако было бы неверно считать, что примитивные технологизируемые формы деятельности составляют единственный всеобщий деятельностный эквивалент этого периода. Они выделяются в качестве предмета преобразований и целенаправленной работы других типов и форм деятельности, обеспечивающих эти преобразования: прежде всего, за счет инженерной деятельности, организационно-управленческой деятельности, деятельности научных исследований и проектно-конструкторских разработок. Собственно, эти разные типы и формы деятельности образуют полидеятельностные «сращения», которые и осуществляют процессы технологизации, механизации, автоматизации, семиотизации исходных, наиболее примитивных форм производственной деятельности. Многообразие связанных друг с другом различных типов и форм деятельностей и определяется регионально-культурно-историческими условиями. За счет того, что осуществляется перенос технологизированных форм производственной деятельности из региона в регион, возникает возможность «вырывать» жизнь в данном районе из про-

винциальной замкнутости и подтягивать ее к определенному усредненному культурному уровню. Если примитивные, наиболее простые формы производственной деятельности, которые выступают предметом технологизации, выделяются искусственно и целенаправленно, то многообразные полидеятельностные единства, обеспечивающие разработку и создание технологий, построение крупных промышленных производств, а в дальнейшем и употребление этих технологий, формируются и складываются эволюционно-естественно. Собственно искусственные нормы – «законы» (говоря о деятельности, мы все время выделяем слово «закон» в кавычки, поскольку деятельностные «законы» отличаются от законов естественных наук; законы деятельности – это технические проектируемые нормы, реализация которых каждый раз подлежит исследованию и критике), используя которые можно программировать, проектировать и планировать сложные полидеятельностные «сращения», отсутствуют. Выделение подобных норм и переход к программированию развития общественных норм и «законов» предполагает выход за рамки буржуазно-капиталистической формации, за рамки капиталистического способа производства.

Чтобы на основе деятельностных «законов» (норм) программировать, проектировать и планировать создание деятельностных полисистем в региональных условиях, соорганизующих многообразные формы деятельности, должны быть созданы соответствующие идеальные действительности, позволяющие на основании теоретико-деятельностного анализа превращать деятельностный подход в деятельную форму организации общественно-исторической практики. Методы построения такого типа идеальных действительностей разрабатывались в немецкой классической философии (особо следует выделить фигуру И.Г. Фихте, разработанные им методы трансцендентальной диалектики и идею «собственности на деятельность»), в работах К. Маркса, в советской философии в работах Э.В. Ильенкова, а также как собственно теоретико-деятельностный подход в работах Московского методологического кружка, осуществлявшихся под руководством Г.П. Щедровицкого. Но для того, чтобы при помощи деятель-

ностного и мыследеятельностного (мыследеятельностный подход создает условия и возможности для работы не только с деятельностью, но и с процессами действия, понимания, мышления, рефлексии, коммуникации изолированно-раздельно и в сложных сочетаниях друг с другом) подходов можно было бы создать деятельностные формы организации практики, кроме идеальных теоретических действительностей, должны быть организованы и созданы региональные экспериментальные площадки и методы целенаправленного искусственного формирования и выращивания новых полидеятельностных комплексов. Прообразом такого метода являются организационно-деятельностные игры (ОДИ). ОДИ являются формой подлинно общественной коллективной работы, нацеленной на постановку и последующее разрешение проблем. Деятельность и мыследеятельность могут превращаться в форму организации и содержание практики, в то, что проживают, осмысливают, анализируют и преобразуют люди, став при этом всеобщее предметной реальностью – первой исходной «природой» в масштабах общественной системы в целом, в данном случае «сети» соединенных и связанных друг с другом экспериментальных региональных площадок.

Важно обратить внимание и на саму форму движения и развития полидеятельностных комплексов, в рамках которых осуществляется работа с деятельностью и которые выделены в предмет преобразования. Так, для буржуазно-капиталистического периода характерна целенаправленная, искусственно-техническая работа по технологизации, машинизации, а в дальнейшем и автоматизации исходных, достаточно примитивных форм производственной деятельности. Однако при этом сложные полидеятельностные комплексы, основанные на установлении отношений и связей между прикладной наукой, инженерией, управлением, которые формируют в масштабах общественной системы в целом и обеспечивают создание технологий и промышленных производств, складываются естественно. Следующий шаг предполагает искусственно-техническое, целевое программирование и формирование многообразных полидеятельностных

комплексов исходя из региональной ситуации и региональных условий.

Однако чтобы целенаправленно и искусственно-технически превращать сложные полидеятельностные комплексы на экспериментальных региональных площадках в предмет и «ядро» экспериментирования, должны быть созданы новые формы мышления (про эти деятельностные комплексы), должны сложиться и быть выращены те новые системы деятельности, которые могут обеспечить работу с этим выделяемым «ядром».

Процесс складывания этих внешних систем деятельности, образующих «рамку», внешний обвод для работы с «ядром» (идея работы с деятельностными системами с помощью понятий «ядра» и «рамки» была выдвинута Ю.В. Буркиным), отличается от подобного процесса, который имел место при переходе от феодального способа производства к буржуазно-капиталистическому. Этот процесс складывания внешних деятельностных систем является не естественным, а искусственно-естественным. Это означает, что хотя во многом он будет осуществляться непредсказуемо, по законам естественной эволюции, в результате чего в масштабах общественной системы будут сотворены и порождены новые типы деятельности и новые формы мышления, а также новые формы организации мышления и деятельности, должны быть заданы и определены искусственно-технические принципы его осуществления (построение категории искусственно-естественного и создание способов работы с ней было осуществлено Г.П. Щедровицким и В.А. Лефевром).

Наше обращение к деятельностным представлениям, к деятельностному языку анализа определяется прежде всего необходимостью наметить принципы общественно-исторического развития, используя идею деятельности. Но как конкретно в нашей стране разворачивать процесс общественно-исторического развития на основе деятельностных идей? Как превращать сложнейшие полидеятельностные комплексы в предмет целенаправленной работы и как может быть организована подобная работа?

Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо вернуться к определению того, в чем состоит кризис в нашей стране.

С одной стороны, он заключается в том, что в результате целенаправленных воздействий и различных ответных реакций на эти воздействия оказались уничтожены эволюционно-естественные, органические процессы. Различного типа меры, оргуправленческие решения носят произвольно-искусственный характер и не опираются ни на какие исторические тенденции. С другой стороны, фактически отсутствуют долговременные обоснованные программы, имеющие 50–75-летний опережающий шаг.

Основная проблема в том, как создавать проекты, выдвигать целевые ориентиры (искусственное), опирающиеся на исторические тенденции или на традицию и уклад (естественное), т.е. в том, как сложить искусственно-естественные механизмы развития.

Существуют две возможности выделения естественного. Первая возможность состоит в том, чтобы, повышая уровень жизни, формировать стимулы и интересы к осмысленной и качественной работе. В этом случае уклад, традиция будут постепенно формироваться, восстанавливаться. Это эволюционно-органический способ формирования естественного.

Для осуществления второй возможности необходимо создать условия в различных регионах страны для групп и коллективов, способных на основе опережающего мышления сформировать программы преодоления мирового уровня народного хозяйства, науки, техники, инженерии. Опорами опережающего мышления являются исторические тенденции, а также переведенные в принципы разрушенные традиции и уклад. Естественным по отношению к процессам разработки и реализации программ будут преодолеваемые на основе этих программ нормы и способы мышления и деятельности, в которые мы бессознательно верим и на которые неосознанно опираемся. В случае реализации этой второй возможности речь идет:

1) о формировании и выращивании новых типов мышления (предметом которого является проектируемая и исследуемая деятельность);

2) об опробовании эффективности этого мышления на специально выделенных экспериментальных площадках.

Практической областью, в которой мы можем формировать и «выращивать» но-

вые формы, типы, язык и интенциональные системы мышления, а затем реализовывать результаты этого мышления в деятельность, является образование. Так понимаемое и трактуемое формирование третьей – синтетической – парадигмы образования (соединение автономии и гетерономии), выделенной в начале статьи, объединяет освоение истории развития мышления и деятельности с целеполаганием будущих состояний деятельности.

Говоря о формировании нового мышления (его способов, языков, техник, предметных и не предметных форм организации) в образовании, мы должны опираться, помимо марксистской традиции, на русскую религиозно-философскую традицию (В.С. Соловьев, Г.В. Флоровский, Н.А. Бердяев, Л. Шестов, Л.П. Карсавин, С.Л. Франк, П.А. Флоренский). Именно в рамках этой традиции формировались способы самоопределения, позволяющие вырабатывать личное понимание и ориентацию, противопоставляясь тотально-массовым, все заполняющим формам бесовства. Именно при реализации подобных способов самоопределения человек оказывается сопоставим с социальной системой в целом и в условиях массового заимствования чужих форм жизни может разрабатывать на собственных основаниях программы развития страны и мира. Поскольку речь идет о формировании новых типов, форм, языков и способов мышления, дающего возможность промыслить и полагать в виде объекта несуществующие, сложнейшие деятельностные организмы, требуются духовно-волевые силы, позволяющие оторваться от того, что в массовых формах заполняет жизнь и стоит перед глазами. Проблема, откуда брать эти волевые силы, разрабатывалась в русской религиозно-философской традиции.

Основные цели и задачи программы «Образование как средство формирования и выращивания практики общественно-регионального развития»

Мы предлагаем создать общественную региональную систему, в рамках которой подрастающее поколение, молодежь на уровне идеальных проектов, исторических знаний, экспериментальных микропроизводств-лабораторий, фрагментов новых несуществующих наук и практик «проиграло» бы и реально про-

жило, сделав предметом для мышления, историческую перспективу развития различных регионов и страны в целом. Образование должно включить в себя возможные способы развития различных сфер мыследеятельности и выступить как полисфера регионального общественно-го развития. Создать эту полисферу невозможно, не объединяя для этой цели творчески мыслящую, проектно-ориентированную и имеющую историческое мировоззрение интеллигенцию в различных регионах страны.

Поскольку историческое развитие является регионально-конкретным процессом, складывание образовательной общественной системы невозможно без включения в осмысление, постановку и достижение данной цели различных регионов страны. Образовательная полирегиональная общественная система должна рассматриваться как экспериментальная площадка «выращиваемого» общественно-исторического развития страны. Такая система является общественной, поскольку для ее создания необходимо скоординировать и организовать деятельность многих коллективов в различных регионах страны и различных сферах деятельности. Данная образовательная общественная система должна быть полирегиональной, поскольку ее складывание будет основано на выявлении и задействовании разных «векторов» развития регионов.

Речь идет не о совершенствовании и улучшении существующей квазипроизводственной отрасли – системы народного образования, а о том, чтобы создать зону опережающего развития для всей страны, зону развития людей, их видения и понимания мира, способов мышления и образа жизни. Если мы при этом будем «копашиться» и совершенствоваться, улучшать сложившуюся отрасль с имеющимися в ней технологией, уровнем сознания и подготовки работающих в ней людей, – сделать серьезного опережающего «рывка» не удастся. Система образования полностью воспроизводит все бедности, недостатки и пороки существующей общественной жизни, страны в целом. Для складывания зоны развития практика образования должна быть «выращена» в виде полисферы, внутри которой на уровне знаний, проектов и проблем «проигрывалось» бы возможное,

пока не существующее будущее множества других сфер общественной жизни и деятельности.

Решение подобной сверхзадачи по складыванию новой практики регионально-общественного развития позволяет совершенно иначе подойти к вопросам воспитания молодежи. Новые формы организации образования нацелены на то, чтобы включить формирующееся поколение в программирование и формирование будущего. Кроме того, само создание практики регионально-общественного развития на основе образования является одновременно «живым» и масштабным делом, в которое молодежь может быть включена.

Практику регионально-общественного развития необходимо строить, активно втягивая в поле осмысления и переработки мировой опыт. Поэтому очень важно создать в свободных экономических зонах, а также вне их, интегрированные системы образования: России, СНГ и Китая; России, Китая и Японии; России, СНГ, Болгарии и Венгрии; России, СНГ, Швеции и Финляндии.

Основным продуктом реализации данного замысла является создание сети региональных экспериментально-образовательных площадок – культурно-образовательных и общественно-образовательных центров, которые должны стать образовательными единицами нового типа в различных регионах страны, имеющих разные культурно-хозяйственные условия жизни и разный национальный состав населения. Закладывание образовательных центров является «выращиванием» опережающих форм жизни и работы, смысл которых состоит в том, чтобы при освоении традиции, истории развития мышления одновременно осваивать и деятельность, и в самом этом освоении одновременно формировать новое мышление – мышление про деятельность и мыследеятельность, а результаты этого мышления экспериментально опробовать.

Опережающие формы жизни создаются на предельном для социокультурных условий данного региона и достаточно высоком, абсолютно мировом уровне концентрации интеллектуального потенциала. Это предполагает создание своеобразных «городов образования» (пайдеяполисов). Смысл жизни и работы в этих городах

состоит в том, чтобы в условиях культурно обогащенной среды «проиграть» перспективные направления научно-технического прогресса, развития науки и народного хозяйства и определить новые эффективные формы организации практики для данного региона.

Безусловно, идея создания пайдеяполисов имеет сходство и идейное родство с утопией Г. Гессе – Касталией. Но превращение Касталии из утопии в проект предполагает преобразование и преодоление самой этой идеи. Касталия должна быть реализована не в стерильной, изолированной от жизни атмосфере, а в условиях нашего современного, безобразного, дисгармоничного, извращенного общества. И это означает, что вся совокупность существующих в обществе искаженных отношений и связей – исторических, экономических, национальных, хозяйственных – должна стать материалом рефлексивно-мыслительного анализа, а затем и предметом нравственного (мировоззренческого) – делового преодоления. Пайдеяполисы являются воплощенными фрагментами и прообразами регионально-общественных систем будущего, но возникающими как продукт волевых и мыслительных усилий по реальному преодолению и изживанию сегодняшних фирм существования. Стремясь создать пайдеяполис в том или другом районе страны, мы сталкиваемся с отсутствием региональных субъектов, выдвигающих и реализующих культурно-исторические программы, т.е. с отсутствием жизнеспособных общностей. Поэтому реализация программы «пайдеяполис» в различных районах страны требует прохождения следующих этапов: 1) восстановление и выращивание жизнеспособных общностей в различных районах страны; 2) построение процессов воспроизводства этих общностей; 3) превращение этих общностей в субъектов развития регионов страны.

Если же рассматривать идею создания пайдеяполисов с точки зрения реализуемых в мире программ, то в целом она во многом аналогична идеям японской программы «технополис». В обоих случаях речь идет о выращивании образцов нового способа жизни. Обсуждая основные принципы построения программы «технополис», японские политики, управленцы, ученые подчеркивают,

что в отличие от производства продуктов и от производства технологий, обеспечивающих получение продуктов, единица «технополис» является выращиваемой новой формой жизни, которая обеспечивает порождение новых технологий и новых деятельностей в определенной, заранее выбранной области специализации данного района. Поскольку сама задача выращивания форм жизни, обеспечивающих такое порождение, является предельно универсальной, в целом речь идет о соединении процессов универсализации и специализации. Этот феномен порождения новых технологий и новых деятельностей обеспечивается за счет более высокой концентрации практико-хозяйственных, деятельностных, мыслительных, коммуникативных связей между различными научно-техническими, философско-гуманитарными, методологическими, инженерно-практическими дисциплинами, областями практики, собранными в одном месте – в технополисе. Концентрация этих связей настолько высока, что человеку удается удерживать их лишь за счет режимов и способов жизни, и единственным содержанием его жизни становятся эти связи. Возникающие в нашей стране программы технополисов не нацелены на то, чтобы сделать связи между разными деятельностями и разными мышлениями единственным содержанием жизни людей в технополисе. Поэтому, хотя эти программы и направлены на очень важные цели (повышение благосостояния, личное обогащение, приобретение социальной популярности), эти цели вряд ли обладают мировой социокультурной значимостью.

В отличие от идеи технополисов при создании городов образования важно «проиграть» эти возможные, новые, еще только возникающие синтетические предметы практики общественно-регионального развития, которые соединяют и связывают различные сферы деятельности в структурах образования. Таким образом, говоря о создании городов образования, мы нацелены на творческое освоение мирового – в данном случае японского – опыта развития региональных общественных систем.

Но чтобы образовательный город или образовательная региональная экспериментальная площадка выступили в каче-

стве эпицентра будущего развития региона, должны быть созданы совершенно особенные и специфические региональные образцы содержания общего образования, охватывающего все этапы образования от детского сада до университета и института повышения квалификации. Содержание образования строится и создается исходя из инструментального назначения и социокультурного смысла образования в данную историческую эпоху в данной ситуации, т.е. исходя из ответа на вопрос: средством чего является образование?

Если мы хотим, чтобы образование превратилось в средство формирования практики общественно-регионального развития, мы должны предусмотреть следующее:

1) на основе образования в осваиваемом мышлении и в экспериментировании с продуктами мышления должны преодолеваются искаженные формы хозяйственно-экономической жизни региона и сложившиеся корпоративно-политические структуры власти в данном регионе;

2) в содержании образования и в устройстве образования в целом должна получать отражение идеальная действительность формирования и проблемно-целевого развития данного региона; если такая действительность отсутствует и данный район не сформировался в регион, должны быть определены параметры содержания, которые обеспечивают самоопределение жителей района, складывание и выделение общностей и последующую регионализацию района;

3) в содержание общего образования должны быть переведены «прорывы», качественные продвижения в науках, в развитии инженерии, техники, искусства, комплексных синтетических областей народного хозяйства. Предметом освоения для всех, кто получает образование, должна быть не только фактологическая информация о новых достижениях, но и общие методы получения этих достижений.

Итак, чтобы начать реализовывать программу «образовательный город», надо иметь образцы принципиально нового содержания образования. Мы знаем только один тип содержания образования, при освоении которого одновременно может осуществляться анализ социокультурной,

политико-экономической ситуации общественной жизни, определяются направления развития региона, происходит овладение методами получения достижений и открытий в различных областях науки, инженерии и практики, это – деятельностное и мыследеятельностное содержание образования, состоящее из техник и способов мышления и деятельности. Разработка такого содержания образования основывается, с одной стороны, на знаниях об истории развития мышления и деятельности, а с другой – на описании техник и способов мышления и деятельности, реализуемых и используемых в различных ситуациях. Коллектив, выдвигающий в качестве инициативы данную комплексную программу, имеет реальный опыт разработки содержания образования, основанный на деятельностном и мыследеятельностном подходах и психолого-антропологической теории возрастного развития.

Чтобы создать образовательные региональные экспериментальные площадки, нужно в опережающем режиме проводить работу на экспериментально-разработческих площадках, где создается деятельностное и мыследеятельностное содержание. На таких площадках определяются линии развития образования. А создание сети образовательных городов далеко выходит за рамки и границы самого образования и предполагает создание на основе образования практики регионально-общественного развития, что невозможно без включения в эту работу гигантского интеллектуального потенциала конкретного региона. Сама данная практическая проблема является комплексной и предполагает не только организацию нескольких разных научных дисциплин, но и увязывание друг с другом различных народнохозяйственных областей и сфер деятельности. Решение данной проблемы невозможно без развертывания комплекса практико-ориентированных гуманитарных наук проектно-программного типа (в настоящий момент такие науки отсутствуют, их частично заменяет методология деятельностного и мыследеятельностного подходов).

Для того чтобы превращать образование в средство развития региональных общественных систем, необходимо соединить обе вышеуказанные линии.

В этом случае определение действительности развития региона, постановка целей развития региона, а также определение воспитательных целей будут требовать постоянной модификации, преобразования содержания образования и технологий обучения. Но каким образом можно соединить обе линии работ и одновременно связать друг с другом города образования, взаимно обогащая продвижение работ в каждом из них? Это можно сделать на основе создания университета «Развитие». Основные направления работы этого университета – создание форм, техник, языков мышления, предметом которого являются процессы развития деятельности, и перевод фрагментов этого мышления и способов экспериментирования с его продуктами в структуры содержания общего образования.

Деятельность университета объединяет работу следующих подразделений:

1) коллективов игротехников, работающих в различных регионах страны, анализирующих ситуацию, осуществляющих комплексную диагностику и экспертизу данного района, организующих начальное проектирование региональной экспериментально-образовательной площадки и программирование деятельности региональных коллективов;

2) коллективов разработчиков языков описания мышления и нового содержания образования, работающих на экспериментально-разработческих площадках;

3) представителей территорий, на которых создаются города образования, держателей проектов и программ, проходящих перманентную стажировку в университете «Развитие» и осуществляющих перепроектирование на основании углубления содержания проекта и в результате взаимодействия с другими группами и коллективами разработчиков нового содержания образования;

4) коллективов людей, которые формируют и складывают синтетический предмет новой практики образования, соединяющий образование и автоматизацию, автоматизацию образования и военное дело, образование, профессиональную деятельность спасателей и экспертизу регионального развития;

5) международных коллективов, программирующих совместные обществен-

ные международные молодежные инициативы в различных областях практики и разрабатывающих проекты интегративных образовательных систем.

Разработческий университет «Развитие» совместно с культурно-образовательными и общественно-образовательными центрами выступает в виде формируемой новой единицы непрерывного образования, регионально распределенной и одновременно обобществленной региональными территориями.

Создание университета является способом освоения мирового опыта, в данном случае (1) опыта США по созданию на базе университета системы непрерывного образования, обеспечивающего программируемое развитие практической области, а также (2) опыта ФРГ (Билефельдский университет) по складыванию на основе работы университета практико-ориентированных гуманитарных, философских, методологических наук.

Университет и региональная сеть образовательных городов образуют формируемую новую полирегиональную общественную систему, которая и должна стать подлинной единицей программируемого общественно-исторического развития. Функции университета по отношению к региональным площадкам в данной общественной системе являются информационно-координационными и образовательными, а отнюдь не функциями директивного руководства.

Университет обеспечивает формирование и наращивание форм общения (Verkehrsformen у К. Маркса) между региональными центрами. При этом управлять развитием данной общественной системы может каждая из региональных площадок в том случае, если именно на ней осуществляется наиболее серьезное и значительное продвижение в создании новой образовательной практики и практики общественно-регионального развития. В этом случае полученные результаты работы становятся предметом изучения и освоения для всех других экспериментальных площадок. Задача университета состоит в том, чтобы организовать это изучение и освоение. Таким образом, подобный режим работы складываемой обще-

ственной системы предполагает получение серьезного опыта децентрализации управления работами.

Вместе с тем каждая из экспериментальных площадок может использовать всю систему экспериментальных площадок и марку университета для постановки решения специфических проблем данного региона. В этом случае будет получен опыт регионализации создаваемой общественной системы. Именно при таком соединении и организации процессов децентрализации, регионализации, с одной стороны, и процессов интеграции пайдеополисов и университета в единую общественную полирегиональную систему – с другой, удастся избежать негативных последствий всякой децентрализации, связанных с потерей общекультурного мирового уровня и с культивированием нарциссического эгоцентрического провинциализма.

Таким образом, в данной программе речь идет об особом типе творчества – творчества по созданию общественных систем и общностей. Сами люди, включенные в работу на региональных экспериментальных площадках и в университете «Развитие», должны образовать общность.

ВЫВОДЫ

1. В сегодняшних условиях в нашей стране возможна целенаправленная работа по складыванию образования, являющегося средством формирования и выращивания практики общественно-регионального развития.

2. Сердцевину этой работы составляет разработка языков описания и представления мышления, предметом которого является развитие деятельности в различных регионах страны и перевод этого мышления в содержание образования.

3. Образование предполагается создавать в виде полирегиональной общественной системы, основу которой составляет сеть экспериментальных образовательных площадок (образовательных городов), с одной стороны, и университета «Развитие» – с другой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тоффлер Э. Третья волна. М., 1980.

История как фактор формирования гражданственности: вызовы современного развития и пути их разрешения

О роли и назначении истории в обществе и школьном образовании написано так много, что не требуется, казалось бы, приводить дополнительные аргументы в подтверждение ее важности. Еще в древности Цицерон называл историю «наставницей жизни», а известный афоризм В.О. Ключевского, что тот, кто не усваивает ошибок истории, обречен на их повторение, стал до известной степени трюизмом. Хотя на словах значимость истории как школьной дисциплины в нравственном, патриотическом и культурологическом отношении никем не оспаривается, ряд черт, присущих ее нынешнему состоянию, заставляет усомниться в том, что это часто не больше, чем слова. Кроме того, вопреки нередким заявлениям об ориентации на международный опыт, все более очевидным становится расхождение траекторий развития школьного исторического образования, по крайней мере, с моделью, преобладающей в Европе.

Во всех странах власть не лишена понимания того, что обучение истории в школе есть дело политического воспитания. Заинтересованность общества в том, чтобы историческое образование способствовало формированию гражданских качеств у школьников, позитивному отношению к своей стране, вполне понятна

и обоснована. Однако решение такой задачи требует исключительного такта, она по сложности напоминает проход Одиссея между Сциллой и Харибдой, потому что не допускает односторонности оценок – лжи, как преднамеренной, так и идущей от заблуждения, а тем более предвзятости. Французский писатель Поль Валери заметил, что история – это самый ядовитый продукт, который выработало человечество. В этих словах есть большая доля правды: историю легко превратить в инструмент для разжигания розни, возбуждения ненависти к «другому», будь то человек другой нации, вероисповедания, богатый или бедный, короче говоря, к пописку врага. Часто в пример ставят знаменитое высказывание Бисмарка о войне с Францией 1870 г.: «Ее выиграл школьный учитель истории». К сожалению, при этом забывается: меньше чем через полвека реваншизм и дурно понимаемый патриотизм, расцветший в пропаганде и отчасти в образовании во всех великих державах, стал немаловажным психологическим фактором возникновения Первой мировой войны. Учителя истории не могут не понимать, что в силу специфики этого предмета они имеют дело с такими непростыми, эмоционально окрашенными, находящимися в стадии формирования качествами личности школьника, как гордость (в том числе национальная), любовь (к тому, что окружает, и к тому, что называют Родиной), боль (за траге-



об авторе



А.Б. Соколов,
декан исторического факультета Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского, доктор исторических наук, профессор

дии и утраты, которые пережили наши предки). Это требует особого такта, умения оценить долговременные результаты своей работы, понимания, что высшим критерием являются интересы ребенка.

К сожалению, господствующее убеждение, что история в готовом виде преподносит основанные на «правильных» фактах уроки на будущее, формирует взгляд на прошлое «сверху вниз». Поэтому в процессе натаскивания на ЕГЭ практически игнорируется то самое, с моей точки зрения, ценное, что может предложить история: умение сопереживать с другими, то, что называют эмпатией, ощущать опыт прошлых поколений. Способность сопереживать – одна из основ толерантности, недостаток которой остро ощутим в современном российском обществе. Недаром тема травмы заняла одно из центральных мест в методологии истории и в ряде областей исторических исследований, например, в устной истории. Боязнь «потревожить» ребенка ведет к формированию бесчувственности и умения оправдать чем угодно – прогрессом, модернизацией, «высшими» интересами – того, что не может быть оправдано. Например, можно заметить: ни цифр, ни доказательств, ни общих рассуждений часто оказывается недостаточно, чтобы сформировать отвращение к преступлениям сталинизма. По опыту знаю: побуждение к тому, чтобы поставить себя на место другого, в большинстве случаев вызывает отклик и эмоциональную реакцию. Я прошу студентов представить себя человеком, который вот-вот превратится в лагерную пыль, причем безвинно, у которого, может быть, последняя надежда осталась: пройдут десятилетия, и история все расставит на место, воздаст по заслугам, – а она не воздает. Ее по-прежнему пишут победители, а часто и «погубители». При такой постановке вопроса отклик со стороны студентов есть всегда. Для чего об этом говорить? Для того, чтобы указать на одно из принципиальных различий эпистемологической составляющей в преподавании истории у нас и во многих странах Запада. В то время как в большинстве западных стран главной стратегией исторического образования стало «думанье посредством истории», обращение к историческому сознанию иных эпох, у нас вопрос об отходе от объ-

ективистской парадигмы «правильной» истории фактически и не ставится.

Возможно, что именно в нашей стране имела место самая последовательная попытка манипулирования историей с целью навязывания господствующей идеологии. Она была осуществлена под руководством Сталина, когда в середине 1930-х гг. была заложена система школьного исторического образования, просуществовавшая вплоть до падения советского строя. Это было само по себе беспрецедентно: первые лица страны, в том числе сам диктатор, не просто вернули историю в школу, но и придали ее преподаванию определенную направленность; более того, Сталин давал указания, как писать школьные учебники, касаясь, на первый взгляд, даже второстепенных вопросов. Майское постановление ЦК ВКП (б) 1934 г. «О преподавании гражданской истории в школах СССР» вводило систематический курс истории в школе, включавший историю СССР и новую историю, на основе линейно-хронологического принципа изложения. Тем самым этот предмет был превращен, без преувеличения, в стержневой инструмент политического воспитания, называвшегося тогда коммунистическим, подразумевавшего преданность господствующей идеологии и убежденность, что партия и ее вождь ведут страну единственно правильным курсом. Появившиеся в том же году «Замечания тов. Сталина, Кирова, Жданова на конспекты учебников по истории СССР и новой истории» детально предписывали, какой линии в преподавании истории придерживаться. Основой курсов истории являлся принцип классовой борьбы, и победа большевистской революции 1917 г. представляла в таком случае апогеем в многовековой борьбе русского народа и народов СССР с эксплуататорами. Политический смысл новой истории заключался в разоблачении сущности буржуазии, в противопоставлении передового социалистического государства и «загнивающего» Запада: «Основной осью учебника новой истории должна стать именно эта идея противоположности между революцией буржуазной и социалистической. Показать, что Французская (и всякая иная буржуазная революция), освободив народ от цепей феодализма и абсолютизма, наложила на него новые цепи, цепи капитализма

и буржуазной демократии, тогда как социалистическая революция в России разбила все и всякие цепи и освободила народ от всех форм эксплуатации, – вот в чем должна состоять красная нить учебника новой истории» [3]. И если историки не сразу и не вполне «ухватывали» эти идеи, то «Краткий курс истории ВКП (б)» и репрессии помогли их «триумфальному шествию». Показательна судьба авторов первых советских школьных учебников по истории: Н.Н. Ванаг был расстрелян, а из пятерых авторов учебника по новой истории только один – А.В. Ефимов не был репрессирован.

Однако приданный истории особый статус в школе и вузе имел и обратную сторону. В вузах курс истории партии был своеобразным тестом на политическую лояльность. В школах именно в учителе истории видели главного проводника политики партии, он проставлял в аттестат зрелости три оценки – больше, чем любой другой из учителей. Prestиж истории в системе школьного образования был неоспорим. Недаром в культовом фильме «Доживем до понедельника» главный герой в исполнении В. Тихонова – именно учитель истории, мнение и позиция которого неоспоримы ни для коллег, ни для учащихся. Конечно, авторы фильма ощущали догматизм сложившейся системы, в нем видно стремление показать, что учить истории можно «по-другому», но без подрыва основ. Для многих выпускников школ 1970-х гг., пришедших на исторические факультеты, герой Тихонова был одним из стимулов для профессионального выбора. Вряд ли стоит забывать и о том, что истфаки той поры были кузницей (такая вот метафора советского времени) партийных, советских и других руководящих кадров. Раз история была фактором карьерного роста, то это укрепляло и ее статус как школьной дисциплины.

В 1990-х гг. известная доля свободы в преподавании истории в школе появилась. На протяжении ряда лет присутствовала эйфория, надежда на то, что «идеология правды» и использование инновационных методов обучения будут способствовать решению понимаемых по-новому образовательных и воспитательных задач, развитию личности учащегося, формированию критического мышления. Удалось ли достичь это-

го? Удалось ли истории как школьному предмету получить то место, которое ей может по праву принадлежать? Боюсь, что на эти вопросы пока трудно дать положительный ответ. Очевидно, что интерес к истории среди выпускников школ падает, конкурсы на истфаки практически повсеместно снижаются, и сегодня те, кто еще несколько лет назад точно пришел бы к нам, предпочитают иные, кажется, более престижные и прибыльные профессии. Размышляя об упадке интереса к истории у вчерашних школьников, рискну высказать такое соображение. Если в советское время история была на первом месте среди других вузовских дисциплин, раскрывающих «тайну» социального управления, то с появлением целого ряда новых предметных областей, таких как менеджмент, организация работы с молодежью и т.п., а главное с их широким распространением, произошла переориентация амбиций в сторону последних. Полезность такого «поворота» неоспорима, и прежний подход, требовавший высокой компетентности в какой-либо области и достижения практического и личного жизненного опыта, имел немало преимуществ. Современная образовательная политика в этом отношении содержит немалый элемент демагогии, формируя ошибочное убеждение, что диплом «управленца» дает достаточные основания, чтобы успешно руководить людьми.

В этой связи стоит упомянуть еще одно похожее на стереотип суждение. Оно касается «омоложения» учительских кадров. Наверное, нельзя отрицать, что с приходом в школу молодых есть проблема, которая, вероятно, связана прежде всего с материальным положением учителя. Однако материалы исследования, проведенного в Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования О.В. Кишенковой, дают следующее представление о возрастном составе учителей истории и обществоведческих дисциплин. Число молодых специалистов составляет 6,8% от общего числа преподавателей этих дисциплин; специалистов, имеющих педагогический стаж: до 10 лет – 15,3%; 10–20 лет – 28,6%; 20–25 лет – 22,0%; свыше 25 лет – 27,3%.

Если верить этим цифрам, то ситуация не выглядит катастрофически. На-

оборот, при таком соотношении групп, различающихся по стажу, условия для передачи и трансформации профессионального опыта представляются неплохими, если не оптимальными. Да и нельзя забывать, что учитель с 25-летним стажем – это человек, чаще всего, едва перешедший порог пятидесятилетнего возраста. Обладая большим опытом, он может работать наиболее эффективно. В любом случае, этот вопрос вполне должен быть предметом специального изучения, а выстраивание политики по принципу «прочь с дороги, старики» (лозунг нацистской Германии) отражает стереотип эйджизма.

По престижу истории ударили беспрецедентные для постсоветского периода

попытки насадить «государственническую» парадигму в преподавании этого предмета, в частности через учебник российской истории второй половины XX в. А. Филиппова и учебник «Обществознание» под редакцией Л. Полякова, но они, в общем-то, малоэффективны, так как не могут перевесить других факторов социализации, влияющих на школьника. Происходит снижение гуманитарной составляющей высшего образования, наоборот, в учебный процесс внедрены в качестве обязательного компонента

математика и другие естественно-научные дисциплины – вещь, неоспорная с точки зрения определения содержания профессионального гуманитарного, в частности исторического, образования. В то же время отечественная (!) история еле удерживается «на плаву» в непрофильных вузах, объем выделенных на нее часов не может вызвать ничего, кроме смеха или слез. Иногда слышны высказывания, что в школах всеобщая история не нужна. С имеющимися часами курсы российской истории не успеваешь охватить. Действительно, если оттолкнуться от логики т. Сталина, так ли нужна критика западной буржуазии, когда собственная оли-

гархия сформировалась, и она критики в свой адрес не допустит? Если в 1990-х гг. оправданием внимания к всемирной истории служила опора на универсальные либеральные ценности, идеи европейского и даже космополитического единения, то сегодня такие обоснования утратили политическую привлекательность.

Таковы немногие, отражающие российский контекст, проблемы школьного исторического образования. Конечно, не хотелось бы, как это многие делают, называть нынешнее положение дел деградацией образовательной системы, но посмотреть на ситуацию реалистично необходимо. Нельзя не видеть, что система школьного исторического образования как наднациональное явление

также столкнулась с рядом вызовов принципиального характера, без понимания которых никакое движение невозможно. Проблема состоит в том, что власть, декларируя приверженность реформаторской политике, с одной стороны, практически препятствует глубоким структурным и содержательным изменениям в обучении истории, сконцентрировавшись только на одной категории «патриотизм», с другой – проводит меры, понимаемые многими как антисоциальные, направленные на создание образования «для элиты» и «для остальных».

не образования «для элиты» и «для остальных».

Вызовы глобального характера по-разному проявляются в разных странах. Первый вызов выражается в возросшем вмешательстве государства во все сферы образования, в том числе, например, в подготовку учителей [10]. Во всем мире нашли выражение правительственные инициативы, направленные на установление в этой сфере более жесткого диктата и контроля. При этом правительственные меры часто не находят необходимой рациональной поддержки. Это отчасти объясняется тем, что при определении политики в области образования явно

Власть, декларируя приверженность реформаторской политике, с одной стороны, практически препятствует глубоким структурным и содержательным изменениям в обучении истории, сконцентрировавшись только на одной категории «патриотизм», с другой – проводит меры, понимаемые многими как антисоциальные, направленные на создание образования «для элиты» и «для остальных».

обнаруживаются идеологические мотивы; звучат лозунги «антиучительско-антипреподавательского» характера: в образовании политики иногда усматривают опасную левизну, излишнюю свободу, чрезмерную растрату финансовых средств на эти нужды. Аргументы специалистов воспринимаются чиновниками как излишне теоретические и оторванные от реальной жизни. Вряд ли кто-то оспорит, что в России за относительным ослаблением государственного контроля в начале 1990-х гг. возобладала тенденция ко все более жесткому, иногда мелочному, контролю над всеми сферами образования. Дело доходит до маразма – трудно найти иное название ситуации, в которой вся высшая школа страны «дружно» разрабатывает учебные программы так называемого третьего поколения стандартов, создавая ложную и вредную иллюзию о якобы существующей автономии вузов и праве кафедр на собственные подходы, не имея ни малейших возможностей выйти за рамки предписаний.

Тенденция к усилению государственного вмешательства проявляется, хотя и иначе, в ряде других стран: введение в Англии национальных стандартов в 1988 г. ограничило прежде полную свободу учителей истории в определении содержания обучения своему предмету. В этой стране сторонники государственного контроля над школой утверждают, что «игра стоила свеч» и введение системы тестирования учащихся как основы анализа учебных результатов, внедрение системы инспекционных проверок школ вывело качество школьного образования на новый уровень [1]. Эта политика, однако, имеет немало противников. В таких условиях общество нуждается в существовании механизма, который позволил бы профессиональному сообществу учителей истории отстаивать свою позицию и не позволил бы власти при помощи отобранных ею же экспертов утвердить право на монопольное распоряжение, особенно в такой щепетильной области, какой является историческое образование.

Особо следует сказать о политике, проводимой в нашей стране по отношению к педагогическому образованию. К сожалению, эта политика направлена на его уничтожение, и трудно объяснить ее рациональными мотивами. Поэтому

за отсутствием таковых остается прибегнуть к психоанализу. У З. Фрейда есть понятие «семейный романс». В нем нет ничего романтического: под «семейным романсом» Фрейд понимал свойственный определенному возрасту комплекс отречения от отца в попытке найти ему замену. Увы, сегодняшнее отношение к учителю воспринимается как проявление такого комплекса, и зеркальным его отражением является отношение к педагогическим учебным заведениям.

Второй вызов диктуется вопросом, который британский коллега, методист и учитель Дж. Никол сформулировал в провокационной форме в виде следующего утверждения: «Обучение истории, по большому счету, не имеет прямого отношения к истории как науке». Его отражением является проблема соотношения знаний и умений в школьном курсе истории. У нас в словосочетании «историческое образование» акцент чаще всего делается не на сбалансированном представлении, а на том или на ином из этих двух слов. В нашей традиции приоритет отдавался истории, а педагогический аспект оказывался на заднем плане. Об этом свидетельствует хотя бы то, что написание учебника истории считается едва ли не священным правом историков. Но и иной перекокс, когда недооценивается важность исторических знаний, может вести к печальным последствиям. Здесь можно напомнить об опыте преподавания истории в США, который трактуется многими наблюдателями как негативный и свидетельствующий о низком состоянии исторического образования в этой стране. Одной из причин относительно невысокого статуса истории среди других школьных предметов является то, что уроки истории часто ведут учителя, вовсе не имеющие исторического образования. Так, американский автор Г. Стэнли отмечает, что в США (он приводит данные по штату Джорджия) подавляющее большинство школьных учителей истории не имеют специальной исторической подготовки: если не «свой» предмет ведут в среднем около 27% учителей, то в отношении истории эта цифра составляет 60% [11, с. 74]. Он вспоминает: когда после десяти лет работы в университете пришел в школу, то услышал от директора, что история – это самый простой предмет, преподава-

ние которого не требует специальной подготовки – достаточно предоставить учащимся нужный текст. Подавляющее большинство учителей истории совмещают уроки по этому предмету с другими уроками, причем чаще всего с такими, которые с историей связаны мало, например, с физкультурой. Не удивительно, что результаты тестов в области социальных наук очень низки: на них провалилось 22% учащихся, тогда как на письменном английском – только 4% [11, с. 75]. Этот автор указывает на доклад Национальной комиссии «Образование и будущее Америки», в котором совершенствование педагогического образования названо единственным важнейшим фактором улучшения качества обучения школьников. Однако вкладывать миллионы долларов в подготовку учителей бессмысленно, если при этом не формируется мастерство в области своей дисциплины: «Вопреки здравому смыслу, гласящему, что только учитель, любящий свой предмет и передающий эту любовь ученикам, побуждает их учиться, лишь немногие возражают против того, что историю преподают те, кто “со стороны”. И мы еще удивляемся, что наши ученики не справляются со стандартными тестами, не знают, когда была Вторая мировая война, и постоянно относят историю к числу своих самых любимых предметов» [Там же].

К проблеме соотношения знаний и умений можно подойти и с точки зрения методологии истории. Главной в методологии истории сегодня является антитеза традиционного, привычного для нас объективистского представления, в соответствии с которым прошлое выглядит как реальный и познаваемый объект исследования, и субъективистского, а тем более постмодернистского подходов, опирающихся на идею о том, что история есть конструирование прошлого в сознании историков, да и вообще всех, кто ею занимается (см. подробнее [6]). Не призывая к крайностям постмодернистской методологии, замечу: следование принципам субъективизма означает отказ от привычной идеи, будто история дает готовые уроки, акцент на развитии самостоятельности и творческого потенциала учащихся, на формирование у них критического мышления – и это совсем не чуждо многим идеям, уже утвердившимся

в школьном историческом образовании. Вряд ли можно считать верным утверждение, будто методология далека от практики работы учителя; рано или поздно каждый задумывается над смыслом своей деятельности и ищет ответа на вопрос, в чем состоит назначение истории.

Третий вызов проистекает из противоречивости тезиса о придании обучению истории практического значения. Идея, что история должна готовить к практической жизни, сегодня звучит почти как аксиома, причем дополнительным стимулом к подобному рассмотрению служит компетентностная теория, положенная в основу новых стандартов. Однако важно решить, что является приоритетом – интеллектуальное развитие школьников или подготовка к практической жизни. Историю можно сколько угодно называть гуманитарной и социальной наукой, но эти два определения подразумевают, в сущности, два разных на нее взгляда, что не может не быть ретранслировано на историческое образование. В 1920-х гг. под влиянием идей «прогрессивной педагогики», особенно Д. Дьюи, история была почти вытеснена из программ американских школ как особый предмет общественнознанием. Происходило это именно под лозунгами полезности и практической сообразности. Хотя многообразие подходов к конструированию учебных планов на уровне школы, регионализм американской образовательной системы спасли историю от полного истребления, преимущество общественнознания над историей сохраняется в этой стране и до сегодняшнего дня.

Нынешняя ситуация в России напоминает то, что происходило в США несколько десятилетий назад: общественнознание постепенно вытесняет историю с образовательного поля. Как донести до школьников и их родителей смысл нашей деятельности? Конечно, история – это всегда рассказ о людях и элемент загадки, что интересно само по себе, но оказывается, что сегодня этого недостаточно. Какие аргументы за историю можно привести сегодня, если то и дело слышишь о бесполезности многих возбуренных фактов, часть из которых к тому же не раз на нашей памяти была опровергнута. Кажется, что лучше всего представление о назначении истории выразил Р. Коллингвуд: «История есть самопознание духа», т.е. только изучение

истории позволяет понять самого себя в контексте времени и пространства, почувствовать связь поколений, выработать моральные критерии, которыми придется руководствоваться в жизни.

Четвертый вызов порожден возобладавшей в последние годы «политикой тестирования», главным, но далеко не единственным воплощением которой стал единый государственный экзамен по истории. Какими бы аргументами ни обосновывалось введение ЕГЭ (борьба с коррупцией, единство требований, равный доступ к высшему образованию и др.), очевидно, что такой подход развивает практику, сложившуюся в ряде стран, особенно в США и Великобритании. Здесь нелишне напомнить, что усилия по стандартизации образования и бесконечное тестирование вызывают в этих странах серьезные возражения. Так, американский автор пишет: «Настойчивость нынешнего правительства в реализации стандартов и тестов, несмотря на многочисленные возражения, свидетельствует об утрате доверия и уважения к своему народу со стороны политиков. Без этого доверия и уважения не может быть демократии» [4, с. 26]. Ни много ни мало! С другой стороны, британский автор, сторонник формализованной проверки, утверждает: «Система тестирования дает наглядные, основанные на реальной успеваемости учащихся сравнительные данные, делающие возможным для школы сравнить себя с другими школами и системой в целом» [1, с. 66]. Как видим, стандартизация и тестирование становятся формами усиливающегося государственного вмешательства в образование.

ЕГЭ по истории заставляет учителей «натаскивать» школьников на тесты. Это в большой мере противоречит интересам учащихся, поскольку в результате «спектр взаимодействия» с историей сокращается, познавательная деятельность заключается в «прокрустово ложе» тестов. Да и для многих учителей,

стремящихся к использованию творческих форм обучения, подобное «натаскивание» является неприемлемым. Сколько было сказано в последние годы о лично-ориентированном подходе в образовании, который в обучении истории предполагает и индивидуализированное восприятие прошлого, преломление получаемых знаний через собственный опыт школьника! Недаром подчеркивается важность формирования эмпатии, способности к сопереживанию, к пониманию и стремлению понять мотивы, которыми руководствовались люди в прошлом. На многие вопросы история не может дать точных и единственно правильных ответов.

Отдельные задания ЕГЭ включают работу с источниками, что должно спо-

собствовать выработке критического мышления. Однако стоит прислушаться к мнению британских экспертов, которые проанализировали систему тестовых заданий, основанных на источниках, для британских школьников. По их мнению, такая работа превратилась в «утомительную», «банальную», «формальную», «скучную и не имеющую ничего общего с настоящей историей». Причина видится в том, что отрывки из доку-

ментов, предлагаемые на экзаменах, чаще всего настолько коротки, что не позволяют извлечь из них какой-то смысл: работа над источниками «вместо того, чтобы воодушевлять школьников на любовь к истории, часто становится самой малопривлекательной частью в изучении предмета» [8]. Иногда в качестве источников в экзаменационных заданиях даже представлены отрывки из учебников. Эксперты полагают: такого рода тестирование школьников следует прекратить. Работа с источниками действительно должна занимать центральное место в изучении истории, но оценивание соответствующих умений должно осуществляться непосредственно на уроке [8]. К этому мнению стоит прислушаться: Великобритания – одна

Даже ярые сторонники стандартизации признают, что «самая изощренная система тестирования» не способна проверить, насколько школьники освоили ценности демократического общества, сформировали умение мирно разрешать противоречия, воспитали уверенность в себе, самодисциплину и т.д.

из стран, в которых тестирование в образовании имеет прочные традиции. Даже ярые сторонники стандартизации признают, что «самая изошренная система тестирования» не способна проверить, насколько школьники освоили ценности демократического общества, сформировали умение мирно разрешать противоречия, воспитали уверенность в себе, самодисциплину и т.д. Выходом из этого противоречия, по их небесспорному мнению, будет «наличие надежной, независимой и беспристрастной системы инспекционных проверок» [1, с. 68–69].

К сожалению, внедрение компетентностного подхода в новых стандартах для российских школ и вузов означает продолжение формализации обучения. Фактически, если отбросить псевдонаучную демагогию, он означает отказ от той важнейшей тенденции в отечественном образовании, которая еще с советского времени (по крайней мере, в теоретическом плане) была провозглашена ведущей. Речь идет о концепции развивающего обучения, психологической основой которой было учение Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития. В этом смысле главную роль играл принцип индивидуализации обучения, акцент ставился на личностные возможности каждого ребенка. В парадигме компетентностного подхода каждый учитель и ученик превращаются в шестеренку, которую можно стандартным образом заточить, обработать, придав ей нужную форму. Вряд ли сильно преувеличивая, можно сказать: такой подход ориентирован едва ли не на возвращение к механизму XVIII в. Он плохо стыкуется с задачами развития критического мышления, на протяжении ряда лет определявшимися как главные в обучении истории. Под видом инноваций подчас предлагаются понятия и определения, по существу не несущие новизны. Например, вместо хорошо знакомых каждому педагогу умений предлагаются УУД (универсальные учебные действия). При этом ни один учитель-практик, с которым я беседовал, так и не смог убедительно развести эти понятия.

Пятый вызов, с которым сталкивается учитель, как ни парадоксально, идет от школьного учебника. В обучении истории учебнику придается у нас огромное, если не сказать чрезмерное, значение.

Если ставится задача формирования у школьников качеств гражданина, самостоятельности, способности критически мыслить и делать аргументированный выбор, то возникает вопрос, насколько учебник этому способствует. Опасно, если учебник насаждает определенную точку зрения как единственно верную. Дискуссии последнего времени по поводу некоторых учебников по истории и обществознанию «вращаются» именно вокруг этого пункта. Современные российские исследователи, говоря об учебниках, создающихся сегодня, выделяют две группы: моноконцептуальные и поликонцептуальные учебники. Авторы первых излагают факты строго в русле определенных теорий и иногда «чересчур прямолинейны и не оставляют читателю права на сомнения и возражения». В поликонцептуальной модели у авторов «появляется возможность представить разнообразие взглядов, теорий, оценок исторического прошлого и подвести школьников к важному мировоззренческому выводу о том, что по поводу одного и того же факта в обществе и научной среде может существовать множество разных, порой диаметрально противоположных суждений. Причины этого многообразия кроются в поликультурном (полиэтническом, многоконфессиональном, гендерном, социальном, политическом и т.д.) характере нашего общества и нашей жизни» [9, с. 15–16].

К сожалению, в большинстве своем учителя предпочитают просто следовать за учебником, не всегда привлекают дополнительный материал, редко «сталкивают» разные точки зрения. Такой подход американский автор Дж. Лоуэн назвал «тиранией учебников» (см. [7, с. 60–61]). Ни один из учебников по истории, появившихся у нас в последние годы, нельзя назвать «учебником нового поколения», потому что они сконцентрированы на передаче готовых знаний, авторский текст в них доминирует, задания большей частью репродуктивны, источники играют вспомогательную роль, изображения преимущественно не более, чем иллюстрации к тексту. Можно ли сегодня обойтись без учебника? Если смотреть реалистично, то вряд ли. Однако учитель должен обладать умением адекватно оценивать учебник, определять его идеологическую подоплеку, его методические и иные

преимущества и недостатки и учитывать их в своей деятельности. Иногда говорят, что учебник истории сообщает больше не о прошлом, а о настоящем. Недооцениваемым аспектом подготовки учителя истории является формирование умения анализировать учебник истории как социально-культурный феномен эпохи, умения находить в нем стереотипы, предубеждения. Работая в классе с учебником, учитель должен четко представлять его ограниченность как авторского нарратива, отражающего определенные позиции.

Наконец, можно ожидать, что в ближайшее время историческое образование столкнется еще с одним вызовом – со стороны церкви. Переживаемый сегодня религиозный ренессанс, о действительном масштабе которого судить довольно сложно, если не доверяться только зрелищам религиозного восторга и мистическим спектаклям, транслируемым по телевидению, отчасти является побочным эффектом гонений, которым церковь и еще в большей степени ее лучшие представители подвергались в годы советской власти. Пока трудно судить, в какой степени церковь извлекла уроки из этого опыта, но понятно, что в благоприятной для

себя сегодняшней ситуации она ищет пути к восстановлению влияния в сфере образования. Сейчас это больше проявляется в области естественных дисциплин (стоит вспомнить о том, что и у нас, и в некоторых странах Запада звучат призывы остановить обучение школьников основам дарвинизма). Вряд ли приходится, однако, сомневаться, что спор о том, что выше: религиозная вера или научное знание (вещи не всегда совместимые), – будет со временем неизбежно обращен в сферу гуманитарных знаний, особенно истории. Со времени Просвещения (XVIII в.) историография носила преимущественно светский характер, таким же, по большей части, было историческое образование со времени своего возникновения в современном понимании в середине XIX в. История трактовалась как результат не божественного провидения, а деяний людей. Религиоз-

ный взгляд на мир неизбежно приведет к кардинальной переоценке самой сути исторического процесса, а также к ответственному пересмотру всего телеологического аспекта истории, трактующего природу добра и зла, с соответствующим объяснением исторических явлений.

Что можно посоветовать учителю? Прежде всего, помнить, что в основе его деятельности должны лежать интересы ребенка. Никакие государственные требования в области преподавания истории не являются абсолютными и вечными, учитель – это не бездушный чиновник, реализующий предписания сверху, а наставник, предназначение которого в том, чтобы постараться обратить их на пользу учащемуся. И с точки зрения развития интеллекта школьников, и с точки зрения формирования их гражданских позиций (именно во множественном числе) важно, чтобы урок истории не был про-

Куда значимее компетенционной теории концепция личностно-ориентированного обучения, предполагающая акцент на развитие личности каждого ребенка, в том числе на развитие критического мышления.

сто уроком передачи готовых знаний. Школьнику следует овладеть умением самостоятельно приобретать эти знания, причем с опорой на собственный опыт, осмысливая историю с личностных позиций. Куда значимее компетенционной теории концепция личностно-ориентированного обуче-

ния, предполагающая акцент на развитие личности каждого ребенка, в том числе на развитие критического мышления.

Современные технологии «активного» обучения могут способствовать решению данной задачи. К ним относятся «диалоговые технологии», в том числе популярные сегодня дебаты, организация проектной деятельности учащихся, ролевые и деловые игры. Современная дидактика указывает на важнейшее, первостепенное значение самостоятельной работы учащихся с историческими источниками. С одной стороны, только работа с источником хотя бы отчасти гарантирует, что школьнику не будет «навязано» определенное мнение как единственно правильное. С другой стороны, именно в работе с источником на основе углубленного анализа документов, выделения аргументов и их анализа, сравнения формируется умение мыслить

критически, вырабатывать собственную позицию. В работе с источником требуется учитывать принцип мультиперспективности, заключающийся в том, чтобы школьнику обязательно была предоставлена возможность сопоставить как минимум два источника, написанных с разных позиций, даже противоречащих друг другу. Если найти такие источники затруднительно (например, есть немало документов о рабах в Древнем Риме, но нет свидетельств самих рабов), то следует хотя бы поставить исследуемый вопрос в иной плоскости (как будет выглядеть сказка о Красной Шапочке в устах Волка) [2]. Разумеется, источники следует представить в той форме, которая соответствует возрастным и иным особенностям обучаемых, другими словами, надо учитывать педагогические условия и разнообразие методических приемов. Британский методист Дж. Никол утверждает: ребенку доступен любой оригинальный источник, если он представлен должным образом [5, с. 117]. Нелишне напомнить: под источниками понимаются не только письменные тексты, но и изображения, а также вещественные источники.

Учитель истории не должен забывать: историческое образование сегодня не является единственным, а возможно, и доминирующим каналом формирования представлений о прошлом и гражданской позиции школьника. Прошлое окружает нас: нас «сталкивают» с ним телевидение, пропаганда, реклама, туризм и другие сферы деятельности и досуга. История является одним из факторов социализации, поэтому важно заинтересовать учащихся в проектной деятельности, в сборе материалов по устной истории, сотрудничать с музеями. Требованием времени является использование компьютерных технологий в обучении истории. Поиск информации в Интернете может осуществляться в проектной деятельности, в самостоятельной работе при написании рефератов, сообщений, при подготовке к семинарам и т.д. Вместе с тем при руководстве

учебно-познавательной деятельностью школьников следует учитывать, что компьютер – это не замена книге. Падение уровня элементарной грамотности заставляет бить тревогу. Учитель истории должен побуждать школьников к чтению популярной и художественной литературы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барбер М. Оценка деятельности школ: британский опыт // Оценка качества образования. 2008. № 3. С. 63–73.
2. Бергман К. «Мультиперспективность» в преподавании истории // Ярославский педагогический вестник. 2001. № 2. С. 112–117.
3. Как Сталин критиковал и редактировал конспекты школьных учебников по истории // Вопросы истории. 2004. № 6. С. 3–31.
4. Майер Д. Спасут ли образование государственные стандарты? М.: Чистые пруды, 2008.
5. Никол Дж. Ремесло учителя истории. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2001. 268 с.
6. Соколов А.Б. Методология истории и практика школьного обучения // Преподавание истории и обществознания в школе. 2008. № 5. С. 43–52.
7. Соколов А.Б. Реформирование школьного исторического образования в контексте международного опыта // Преподавание истории и обществознания в школе. 2005. № 7. С. 58–63.
8. Соколов А.Б. О проблемах обучения истории в старших классах школ Великобритании // Преподавание истории и обществознания в школе. 2006. № 10. С. 56–62.
9. Стрелова О.Ю., Вяземский Е.Е. Учебник истории: старт в новый век. М.: Просвещение, 2006.
10. Edwards A., Gilroy P., Hartley D. Rethinking teacher education: Collaborative responses to uncertainty. N.Y.: Routledge/Falmer, 2002.
11. Stanley G.K., Baines L.A. No respect, no respect at all: Some thoughts on teaching history // OAH Magazine of History. December 07, 2000. V. 15. N 1. P. 74–75.

Толерантность

как философская проблема

Идея толерантности, которая выглядит очень простой, в действительности не столь проста, ибо исходит из определенных предпосылок и влечет ряд следствий. К тому же она допускает разное понимание и, соответственно, разные следствия. Самое же главное в том, что эта, на первый взгляд, довольно частная, хотя практически весьма важная проблема оказалась связанной с рядом принципиальных философских вопросов, касающихся понимания человека, его идентичности, возможностей и границ познания и взаимопонимания и т.д.

Актуальность разговоров о толерантности представляется самоочевидной. Энергия злости и ненависти ко всему непохожему, к людям, пользующимся другим языком, исповедующим иную религию, придерживающимся другой системы ценностей, по-видимому, долго накапливавшаяся, сегодня вырвалась наружу. Локальные войны и террористические акты, преследование национальных меньшинств и толпы беженцев – вот результаты действия этой разрушающей и испепеляющей силы, имя которой нетерпимость. Нетерпимость бушует сегодня во всем мире. Что касается нашей страны, то в ней нетерпимость приобрела в последние годы какую-то чудовищную силу.

Вот только один, но поразительный факт. Мы связывали становление демократического общества в нашей стране с развитием свободных от цензурных ограничений средств массовой инфор-

мации. Именно в них прежде всего мы видели способ преодоления нетерпимости, идеологической зашоренности, узости понимания, способ общественного контроля над действиями властей. СМИ получили наименование «четвертая власть», и эта власть воспринималась как своеобразный противовес остальным, как незаменимое средство организации общественной дискуссии, руководствующейся не групповыми пристрастиями, а общечеловеческими ценностями, о которых тогда много говорили. Сегодня никто не стесняется признавать, что практически все наши СМИ отстаивают интересы узких групп, обладающих капиталом или властью (или тем и другим). Самое же главное в том, что все эти группы абсолютно нетерпимы друг к другу, ведут борьбу на уничтожение противника и вместе с тем за возможность монопольной манипуляции общественным сознанием. Разговоры об истине, совести, справедливости и т.д. кажутся в этих условиях чем-то смехотворным.

Но ведь ясно и то, что без терпимости, толерантности не выжить ни нашей стране, ни человечеству в целом.

Без выработки взаимной терпимости сталкивающиеся цивилизации, культуры, нации, социальные группы, отдельные люди могут просто истребить друг друга. Терпимость ныне в большей степени, чем когда бы то ни было в истории, – не просто отвлеченный философский идеал, а совершенно практическое условие выживания. Поэтому иногда кажется, что достаточно сказать: «Люди, будьте терпимы друг к другу, к своим



об авторе



В.А. Лекторский, заведующий сектором Института философии РАН, академик РАН, доктор философских наук

различиям, к своей непохожести друг на друга, к наличию у вас разных взглядов. Живите дружно, договаривайтесь друг с другом в тех случаях, когда вам нужно совместно решать общие проблемы, находите решение, устраивающее разные социальные группы, разные общества, в тех случаях, когда их интересы сталкиваются». Кажется, что достаточно провозглашения этого общего лозунга, чтобы он был усвоен. Ведь он совершенно разумен и абсолютно практичен. Если не культивировать терпимость, остается только взаимное уничтожение. Сегодня сделать это не так уж трудно.

И все же проблема толерантности сложнее, чем кажется на первый взгляд.

Во-первых, речь должна идти о трудностях практических. А они, действительно, велики. Ведь культивирование толерантности предполагает не только существование, но и прочную укорененность в обществе ряда установок, относящихся к пониманию человека и познания. По крайней мере, это установка на независимость, автономность индивида, его личную ответственность за свои убеждения и поступки, недопустимость силового навязывания каких бы то ни было идей, сколь бы хорошими они ни представлялись. Вместе с тем толерантность предполагает также понимание относительности многих наших убеждений и суждений, невозможность такого их обоснования, которое было бы бесспорно для всех. Очевидно, что такого рода установки не только не свойственны многим существовавшим и существующим обществам, но появились, а тем более укоренились исторически совсем недавно.

Естественно, что для многих стран и культур идея толерантности до сих пор является чем-то весьма непривычным, если не подозрительным. Это относится и к нашей стране, история которой не создала прочных предпосылок для укоренения толерантности. Единомыслие, понимается оно в конфессиональном смысле или же относится к идеологии (вспомним столь популярные совсем недавно рассуждения о монолитности, несокрушимости и абсолютной научности марксистско-ленинской идеологии), до сих пор воспринимается многими нашими соотечественниками как нечто более предпочтительное по отношению

к толерантности и плюрализму, которые нередко представляются выражением моральной слабости и зыбкости убеждений. Во всяком случае авторитаризм и патернализм (не говоря уже о тоталитаризме) совершенно несовместимы с идеей толерантности. И коль скоро мы признали, что эта идея имеет сегодня важный практический смысл, ясно, что вопрос о создании практических предпосылок (социальных, культурных, психологических) ее укоренения и культивирования заслуживает специального исследования. Трудность проблемы заключается и в другом – в самом понимании толерантности и неотъемлемого от нее плюрализма.

Существуют четыре возможных способа понимания толерантности и плюрализма. Этим возможным моделям толерантности соответствуют некоторые реально существовавшие и существующие концепции. Лишь последний из анализируемых способов понимания толерантности и плюрализма является плодотворным в той ситуации, с которой столкнулись современная цивилизация в целом и наша страна в частности и в особенности.

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК БЕЗРАЗЛИЧИЕ

Первое понимание толерантности, которое я анализирую, было первым и историческим. В некоторых отношениях оно считается классическим и дожило до наших дней. Оно связано с именами П. Бэйля и Д. Локка, с классической либеральной традицией. В рамках этого понимания существуют концепции, различающиеся между собою в определенных отношениях. Историко-философский анализ возникновения этого понимания толерантности, анализ разных концепций в рамках этого понимания был бы интересным и поучительным. В частности, мне представляется важным и во многом проливающим свет на сам характер проблемы тот исторический факт, что она как философская была сформулирована в связи с проблемой веротерпимости и была первоначально понята как своеобразное осмысление итогов Тридцатилетней войны, в ходе которой представители враждующих религиозных конфессий почти поголовно истребили друг друга. Однако в связи с той зада-

чей, которую я пытаюсь здесь решить, я вынужден отказаться от анализа конкретных философских текстов, ограничив себя выделением существенных особенностей определенного способа понимания толерантности, т.е. выделением того, что Макс Вебер назвал бы «идеальным типом».

Согласно этому пониманию истина, основные моральные нормы, основные правила политического общежития могут быть неоспоримо и убедительно для всех установлены и обоснованы. В этих вопросах бессмысленно говорить о толерантности, так как доказательство, рациональное обоснование убедительны для всех. Однако люди не только разделяют истинные утверждения, но также придерживаются различных мнений. Истинность некоторых из этих мнений может быть впоследствии установлена. Однако среди мнений есть такие, истинность которых никогда не может быть установлена бесспорно. Это прежде всего религиозные взгляды, метафизические утверждения, специфические ценности разных культур, особенные этнические верования и убеждения, некоторые личные предпочтения и т.д. Эти мнения принимаются людьми на внерациональных основаниях и связаны прежде всего с самоидентификацией: культурной, этнической, личной. Без самоидентификации нет личности, т.е. человека, самостоятельного в своих решениях и ответственного за свои поступки. Однако способы самоидентификации во многих случаях являются внерациональными и связаны с определенной принимаемой человеком традицией, с тем местом, где он родился и живет, с историей его страны, с его собственной биографией и т.д.

Что касается познавательных истин (в особенности истин науки), рационально обоснованных норм права и нравственности, то нельзя, конечно, терпимо относиться к тому, что им противоречит, и к действиям, которые их нарушают. Люди, нарушающие нормы морали и права, должны быть наказаны. Однако и в этом случае следует отдавать себе отчет в том, что истина не может быть навязана силой: силой физического принуждения или пропагандистского внушения. К принятию истинного утверждения человек может прийти лишь самостоятельно. Поэтому нужно

вести борьбу с действиями, нарушающими разумно установленные правила общежития, и вместе с тем проявлять в некоторых пределах терпимость к неразумным взглядам, создавая для тех, кто их придерживается, такие условия, в которых они могли бы сами прийти к признанию истинности того, что может быть бесспорно и универсально установлено.

Что же касается тех мнений, истинность которых не может быть доказана, которые принимаются на внерациональных основаниях (религиозные убеждения, метафизические утверждения, мировоззренческие установки, специфические ценности разных культур, этнические верования и т.д.), то не только их, но и соответствующую им практику вполне можно допустить в тех случаях, когда они не вступают в противоречия с основами цивилизованного общежития. В этом случае такого рода мнения и соответствующая им практика выступают как «особое дело» определенных культурных, этнических, социальных групп или же как чье-то «личное дело». Терпимость в данном случае обосновывается тем, что различия во взглядах, не относящихся к вопросам истины и основных моральных, правовых, политических норм, индифферентны к основным ценностям цивилизации и не препятствуют нормальному общежитию. Различные социальные, культурные, этнические группы могут иметь свои церкви, школы, культивировать свой язык, иметь свои обычаи. Недопустимо вмешиваться в эти дела со стороны (со стороны правительства, если речь идет, например, о существовании этнических меньшинств на территории большого государства, или со стороны одного государства по отношению к другому). Основным для нормальной жизни в обществе и для мирных взаимоотношений разных обществ и культур считается согласие в понимании основных моральных норм и того, что установлено в познании (в частности, в науке). Очень важно отметить, что с точки зрения данного понимания толерантности различия в обычаях, в специфических культурных ценностях, в мировоззренческих идеях будут постепенно уменьшаться по мере развития цивилизации, так как усиление взаимодействия разных куль-

тур и этносов, необходимость совместного решения практических проблем будут неизбежно вести к этому.

Толерантность при таком ее понимании выступает как по существу *безразличие* к существованию различных взглядов и практик, потому что последние рассматриваются в качестве неважных перед лицом основных проблем, с которыми имеет дело общество.

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК НЕВОЗМОЖНОСТЬ ВЗАИМОПОНИМАНИЯ

Второе понимание толерантности исходит из того, что нельзя принять ту предпосылку, из которой исходит первый способ понимания, а именно: что можно провести резкую границу между истинной и мнением, что существуют такие истины познания и нормы социального общежития, которые могут быть бесспорно и убедительно для всех установлены. Данное понимание опирается на результаты современных культурно-антропологических исследований, на некоторые результаты анализа истории науки, социального исследования научного познания, на некоторые современные концепции в философии науки. Согласно данному пониманию религиозные, метафизические взгляды, специфические ценности той или иной культуры не являются чем-то второстепенным для деятельности человека и для развития общества, а определяют сам характер этой деятельности и способ развития той или иной культуры. Плюрализм этих взглядов, ценностей и способов поведения неустраним, так как связан с природой человека и его отношениями с реальным миром. Плюрализм затрагивает и познание, ибо нельзя говорить о преимуществах одной формы познавательной деятельности перед другой. Нельзя, например, считать, что магическое понимание мира и основанные на нем способы воздействия на природу и общество (заклинания, пляски и т.д.) в каких-то отношениях уступают научному пониманию и основанной на нем технике. Нет никаких преимуществ

и у естественных наук, пытающихся на основе знания законов предсказывать появление новых событий, перед гуманитарными дисциплинами, пользующимися методом интерпретации. В самой науке разные концептуальные каркасы (парадигмы), определяющие развитие знания, в некотором отношении равноправны, а главное принципиально *несоизмеримы*. Все культуры (и познавательные установки) равноправны, но в то же время и несоизмеримы. Не существует никакой привилегированной системы взглядов и ценностей.

Единственное исключение следует сделать для идеи о том, что все люди независимо от расы, пола и национальности имеют равное право на физическое существование и культурное развитие (в отношении нарушения этих прав не может быть никакой терпимости).

Не являются привилегированными и мои собственные взгляды. Но, будучи равноправными и заслуживающими уважения, разные системы взглядов (культуры, парадигмы) по сути дела не могут взаимодействовать друг с другом, ибо замкнуты на себя, несоизмеримы друг с другом. Самоидентичность разных культур, общностей основана на том, что они как бы не касаются друг друга, существуя по сути дела в разных мирах. Конечно, я могу усвоить язык, обычаи, системы ценностей другой культуры или усвоить иную познавательную парадигму. Однако важно подчеркнуть, что согласно данному пониманию, усваивая другую систему ценностей или парадигму, я тем самым перестаю жить в своей системе ценностей. Можно переходить из одного культурного или познавательного мира в другой (согласно Т. Куну – известному философу и историку науки, это похоже на «переключение гештальта» в процессе восприятия). Однако нельзя одновременно жить в двух разных мирах.

С этой точки зрения вряд ли можно просто отодвинуть в сторону различные ценностные, мировоззренческие, идеологические ориентации при решении

Все люди независимо от расы, пола и национальности имеют равное право на физическое существование и культурное развитие (в отношении нарушения этих прав не может быть никакой терпимости).

насуточных практических задач. Все дело в том, что большая часть из того, что в обществе считается проблемой, подлежащей решению, как раз и определяется исходя из принимаемой системы ценностей. Так, например, резкое неравенство доходов, безработица будут считаться или не считаться социальными проблемами (соответственно и отношение к ним будет нетерпимым или терпимым) в зависимости от принимаемой системы ценностных и мировоззренческих установок. Это совершенно аналогично тому, как в научном познании само существование факта и проблемы определяется принимаемой парадигмой. Смена парадигм означает смену проблем.

Толерантность в данном случае выступает как *уважение* к другому, которого я вместе с тем *не могу понимать* и с которым я не могу взаимодействовать. Это что-то вроде лейбнищевского мира монад, не имеющих окон.

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК СНИСХОЖДЕНИЕ

Однако против такого понимания толерантности и плюрализма можно возразить.

Эти возражения могут быть двоякого рода. Во-первых, можно показать, что в действительности между разного рода системами ценностей и концептуальными каркасами (если угодно, парадигмами) существует реальное взаимодействие, взаимная *критика*. Это просто факт истории культуры, истории науки. При этом в результате этой критики одни из ценностей и концептуальных каркасов сходят со сцены, уступая место другим. Ибо не существует их равноправия и не существует их принципиальной несоизмеримости. На самом деле между разными системами ценностей, разными традициями, разными концептуальными каркасами идет постоянное соревнование; в ходе его они пытаются показать свою состоятельность, возможность с их помощью и на их основе справиться с решением различных технических, социальных и интеллектуальных проблем, с которыми столкнулась современная цивилизация. А при всем различии традиций и культур им все же приходится решать немало общих проблем. Сегодня это прежде всего глобальные проблемы: отношения стран, успешно вписавшихся

в процесс глобализации, и стран, выкинутых на обочину этого процесса (так называемые несостоявшиеся страны), кризис старых способов самоидентификации и поиск новых и т.д. В результате соревнования происходит отбор тех норм, систем ценностей, интеллектуальных традиций, которые соответствуют требованиям постоянно меняющейся ситуации.

Во-вторых, можно показать, что принимаемая *мною* система норм, взглядов, ценностей не может быть равноправна с другими и тем более не может уступать другим в принципиальных отношениях. В самом деле: я придерживаюсь некоторой системы взглядов, норм, ценностей не просто потому, что это *моя* система, а потому, что считаю ее превосходящей другие системы, потому, что, с моей точки зрения, моя система лучше решает те проблемы, с которыми я и известные мне люди до сих пор сталкивались. Если бы я думал иначе, я отказался бы от своей системы и выбрал бы иную, а именно ту, которая, с моей точки зрения, лучше других. Обратим, однако, внимание на то, что в рамках данного понимания толерантности и плюрализма в любом случае моя система будет обладать преимуществом перед всеми другими. Ведь та система норм и взглядов, которой я придерживаюсь, всегда будет соответствовать именно тем стандартам и критериям (с помощью которых я и оцениваю преимущества той или иной системы), которых именно я придерживаюсь.

Данное понимание плюрализма, таким образом, исходит из того, что в многообразии различных культурных, ценностных и интеллектуальных систем существует привилегированная система отсчета. Это традиции и ценности моей культуры, и это мои личные взгляды в рамках этой культуры. Нормы и традиции, не согласующиеся с теми, которые я принимаю, рассматриваются мною в качестве бесспорно уступающих моим.

Поэтому я могу показать несостоятельность других взглядов, дать их *критику*. Но я не могу силой навязывать свои убеждения другим людям или ценности моей культуры другим культурам. Ибо убеждения каждый человек (как свободное существо) может вырабатывать только сам. Тот факт, что другой человек как индивид или же как представитель дру-

гой культуры не принимает мои взгляды и не соглашается с моими аргументами в их пользу, свидетельствует о том, что в каких-то существенных отношениях он мне уступает (менее образован, хуже мыслит, подвержен иррациональным влияниям и т.д.). Я вынужден *терпеть* взгляды, несостоятельность которых я понимаю и могу показать. Вступать в критическую дискуссию с таким человеком не имеет смысла. Вместе с тем я надеюсь, что в будущем мои взгляды будут приняты всеми другими.

В случае данного понимания толерантность выступает как *снисхождение* к слабости других, сочетающаяся с некоторой долей *презрения* к ним.

ТЕРПИМОСТЬ КАК РАСШИРЕНИЕ СОБСТВЕННОГО ОПЫТА И КРИТИЧЕСКИЙ ДИАЛОГ. ПЛЮРАЛИЗМ КАК ПОЛИФОНИЯ

И наконец, четвертое понимание толерантности. Согласно этому пониманию существует не только соревнование разных культур и ценностных систем, разных философских взглядов и принципиальных теоретических каркасов, в ходе которого они пытаются показать свои преимущества и сходят со сцены, если не могут этого сделать. В действительности каждая культура, ценностная и познавательная система не только вступает в борьбу с другой системой, но так или иначе пытается учесть опыт другой системы, расширяя тем самым горизонт своего собственного опыта. Это факт истории культуры и истории познания. Самые интересные идеи в истории философии и науки возникали как раз при столкновении и взаимной критике разных концептуальных каркасов, разных интеллектуальных парадигм.

Как любил подчеркивать М. Бахтин, диалогична уже сама природа сознания. Я не похоже на лейбницевскую монаду, ибо не замкнуто, а открыто другому человеку. Само отношение к себе как Я, т.е. элементарный акт саморефлексии, возможно только на основе того, что я отношусь к другому человеку, что я могу отнестись к самому себе как к другому, т.е. мысленно или в воображении (как правило, не сознавая этого) встать на точку зрения другого. Каждый человек не только обладает самоидентичностью, он может ее изменять, развивать,

меняясь в существенных отношениях. Особенно остро эта проблема стоит сегодня, когда сложные процессы, происходящие в социальном и культурном мире, нередко вызывают кризис индивидуальной идентичности. Развитие идентичности возможно только на основе постоянной коммуникации с другими, диалога с иными точками зрения, позициями, возможностью понять эти другие позиции и посмотреть на себя с иной точки зрения (Бахтин в этой связи развивает диалектику взаимоотношений «Я для себя», «Я для другого», «Другой для меня» и т.д.).

Вместе с тем в контексте тех изменений, которые переживает современная цивилизация, вопрос об идентичности вообще должен стоять во многом по-новому. Проблемы единства Я, тождества самосознания, прозрачности Я для самого себя и возможности его полного рефлексивного самоконтролирования были в центре классической традиции западной философии. Сегодня можно говорить о становлении новых форм человеческой личности и соответствующем изменении и переосмыслении проблематики человека. Человек ведет диалог не только с другими, но и с самим собою, со своей историей, с непрозрачными пластами своей психики, меняясь в ходе этого диалога.

Данное понимание имеет множество важных следствий. Обращу внимание на те из них, которые касаются истолкования роли искусства, морали и философии как способов преодоления нетерпимости.

Искусство при таком понимании должно быть и является в своих высших проявлениях прежде всего способом приобщения к иному опыту: другого человека, социальной группы, культуры. Способ этот уникальный и ничем не заменимый, ибо во многих случаях понять чужой опыт, вчувствоваться в него, сопережить его иначе, чем посредством искусства, невозможно. Искусство, таким образом, тоже выступает как своеобразная форма коммуникации, диалога.

Как подлинно моральное в таком случае выступает такое отношение, при котором я отношусь к другому человеку как к себе, а к себе – с точки зрения другого. Мораль в этом случае выступает не столько как следование какой-то системе жестких предписаний (и тем более не как

«моральная арифметика»), сколько как умение и способность сопережить чужие проблемы и чужую боль, как способ утверждения бытия другого человека, как способ включения этого бытия в мое бытие, а моего бытия в бытие другого.

И наконец, особым средством понимания другого человека, способом видеть мир, мыслить о нем, переживать проблемы является философия. В сущности философия всегда вела «межпарадигмальный» диалог. В философии был возможен и весьма плодотворен спор рационализма и эмпиризма, трансцендентализма и реализма, сциентизма и иррационализма. Философия – это не только школа критического мышления, но и совершенно уникальный способ выявления предпосылок собственных рассуждений и рассуждений оппонента, способ понять чужую точку зрения, сделать ее как бы «своей», посмотреть с этой точки зрения на свою собственную и в то же время отнестись критически как к своей, так и к чужой позиции. Если существует идеальная модель так понимаемой толерантности, то ею, бесспорно, является история философии (наука, между прочим, такой моделью в полной мере не является, ибо любая научная теория, парадигма исходит из некоторых предпосылок, которые до конца не рефлексированы и, как правило, не обсуждаются).

Сегодня коммуникативные возможности философии должны быть осознаны и культивируемы. Вообще мне представляется, что в связи с теми трансформациями, которые происходят в современной цивилизации, роль философии в культуре будет существенно меняться. Один из признаков такого рода изменений – осознание исключительной образовательной и воспитательной роли философии и успешный опыт преподавания философии во многих странах в виде курса «Философия для детей». Между прочим, подобное понимание имеет ряд важных следствий и в отношении наук о человеке. Изучая человека, нельзя навязывать ему свои собственные пред-

ставления о том, что хорошо и что плохо, нельзя уподоблять его неодушевленной вещи, простому объекту экспериментирования и манипулирования, поведение которого можно легко предвидеть. При такого рода понимании становится ясно, что науки о человеке имеют целью не создание способов контроля за поведением, а диалог уже с самим современным человеком и с его историей, выраженной, в частности, в истории мифологии, религии, философии, науки.

Что касается взаимоотношений разных культур, то и они в сущности диалогичны, согласно Бахтину, хотя степени этого диалогизма и тем более его осознания могут быть весьма различны для разных культур и для разных стадий развития одной и той же культуры.

Существуют (или, точнее говоря, существовали до недавних пор) такие культуры, которые, как казалось, жили практически в изоляции от всех других. Бахтин, однако, считает, что любая культура существует не сама по себе, а во взаимодействии с другими, «на границе», как он выражается.

Но то, что действовало как некий скрытый механизм развития культур, что не всегда осознавалось и не всегда

было достаточно успешным, сегодня должно сознательно культивироваться. Ибо сегодня цивилизация оказалась в такой ситуации, когда явно осознается недостаточность и односторонность того опыта отношений людей с природой и друг с другом, который был накоплен до сих пор, необходимость расширения этого опыта, что возможно лишь при взаимном учете опыта друг друга. Это, конечно, вовсе не означает, что чужой опыт просто некритически осваивается. Речь идет совсем о другом: о необходимости видеть в иной позиции, в другой системе ценностей, в чужой культуре не то, что враждебно моей собственной позиции, а то, что может помочь мне в решении проблем, которые являются не только моими собственными, но и проблемами других людей и других культур, других ценностных и интеллектуальных

Науки о человеке имеют целью не создание способов контроля за поведением, а диалог уже с самим современным человеком и с его историей, выраженной, в частности, в истории мифологии, религии, философии, науки.

систем отсчета. В этом диалоге не только отдельные люди, но и культуры могут менять свою идентичность.

Сегодня мир стоит перед дилеммой: либо столкновение разных цивилизаций (вплоть до вооруженной борьбы между ними, которая неизбежна, если верить сделанным 20 лет тому назад предсказаниями американского политолога Хантингтона), либо налаживание между ними диалога, попыток взаимопонимания, взаимной критики, самокритики и взаимоизменения.

Взаимодействие с позициями, отличными от моих, сопоставление моей аргументации с аргументами в пользу иной точки зрения выступает как необходимое условие развития моих собственных взглядов. Я уверен в преимуществах своих взглядов, принимаемой мною системы ценностей, концептуальных рамок. Я пытаюсь демонстрировать эти преимущества. И вместе с тем я допускаю, что в каких-то отдельных моментах я могу заблуждаться. Я даже допускаю и то, что, если встречу такую критику моих взглядов, которая сможет убедить меня в их несостоятельности, я откажусь от них. Я серьезно отношусь к другим взглядам и считаю, что необходимо понять аргументы в пользу иной системы взглядов, как бы мысленно посмотреть на свою позицию с иной точки зрения (не обязательно для того, чтобы отказаться от своей позиции, но для того, чтобы найти ее слабые стороны и укрепить свою позицию, развить ее). В этом случае плюрализм выступает не как нечто мешающее моей точке зрения, нечто глубоко ей чуждое, но как необходимое условие плодотворного развития моей собственной позиции и как механизм развития культуры в целом. Это уже не просто плюрализм, а *полифония*, как выражался Бахтин, т.е. диалог и глубинное взаимодействие разных позиций.

Появление новых концептуальных каркасов в научном познании не обязательно означает, что те, которые существовали в прошлом и сошли со сцены в ходе развития науки, несостоятельны во всех отношениях. Они могут содержать такие идеи, которые в новых условиях окажутся плодотворными. Поэтому уважение к истории культуры, познания, критический диалог с этим прошлым включены в процесс порождения нового знания.

Можно сказать, что данное понимание предполагает принципы «уважение к чужой культуре» и «уважение к прошлому».

Толерантность в этом случае выступает как *уважение* к чужой позиции в сочетании с установкой на взаимное *изменение* позиций (и даже в некоторых случаях изменение индивидуальной и культурной идентичности) в результате *критического диалога*.

В этой связи нужно сделать два важных уточнения.

Первое. Конечно, культуры сами по себе никакого диалога вести не могут. «Диалог культур» – это метафора. Могут вести диалог лишь конкретные представители разных культур. Это могут быть индивиды, социальные группы, сообщества, правительственные структуры.

Второе. Диалог, как правило, ведется не по поводу самих культур: их систем ценностей, взглядов на мир, религиозных убеждений. Дело в том, что эти смысловые установки как раз и конституируют идентичность культур и лежат в основе социальной идентичности каждого индивида, приобщенного к данной культуре. Поэтому если только культура не распадается, не переживает кризиса собственной идентичности (что все-таки иногда происходит, особенно сегодня), то ядро культуры не обсуждается. По поводу этого ядра диалог невозможен. Это ясно видно на примере возможности диалога разных религий, которые исторически всегда входили в ядро конкретных культур, по крайней мере, с того времени, когда эти религии возникли. Каждая религия исходит из абсолютности и непререкаемости своих догматов. Если только допускается возможность взгляда на догматы с позиций другой религии, данная религия перестает существовать.

Диалог между культурами возможен и может быть плодотворным в плане решения конкретных практических проблем и связан как с пониманием этих проблем с позиций той или иной культуры, так и с предлагаемыми способами решения. Каждая культура задает собственную перспективу в подходе к современным проблемам. Сравнение этих перспектив с точки зрения их плодотворности возможно и насущно необходимо. Такого рода диалог предполагает, что само ядро разных культур, к которым принадлежат вступившие между собой

в общение индивиды, этим диалогом не затрагивается.

Еще одно уточнение, принципиально важное, как показывает современный опыт.

Дело в том, что плодотворное взаимодействие (диалог) разных культурных ценностей возможно только при условии существования общего пространства для такого рода диалога. Такого рода пространство в международном масштабе сегодня создано Всеобщей декларацией прав человека, международным правом, разного рода международными политическими и экономическими организациями. Постепенно складывается глобальная культура, которая не вытесняет национальные культуры, но как бы надстраивается над ними и обеспечивает единые условия для их взаимодействия. В рамках отдельной страны такие условия взаимодействия создаются едиными правовыми и экономическими нормами, признаваемыми всеми участниками культурного взаимодействия.

Конечно, разные культуры не только различны, но и неравны с точки зрения имеющихся у них ресурсов решения тех или иных проблем. Но в одном отношении они должны быть безусловно равны: с точки зрения самого права на диалог и на участие либо в международной жизни, если речь идет о культурах, представленных отдельными странами, либо в жизни той или иной страны, если имеется в виду взаимоотношение разных культур на территории общего проживания.

Сегодня говорят о крахе политики мультикультурализма в странах Западной Европы (недавние выступления премьер-министров Германии и Франции – А. Меркель и Н. Саркози). Нужно правильно понимать, в чем состоит этот крах.

Если мультикультурализм – это признание права каждой культуры на существование и развитие, если это признание культурного разнообразия не только как факта, но и как нормы, то

мультикультурализм в сущности совпадает с толерантностью, и его принятие просто неизбежно. Но, как было показано, сама толерантность бывает разной. Разным бывает и мультикультурализм. Если мультикультурализм совпадает с одной из первых трех обсуждавшихся в статье форм толерантности, то он необходимо ведет к созданию культурных гетто и неизбежно обречен на провал. Это и произошло в ряде европейских стран. Реакцией на провал такого рода политики не может быть агрессивное навязывание определенных культурных ценностей всем остальным. Выход в другом – в культивировании толерантности четвертого типа – т.е. межкультурного диалога. Это тоже можно считать мультикультурализмом, но таким, который отвечает реальности современного сложного мира, глобализирующегося и вместе с тем порождающего новые различия и даже конфронтации.

Конечно, принятие данного понимания толерантности, а тем более его культивирование может показаться чем-то утопическим. На самом деле это не так, хотя практическая реализация такой установки дело исключительно трудное. В том-то и драматизм современной ситуации: с одной стороны, легко показать, что нетерпимость в современном мире не уменьшается, а растет, с другой – совершенно ясно, что без культивирования толерантности взаимное уничтожение разных культур, социальных и этнических групп более чем вероятно. То, что до недавних пор выглядело только как идеал, сегодня превращается в практический императив. Избежать конфронтации культур, возможность которой сегодня совершенно реальна, можно только на пути критического диалога, на пути отказа от индивидуального и культурного своецентризма, на пути нахождения компромиссов и договоренностей, на пути самоизменения, на пути совместного решения тех трудностей, с которыми столкнулась в своем развитии современная цивилизация.

Многоязычие как фактор формирования новой идентичности и культурного интеллекта

58

В современном мире многие люди оказываются вовлеченными одновременно в две, три и больше культур. Этому способствуют разные ситуации – длительные зарубежные командировки, межнациональные браки, образовательные программы, иммиграция, а также проживание в поликультурных странах. Знание нескольких языков нередко становится залогом успеха не только в деловых отношениях, но и в личной жизни. В смешанных браках, особенно в семьях мигрантов, родители стремятся к тому, чтобы дети с ранних лет говорили на двух языках. Во всем мире растет число подростков и студентов, которые овладевают иностранными языками в зарубежных школах и вузах. Таким образом, появляется все больше двуязычных и трехязычных людей разного возраста, и многоязычие становится важным фактором социальной и межкультурной мобильности, способствующим тому, что мир все более перемешивается.

Процесс смешения культур – один из результатов экономической и культурной глобализации, тенденции развития которой остаются достаточно устойчивыми. В то же время «локальное»

в современном мире не теряет своей значимости. Более того, «глокализация»¹ – усиление значимости «локального» на фоне глобальных процессов – стало одной из центральных тенденций культурной глобализации [67]. В связи с этим формирование новых идентичностей в мультикультурном мире, в противоречивую эпоху нарастания процесса смешения народов и культур, с одной стороны, и стремлений сохранить этническую и культурную идентичность – с другой, остается одним из самых значимых социально-психологических процессов.

В современном обществе, несомненно, существует большой запрос на такие идентичности, которые имеют множественный характер, объединяют пласты разных культур, подразумевают высокую полиязычную и межкультурную компетентность. Идея о новом типе идентичности воплотилась в рамках современного научного дискурса о единстве глобального и локального у нового типа «глокальных людей», – тех, кто живет на два-три дома (т.е. страны), думает «глобально» и действует «локально». Именно такой тип идентичности сегодня называют глобальной. Новая идентичность требует специальных качеств человеческого интеллекта, позволяющих

¹ Понятие «глокализация» появилось в 1980-е гг. в японском промышленном секторе, а в 1990-е его ввели в научный дискурс в англоязычном мире британский социолог Роланд Робертсон (R. Robertson), канадские социологи Кит Хэмптон (Keith Hampton), Бэрри Уэлман (Berry Wellman) и Зигмунт Бауман (Zygmunt Bauman). В последнее время термин используется применительно ко многим сферам жизни и науки.

учитывать культурные аспекты делового и межличностного взаимодействия – так называемого культурного интеллекта [15, 30, 50], который можно рассматривать как особую форму социального интеллекта в поликультурном обществе.

Мысль о глобальной идентичности не нова. Еще Сократ декларировал: «Я – не грек, я не – афинянин, я – гражданин мира!» Возможно, сегодня этот лозунг прозвучал бы более актуально в немного перефразированной форме: «Я и грек, и афинянин, и человек мира!» Х. Эрроу и Н. Сандберг рассматривают три современных понимания такой идентичности: 1) идентичность «человека мира», которому все равно, где жить и с каким народом и культурой себя идентифицировать; 2) идентичность работника транснациональной экономической, религиозной, образовательной организации, включенного в другие культуры «по долгу службы»; 3) идентичность человека, сформированная из переплетений разных культур ввиду персонального и потому уникального набора социальных и личных межкультурных связей [16]. В последней трактовке «глобальная идентичность» рассматривается как более индивидуализированное осознание себя среди других, основанное на личном опыте и жизненной истории [21]. Кроме того, понимаемая таким образом глобальная идентичность подразумевает сохранение локальных этнических идентичностей ([63, 65, 75, 77, 78] и др.).

Поэтому, на наш взгляд, более точно этот новый тип идентичности следует называть «глобальной» идентичностью, так как она не равнозначна космополитизму. Приобретение ее – долгий процесс активной адаптации в новых социокультурных условиях и в межкультурном пространстве становящейся все более многочисленной особой категории людей, которые владеют несколькими языками, успешно работают в разных странах и нашли новое видение своей этнокультурной принадлежности. Мы определяем

этническую идентичность как результат осознания и переживания индивидом личностного Я и группового «Мы» в системе межэтнических отношений, формирования когнитивно-эмоциональных представлений о собственной и других этнических группах, схем и стратегий поведения внутри группы и в межэтническом взаимодействии [11]. Глобальная идентичность как один из новых типов этнической идентичности в современном обществе характеризуется тем, что она, с одной стороны, является более личностным образованием по сравнению с «коллективной» социальной или этнической идентичностью – осознание и переживание своей принадлежности опирается преимущественно на конструкт «Я», а не «Мы» (групповой принадлежности),

Основные свойства мультикультурной личности – открытость, гибкость, жажда приключений, чувство юмора, культурная эмпатия, ориентация на действие и др., а основные стратегии аккультурации – стратегии интеграции и сбалансированного бикультурализма, а также билингвизм.

с другой – ее основой является приобретение межкультурной компетентности (в первую очередь ее когнитивных и поведенческих компонентов), основанной на локальном и глобальном опыте и знании.

Личность с этим качеством является новым типом идентичности должна обладать особыми свойствами, необходимыми для успешной самореализации в мультикультурной и многоязычной среде. На рубеже веков психологами и социологами широко обсуждалась проблема мультикультурной личности, создавалось множество моделей ее оценки: модель ориентации на универсальное–специфическое (universal-diverse orientation) [58], модель мультикультурной личности (multicultural identity model) [80], модель совладания с культурными различиями (coping with cultural diversity) [25] и др. Среди основных свойств мультикультурной личности часто называются открытость, гибкость, жажда приключений, чувство юмора, культурная эмпатия, ориентация на действие и др., а основными стратегиями аккультурации – стратегии интеграции и сбалансированного бикультурализма [25], а также билингвизм [64].

Какую роль играют язык и языковая компетентность в осознании принад-



об авторе



Г.У. Солдатова, профессор факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук



М.В. Тетерева, преподаватель русского и английского языков, Нью-Йорк

лежности индивида к тому или иному народу? Как влияет двуязычие на формирование новых идентичностей и культурного интеллекта личности? Каков сегодня вектор формирования идентичности при освоении через язык новой картины мира – этническая идентичность, бикультурная идентичность или новый конструкт современности – глобальная, а точнее, глокальная идентичность? И наконец, что такое глобальная или глокальная идентичность – действительно новый тип идентичности, характерный для определенной группы наших современников, сформировавшийся под влиянием социального контекста и жизненных ситуаций, или некий фантом, конструируемый интеллектуалами и идеологами в угоду глобализации?

Поставленные вопросы широко исследуются в междисциплинарном ракурсе на стыке гуманитарных дисциплин, таких как лингвистика, психология, этнология, антропология, культурология, политология, философия, а также целого ряда междисциплинарных направлений, таких как психолингвистика, социолингвистика, лингвокультурология и др. Отечественные авторы уделяют проблеме связи языка и идентичности большое внимание [1, 6, 7, 11, 12, 13], но особенно активно эта проблема изучается в современных европейских и североамериканских научных исследованиях. Именно в этих географических областях такие исследования развивались наиболее интенсивно, во-первых, по причине настоятельной практической необходимости решения многочисленных проблем адаптации, аккультурации и интеграции, обусловленных огромными потоками мигрантов, которые начали прибывать в западные страны еще со времен Второй мировой войны, во-вторых, по причине появления новых проблем, возникающих в связи с ростом степени поликультурности обществ. Анализируя ряд наиболее известных западных исследований в области изучения взаимосвязи языка и идентичности, мы надеемся получить некоторые ответы на поставленные выше вопросы и понять, какие изменения происходят с идентичностью человека, оказывающегося на очень оживленном перекрестке разных культур.

Современные исследования проблем взаимовлияния языка и идентичности

уходят своими корнями в историю развития научных взглядов на взаимосвязь языка и психики с таким сложным феноменом, как культура. Эта проблема впервые наиболее отчетливо прозвучала в работах немецких ученых. Еще в середине XIX столетия немецкие философы и лингвисты М. Лацарус и Г. Штейнталь предложили понятие «психология народов» и рассматривали язык как важную часть «народного духа». Их идеи получили дальнейшее развитие в работах В. фон Гумбольдта – основоположника лингвистики как науки и В. Вундта – основоположника экспериментальной психологии и психологии народов.

Немецкий философ, языковед и государственный деятель В. фон Гумбольдт, напрямую связывая язык с культурой, рассматривал его как выражение индивидуального мирозерцания нации и как активный непрерывный творческий процесс, влияющий на духовное развитие народа [5, с. 324–326]. В. Вундт понимал язык как динамический процесс и как одну из форм проявления «коллективной воли» и «народного духа». Именно язык, «содержащий в себе общую форму живущих в духе народа представлений и законы их связи», помимо мифов и обычаев, был одним из основных объектов его психологии народов [4, с. 47].

В лингвистике наиболее эвристичным методологическим направлением для исследования языка и идентичности является романтическая лингвистическая парадигма, связанная, в первую очередь, с именами В. фон Гумбольдта, К. Фосслера, а в России – А.А. Потебни и позже М.М. Бахтина. Основой для серьезной эмпирической базы послужила гипотеза лингвистической относительности Э. Сепира – Б. Уорфа. Последняя так и не была доказана, но выступила мощнейшим стимулом к исследованию взаимосвязи языка и культуры не только среди лингвистов и психологов, но и среди антропологов, определив развитие многочисленных этнографических исследований языка и культуры.

Романтическая парадигма обычно противопоставляется структуралистскому подходу, в рамках которого использование языка рассматривалось как создание моделей определенных конструкций из дискретных фиксированных лексиче-

ских единиц (Ф. де Соссюр, Р.О. Якобсон), а сам язык определялся как денотативное образование с фиксированным предметным значением слова. Структуралистская парадигма лежала в основе попыток сделать язык самостоятельным объектом исследования, например, через изучение его грамматической структуры.

Романтическая лингвистическая парадигма стала особенно востребована во второй половине прошлого века среди тех исследователей, кто стремился изучать функции языка и пытался интегрировать язык в социокультурный контекст. Не случайно она приобрела особую популярность у представителей методологии социального конструктивизма. Основоположник феноменологической социологии и один из основателей социального контруктивизма А. Шютц, опираясь на нее, рассматривал язык не просто как схему интерпретации и выражения, состоящую из лингвистических символов, представленных в словарях, и синтаксических правил, перечисленных в идеальной грамматике, а как коннотативное образование. По его мнению, каждое слово или выражение любого языка имеет множество вторичных ассоциаций, разделяемых лишь членами данного сообщества: периферию, соединяющую прошлое с настоящим, зависимость от социального контекста и конкретных ситуаций, идиомы, технические термины, жаргонизмы, диалектные слова, а также все элементы интеллектуальной и духовной жизни группы (в первую очередь литературу) [14].

Такой подход к изучению данной проблемы подчеркивает, во-первых, сложную природу взаимосвязи языка и идентичности, требует выделения различных уровней языковой компетентности и осознания того факта, что для того, чтобы понять ту или иную культуру через язык, необходимо выйти за рамки его лексики, грамматики и синтаксиса. Во-вторых, этот подход определяет пони-

мание того, что, даже стремясь интегрироваться в другую культуру, изучая язык и используя другие средства адаптации, человек обретает не ту идентичность, которая характерна для представителей данной культуры, а новый тип идентичности, который есть не механический продукт старой и новой, а качественно совершенно иное образование.

Прежде чем представлять различные подходы, определимся с основными понятиями, используемыми в данной работе, – «многоязычие» и «идентичность».

Проблемы многоязычия, как правило, изучаются в контексте его наиболее распространенного случая – билингвизма [10, 17, 18, 27, 34, 45, 68, 69]. Трактовки билингвизма, несмотря на кажущуюся прозрачность понятия, колеблются от владения двумя языками на уровне родного [69, с. 82] до практики переменного пользования языками [3] независимо от уровня компетентности в них [8]. Трудность в однозначном определении билингвизма обусловлена и тем, что уровень языковой компетентности во всех четырех языковых навыках – говорении, понимании речи на слух, письме и чтении – редко бывает одинаков. Кроме

того, лишь небольшое число билингвов одинаково хорошо владеют обоими языками, и часто многие билингвы компетентны в обоих языках хуже, чем монолингвы в своем одном. Неоднозначность определения двуязычия сказалась на разнообразии выделяемых классификаций и типов². Среди наиболее часто упоминаемых типов назовем массовый /групповой/индивидуальный билингвизм, детский (ранний)/взрослый (поздний), стихийно усвоенный/специально изученный, пассивный/активный, сбалансированный (координативный)/субординативный и др. Для рассматриваемых в статье вопросов наиболее важной характеристикой двуязычия представляется высокий уровень языковой компетентности в данном случае в двух

Даже стремясь интегрироваться в другую культуру, изучая язык и используя другие средства адаптации, человек обретает не ту идентичность, которая характерна для представителей данной культуры, а новый тип идентичности.

² В 1982 г. бельгийский исследователь билингвизма Х. Бейтенс Бирдсмор классифицировал более 30 его типов (см. [16]).

языках³, необходимый для успешной аккультурации, а не возраст и условия приобретения языков.

Понятие идентичности на центральное место в социальных науках вывел в середине прошлого века американский психолог Э. Эриксон. Для Америки 1940–1950-х гг. с ее резкими расовыми и социальными различиями, наплывом иммигрантов и проблемами коренных американцев вопросы идентичности стали носить стратегический характер. В 1980-х гг. английским психологом Г. Тэджфелом и его коллегами была разработана концепция социальной идентичности, которая стала важной основой для многочисленных исследований по этнической и бикультурной идентичности во всем мире [72]. Один из основных тезисов этой концепции о ключевой роли позитивной социальной идентичности в межгрупповом взаимодействии, необходимой для повышения самооценки индивида и группы, остался чрезвычайно актуальным для понимания сложных процессов формирования множественных идентичностей в современном мире.

Также с опорой на эту концепцию была построена известная модель аккультурации канадского психолога Дж. Берри, который предложил типологию формирования этнической идентичности в условиях новой культуры на основе критерия различной ориентации индивида на межкультурное взаимодействие. Степень и особенности идентификации личности с собственной и доминантной группой в процессе аккультурации определяют развитие этого процесса по различным типам – сепаратизму, интеграции (бикультурации), ассимиляции и маргинализации [19, 20]. Следует обратить внимание, что в данной типологии речь идет о формировании новых идентичностей, в частности, по типу бикультурной, в процессе трудного начального периода адаптации в чужой стране, который обычно длится несколько лет. Однако по прошествии этого периода трансформации идентичности могут как зафиксироваться, так и продолжаться, и в современной ситуации одним из пу-

тей дальнейшего развития для определенной категории людей может стать формирование нового типа множественной идентичности, представляющей сложную амальгаму, соединяющую культурно-специфические и надкультурные контексты.

Хотя проблемы языка в рассмотренных концепциях идентичности не занимали существенного места, они послужили основой и стимулом для исследования взаимосвязи между этими феноменами. На стыке психологии и лингвистики изучаются вопросы сохранения языков меньшинств и их связь с этнической идентичностью [35, 51, 60], взаимосвязи между языковой преемственностью и степенью внутригрупповой сплоченности и солидарности [52, 56, 66, 73], роль языковой компетентности в формировании этнической идентичности ([33, 38, 40, 41, 61, 73] и др.).

В последние десятилетия XX в. западными социолингвистами и социальными психологами были предложены различные модели овладения вторым языком, предполагающие в качестве результата обязательное изменение первоначальной идентичности. Пять из них являются наиболее проработанными [33, с. 293] и могут быть полезными для понимания процессов формирования множественной идентичности в современном обществе. Представим кратко эти модели.

1. *Социопсихологическая модель* У. Ламберта, согласно которой в процессе освоения индивидом второго языка меняется его идентичность. Возможен конфликт идентичности, так как изучающему язык приходится приспосабливаться к новым поведенческим паттернам, включая вербальное поведение во время общения с носителями второго языка. Чем выше уровень компетентности в новом языке, тем вероятнее конфликт идентичностей [51].

2. *Модель социального контекста* Р. Клемента. Автор утверждает, что двуязычный индивид придает большое значение этнолингвистической жизнеспособности как первого, так и второго языка, а к изменениям в идентичности может приводить не просто освоение

³ И.В. Привалова предлагает называть людей, выучивших иностранный язык на высоком уровне, погрузившихся в культуру его носителей (в ее исследовании это были русскоязычные сотрудники зарубежных компаний, фондов, учебных заведений, научных учреждений, русскоязычные студенты, резиденты) и поэтому имеющих не только высокую двуязычную, но и бикультурную компетентность, «квазибилингвами» [9, с. 328].

и использование второго языка, а степень интеграции билингва в сообщество его носителей [23].

3. *Интергрупповая модель* Г. Джайлса и Дж. Бирна, основанная на выделении интегративной мотивации как основополагающего фактора в освоении второго языка, который определяет ту или иную степень идентификации изучающего язык с группой его носителей [43].

4. С похожим утверждением выступил Р. Гарднер, предложивший *социообразовательную модель*, согласно которой для овладения вторым языком необходима интегративная мотивация, охватывающая все сферы жизни, а в качестве невербального результата такой интеграции возможно изменение идентичности говорящего (прежде всего в отношении культурных ценностей и верований) [39].

5. В *модели преференции* Б. Спольски возможность изменения идентичности показана как нелингвистический результат изучения языка. Трансформация идентичности происходит вследствие изменения различных установок изучающего второй язык (в первую очередь по отношению к группе носителей языка, например, появление стремления к интеграции с ними), а также его мотивации [71].

Важно остановиться еще на двух зарубежных теориях – *теории этнолингвистической жизнеспособности* Г. Джайлса и *концепции языка в этничности* Х. Хаарманна, в рамках которых исследуются механизмы взаимодействия многоязычия и идентичности, а также роль языка в поддержании или изменении старой и формировании новой идентичности. Вторая концепция была выполнена в рамках экологического подхода (Э. Хауген, Х. Хаарманн, Д. Болингер и другие) – направления в социальной психологии и в социолингвистике, получившего свое название по ассоциации с природной экосистемой. Подобно тому как экосистема любого природного объекта складывается из множества взаимодействующих между собой факторов окружающей среды, этнические и социальные группы выстраивают свои лингвистические и этнические идентичности, а также устанавливают связи с окружающими

под воздействием внешних социально-экономических и культурных факторов. Обращение к экотеориям в контексте настоящей работы важно потому, что именно они в большой степени задавали и задают векторы изучения роли языка в формировании этнической идентичности. С их помощью можно понять, как при воздействии различных факторов жизни социума (в том числе языковых) старая идентичность может быть замещена на новую (смена языка – смена идентичности у Г. Джайлса) или преобразовываться в другие, более сложные, формы (шесть типов идентичности у Х. Хаарманна).

В конце 1980-х гг. американские социологи Г. Джайлс, Р. Боурхиз и Д. Тэйлор [42] исследуют роль языка в межэтнических отношениях и разрабатывают *концепцию этнолингвистической жизнеспособности* (ЭЛЖ) группы (*Ethnolinguistic Vitality Theory*), исходным моментом которой является рассмотрение языка как важного маркера групповой принадлежности. На основе исследования ситуаций естественного группового двуязычия (языки доминантных и миноритарных групп) авторы пытаются объяснить, почему одни группы поддерживают свой язык и этническую принадлежность, тогда как другие переключаются на другой язык, предпочитают ассимилироваться с другой группой. По мнению создателей концепций, высокая ЭЛЖ группы предполагает, что ее члены имеют сильно выраженную этническую идентичность и воспринимают свою группу как перспективную и престижную, а значит, в ситуации межгруппового взаимодействия будут позиционировать ее как отличную от других, активную социальную общность [42, с. 308]. Поэтому группы с высокой ЭЛЖ становятся доминантными, тогда как группы с низкой ЭЛЖ постепенно исчезают с этнокультурной карты мира⁴. Уровень ЭЛЖ группы как «ментальный образ членов группы о себе» [59, с. 27] и о других группах измеряется посредством объективных и субъективных параметров. К первым относятся демографические данные (число носителей языка в группе/за пределами группы; число вну-

⁴ Если члены диаспоры продолжают использовать свой язык, как, например, корейцы в США, то это свидетельствует об их сильной ЭЛЖ. Примеры групп с низкой ЭЛЖ – коренные народы стран Центральной и Южной Америки [59, с. 128].

тригрупповых/межгрупповых браков; число членов группы/число мигрантов и др.) и институциональные данные (представленность языка в социальной, политической, культурной жизни группы). К субъективным характеристикам относятся социальные установки членов группы по отношению к своей и чужой группе, восприятие характера межгрупповых контактов, оценка статуса и престижа языка своей группы и языка другой группы и др. Таким образом, в этой концепции язык определяет границы этничности.

Один из основных выводов концепции состоит в следующем: при слабой внутригрупповой идентификации, низкой оценке жизнеспособности группы, открытых этнических границах, выраженном стремлении к идентификации с другими группами и межгрупповых сравнениях не в пользу своей группы высока вероятность того, что члены этой группы в конечном итоге ассимилируются и достигнут высокого уровня компетентности в языке доминирующей над ними группы, с которой они себя сравнивают. Так, в исследовании К. Ноэlsa с соавторами показано, что у китайских иммигрантов, проживающих в Торонто и вовлеченных в процесс формирования новой канадской идентичности, наблюдается явное снижение ингрупповой лояльности [61]. Н. Куплэнд с соавторами эмпирически доказали, что информация об уровне компетентности англоязычных британцев валлийского происхождения в валлийском языке позволяет безошибочно спрогнозировать степень их идентификации с валлийской этнокультурной общностью – чем выше компетентность в языке, тем сильнее молодые люди идентифицировали себя с валлийской культурой и наоборот [26]. Модель ЭЛЖ породила целый ряд «дочерних» концепций (например, [49, 53]) и широко используется исследователями в качестве инструмента оценки жизнеспособности различных групп и языков ([24, 28, 33, 36, 79] и др.).

Несмотря на всю популярность модели, ряд исследований показывают ее противоречивость. Так, доказано, что некоторые сообщества групп меньшинств с высоким уровнем ЭЛЖ демонстрируют высокий уровень языковой компетентности в языке доминирующей группы, а индивиды с высоким уровнем иденти-

фикации с группой большинства могут демонстрировать низкий уровень владения языком этой группы [62]. Эти исследования отчетливо демонстрируют, что процессы, происходящие в современном мире, свидетельствуют о гораздо более сложной взаимосвязи между многоязычием и формированием идентичностей, чем «один к одному».

Такой точки зрения придерживается крупный представитель экологического подхода, известный немецкий социолингвист Х. Хаарманн, рассматривающий язык лишь как один из возможных факторов, определяющих формирование идентичности. Хаарманн критикует подход Джайлса и его коллег [48], считая, что в их модель не включены специфические отношения между языками. По его мнению, модель этнолингвистической жизнеспособности работает только на макроуровне, но никак не на микро-, где должны быть задействованы самые различные переменные, как общие, так и специфические, напрямую или косвенно влияющие на структуру языка, выбор языка и языковое поведение в этнических группах [48, с. 9–10].

Изучая роль языка в формировании этничности или этнической идентичности, Хаарманн разрабатывает свою эколингвистическую модель, в которой факторы, связанные с этничностью, оцениваются как внутренние экологические переменные (ср. с внешними экологическими переменными – демографическими, политическими и др.), определяющие языковое поведение как группы, так и отдельной личности: психические, лингвистические, социальные, экономические. Согласно автору, в ситуации билингвизма этничность может претерпевать одно из шести изменений – профиляцию, сепарацию, пролиферацию, инкорпорацию, конгломерацию, амальгамацию. Первые три изменения имеют в своей основе процесс этнического разобщения, последние три – этнического объединения.

Все шесть ситуаций широко представлены в современном мире. *Профиляция* – диверсификация внутри этнической группы в этнические подгруппы в результате перемещений и различных локальных контактов (евреи, цыгане). Различия происходят не только в языках, на которых говорят подгруппы, но

и в этнокультурных паттернах (например, среди религиозных групп евреев выделяют три основные группы – ашкенази, восточные евреи и сефарды). *Сепарация* – наиболее распространенный тип диверсификации. В отношении языковых процессов разобщения примерами сепарации является расчленение европейских языков на отдельные группы (выделение в отдельные семьи романских, германских, славянских, угрофинских языков). В целом, появление новых этнических идентичностей в результате сепарации бывших этнических единиц – характерная черта истории Европы с античных времен. *Пролиферация* – процесс разобщения, в результате которого появляется новая этническая идентичность, но при этом старая не исчезает. Примеры этого типа изменений – выделение корсиканской этнической идентичности из итальянской, македонской – из болгарской.

Инкорпорация как тип этнического объединения – процесс ассимиляции, при котором малая этническая группа сливается с доминирующей, перенимая ее этническую идентичность, – встречается в историческом примере ассимиляции финно-угорских племен меря и мурома в русскую культуру. При таком типе ассимиляции доминирующий язык берет на себя абсолютно все коммуникативные функции, постепенно вытесняя этнический язык группы. *Конгломерация* – частичное объединение элементов одной этнической идентичности (В) и другой этнической идентичности (А), дающее в результате идентичность «В в степени А», встречается среди евреев, часто образующих вторичные национальные идентичности. Наконец, последний тип – *амальгамация*, при которой ни одна из этнических групп, включенных в процесс объединения, не является доминантной относительно языка и культуры, а этничность в новообразованной идентичности представляет собой амальгаму элементов из независимо существовавших ранее этнических идентичностей, характерна для басков [48, с. 42]. Автор подчеркивает, что каждый случай изменения этнической идентичности уникален, несмотря на несомненное сходство общих процессов, а в некоторых случаях исследователи могут столкнуться с незавершенным процес-

сом перехода от одного типа этнической идентичности к другому.

В работе Хаарманна возможные ситуации билингвизма также классифицированы на примере национально-русского двуязычия республик СССР, которое в момент проведения исследования в 1980-х гг. носило характер массовости (т.е. было свойственно всем республикам) и активности (оба языка – и русский и национальный – активно использовались).

Несмотря на то что Хаарманн делает основными конструктами своего подхода именно язык и этническую идентичность и моделирует ее под этнолингвистические сообщества, на самом деле он пытается показать относительную роль языка в процессе изменения этнической идентичности, в процессах этнического объединения и разобщения, в формировании различных типов двуязычной идентичности, в процессах адаптации чужих культурных паттернов. Кроме того, эта роль напрямую зависит от степени важности, которую этническая группа отводит языку в межэтнических взаимоотношениях. Язык является лишь одним из факторов формирования идентичности и должен непременно изучаться как изменяемый фактор этничности, как «язык в этничности», а не как самостоятельный конструкт в диаде язык–этничность [48, с. 262].

Модели Г. Джайлса и Х. Хаарманна, помимо рассмотрения различных процессов трансформации идентичности, показывают необходимость учета при их исследовании не только языкового, но и массы других «экологических факторов» (социальных, демографических, политических), а также вводят понятие ЭЛЖ, которое позволяет лучше понять особенности как группового, так и индивидуального процесса аккультурации. Если рассматривать формирование новых идентичностей, например, глокальной идентичности, одним из главных признаков которой является сохранение первоначальной этнической идентичности, то применительно к понятию ЭЛЖ становится ясно, что шансов на формирование идентичности такого типа больше у людей из групп с высокой ЭЛЖ.

Анализ исследований данной проблемы в различных теоретических моделях и эмпирических исследованиях показал,

что, во-первых, большинством ученых признается подвижная и все время меняющаяся природа этнической идентичности (например, [37, 46, 48, 54, 62]) и билингвизма [18], во-вторых, роль языка в формировании идентичности рассматривается в широком диапазоне. С одной стороны, язык признается основополагающим фактором, формирующим идентичность, с другой – лишь одним из многих факторов, влияющих на нее, либо вообще отрицается какое-либо существенное влияние языка на ее формирование. Согласно первому подходу, язык для многих этнических групп – этнообразующее ядро, одна из ценностей, хранимая и передаваемая из поколения в поколение, вместе с культурой и традициями, главный этнодифференцирующий признак, а также инструмент обособления «своих» от «чужих» ([44, 70] и др.). Этот подход по-прежнему имеет своих сторонников, хотя среди современных социологов, лингвистов и психологов, особенно западных, заметно уступает в своей актуальности второй позиции, которая опирается на методологию конструктивизма.

Представители этого направления делят этносы, их языки и культуры на конкуренто- и неконкурентоспособные в зависимости от их места на современной этнополитической карте мира и считают язык лишь одним из факторов этнической идентичности, причем не всегда обязательным [18, 29, 37, 48, 57]. Доказательство этому – множество примеров успешного поддержания некоторыми диаспорами связи с этническими корнями и традициями своей группы без сохранения языка (мигранты из Голландии, живущие в Австралии, выходцы из Греции и Турции, живущие в Лондоне, многочисленные французские сообщества в США) [18, 37].

Одним из наиболее широко распространенных сегодня взглядов на этнические и культурные идентичности становится рассмотрение их как сущностей, выбираемых посредством смены языковых кодов (перехода с одного языка на другой). В рамках этнографически ориентированных социолингвистиче-

ских и психолингвистических подходов этническая идентичность рассматривается как результат выражения социального смысла, осознаваемого говорящим в процессе смены языкового кода [46]. При этом для носителя языка каждый акт говорения на нем и даже молчания может означать выбор идентичности [54]. Говорящий всегда выбирает тот язык, который символизирует для него права и обязательства, удобные в данный момент, а вместе с ним и наиболее подходящую идентичность [60]. Сознательный уход от использования одного языка, рассматриваемого как инструмент символического доминирования и политической власти одной группы над другой (P. Bourdieu, M. Heller, C. Myers-Scotton, A. Pavlenko, A. Blackledge), предоставляет двуязычному индивиду полную свободу и дает возможность для обретения новых идентичностей и новых ценностей [62]. Такой подход тре-

бует поиска новых переменных, способных стать необходимыми инструментами, которые позволяют постичь эту взаимосвязь.

В качестве одной из таких ключевых переменных может выступить понятие культурного интеллекта. Амери-

канский психолог Кристофер Эрли и профессор Сингапурского технологического университета Сун Анг определяют культурный интеллект (CQ – cultural intelligence или cultural quotient) как способность эффективно взаимодействовать с людьми, происходящими из отличных от субъекта культурных сред, другими словами, не только способность понимать поведение представителей иных культур, но и умение демонстрировать те поведенческие паттерны, которые приняты в той или иной культуре [30].

В подходе Эрли и Анга понятие культурного интеллекта разрабатывается, с одной стороны, на основе теоретической и практической базы теорий аккультурации, а с другой – опирается на теории социального и эмоционального интеллекта, имея с ними ряд общих базовых положений. Среди них – многоуровневая природа любого интеллекта, включающая как когнитивные, так

Культурный интеллект – это способность эффективно взаимодействовать с людьми, происходящими из отличных от субъекта культурных сред.

и поведенческие аспекты. По мнению авторов, одно из основных отличий заключается в том, что если социальный и эмоциональный интеллект реализуют себя в рамках одной культуры и не применимы к другим, то культурный интеллект введен как специальный когнитивно-поведенческий концепт, который «работает» вне культурных границ и «над культурами» [74, с. 75]. По мнению авторов, это возможно за счет так называемого метапознания – «мыслей о мыслях», или знания о когнитивных объектах [31, с. 107].

Модель CQ состоит из четырех компонентов – метакогнитивного, когнитивного, мотивационного и поведенческого [15, 30]. Метакогнитивный CQ предполагает способность планировать, отслеживать, пересматривать особенности менталитета других людей и культурных норм в процессе межкультурного взаимодействия, а также осознавать необходимость подобных действий.

Когнитивный CQ – это знания норм и принятых в культуре моделей поведения, понимание того, что ценности и модели взаимодействия различаются от культуры к культуре. Мотивационный CQ – это способность и желание индивида обращать внимание на культурные особенности и направлять свою энергию на их изучение и на достижение положительного результата при межкультурном взаимодействии. Наконец, поведенческий CQ (самый важный в данной модели) – способность демонстрировать адекватное культуре вербальное и невербальное поведение в ситуации «здесь и сейчас» [50]. Для выявления уровня CQ Сун Анг и его коллеги разработали и апробировали «Четырехфакторную шкалу измерения культурного интеллекта» (CQ Scale или CQS), факторы которой соответствуют четырем перечисленным выше компонентам CQ [15].

Важное место в концепции CQ занимает проблема вербальной коммуникации и языковой компетентности. Именно коммуникация в мультикультурной среде создает наибольшее количество препятствий к успеху. Речь идет не только о владении языком (что, естественно,

очень важно), но и о знании таких паралингвистических элементов, как тон, темп речи, паузы, а также кинетико-визуальных аспектов (поза, жесты, мимика во время разговора), которые могут различаться в разных культурах.

Несмотря на то что концепция CQ разрабатывалась и имеет широкое применение в основном в психологии управления [22, 50, 55, 74, 76], понятие CQ – полезный вклад в понимание трансформаций этнокультурной идентичности современного человека. Достижение высокого уровня культурного интеллекта, столь глубокая и кропотливая работа над собой должны определять формирование нового взгляда на свое Я в поликультурном мире.

Концепция CQ имеет выраженную практическую направленность, поэтому авторы в первую очередь фокусируются на умении конструировать эффективное взаимодействие в конкретной ситуации с учетом всех культурных особенностей.

В концепции мало внимания уделяют вопросам адаптации к новой социокультурной реальности, а также формированию глобального мышления и кросскультурной толерантности, без которых культур-

ный интеллект не может стать инструментом эффективного взаимодействия между культурами в современном мире.

В настоящем обзоре мы попытались рассмотреть некоторые западные подходы, позволяющие лучше понять особенности формирования этнической и культурной идентичности наших современников, стоящих перед необходимостью или стремящихся к изучению иностранных языков. Следует помнить, что это формирование может подчиняться суровым законам экосистемы, когда побеждает сильнейший, а языки этнолингвистически жизнеспособных групп определяют векторы формирования бикультурной, глобальной или локальной идентичности. Известно, что почти половина человечества говорит всего лишь на пяти языках – китайском, английском, хинди, испанском и русском. 80% населения Земли говорит всего на 80 языках мира. В то же время есть около полусотни языков, которыми

Почти половина человечества говорит всего лишь на пяти языках – китайском, английском, хинди, испанском и русском.

владеют едва ли не по одному человеку. В лингвистическую «красную книгу» можно внести около 40% языков мира. Такие цифры еще больше обостряют актуальность изучения взаимосвязи языка и идентичности и заставляют задуматься о многих вопросах.

Формирование идентичности под влиянием многоязычия можно также рассматривать как сознательное формирование метазнания и метанавыков, позволяющее сохранить собственные культурные ценности и в то же время приобрести особое видение мира, выходящее за рамки установленных извне ограничений и прописанных заранее сценариев. CQ, при всем кажущемся внутреннем конформизме («в угоду» глобализации), может явиться, по сути, ей серьезным ответом (уходом от универсализации). Человек, вооруженный знанием, мотивированный на межкультурное взаимодействие, обладающий высоким уровнем культурной толерантности и поэтому умеющий успешно жить в разных культурных средах, имеет возможность не только выступать посредником между ними, но и на новом уровне понимать свою родную культуру.

CQ, включающий в себя три уровня – универсальный (знания о мире), культурный (знания о другой культуре) и реальный (знания и умение взаимодействовать в другой культуре в конкретной ситуации) [30], – это возможность сохранить множество локальных идентичностей и этнических культур на глобальном уровне и реальный инструмент к успешной самореализации в поликультурном мире на частном уровне. Человек, обладающий CQ, соединяет в себе историческое время, социальное пространство и индивидуальный жизненный путь – три основные координаты культурно-исторической парадигмы личности [2, с. 291].

В современном обществе существует выраженный запрос на изменения этнокультурной идентичности именно в контексте этих трех координат в сторону глокальной идентичности для людей, желающих быть успешными и востребованными в своих профессиях независимо от той страны, где они реализуют свой потенциал. Представить безъязы-

ковую адаптацию в новой культуре практически невозможно (если мы не хотим ограничиваться рамками быта), поэтому высокая двуязычная и многоязычная компетентность является ключом к обретению CQ и формированию новой идентичности, позволяющей проникнуть в надкультурное и метаязыковое пространство.

Попытки выхода в это пространство уже давно предпринимают деятели современной культуры. Примерами могут служить два довольно удачных, на наш взгляд, проекта последних лет – российское Интернет-издание «Сноб» и театральная постановка известного канадского режиссера Робера Лепажэ «Липсинк»⁵. Первый проект – инициатива по созданию медийного пространства для новой аудитории – русскоязычных людей, которые живут и работают по всему миру («global Russians»), где они могут на русском языке обсуждать волнующие их «локальные» и «глобальные» темы. Фактически это возможность с помощью многоязычной и кросскультурной компетентности переносить важные дискуссии из одной культурной среды в другую. Второй проект – девятичасовой спектакль о жизненных историях людей из разных культур, общающихся друг с другом на четырех языках. Эти истории переплетаются в одну общечеловеческую судьбу, и оказывается, что о самых важных вопросах можно рассказать на любом языке, включая язык музыки, которая царствует над всеми языками и культурами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнян Ю.В., Дробижева Л.М., Сусоколов А.А. Этносоциология. М.: Аспект-Пресс, 1998.
2. Асмолов А.Г. Психология личности. М.: Смысл, 2001.
3. Вайнрайх У. Языковые контакты: Состояние и перспективы исследования. Киев: Вища шк., 1979.
4. Вундт В. Проблемы психологии народов // Преступная толпа. М.: Ин-т психологии РАН; КСП+, 1998.
5. Гумбольдт фон В. Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984.
6. Донцов А.И., Стефаненко Т.Г., Уталиева Ж.Т. Язык как фактор этнической

⁵ «Липсинк» – от англ. *lipsynch* – синхронное озвучивание.

- идентичности // *Вопр. психол.* 1997. № 4. С. 75–86.
7. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. М.: ЧеРо, 2003.
8. Михайлов М.М. Двязычие: проблемы, поиски... Чебоксары: Чувашкнигоиздат, 1989.
9. Привалова И.В. Интеркультура и вербальный знак (лингвокогнитивные основы межкультурной коммуникации): Монография. М.: Гнозис, 2005.
10. Розенцвейг В.Ю. Языковые контакты: Лингвистическая проблематика Л.: Наука, 1972.
11. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности: Монография. М.: Смысл, 1998.
12. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учеб. пособ. М.: Слово/Slovo, 2000.
13. Хилханов Д.Л., Хилханова Э.В. Бурятский этнос: этническая самоидентификация, культура и язык в современный период российской и мировой истории // Санжиевские чтения–5: Мат-лы научной конференции. Улан-Удэ: Изд-во БНЦ СО РАН, 2003. Ч. 1.
14. Шютц А. Смысловая структура повседневного мира. М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2003.
15. Ang S., Dyne van L., Koh C. Personality correlates of the four-factor model of cultural intelligence // *Group and Organization Management*. 2006. V. 31. N 1. P. 100–123.
16. Arrow H., Sundberg N. International identity: Definitions, development, and some implications for global conflict and peace // Setiadi B.N., Supratiknya A., Lonner W.J., Poortinga Y.H. (eds). *Ongoing themes in psychology and culture*. Melbourne, FL: International Association for Cross-Cultural Psychology, 2004. [Электронный ресурс]. URL: http://www.ebooks.iaccp.org/ongoing_themes/
17. Baetens-Beardsmore H. *Bilingualism: Basic principles*. Clevedon: Multilingual Matters, 1986.
18. Baker C., Prys Jones S. *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1998.
19. Berry J.W. Acculturation as varieties of adaptation // Padilla A.M. (ed.). *Acculturation: Theory, models, and some new findings*. Boulder, CO: Westview, 1980. P. 9–25
20. Berry J.W. Immigration, acculturation and adaptation // *Applied Psychology: An International Review*. 1997. V. 46. N 1. P. 5–34.
21. Brewer M.B., Gardner W. Who is this? We?? Levels of collective identity and self representation // *J. of Personality and Social Psychol.* 1996. V. 71. P. 83–93.
22. Brislin R., Worthley R., Macnab B. Cultural intelligence: Understanding behaviors that serve people's goals // *Group & Organization Management*. 2006. V. 31. N 1. P. 40–55.
23. Clement R. Ethnicity, contact and communicative competence in a second language // Giles H., Robinson W.P., Smith P.M. (eds). *Language: Social psychological perspectives*. Oxford: Pergamon Press, 1980. P. 147–154.
24. Clément R., Noels, K. Towards a situated approach to ethnolinguistic identity: The effects of status on individuals and groups // *J. of Language and Social Psychol.* 1992. V. 11. N 4. P. 203–232.
25. Coleman H.K.L., Casali S.B., Wampold B.E. Adolescent strategies for coping with cultural diversity // *J. of Counselling and Development*. 2001. V. 79. P. 356–364.
26. Coupland N., Bishop H.A., Williams A., Evans B., Garrett P. Affiliation, engagement, language use and vitality: Secondary school students' subjective orientations to Welsh and Welshness // *The Internat. J. of Bilingual Education and Bilingualism*. 2005. V. 8. P. 1–24.
27. Cummins J., Swain M. *Bilingualism in education*. N.Y.: Longman, 1986.
28. Currie M., Hogg M. Subjective ethnolinguistic vitality and social adaptation among vietnamese refugees in Australia // *Internat. J. of the Sociology of Language*. 1994. V. 108. P. 97–115.
29. Eastman C.M., Reese T. Associated language: how language and ethnic identity are related // *General Linguistics*. 1981. V. 21. N 2. P. 109–16.
30. Earley P.C., Ang S. *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. N.Y.: Oxford Univ. Press, 2003.
31. Earley P.C., Peterson R.S. The Elusive Cultural Chameleon: Cultural intelligence as a new approach to intercultural training for the Global Manager // *Academy*

- of Management Learning and Education. 2004. V. 3. N 1. P. 100–115.
32. Earley P.C., Ang S., Tan J.-S. CQ: Developing cultural intelligence at work. Stanford, CA: Stanford Univ. Press, 2006.
33. Ellinger B. The relationship between ethnolinguistic identity and English language for native Russian speakers and native Hebrew speakers in Israel // *J. of Multilingual and Multicultural Development*. 2000. V. 21. P. 292–307.
34. Fantini A. Language acquisition of a bilingual child: a sociolinguistic perspective. San Diego, CA: College Hill Press, 1985.
35. Fishman J.A. The sociology of language. Rowley, MA: Newbury House, 1972.
36. Florack A., Piontkowski U. Identification and perceived vitality: The Dutch and the Germans in the European Union // *J. of Multilingual and Multicultural Development*. 1997. V. 18. N. 5. P. 349–363.
37. Fortier A.-M. Migrant belongings: Memory, space, identity. Oxford, England: Berg Publishers, 2000.
38. Frasure-Smith N., Lambert W.C., Taylor D.M. Choosing the language of instruction for one's children: A Quebec study // *J. of Cross-Cultural Psychol.* 1975. V. 6. N 2. P. 131–155.
39. Gardner R.C. Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. L.: Edward Arnold, 1985.
40. Gatlinton E., Trofimovich P. The ethnic group affiliation and L2 proficiency link: Empirical Evidence // *Language Awareness*. 2008. V. 17. N 3. P. 229–248.
41. Gatlinton E., Trofimovich P., Magid M. Learners' ethnic group affiliation and L2 pronunciation accuracy: A sociolinguistic investigation // *TESOL Quarterly*. 2005. V. 39. N 3. P. 489–511.
42. Giles H., Bourhis R.Y., Taylor D.M. Towards a theory of language in ethnic group relations // Giles H. (ed.). *Language, ethnicity and intergroup relations*. L.: Academic Press, 1977. P. 307–348.
43. Giles H., Byrne J.L. An intergroup approach to second language acquisition // *J. of Multilingual and Multicultural Development*. 1982. V. 3. N 1. P. 17–40.
44. Giles H., Johnson P. The role of language in ethnic group relations // Turner J.C., Giles H. (eds). *Intergroup behavior*. Oxford: Blackwell, 1981.
45. Grosjean F. Life with two languages: an introduction to bilingualism. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press, 1982.
46. Gumperz J.J. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1982.
47. Hampton K., Wellman B. The Not So Global Village of Netville // Wellman B., Haythornthwaite C. (eds). *The Internet in everyday life*. Oxford: Blackwell, 2002. P. 345–372.
48. Haarmann H. *Language in ethnicity: A view of basic ecological relations*. Berlin: Walter de Gruyter, 1986.
49. Harwood J., Giles H., Bourhis R.Y. The genesis of vitality theory: historical patterns and discursive dimensions // *International J. of the Sociology of Language*. 1994. V. 108. P. 167–206.
50. Koh C., Joseph D., Ang S. Cultural intelligence and collaborative work: Intercultural competencies in global technology work teams // IWIC'09. February 20–21. 2009. Palo Alto, California, USA.
51. Lambert W.E. A social psychology of bilingualism // *J. of Social Issues*. 1967. V. 23. P. 91–109.
52. Lamy P. Language and ethnolinguistic identity: The bilingualism question // *IJSL*. 1979. V. 20. P. 23–36.
53. Landry R., Allard R. Subtractive bilingualism: The case of Franco-Americans in Maine's St John Valley // *J. of Multilingual and Multicultural Development*. 1992. V. 13. N 6. P. 515–544.
54. Le Page R.B., Tabouret-Keller A. *Acts of identity*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1985.
55. Levy-Leboyer C. CQ: Developing cultural intelligence at work // *Personnel Psychol.* 2007. V. 60. N 1. P. 242–245.
56. Lieberson S. *Language and ethnic relations in Canada*. N.Y.: John Wiley & Sons, 1970.
57. Liebkind K. (ed.). *New identities in Europe*. Hampshire: Gower, 1989.
58. Miville M.L., Gelso C.J., Pannu R., Liu W., Tourdji P., Holloway P., Fuertes J.N. Appreciating similarities and valuing differences: The Miville-Guzman Universality Diversity Scale // *J. of Counseling Psychol.* 1999. V. 46. P. 291–307.
59. Myers-Scotton C. A theoretical introduction to the markedness model // *Codes and consequences*. N.Y.: Oxford Univ. Press, 1998. P. 18–38.
60. Nahirny V., Fishman J.A. American immigrant groups: identification and the problem of generations // Sollors W. (ed.).

- Theories of ethnicity: A classical reader. N.Y.: Univ. Press, 1965. P. 266–281.
61. Noels K., Pon G., Clément R. Language, identity and adjustment: The role of linguistic self-confidence in the acculturation process // *J. of Language and Social Psychol.* 1996. V. 15. P. 246–264.
62. Pavlenko A., Blackledge A. (eds). *Negotiation of identities in multilingual contexts.* Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2004.
63. Paulgaard G. Local identities in a globalized world // *Young.* 2002. V. 10. N 3–4. P. 95–107.
64. Ponterotto J.G., Utsey S.O., Pedersen P. *Preventing prejudice: a guide for counselors, educators and parents.* 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2006.
65. Ram U. Glocalization: How the global consumes the local-McDonald's in Israel // *Current Sociology.* 2004. V. 52. N 1. P. 11–31.
66. Reitz J.G. *The survival of ethnic groups.* Toronto: McGraw-Hill, 1980.
67. Robertson R. Glocalization: Time-space and homogeneity–heterogeneity // Featherstone M., Lash S., Robertson R. (eds). *Global modernities.* L.: Sage Publications, 1995. P. 25–44.
68. Romaine S. *Bilingualism.* 2nd ed. Oxford: Basil Blackwell, 1995.
69. Skutnabb-Kangas T. *Bilingualism or not: The education of minorities.* Clevedon: Multilingual Matters, 1981.
70. Smolicz J.J. Minority languages as core values of ethnic cultures // Fase W., Jaspert K., Kroon S. (eds). *Maintenance and loss of minority languages.* Amsterdam: John Benjamin Publishing, 1992.
71. Spolsky B. *Conditions for second language learning.* Oxford: Oxford Univ. Press, 1989.
72. Tajfel H., Turner J.C. The social identity theory of inter-group behaviour // Worchel S., Austin L.W. (eds). *Psychology of intergroup relations.* Chicago: Nelson-Hall, 1986. P. 7–24.
73. Taylor D.M. Bilingualism and intergroup relations // Hornby P.A. (ed.). *Bilingualism: Psychological, social, and educational implications.* N.Y.: Academic Press, 1977. P. 67–75.
74. Thomas D.C. Domain and development of cultural intelligence: The importance of mindfulness // *Group & Organization Management.* Feb 2006. V. 31. N 1. ABI/INFORM Global. P. 78.
75. Tomlinson J. Globalization and cultural identity. 2003. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.polity.co.uk/global/pdf/GTReader2eTomlinson.pdf>
76. Triandis H. Cultural intelligence in organizations // *Group & Organization Management.* 2006. V. 31. N 1. P. 20–26.
77. Tubin D., Lapidot O. Construction of «glocal» (global-local) identity among Israeli graduate students in the USA // 2008. V. 55. N 2. P. 203–217.
78. Wellman B., Hampton K. Living networked on and offline // *Contemporary Sociology.* 2002. V. 28. N 6. P. 648–654.
79. Yagmur K., De Bot K., Korzilius H. Language attrition, language shift and ethnolinguistic vitality of Turkish in Australia // *J. of Multilingual and Multicultural Development.* 1999. V. 20. N 1. P. 51–69.
80. Zee K.I. van der, Oudenhoven J.P. van. The multicultural personality questionnaire: a multidimensional instrument of multicultural effectiveness // *European J. of Personality.* 2000. V. 14. P. 291–309.

Стратегия внедрения психотехник толерантности и управления рисками ксенофобии в изменяющемся мире

72

М

итинги на Манежной площади в Москве, перерастающие в вооруженное противостояние групп, рассеянных по этническому признаку, непрекращающиеся

межэтнические конфликты на постсоветском пространстве, создание российской межведомственной правительственной комиссии по экстремизму, кровавая трагедия в Норвегии – эта событийность нашего времени жестко предупреждает о том, что приверженность идеалам гуманизма, добра, справедливости, мира, ставшая, казалось бы, культурной нормой нашего времени, которая не требует доказательств, подвергается серьезной атаке. Насущные требования достижения социального согласия, обеспечения целостности и безопасности государства, общества и личности в условиях современного поликультурного российского общества делают необходимым поиск новых подходов и решений в деле формирования толерантного поведения у каждого члена социума.

Инновационность подхода, разработанного в культурно-исторической системно-деятельностной психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Г. Асмолов), заключается в принципиальном изменении стратегии управления рисками ксенофобии – переходе от стратегии

предупреждения и преодоления по принципу актуального реагирования («тушения пожаров») к стратегии целенаправленного *конструирования* толерантного поведения групп и личности *на государственном уровне и уровне общественно-самоуправления*. Насколько же обеспечена такая стратегия соответствующим инструментарием и средствами?

В рамках различных теоретических подходов – этологического, психодинамического, теории фрустрации, теории личностных черт (Т. Адорно) и диспозиций (Г. Олпорт), теории реального конфликта (М. Шериф), развития идентичности (Г. Тэджфел, Э. Эриксон), мультикультурализма (Дж. Берри [3]), психологических измерений культур (Г. Триандис [9]), историко-эволюционной концепции (А.Г. Асмолов) – были разработаны технологии конструирования толерантности, направленные на создание конструктивных форм взаимодействия различных культурных групп, преодоления бинарной оппозиции «свой–чужие» и формирования у личности ценностно-смысловых установок согласия, доверия, сотрудничества.

Очевидно, что любая технология плоть от плоти и кровь от крови той теории, на основе которой она была создана. Однако ориентация на практику вносит свои коррективы: обогащаясь опытом, технология выходит за пределы

частной теории, интегрируя находки и достижения иных концепций, и, как следствие, порождает новый теоретический взгляд на природу и механизмы толерантности. Возникает необходимость создания методологии разработки социокультурных, коммуникационных, сетевых и психологических технологий конструирования индивидуального и социального толерантного поведения как системы принципов, задающих и операционализирующих «технологии создания технологий». Кратко остановимся на базовых принципах такой методологии, отдавая отчет в том, что содержание каждого требует серьезного обсуждения.

1. *Принцип социального конструирования* означает переход от констатации стихийности развития общества к целенаправленному проектированию социальной реальности во всем многообразии ее проявлений. Такое проектирование осуществляется в соответствии с «образом потребного будущего» (Н.А. Бернштейн), т.е. социально желаемыми и лично значимыми целями путем активного создания/конструирования необходимых условий их достижения (Г. Герген, А.Г. Асмолов). Принцип социального конструирования следует из признания «жизнетворящей» деятельности человека источником всей материальной и духовной культуры/культур, составляющей жизненный мир человечества, определяющей бытие, сознание и поведение личности. Социальное конструирование основывается на представлении причин того или иного явления, составлении условно-вариантного прогноза будущего развития общества в условиях неопределенности и осознанном построении социальных миров посредством целенаправленной и осмысленной деятельности человека. Условно-вариантный прогноз как необходимый результат многообразия возможностей путей общественного развития определяет векторы вариантов социального развития при определенном сочетании материальных, экономических, идеологических, политических, психологических условий.

2. *Принцип контекстуальности в развитии* (П. Балтес, У. Бронфенбреннер, М. Лернер) постулирует зависимость

развития поведения группы и личности от социального контекста – исторического времени, системы отношений и взаимодействия человека с ближайшим и далеким социальным окружением, идеологического контекста, масс-медиа, уровня развития наук и технологий и пр. Было бы упрощенно понимать принцип контекстуальности лишь как зависимость личностных/групповых особенностей и поведения от контекста. Значение признания ведущей роли контекста в том, что фокус внимания перемещается от универсальности развития к генезису многообразия вариантов развития личности и групп в зависимости от их расовой, этнической, национальной, культурной, идеологической принадлежности, уровня технологической вооруженности общества, нравственных убеждений и устоев, развития искусств и науки. *Разнообразие возводится в ранг нормы развития, а не исключения из правила.*

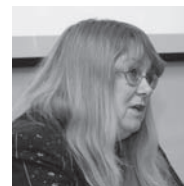
3. *Принцип ведущей роли образования в преодолении ксенофобии и интолерантности.* Ключевой задачей образования как важнейшего института социализации общества является формирование культурной идентичности и общности граждан России (А.Г. Асмолов [1]). Образование рассматривается как «социальный лифт», позволяющий преодолеть поляризацию населения и обеспечить социальную консолидацию за счет достижения социального равенства групп и отдельных личностей с разными стартовыми возможностями и высокой социальной мобильности. Образование, в том числе и поликультурное образование, становится ключом к решению проблемы преодоления ксенофобии и интолерантности в обществе. В исследованиях выявлена прямая связь уровня толерантности и уровня образования: чем выше уровень образованности, тем меньше риск возникновения ксенофобии, мигрантофобии, социальной напряженности межэтнических и религиозных конфликтов.

4. *Социальная компетентность как психологическая основа индивидуального и социального толерантного поведения.*

Получивший широкое признание в современной психологии компетентностный подход (Д. Мак-Клеланд) исходит из постулата о том, что содержание и эффективность поведения человека



об авторе



О.А. Карабанова, заместитель декана по науке факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, главный научный сотрудник ФИРО, доктор психологических наук, профессор

определяются его компетентностью. В культурно-исторической психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия) компетентность в широком социальном и психологическом смысле слова определена как *знание в действии*, в единстве мотивации, знание о желаемом результате и средствах его достижения, способностях и умениях личности, ее готовности принять ответственность за действие и его результаты перед самим собой и обществом. Социальная компетентность определяет качество социальных действий – общения, сотрудничества, кооперации, создания групп и команд (командо- и группообразование). Именно совместные социальные действия являются источником рождения межличностных и межгрупповых отношений, выступая в функции «культурных орудий» (Л.С. Выготский), их построения и развития: «...ключ к формированию социальной компетентности личности лежит в проектировании и организации совместных социальных действий» (А.Г. Асмолов, Г.У. Солдатова [8, с. 13]).

5. *Принцип каузальности как основа создания технологий конструирования группового и индивидуального социального толерантного поведения.* Ядерной частью технологии конструирования толерантного поведения является метод воздействия. Эффективность технологии определяется тем, направлен ли метод воздействия на устранение/нейтрализацию причин возникновения интолерантности и ксенофобии или мишенью метода является симптом интолерантного поведения. Именно устранение причин «расчищает строительную площадку» толерантности, открывает возможности замещения неэффективных установок и поведенческих стереотипов новыми формами толерантного поведения. При создании технологий конструирования индивидуального и социального толерантного поведения необходимо исходить из природы причин, порождающих ксенофобию, и рисков их возникновения.

6. *Принцип перехода от парадигмы конфликта к парадигме переговоров* (М. Дойч, Р. Фишер, У. Юри, А.Г. Асмолов). Утверждение в обществе гуманистических ценностей, трагические уроки противостояний, подчас губительных

для народов и человечества, опыт нового конструктивного сотрудничества в решении общих проблем привели к изменению ценностно-целевых установок в отношении роли и природы конфликтов. От понимания конфликта как противоречия интересов участников конфликта, противостояния, в котором господствует стратегия «победителя», доминирует стремление к выгоде и подчинению партнера, общество переходит к осознанию необходимости утверждения стратегии, учитывающей равноценность интересов участников конфликта, признающей, что в нем «нет победителей и нет побежденных» и побуждающей к поиску новых решений, которые в равной мере удовлетворяют конфликтующие стороны. Тем самым преодолевается парадигма конфликта и утверждается парадигма переговоров как конструктивного сотрудничества противостоящих сторон, порождающего новые мотивы, интересы, цели.

7. *Принцип единства формирования установок толерантного сознания и поведения и гражданской идентичности.*

Несмотря на то что толерантность и идентичность на первый взгляд принадлежат разным сферам, а именно групповой и индивидуальной, они неизбежно встречаются в процессе *самоидентификации индивида*.

Процесс формирования социальной идентичности личности основывается на двух альтернативных, конфликтующих по сути механизмах – механизме идентификации, отождествления Я со значимой референтной группой, и механизме дифференциации, установления различий, их гиперболизации, простраивания границ своего Я по принципу «Я–Другие». Именно в сравнении себя с Другим возникает опасность соскальзывания на противопоставление себя Другому, преувеличения одних характеристик и преуменьшения других, искажения образа Я и образа «Другой». В силу стремления, часто неосознанного, сохранить свою позитивную идентичность человек *использует Другого как средство* конструирования своей идентичности по принципу от обратного или по принципу контраста: «я хороший – ты плохой». В силу легкости искушения использовать идентификацию с Другим с целью утверждения совершенства

и безукоризненности своего Я в ущерб Другому процесс идентификации должен быть уравновешен нормой толерантности как признанием самооценности индивидуальности личности.

При признании взаимности диалога толерантности и идентичности в развитии личности, нет единства мнений в вопросе о том, какое влияние оказывают друг на друга толерантность и идентичность. Можно выделить две основные позиции в решении проблемы. Согласно первой, толерантность не ослабляет групповой идентичности, поскольку вовсе не предполагает непременно согласия с «иным» верованием, традицией, поведением и т.п., означая скорее уважение к носителю этого мнения, поведения (Дж. Ньюмен). Вторая позиция исходит из того, что толерантность сопровождается «персонализирующим сдвигом» как временным «забвением» своего несогласия с иным мнением или поведением. Другими словами, речь идет об ослаблении и даже утрате своей идентичности. Эту позицию подтверждают известные факты ассимиляции этнической группы меньшинства группой большинства. Например, в средневековом Китае довольно значительная еврейская община быстро растворилась в китайском обществе. В современном обществе, переживающем своеобразный «ренессанс» развития национального самосознания, нередко принимающего формы этноцентризма, возникает опасность роста интолерантности как ответа на усиление групповой идентичности. Таким образом, «сильная» национальная идентичность может превращаться в опасность для толерантного либерального общества и требует выработки определенной политики в отношении поддержки или, напротив, нивелирования национальной идентичности.

Интересен феномен парадоксальности толерантности отношений этнических групп в зависимости от культурной дистанции. Поскольку идентичности формируются на основе «отталкивания» от «ближайшего другого», то чем ближе этот «другой», тем конфликтнее отношения. Такое явление получило название «нарциссизм меньших различий» и даже «синдром Каина и Авеля» (М. Игнатъевф). Суть этого «синдрома» в том, что интолерантность между близкими зачастую оказывается сильнее, не-

жели интолерантность между чужими. Например, украинцы, определяя свою идентичность по отношению к ближайшим к ним русским или белорусам, а не по отношению к африканским пигмеям или бушменам, более склонны выказывать толерантность именно к «далеким» по культурной дистанции группам.

Толерантность как способность принять и признать инаковость, своеобразие, непохожесть других людей основывается на децентрации (Ж. Пиаже) и эмпатии – умении увидеть и прочувствовать мир глазами Другого, сопереживать Другому, найти в нем частицу самого себя, ощутить единство и тождественность Я в Другом. Тем самым приобретает способность отождествления себя частицей целостности при сохранении чувства уникальности и неповторимости Я.

Во многонациональном, поликультурном, поликонфессиональном российском обществе единство и тождественность людей разных этнических, конфессиональных культурных групп достигаются благодаря формированию российской гражданской идентичности личности. Общекультурная составляющая идентичности, чувство патриотизма и гордости за многонациональную Россию, сопричастности ее истории и великим деяниям ее граждан является психологическим базисом толерантности сознания личности.

8. *Принцип учета возрастных психологических особенностей целевой группы.*

Хорошо известен факт различной чувствительности и «откликаемости» к призывам и действиям, провоцирующим ксенофобию, шовинизм, мигрантофобию, экстремизм и интолерантность групп, различающихся по возрастному, гендерному, образовательному и социальному статусам. Подростки и молодежь, как хорошо известно, наиболее восприимчивы к экстремистским и ксенофобским установкам в широком диапазоне от простого отвержения «чужих» групп до жесткого насилия. Отметим, что сегодня практически во всех крупных городах России имеются достаточно многочисленные политизированные и организованные группы экстремистски настроенной молодежи. Особенности задач развития подросткового и юношеского возраста – эмансипация и достижение автономии, побуждающие молодых людей к протестным реакциям, такие воз-

растные психологические особенности, как «туннельное» зрение (неспособность увидеть явление и событие во всех его контекстах, значениях и смыслах, абсолютизация одной, единственно верной, точки зрения), дихотомический стиль мышления, отражающий подростковый максимализм («белое–черное»), решение задачи обретения идентичности посредством контрастного противопоставления себя Другому и фиксации на поиске различий, дифференциации в ущерб отождествлению (Г. Тэджфел, Э. Эриксон) – все это делает подростковые и юношеские группы особенно уязвимыми к лозунгам ксенофобии. Особую тревогу вызывает то, что в настоящее время ксенофобия и экстремизм становятся в определенной степени специфической чертой молодежной субкультуры, т.е. в определенной степени составляют «норму поведения» молодежных групп.

Оценивая состояние дел с «технологической вооруженностью» решения проблемы воспитания толерантности, профилактики и предупреждения ксенофобии, следует указать на значительный прорыв российской науки в ее решении. В период с 2001 по 2005 г. в России была разработана и реализована Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001–2005 годы)», направленная на разработку стратегии социальной безопасности и согласия в многонациональном российском обществе. Теоретико-методологический анализ путей и средств формирования толерантности позволяет говорить о широком диапазоне технологий, включающих социокультурные, коммуникационные, опосредованные СМИ, социальные сетевые и психологические технологии.

Социокультурные технологии обеспечивают социокультурную ситуацию принятия толерантности как цивилизационной нормы отношений между людьми и социальными группами и обществами и дают возможность управления рисками проявления ксенофобии. Основная цель – воспитание личного и социального смысла следования нормам толерантности. Социокультурные технологии основаны на включении человека в совместную продуктивную деятельность, имеющую социальную

значимость и признание. Психологическим условием возникновения смысловых установок толерантности является смена социальной позиции личности, обеспечивающая децентрацию – расширение границ восприятия и понимания ситуации совместных действий. Это происходит за счет того, что, реализуя новую социальную роль в партнерстве с Другим, человек получает возможность не только увидеть ситуацию «глазами партнера», но и лучше разобраться в ее «плюсах и минусах». Благодаря заинтересованности в общем результате партнеры оказываются способны лучше понять друг друга и, более того – выработать совместные решения, взгляды, ценности, убедиться на деле в преимуществах толерантного поведения, обрести смысл следования нормам толерантности.

Поскольку в основе формирования толерантности лежит практика совместных социальных действий кооперации и сотрудничества, необходимы создание и поддержка открытых и доступных для участия каждому социальных практик, будь то общественные акции, занятия спортом, искусством, совместная профессиональная или учебная деятельность и т.п. Однако их эффективность будет высокой лишь при соблюдении определенных условий. Во-первых, социальное действие должно быть важным, общественно значимым, получить социальное признание. Во-вторых, человек должен принять ответственность за результаты своего действия. По сути, вовлечение человека в различные формы гражданской активности представляет оптимальную форму воспитания смысла толерантности. *Создание социальных, экономических, правовых, психологических условий для включения всех групп населения в творческую созидательную деятельность на благо многонационального российского государства, обеспечивающую самореализацию каждого гражданина и признание его вклада в процветание общества и государства, составляет основополагающее условие воспитания толерантности.* Необходимо уделить особое внимание молодежи и подросткам как потенциальным группам риска – обеспечить трудовую занятость населения, особенно в «проблемных регионах», широкие возможности доступного качественного образования,

включая среднее специальное профессиональное образование, посещения спортивных секций, Домов творчества, участия в общественных движениях и организациях.

Коммуникационные технологии, в том числе на основе средств массовой информации (СМИ), обеспечивают развитие, сохранение единства и общности в современном обществе, в то же время порождая риски манипулятивных технологий управления сознанием личности и общества, являясь причиной ее деформаций. Наряду с правовыми актами необходимо создание психологических ресурсов обеспечения информационной безопасности респондентов. Формирование социально-критического мышления является мощным средством профилактики и предупреждения возможностей манипулирования сознанием человека. Такие международные организации, как Совет Европы и ЮНЕСКО, ставят в качестве актуальной задачу просвещения и образования молодежи в области СМИ.

Выдвигается идея создания системы медиаобразования как особого социального приоритета, направленного на то, чтобы обеспечить необходимый уровень культуры пользования информационными и другими возможностями СМИ, сделать человека активным сознательным пользователем СМИ. От тезиса – защитить пользователя от недобросовестных СМИ с помощью различного рода контроля и ограничений – произошел поворот к идее развития компетентности в СМИ. В настоящее время разработаны программы медиаобразования, позволяющие обеспечить формирование критического творческого отношения к информационному пространству СМИ (Я.Н. Засурский, Е.Л. Вартанова). Оптимальной технологией для формирования умения личности уверенно противостоять различным видам манипулятивного социального и индивидуального давления является психологический тренинг, основанный на принципах добровольности, конфиденциальности, уважения личности, признания свободы и ответственности как неотъемлемых прав человека.

Технологии медиаобразования обеспечивают необходимый уровень культуры пользования информационными

и другими возможностями СМИ, содействуют формированию толерантности и снижению рисков возникновения ксенофобии.

Сетевые технологии обеспечивают создание социальных сетей на основе инновационных средств коммуникации (системы деловых и межличностных связей и соглашений, в том числе семейных, профессиональных, деловых, этнических, религиозных и др.), являясь формой социального капитала. Социальные сети, получившие качественно новый статус и содержание с возникновением Интернета, отвечают важнейшей жизненной потребности человека в поиске и обретении идентичности. В социальных сетях удовлетворение потребности «фиксации жизни», т.е. подтверждения своего существования, своей идентичности и потребности трансляции/коммуникации своей идентичности, раскрывает поистине безграничные возможности безопасного «ролевого экспериментирования», задавая пространство конструирования идентичности. Равновесие между дифференциацией и отождествлением как условие достижения идентичности создает основу принятия нормы толерантности как принципа коммуникации в виртуальной сети и, соответственно, порождения смысла толерантности. Многообразие, доступность и легкость контактов, зримо обнаруживающие разнообразие убеждений, ценностей, традиций, подходов, решений к проблеме, создают условия принятия необходимости культуры толерантности как единственно возможной в условиях глобализации коммуникации жителей нашей планеты.

Коммуникация в социальных сетях характеризуется особым соотношением «публичного» и «личного». Анонимность за счет использования «никнов» обеспечивает коммуникатору в Сети безопасность и «раскованность», что становится причиной открытости и «прозрачности» многих, весьма интимных сторон частной жизни. Отсутствие внешнего контроля в сети побуждает человека свободно высказывать свое мнение по всем интересующим его проблемам и вместе с тем заставляет принять ответственность за свои поступки. Свобода как отсутствие внешней регламентированности становится основой выработки в сети собственных правил и норм общения, являясь необходимым

условием перехода к общественному самоуправлению и самоорганизации.

Блогосфера как особый вид любительской журналистики, дополняющий традиционные СМИ, конструирует медиапространство, независимое от внешней цензуры – контроля и какой-либо селекции публикуемого материала, отличительной особенностью которого является представление новостной информации через призму картины мира автора, т.е. «персонализация ракурса освещения новостей», порождающая «Я-медиа» и отстаивающая индивидуальность автора медиопубликации (А.Г. Асмолов, Г.А. Асмолов [2]). Дневниковая журналистика в блогах задает особый вид диалога – не только и не просто диалог с самим собой, но и диалог «внутренних голосов» других блоггеров, обогащая и расширяя пространство личностно-смыслового общения и конструирования своей виртуальной личности. Платформа блогов выступает сетеобразующим фактором, если контент отвечает требованию событийности повседневной жизни, оказывается привлекательным для пользователей сети. Содержание блогов существенным образом воздействует на смысловые установки участников социальных сетей, определяя их отношение к иной культуре, выступая как один из ведущих каналов социализации молодого поколения информационного общества.

Психологические технологии формирования толерантности направлены на обеспечение условий ценностно-смыслового, мотивационного, когнитивного развития личности, составляющего основу толерантного поведения и готовности противодействовать ксенофобии. В современной социальной психологии разработано значительное число программ формирования толерантности в межкультурном взаимодействии, хорошо зарекомендовавших себя в практике работы с различными категориями населения, которые различаются по возрастному, гендерному и социальному составу. Разработаны и внедрены дидактическая технология, тренинги межкультурной, этнокультурной, общекультурной компетентности, технология культурных ассимиляторов, технологии переговоров и конструктивного разрешения конфликтов, социально-психологические симуляционные игры,

технологии ведения дискуссий, рефлексии и мн. др. [4, 5, 6, 7].

Благодаря усилиям ученых и практиков, десятков научных и общественных организаций были разработаны 172 учебные программы для всех ступеней образования, охватывающие различные возрастные, профессиональные, этнические группы населения, в том числе программы социально-психологического тренинга и помощи различным группам риска, а также 200 учебных пособий, отражающих результаты мониторинга состояния толерантности в российском обществе, создан банк данных «Адреса толерантности», включающий более 1 тыс. организаций и учреждений – социальных партнеров по проектам толерантности и профилактике экстремизма, проведено 87 учебных семинаров по формированию толерантности в 53 регионах Российской Федерации.

В результате реализации Программы были разработаны методология и теоретические основы формирования толерантности сознания и поведения, созданы и успешно апробированы обучающие программы, получившие высокую оценку и признание общественности, дан импульс разработке и внедрению ряда региональных программ, реализованных в 2006–2010 гг. Вместе с тем потенциал Программы в настоящее время не реализован полностью. Каковы же *причины трудностей внедрения Программы?*

По-прежнему сохраняются *социально-экономические причины*, порождающие явления интолерантности и ксенофобии:

- неравномерность социально-экономического развития различных регионов России, усиливающееся социальное расслоение общества, основанное на поляризации по уровню жизни «богатого меньшинства» и «бедного большинства»;
- резкое повышение мобильности населения, в том числе вследствие нерегулируемых миграционных процессов, являющихся результатом неравномерности развития территорий, которое приводит к обострению конкуренции за доступ к ресурсам (работа, жилье, образование, медицинские услуги);
- стихийный характер социально-экономического развития страны как прямое следствие принципа рыночного регулирования, отсутствие долгосрочных

социально-экономических программ, определяющих как судьбу страны, так и жизненные перспективы каждого гражданина и его семьи.

К политико-правовым причинам относятся следующие:

- нереализованность в конкретных законодательных механизмах декларируемых Конституцией и законами РФ прав и свобод граждан, в частности, в неразработанности российского антидискриминационного законодательства в отношении статьи 19 (п. 2) Конституции РФ («Государство гарантирует равенство прав и свобод человека и гражданина независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также других обстоятельств. Запрещаются любые формы ограничения прав граждан по признакам социальной, расовой, национальной, языковой или религиозной принадлежности»);

- низкий уровень правовой культуры населения, граничащий с правовым нигилизмом, низкая информированность граждан о своих правах и обязанностях, явная недостаточность квалифицированных разъяснений законодательства в средствах массовой информации, включая электронные, при изобилии ошибочной и предвзятой информации;

- отсутствие традиций плюрализма и уважения прав других;

- нарастание в массовом сознании чувства «национального унижения», вызывающее рост националистических настроений и популярность экстремистских идей;

- распад единого многонационального государства – СССР – на национальные республики, следствием чего стали утрата прежней государственной идентичности, доминирование идеологии этнического национализма в ряде постсоветских государств и возникновение множества «разделенных народов»;

- появление массовой вынужденной миграции населения как прямое следствие возникших конфликтов и на территории России, и в сопредельных государствах;

- трансформация ксенофобии из межличностного в информационное явление,

провокационное продвижение в СМИ темы ксенофобии и межэтнических противоречий в политтехнологических целях или как средство привлечения и удержания аудитории, конструирование образа врага, использование языка вражды в СМИ, создание радикальных «сайтов ненависти» в Интернете, основной мишенью которых являются подростки и чувствующие себя социально ущемленными слои населения, активное распространение манипулятивных технологий формирования установок «свой–чужие».

Психологические причины в значительной степени отражают социально-психологические особенности личности нового исторического времени – эпохи постсоветского общества:

- ценностная неопределенность, «раскол» ценностного сознания общества, утрата нравственно-этических ориентиров;

- неадаптированность значительной части населения к социальным переменам, сохранение прежней имплицитной картины «справедливого мира» в новой социальной реальности;

- широкое распространение стереотипов в отношении иных культур;

- возрастание культурной дистанции, снижение уровня толерантности в восприятии этнокультурных различий;

- низкая компетентность межкультурного общения, включая разрешение конфликтов и спорных ситуаций;

- низкая устойчивость к социальной неопределенности, подверженность стрессу, фрустрации, тревожности.

Организационно-управленческие причины – это:

- отсутствие должной государственной поддержки и контроля внедрения результатов Программы формирования толерантности после 2006 г.;

- несбалансированность целевого финансирования научно-исследовательских разработок и внедрения, выражающаяся в дефиците финансирования этапа внедрения разработанных программ и технологий;

- недостаток квалифицированных кадров, способных обеспечить проникновение новой идеологии толерантности в широкие массы;

- недостаточное нормативно-правовое, предметно-содержательное, кадровое обеспечение системы общего и профес-

сионального образования для решения задач воспитания толерантности и противодействия ксенофобии и экстремизму в детских, подростковых и молодежных группах.

Анализ опыта внедрения программ и технологий формирования толерантности позволяет сформулировать ряд положений, определяющих *стратегию их успешного внедрения*:

1) необходима четкая долгосрочная государственная программа, определяющая цели, задачи и средства внедрения технологий конструирования индивидуального и социального поведения;

2) разработка и внедрение программы должны осуществляться государством в тесном сотрудничестве с общественными и религиозными движениями и организациями и под их контролем;

3) должно быть создано необходимое правовое, финансовое, организационно-управленческое и кадровое обеспечение реализации программы внедрения;

4) целями программы должно стать формирование социальной и этнокультурной компетентности населения России в контексте поликультурного образования;

5) формирование толерантных установок сознания и поведения личности должно осуществляться в неразрывном единстве с формированием российской гражданской идентичности. Необходима координация программ формирования толерантности и программы патриотического воспитания;

6) необходимо обеспечить систематический мониторинг уровня интолерантности в российском обществе и эффективности внедрения технологий конструирования социального и индивидуального толерантного поведения;

7) необходимо создать практику открытой гуманитарной экспертизы деятельности СМИ, печатной продукции,

образовательной деятельности и деятельности общественных организаций;

8) фокусом адресности внедрения технологий, направленных на формирование толерантного поведения, должна стать группа молодежи и подростков как наиболее сензитивная к проявлениям интолерантности и ксенофобии в силу возрастных особенностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Формирование установок толерантного сознания: что могут СМИ? // Век толерантности. 2003. Вып. 5. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.tolerance.ru/vek-tol/5-0-asmolov.html>

2. Асмолов А.Г., Асмолов Г.А. От Мы-медиа к Я-медиа: трансформации идентичности в виртуальном мире // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. 2010. № 1. С. 3–21.

3. Берри Дж., Пуртинга А., Сигалл М., Дасен П. Кросс-культурная психология: Исследования и применение. М.: Гуманитарный центр, 2007.

4. Лебедева Н.М. и др. Тренинг этнокультурной компетентности / Н.М. Лебедева, О.В. Лунева, Т.Г. Стефаненко, М.Ю. Мартынова. М.: РУДН, 2003.

5. Лебедева Н.М., Стефаненко Т.Г., Лунева О.В. Межкультурный диалог в школе. Кн. 1: Теория и методология. М.: РУДН, 2004.

6. Разные, но равные: Большие психологические игры / Под ред. Г.У. Солдатовой. М.: Центр СМИ МГУ им. М.В. Ломоносова, 2004.

7. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Шарова О.Д. Жить в мире с собой и с другими: Тренинг толерантности для подростков. М.: Генезис, 2000.

8. Социальная компетентность классного руководителя: режиссура совместных действий / Под ред. А.Г. Асмолова, Г.У. Солдатовой. М.: Смысл, 2006.

9. Триандис Г.К. Культура и социальное поведение. М.: Форум, 2007.

Гуманитарная культура и образование – основа толерантности и сохранения национальной идентичности¹

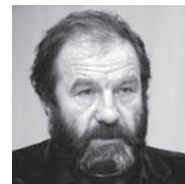
О том, что в России растет социальная напряженность, пишет пресса, пишут социологи, говорит высшее руководство страны. Россия больна, наряду с синдромом авторитаризма, коррупции, социальной анонимии остро стоит проблема национальной идентичности. Проблема не новая, доставшаяся по наследству от СССР и предшествовавшая его распаду. Резня в Сумгаите и последовавшая затем Карабахская война Азербайджана и Армении, резня в Оше и на прилегающих к нему территориях в Киргизии (кроваво повторившаяся в прошлом году), молдавско-приднестровский конфликт; две чеченские войны, уже в независимой России; межнациональные конфликты в Кондопоге, Ростове, Ставрополе, Челябинске, а совсем недавно в Москве (на Манежной площади) и в Питере – симптомы той тяжелой затяжной болезни. Эта болезнь – отнюдь не чисто российская. В несколько иных условиях с ней сталкиваются практически вся Европа и отчасти США.

Проблема эта связана с неравномерным развитием стран или, что специфично для России, их отдельных регионов и ограниченностью природных ресурсов. Идет своеобразная «обратная волна колонизации» бывших метрополий выходцами из бывших колоний. Проблема высокой рождаемости при ограниченности природных ресурсов была постав-

лена еще Т.Р. Мальтусом и известна как «мальтузианский тупик». Нарисуем некую значительно упрощенную схему демографической саморегуляции народонаселения. Высокая рождаемость отчасти компенсировалась высокой смертностью, низкой продолжительностью жизни, гибелью населения в войнах, уходом части населения в монастыри. Такая «отрицательная обратная связь» действовала на уровне отдельных стран, осуществляя динамическое равновесие численности населения. Страны, достигавшие экономического и культурного прогресса, имели возможность увеличить собственное население и осуществить экспансию в мир, колонизируя отставшие на некоем историческом промежутке страны. Такой механизм действовал до XX в., когда население лидирующих культур неизбежно стало изменять принятое до этого демографическое поведение, связанное с высокой рождаемостью. Равноправие женщин, вовлечение их в экономику, позднее вступление в брак, связанное с необходимостью получения образования в течение длительного периода, неизбежно явились причиной снижения рождаемости в экономически развитых странах. При этом гуманизация стран, лидирующих в областях экономики и культуры, а затем и последующая глобализация привели к тому, что их экономические, научные и культурные достижения (в первую очередь европейских стран и США), а также успехи в медицине стали достоянием стран и регионов-



об авторе



В.Ф. Петренко, зав. лабораторией МГУ им. М.В. Ломоносова, член-корреспондент РАН, доктор психологических наук, профессор

¹ Исследование проводится при финансовой поддержке РФФИ, грант № 11-06-00196а.

аутсайдеров. Последние же сохранили традиционный стиль жизни и связанную с этим высокую рождаемость. Возникло все увеличивающееся демографическое и иммиграционное давление населения третьего мира и традиционных культур на экономически развитые страны. Все это происходит на фоне старения населения бывших метрополий и их депопуляции.

Потребности экономики диктуют необходимость иммиграционной подпитки трудовых резервов и привлечения иммигрантов. Однако национальные волнения арабской и негритянской молодежи в пригородах Парижа, стычки иммигрантов с полицией в Манчестере, Лионе, Неаполе и т.п. показали, что если первые волны иммигрантов из третьего мира были готовы к выполнению самых тяжелых и непрестижных работ, то их потомки, плохо ассимилируясь в культуре новой родины, предпочитают жить на пособие, усугубляя ее экономические и политические проблемы. Если массовая волна эмигрантов из стран третьего мира в Европу началась в середине 1960-х гг., то Россия столкнулась со схожей проблемой в 1990-е гг., с распадом Советского Союза. В роли иммигрантов здесь выступают выходцы с Кавказа и Средней Азии для Европейской части России и Сибири, а также китайцы на российском Дальнем Востоке. И если трудовая иммиграция из Средней Азии и Китая, предположительно временная, осуществляется «вахтовым методом», то иммиграция с Северного Кавказа граждан Российской Федерации, не предполагает последующего возврата населения на исходные позиции. То, что демографические проблемы, связанные с национальными волнениями, идут, в сравнении с Европой, с временным лагом, дает некую фору и некую надежду на способность учиться на чужих ошибках, а также надежду на формирование осмысленной национальной политики.

Основную опасность национальной российской политики я вижу в потенциальной возможности утраты национальной идентичности. Проблема идентичности разрабатывалась Г. Тэддфелом и Дж. Тернером [8]. В работе Т.Г. Стефаненко [5] идентичность истолкована как результат самокатегори-

зации, достигаемой индивидом в итоге конструирования образа окружающего мира и своего места в нем. Перефразируя изречение К. Клаузевица «Народ, не желающий кормить свою армию, будет кормить чужую», добавлю: страна, не способная содержать и развивать свою культуру, просто исчезнет, ассимилировавшись и растворившись в других культурах.

Россия – многонациональное государство, и уникальная русская культура является сплавом (интеграцией культур) славянской, угро-финской, татарской, тюркоязычных народностей, малых северных народностей. На ее содержание повлияли и культуры наших бывших и настоящих соотечественников – украинцев, татар, армян, евреев, грузин, белорусов, казахов, немцев, бурят, корейцев и т.д. (необходимо было бы назвать представителей всех национальностей, имеющих российское гражданство). Русская культура также немыслима вне контакта с культурой Франции, Германии, Польши, Голландии, Швеции, Монголии, Китая, Индии, США...

Русский этнос – не биологическое понятие, а культурологическое; оно объединяет людей разной национальности, принадлежащих русской культуре, думающих на русском языке и идентифицирующих себя с российской историей. Рассмотрим в качестве примера только поэзию как очень важную часть русской культуры, выступающую своеобразной экспериментальной лабораторией русского языка. «Солнце русской поэзии» – потомок арапа Петра Великого Александр Сергеевич Пушкин («Русский человек через сто лет его развития», как его определил Ф.М. Достоевский); потомок шотландца Лермонтова – М.Ю. Лермонтов, создатель «Словаря великорусского языка» – датчанин по происхождению В.И. Даль, имевший немецкие корни А.А. Блок, шотландские – К.Д. Бальмонт, русские поэты еврейской национальности Б.Л. Пастернак, О.Э. Мандельштам, И.А. Бродский – вот только несколько ярких примеров создателей русской культуры в области поэзии и языка.

Русская идентичность помимо очень важного усвоения внутрисемейной автобиографической памяти формируется путем усвоения русского языка, истории, литературы – всего того комплек-

са, который называется гуманитарным образованием. Последнее, обретаемое в первую очередь в школе, претерпевает системную деградацию. Опыт общения со старшими школьниками показывает, что они не владеют элементарными историческими знаниями. На мой вопрос, возникший в ходе обсуждения творчества М.Е. Кольцова, о том, когда была гражданская война в Испании, ни один из студентов первых курсов (вчерашних школьников) престижного МГУ им. М.В. Ломоносова не смог ответить. А ведь это событие связано с первым отпором фашизму в Европе, с созданием интербригад и участием в них наших добровольцев; оно имело огромное идеологическое значение и является фактом нашей собственной истории.

Мой коллега А.П. Назаретян – психолог и специалист по Латинской Америке – много лет преподавал в Институте общественных наук лидерам коммунистических партий Южной Америки, партизанам, подчас находившимся у себя на родине на нелегальном положении. Разные по уровню образования и общей культуре, в массе своей это были искренние борцы за лучшую участь своего народа, борцы против империализма и эксплуатации. Для многих из них Советский Союз представлялся идеалом того, к чему они стремились, страной победившего социализма, «раем божьим на земле», справедливым обществом, лишенным эксплуатации. Образ Советского Союза у них был чаще всего стереотипным и упрощенным. Сталкиваясь с негативными примерами нашей жизни, они искренне удивлялись: «Откуда в вашей стране преступность? Как она может быть в стране, покончившей с эксплуатацией человека человеком?» Стереотипность представления нашей страны и низкая когнитивная сложность в осознании социального устройства общества часто приводили к тому, что А.П. Назаретян называет «стереотипами-перевертышами» [1]. Шок от несоответствия ожидаемого реальности часто приводил к тому, что человек, приехавший к нам горячим поклонником нашей страны, уезжал если не противником, то, по меньшей мере, крайне разочарованным в стране «победившего социализма». Аналогично, ряд наших соотечественников, эмигрировавших

в постперестроечный период на Запад, подчас возвращаются в Россию разочарованными в «свободном мире» и выступают с позиции ура-патриотизма.

В то же время системные социальные, гуманитарные знания позволяют амортизировать влияние негативных событий, ведут к пониманию многомерности бытия, сосуществования в нем темных и светлых сторон. Мне запомнилось во времена «перестройки» рассуждение одного священника (оставшегося для меня безымянным) о первородном грехе. Первородный грех, полагает он, состоит не в том, что, нарушив запрет Бога, Адам и Ева съели яблоко с древа познания и мы, их дальние потомки, грешны, так сказать «по наследству», а в том, что, входя в этот мир, мы наследуем (интериоризуем, сказали бы психологи) историю и культуру наших предков и являемся производными от этой истории, включающей как события, которыми можно гордиться, так и то, что вызывает стыд и чувство вины за наших предков, да и за нас самих. Ведь мы вскормлены их ресурсами, впитали их менталитет со всеми гранями добра и зла. Мы и есть наши предки в новой исторической одежде. И принять эстафету поколений значит взять на себя ответственность за поддержание и развитие своей истории и культуры, испытывать гордость за историю своей страны и одновременно чувство вины за ее неблагие деяния. Последнее дискомфортно, а подчас и мучительно. Поэтому грустно наблюдать «новых молодых конформистов» – разнообразных проправительственных «Наших», готовых вешать себе на грудь заслуги своих прадедов, но не готовых сострадать их тяжелой судьбе и, главное, принять на себя ответственность за судьбу своей страны и бороться за ее улучшение и модернизацию. Выгоднее петь аллилуйя. Вспоминаются иронические стихи советского времени:

«Мы не сеем, не пашем, не строим.

Мы гордимся общественным строем».

Человек – существо не только прагматичное, стремящееся максимально удовлетворить свои индивидуальные желания и потребности, не только социальное, стремящееся занять достойное место в обществе, где область «моего Я» распространяется и на ближайшее окружение (родителей, детей, друзей, коллег по работе, на мой город, мою

страну), но и символическое, живущее в мире языка, знаков, символов, где помимо экономической и политической борьбы за ресурсы и влияния идет еще конкуренция в ментальном, семиотическом плане за доминирование значимых символов и представлений, за собственную трактовку и интерпретацию исторических событий, словом, ведется идеологическая борьба за доминирование собственной картины мира, того или иного индивидуального или коллективного субъекта. Наконец, человек еще и существо трансцендентальное, стремящееся выйти за рамки собственного Я и обрести смысл своего конечного бытия, соотносясь с чем-то вечным, служа, работая ради чего-то вечного, выходящего за рамки собственной жизни. Мое индивидуальное Я через идентификацию с историей моей семьи, рода, страны, через идентификацию с профессией, наукой, искусством, которые могут восприниматься как форма служения чему-то непреходящему, обретает смысл собственного существования.

Наконец, религиозная вера (и не только религиозная), как показывает история человечества, является наиболее опробованным путем обретения смыслов существования у отдельного человека и человечества в целом, дает множество символов, выступающих нравственными ориентирами человека в мире. В этом плане для изучения политики того или иного государства, прогнозирования его развития и места в мировом сообществе важны не только экономический и политический анализ его ресурсов, оценка его военной мощи, состояния социальной сферы (образования, медицины, культуры), но и тесно связанная с последней оценка состояния общества в духовной сфере, степень доверия в обществе, степень милосердия к нуждающимся в его опеке и поддержке. Иными словами, состояние умов, качество населения, социальный капитал и ментальный ландшафт, общественные установки и национальные отношения, религиозная веротерпимость и толерантность общества – необходимые компо-

ненты в политическом прогнозе развития того или иного государства. Эти аспекты ментального картографирования составляют предмет научного направления, известного под названием психосемантика сознания, психосемантика общественно-го менталитета [2, 3, 4, 7, 8].

Россия – государство межконфессиональное и многонациональное. Как показали наши исследования семантического пространства политических партий и семантических конструкторов политического сознания, накануне распада СССР идеологическое измерение было задано оппозицией (противопоставлением) коммунистической идеологии и религиозной [2]. Демократы первой волны не смогли или не захотели создать собственную идеологию и выдвинуть собственный вектор направления «русской идеи». В результате возникло потенциальное противоречие между религиозным сознанием, несущим в своих истоках элемент нестяжательства, и потребительской идеологией, выступающей под лозунгом личного обогащения и убеждения в том, что в экономике морально то, что приносит прибыль.

Заложенная мина противоречивости системы ценностей общественного сознания дополнена проблемой многоконфессиональности. О том, что религия объединяет, свидетельствует исторический опыт создания великих империй, которые возникали под влиянием мировых религий, появившихся в так называемом осевом времени [6]. Принцип христианства «несть грека и несть иудея» в тех или иных формах присущ всем мировым религиям. Они и стали мировыми, так как сняли проблему национальных противопоставлений, заместив ее принципом религиозного единства.

Квазирелигия коммунистической идеологии, также имевшая колоссальное объединяющее начало по классовому, а не национальному основанию, выразила это в лозунге: «Пролетарии всех стран, соединяйтесь!» В Советском Союзе, по крайней мере в центральной России, Украине, Белоруссии, Казахстане и т.д., людей интересовала не национальность

В условиях многоконфессионального государства сплочение народа на религиозной основе неизбежно обрывается противопоставлением народов по конфессиональному принципу.

соседей или сослуживцев, а их личностные качества. Это свидетельствует о следующем: лозунг брежневской эпохи о том, что в Советском Союзе создана новая социальная общность – советский народ, был не просто идеологическим штампом, а имел под собой некое реальное основание. С распадом Советского Союза роль объединяющего и духовного начала в России взяла на себя религия. Однако в условиях многоконфессионального государства сплочение народа на религиозной основе неизбежно оборачивается противопоставлением народов по конфессиональному принципу. В цивилизованном мире отделение церкви от государства вызвано не особым безбожием правящей элиты демократических обществ, а необходимостью обеспечения равных прав гражданам – представителям разных национальностей и зачастую разных конфессий, как верующим, так и атеистам. Правильные слова президента Д. Медведева на встрече с лидерами парламентских фракций в январе 2011 г. о том, что в условиях России требуется делать особый акцент на развитии культуры титульной нации (хорошо бы, чтобы за этими словами стояли и реальные программы ее финансирования), потенциально могут обернуться оруэлловским: «Все животные равны, но некоторые равнее».

Империи, не придерживающиеся национального и религиозного равноправия, рано или поздно распадаются. Ярким примером может служить распад Османской империи, устроившей в 1915 г. резню армянского и отчасти курдского населения при реализации младотурками программы создания национального государства. Однако применительно к Советскому Союзу времен «брежневского застоя» и нынешней России мы сталкиваемся чаще с противоположной ситуацией: этносы, имеющие свою титульную государственность, имели и имеют скорее некоторое преимущество по отношению к русскому населению. Наше утверждение относительно СССР касается уже послевоенного времени: мы хорошо знаем о массовой депортации крымских татар, греков, корейцев, чеченцев, ингушей, «расказачивании» донских и терских казаков, антисемитизме и подавлении культуры и религии (например шаманизма) малых народов в сталинские времена.

Однако в хрущевско-брежневское время ситуация сильно изменилась, и национальные республики имели существенную экономическую подпитку. В этот период только три республики: Россия, Азербайджан (за счет нефти) и Белоруссия (незначительно) – являлись республиками-донорами, а даже «щирая» Украина пользовалась союзными дотациями. Можно вспомнить освоение целинных и залежных земель в Казахстане, восстановление Ашхабада и Ташкента после чудовищных землетрясений, строительство заводов электронной промышленности в Прибалтике и т.п. при экономической деградации малых городов и сел центральной России, ресурсы которой во многом перенаправлялись на периферию государства. Жители союзных республик обладали как бы двойным гражданством и, имея карьерные преимущества в собственной титульной республике, пользовались общесоюзными квотами в образовании и представительстве в аппарате власти.

Могу привести пример, иллюстрирующий мои слова, из собственной жизни. Я поступал в престижный МГУ им. М.В. Ломоносова три раза и только с третьей попытки мне удалось преодолеть огромный конкурс на факультет психологии. Многие мои однокурсники прошли с первого раза по республиканским квотам. Как правило, это были дети местной чиновной и партийной элиты. Впрочем, будучи уже студентами, мы не обсуждали национальных аспектов зачисления. Среди «позвоночных» по линии ЦК КПСС хватало и русских ребят. Сходная ситуация повторялась и при зачислении в аспирантуру. У нас на факультете учился целый поток ребят из Прибалтики, и мне больно сознавать, что большинство вчерашних однокурсников, став влиятельными людьми, не поддерживают контактов со своей альма-матер, видимо, не считая ее таковой.

В новой России сохранились и даже значительно увеличились преимущества титульных национальностей, имеющих свою государственность. В Дагестане, Татарстане, Башкирии, Якутии, Чечне, Ингушетии и т.д., имея своих руководителей (президентов в недавнем прошлом), свои органы власти, они обладают конкурентным преимуществом как у себя на родине, так и по всей стране

за счет землячеств. Многие, в первую очередь республики Северного Кавказа, являются дотационными, но вследствие значительной коррупции (присущей всей России, но особо процветающей, в силу клановых отношений, в национальных республиках) обладают и исходным предпринимательским капиталом. Все это дает дополнительные конкурентные преимущества.

Одна из линий возможных этнических противостояний – это различие по религиозной принадлежности. Чтобы избежать противостояния по религиозному принципу, в новой России в ельцинские времена была открыта возможность религиозной реализации для разных конфессий, что есть благо, так как способствует духовному развитию, по крайней мере, части населения, но что не есть благо с точки зрения возможности противопоставления и даже конфронтации по религиозному признаку (это показал рост напряженности и терроризма на Северном Кавказе). Допущение к религиозной службе иностранных проповедников, придерживающихся фундаменталистских взглядов (тех же ваххабитов), открытие медресе и мечетей на деньги зарубежных спонсоров, имеющих свои собственные геополитические цели, не совпадающие с интересами российской государственности, способствовали радикализации и росту напряженности на Кавказе, проявившихся в двух чеченских войнах, и терроризма на всем Северном Кавказе. Фундаменталисты, исповедующие национализм, имеются и в православной церкви. Антитезой противопоставлению населения по религиозному принципу являются культивация общечеловеческих принципов и ценностей и акцент на гуманитарной культуре, задающей эталоны духовности и нравственности.

Итак, Россия стоит перед дилеммой. Демографический крест, включающий низкую рождаемость и высокую связанную со старением населения смертность, требует иммиграции трудовых ресурсов для поддержания экономики страны.

Массовый же приток людей иной бытовой, религиозной культуры, иной системы ценностей грозит размыванием русской идентичности, падением уровня национальной культуры и превращением ее в одну из многих рядоположных конкурирующих этнических культур. И это происходит на фоне падения «качества населения» самого русского этноса: его образованности и уровня гуманитарной культуры, включающей знание собственной истории, литературы, искусства. Понятие «качество населения» включает и отношение к труду как источнику блага. Не случайно, наряду с протестантской трудовой этикой (вспомним работы М. Вебера, утверждавшего, что протестантизм мостил дорогу капитализму), конфуцианская, буддистская трудовая этика способствовала появлению даль-

невосточных экономических «тигров» и «драконов» (Япония, Китай, Южная Корея, а теперь уже набирающий силы Вьетнам). В России же трудовая мотивация деградирует, ибо качество жизни и уровень доходов находятся в отрицательной корреляции с уровнем образования и трудовыми достижениями. В 1990-х гг.

Антитезой противопоставлению населения по религиозному принципу являются культивация общечеловеческих принципов и ценностей и акцент на гуманитарной культуре, задающей эталоны духовности и нравственности.

на сцену вышел малообразованный, но нахрапистый «троечник», на вкусы и запросы которого стала ориентироваться массовая культура. Место ценности труда и образования как средства достижения определенного уровня жизни заняли родственные связи, где дети элиты не только наследуют родительские капиталы, но и автоматически занимают престижные места в социальной иерархии. Для массы остальной молодежи телевидение и гламурные журналы транслируют идею «счастливого случая» – удачного выхода замуж за богатого бизнесмена для девушек или успешной карьеры бизнесмена на поприще чиновника или бандита для юношей. Многочисленные денежные лотереи и конкурсы типа «Выиграй миллион» также работают на идею удачи, не связанную с трудовой активностью, хотя справедливости ради отметим, что в последнем случае цен-

ность образования, пусть косвенно и в извращенной форме, все же пропагандируется как условие этой удачи. Из политиков, наверное, только ленивый не пнул телепередачу «ДОМ-2», обвиняя ее в пропаганде распущенных нравов. Я же вижу пагубность этой передачи в том, что молодые здоровые ребята, нигде не работая, не производя никаких материальных или духовных ценностей, могут успешно заниматься сексом и выяснением личных отношений за счет субсидируемого государством телевидения, а тысячи молодых (да и старых) налогоплательщиков, готовых подглядывать в «замочную скважину», утверждают в представлениях, что для преуспевания не надо учиться и трудиться, главное – пробиться к «ящику», попасть в сферы власти имущих. Лидеры поп-культуры наряду с чиновниками и бизнесменами становятся «новой русской элитой». Научная, художественная, да и военная элита оказывается на задворках этого «праздника жизни». Нищенская зарплата преподавателей средней и высшей школы (зарплата доцента периферийного вуза со всеми надбавками за степень не превышает 15 тыс. рублей) не позволяет поддерживать достойный уровень жизни, а многочисленные подработки отвлекают от главной задачи – обучать и просвещать подрастающее поколение.

Как приток иммигрантов в Россию, так и падение «качества» коренного населения требует увеличения значимости гуманитарного образования и гуманитарной культуры как фактора, формирующего и поддерживающего менталитет нации. Как пелось в задорной детской песне: «Одни поем мы песенки, одни читаем книжки». Но книжки, научные журналы, перестав дотироваться государством (как было в советское время), выходят минимальными тиражами и не в состоянии просвещать население. Государство отстранилось от гуманитарной политики, отдав ее на откуп рыноч-

ной экономике. Экономя на культуре и образовании, государство рубит сук, на котором сидит, и получит (и уже получило) массу люмпенизированной молодежи, которую легко повести под националистическими лозунгами, а также малограмотных иммигрантов, не готовых принять и полюбить культуру нового места проживания, которая не стала новой родиной. Низкий уровень гуманитарной культуры неизбежно отзовется межнациональным противостоянием, этническим терроризмом и русским бунтом – «бессмысленным и беспощадным». Выход из этого тупика – гуманитарное образование, дающее рост духовности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Назаретян А.П. Психология стихийного массового поведения. М.: Академия, 2005.
2. Петренко В.Ф., Митина О.В. Психосемантический анализ динамики общественного сознания. М.: Изд-во МГУ, 1997.
3. Петренко В.Ф. и др. Психосемантический анализ этнических стереотипов: Лики толерантности и нетерпимости / В.Ф. Петренко, О.В. Митина, К.В. Бердников, А.Р. Кравцова, В.С. Осипова. М.: Смысл, 2000.
4. Петренко В.Ф. и др. Образ России глазами россиян и иностранцев / В.Ф. Петренко, О.В. Митина, И.Н. Карицкий. М.: Изд-во Моск. гуманитар. ун-та, 2009.
5. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. 3-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 2004.
6. Ясперс К. Общая психопатология. М.: Практика, 1997.
7. Petrenko V., Mitina O. Russian's representations of geopolitical space // Eur. Psychologist. 2003. V. 8. N 4.
8. Tajfel H., Turner J.C. The social identity theory of intergroup behavior // Worchel S., Austin W.G. (eds). Psychology of intergroup relations. Chicago: Nelson-Hall, 1986. P. 7–24.

Социально-педагогический феномен народной игры как ресурс толерантности

88



феномен игры имеет развернутое обоснование в философско-культурологическом аспекте. Различия в культуре, нравах, физическом облике и обычаях племен и народностей наблюдали еще древнегреческие мыслители. Французский про-

светитель XVIII в. Ш. Монтескье установил определенную зависимость духовного склада и образа мышления народов от их образа жизни, климата и ряда социальных факторов [7].

В конце 1920-х гг. прошлого столетия проблемы этнической психологии оказались в поле зрения культурно-исторической школы, во главе которой стоял Л.С. Выготский (1896–1934) [4, 5, 6]. Одна из его основных идей заключалась в том, что психическая деятельность человека в процессе культурно-исторического развития опосредствуется психологическими орудиями, выдающееся место среди которых занимает игра.

В современной этнопсихологии развивается концепция, связанная с изучением влияния культуры на формирование народного характера. Она называется по-разному: «структура основной личности», «культура и личность», «культур-

ная антропология», «культура и этнопедагогика», но суть одна – детерминантой национальной психологии признается культура, действующая на личность и формирующая ее.

Эти идеи подробно развил и обогатил большим фактическим материалом голландский историк культуры и философ истории Йохан Хейзинга (1872–1945). В своем трактате «Homo Ludens» («Человек играющий») [10] он убедительно

доказал, что вся человеческая культура возникает в форме *игры*. Даже те виды деятельности, которые прямо направлены на удовлетворение жизненных потребностей, как, например, охота, в архаическом обществе могут протекать в форме игры. В игре общество выражает свое истолкование жизни и мира. Культура в ее изначальных фазах имеет характер

Игра отделена от более серьезных сторон социальной и личной жизни, например, от насущных проблем выживания. Игровая технология предназначена для тренировки в решении этих проблем и поэтому имеет широкий простор для экспериментирования.

игры, осуществляется посредством игры и проникнута ее настроением. Игровой элемент так или иначе присутствует почти во всех явлениях культуры.

Игра обладает значительным воспитательным и развивающим потенциалом. Для успешного и быстрого включения ребенка в социум особое значение имеют игровые формы деятельности, которые американский социолог и педагог О.Х. Мур называет народными

моделями поведения. Их особенностью является естественно-педагогический контекст, поскольку эти модели обладают свойством учить в развлекательной игровой форме. Благодаря народным моделям поведения культурные объекты усваиваются новыми членами общества быстро и прочно [11].

По мнению известного отечественного ученого, одного из ведущих специалистов в области этнопедагогики Г.Н. Волкова, особая воспитательная миссия принадлежит народной игре [3]. Это уникальное средство, позволяющее ребенку осваивать социальный опыт многих поколений. Как отмечается в целом ряде исследований, посредством народных игр развиваются первоначальные умения и навыки, благодаря которым ребенок становится способным соотносить собственные и общественные ценности (Р.М. Абдулаева, И.В. Абрашина, А.В. Акопов, Т.Г. Аниконова, В.Х. Аюбов, Е.А. Бараханова, Л.В. Богданова, В.М. Букатов, К.Ф. Герлинг, Е.Н. Данилова, С.Е. Кайгородов, А.С. Набиуллина, Х.Д. Ооржак, Г.И. Погадаев, Т.Е. Райцева, Д.Б. Сушенцева, Т.Э. Уметов). За последние десятилетия народные игры стали предметом исследования также психологов и этнографов (Т.И. Березина, Т.А. Бернштам, В.М. Григорьев, С.В. Григорьев, Д.И. Латышина, И.С. Слепцова, И.И. Шангина). Именно в игре ребенок развивается как личность, у него формируются те стороны психики, от которых впоследствии будут зависеть успешность его учебной и трудовой деятельности, его отношения с людьми, принадлежащими к различным этнокультурным традициям. То социально-психологическое состояние, которое позже в развитой рефлексивной культуре получило название толерантности, в принципе, имплицитно присуще любой народной игре в любых этнокультурных обстоятельствах, с той, правда, существенной оговоркой, что эта толерантность распространялась лишь на членов группы играющих.

Народные модели мира и социума, эти абстрактные символические карты человеческого опыта, окружают ребенка со всех сторон. Они пронизывают собой его бытие, составляют игровую среду, обладающую колоссальной воспитывающей и обучающей мощью.

Различают четыре класса народных моделей игры: 1) загадки и головоломки, 2) вероятностные игры, 3) стратегические игры, 4) эстетические виды деятельности. Эти игры моделируют связи между индивидом и природой, индивидом и элементами случайности в его опыте, индивидом и другими людьми, индивидом и социальными ценностями, суждениями и нормами.

Загадки, головоломки, кроссворды, магические квадраты и т.п. структурно изоморфны науке, которая рассматривает природу и общество как загадку. Вероятностные игры (карточные игры, различные виды жеребьевки) тренируют людей в том, как лучше вести себя в условиях большой неопределенности. Они служат удовлетворению потребности в некоторых функциональных эквивалентах таблицы случайных чисел. Как показывают этнографические исследования, человек довольно часто сталкивается с жесткой необходимостью случайного выбора линии поведения.

Стратегические игры, например игра в прятки, требуют от участников принятия именно стратегических решений. Все игроки обязаны здесь принимать во внимание представления других участников игры о себе и о том, как думают о них.

Эстетические культурные объекты (а всякое произведение искусства – игра) дают людям возможность ознакомиться с имеющимися ценностями и выносить собственные суждения о поступках и состояниях, притом с социально-нормативных позиций.

Игровая технология довольно строго отделена от более серьезных сторон социальной и личной жизни, например, от насущных проблем выживания. Она предназначена для тренировки в решении этих проблем и поэтому имеет широкий простор для экспериментирования. Игровая технология должна позволять ошибаться без тяжелых последствий, опасных и для окружающих, и для себя. Иными словами, она обеспечивает профилактику опасных, сложных, ошибочных действий путем их безвредной тренировки.

Что же именно тренируют эти модели в личности?

Загадки и головоломки упражняют в поиске причин явлений и действий,



об авторе



Э.Ф. Алиева, заместитель руководителя Центра стратегии развития образования и организационно-методической поддержки программ ФИРО, кандидат педагогических наук

скрытых под поверхностными проявлениями. Они задают так называемую *активную перспективу*.

Вероятностные игры учат справляться с последствиями тех обстоятельств, причинами которых нам не дано управлять. Они задают *пассивную перспективу*.

Стратегические игры предполагают развитие так называемой *взаимной перспективы*. Д.Г. Мид [8] назвал бы ее перспективой «важного Другого». Суть стратегической игры заключена в следующем: ее участники смотрят друг на друга как на людей, способных смотреть на них так же, как это делают они.

Эстетические виды деятельности тренируют *судейскую перспективу*. «Игрок» здесь смотрит на себя со стороны и оценивает игру в целом. Он учится быть и судьей, и подсудным в одно и то же время.

Человек социализированный, т.е. приобретший социальное Я, принимает одну из четырех перспектив. Он умеет реагировать на них и манипулировать ими – одной, двумя, тремя или четырьмя сразу, если того потребует задача.

Каждую перспективу можно рассматривать как часть единого социального Я.

В аспекте обсуждаемой проблемы вполне обоснованным представляется утверждение о том, что народные игры следует воспринимать в качестве уникальных *агентов социализации*. Социализация личности при этом рассматривается как многогранный процесс, который представляет собой вхождение индивида в общество, в различные типы социальных структур, в различные действия социальных норм. Это осуществляется посредством усвоения им элементов культуры, социальных норм и ценностей, на основе которых формируются такие социально значимые черты личности, как отзывчивость, уважение к людям, трудолюбие, толерантность [9].

Например, в России традиционным педагогическим условием социализации крестьянских детей являлось их приобщение к трудовой деятельности. Это осуществлялось посредством игры, которая передавалась от поколения к поколению. В игровой деятельности подрастающим детям транслировались основные зна-

ния, понятия и навыки хозяйственной деятельности. Таким образом, дети постепенно, сначала через игру и посильную помощь родителям, подключались к труду взрослых. Реализация воспитательного начала в организации трудовой деятельности подрастающего поколения осуществлялась по хорошо продуманной, отработанной многими поколениями системе. Важно подчеркнуть, что объем нагрузки и воспитательные меры, которыми пользовались для привлечения детей к работе, определялись с учетом прожитых ребенком лет. Например, в крестьянских семьях хорошо понимали, что ребенок должен работать в меру своих сил и возможностей и что ему надо давать, как они говорили, «каждой трудности по разу».

Итак, народные игры моделировали жизнь взрослых людей и готовили ребенка к самостоятельной трудовой жизни. Например, в игре «Лен» дети воспроизводили основную работу, которую выполняли взрослые, занимавшиеся льноводством: пахоту земли, посев, прополку

и сбор льна. Данная игра вырабатывала у детей представления об основных трудовых умениях и навыках, формировала положительное отношение к труду, воспитывала трудолюбие. Игра «Смольники» вос-

производила варку смолы, которую видел каждый ребенок. Она достоверно показывала, как происходил этот процесс. Эта игра учила детей быть осторожными и аккуратными во время работы, развивала ловкость и сноровку. К примеру, игры «Коровки», «Овечки» и подобные им четко отражали крестьянский быт, закрепляли навыки ухода за домашними животными, воспитывали бережное отношение к природе. Кроме того, в играх воспроизводились многие жизненные ситуации, воссоздавались социальные отношения между людьми (игры «Волк и овцы», «Коршун»).

Можно констатировать, что народные игры выполняли следующие функции: способствовали приобретению детьми трудовых навыков; готовили к трудовым нагрузкам; моделировали жизнь взрослых людей; воспроизводили многие жизненные ситуации, воссоздавали

Народные игры моделировали жизнь взрослых людей и готовили ребенка к самостоятельной трудовой жизни.

социальные отношения между людьми, характерные для деревенского общества. Многолетние наблюдения педагогов и этнографов показывают, что хозяйственная деятельность, преобразованная фантазией ребенка, являлась главным содержанием детских игр многих народов России. Это неудивительно, поскольку, как подчеркивает Г.Н. Волков, игра являет собой процесс материализации сказки-мечты, мифов-желаний, фантазий-сновидений [3].

Одно из основных предназначений народной игры как агента социализации – освоение новых для растущего человека форм деятельности. В играх ребенок получает возможности для отражения окружающей жизни и подражания взрослым. Для этого детям необходимы не только склонность к наблюдательности, но и умение осмысливать полученные впечатления, а затем трансформировать их в виде игры. Это детерминирует, в свою очередь, развитие таких важнейших творческих качеств, как воображение, фантазия, логика, интуиция [12].

Освоение детьми своих *половозрастных функций* тоже традиционно происходило посредством своевременного включения детей в сюжетно-ролевые игры. Имеются в виду функции, выполняемые мужчинами и женщинами на разных этапах жизни. Посредством подражания действиям взрослых в играх, девочки проигрывали роль, которую им предстояло исполнять, когда они вырастут, усваивали будущие обязанности невесты, хозяйки, жены и матери – готовить, шить, прясть, растить и воспитывать детей. Почти все деревенские обряды активно проигрывались девочками.

Так, сюжетно-ролевая игра «Свадьба», подробно описанная Г.С. Виноградовым [2], включала детей в обрядовые действия, приобщала к событию, которое ожидало их в будущем. Девочки имитировали весь ритуал свадьбы, повторяя все основные драматические и комедийные сцены и обряды с песнями и причитаниями. Данная игра выполняла следующие воспитательные функции: знакомила с обязанностями мужа и жены в семье; воспитывала взаимоуважение, ответственность за жизнь других членов семьи; знакомила детей с особенностями быта крестьян. Девочки включались также в специальные девичьи игры, носив-

шие обрядовый характер («Кумление», «Похороны кукушки»). Эти игры являлись важным средством социализации. В них воспитывалось такое качество, как любовь к семье и детям.

Половозрастные функции мальчиков в семье, развиваемые с помощью игры, готовили их к роли отца и хозяина семьи. Для них важными личностными качествами были сила, выдержка, выносливость, справедливость, уважительное отношение к ближним. Среди мальчиков были широко распространены игры, способствующие укреплению тела и приобретению здоровья. Можно утверждать, что народная игра формировала у детей представление о мужественности и женственности, навыки полоролевого поведения в общественных местах, в бытовых взаимоотношениях в семье, в интимных взаимоотношениях, в вопросах воспитания детей, развивала способность к любви, характеризующейся духовным единством. Этому в значительной мере способствовали хороводные игры («Лен», «Сваха») и игры с выбором пары («Монах», «Соседи»). Так, основным назначением игры «Сваха» была возможность для мальчиков и девочек показать себя с лучшей стороны, а также общение в группе сверстников. В хороводной песне игроки воспевали богатство жениха: «Сваха молодая! Отдай за моего сына свою дочь. У моего сына сени новые, широкие, тесом обиты, гвоздями прибиты, оловом облиты, шелком вытканы!» В этой игре показывалась важность серьезного выбора будущего спутника жизни, поскольку в семейной жизни залогом счастья была не только взаимная симпатия, но и материальное благополучие семьи.

Воспитание толерантности актуализирует *проблему идентификации человека с его родиной, формирует его жизненные ценности*. Только прочувствовав и поняв всю глубину своей связи с феноменом «родное», растущий человек в состоянии признать за любым другим человеком всю силу и значимость его аналогичных связей. Готовность воспринимать себя членом этноса означает, что развивающийся индивид приобретает собственно человеческие характеристики. Народные игры способствуют формированию у ребенка *любви к родине, родному краю, дому, воспитывают почтение и уваже-*

ние к старшим, милосердие и сострадание, помогают освоить навыки общественного поведения (обрядовые игры «Славление Христа», «Встреча весны»). С помощью народных игр крестьянские дети учились организовывать совместную деятельность, познавали внутренний мир друг друга (этому способствовали хороводные игры и посиделки). Игры помогали детям общаться между собой, учили прощать обиды (состязательные игры «Шагардай», «Слон»). В народных играх формировались и развивались межличностные отношения («Лапта», «Чиж», «Воробы» и др.). Так, например, игра «Чиж» учила детей находить общий язык друг с другом, воспитывала чувство товарищества, ответственности за другого человека. Постепенно с возрастом менялся характер игр, появлялись игры, в которых воспитывалось чувство ответственности перед группой, сообществом, артелью, общиной и т.п. На примере игры «Коршун» можно проследить, как происходила социализация детей, воспитание у них навыков общественного поведения. По условиям игры, исполняющий роль наседки должен защищать своих цыплят от коршуна. Проявив ловкость, раскрыв руки, он бросается то влево, то вправо. Вместе с ним движется вся колонна цыплят, пытаясь заслонить собой самого маленького цыпленка. Чувство ответственности перед самым младшим ложится уже на каждого игрока, поскольку коршун, по правилам, может похитить только самого последнего. Это уже новый шаг на пути формирования и осознания ребенком своей ответственности за жизнь и здоровье окружающих его людей.

Особенно следует отметить роль и место народной игры в приобщении детей к духовному миру, которым жили взрослые люди. Ребенок должен был усвоить основные понятия и ценности человеческой жизни, своеобразный кодекс правил русского человека, христианина. Обучение нормам поведения в играх тесно переплеталось с народным воспитанием. Детям нужно было знать огромное количество фольклорных текстов, исполнявшихся при разных обстоятельствах, владеть музыкальными инструментами, бытовавшими в этих местах, ритмами, мелодиями. Крестьянский ребенок рос свободно, ему давали возможность проходить школу

воспитания на примере взрослых. Видя занятия и развлечения родителей, старших родственников и других взрослых, дети старались воспроизвести их в своих повседневных забавах и играх.

Народная игра является уникальным фактором присвоения ребенком этнических ценностей, т.е. этнической идентификации. Особый интерес имеет вопрос соотношения идентичности и толерантности. Условием признания человеком за другими людьми тех же чувств, ценностей и отношений, которые существенны для него самого, является необходимость испытания на себе всей силы и значимости их проявления. В контексте рассматриваемой проблемы это означает, что этническая толерантность может быть воспитана на базе этнической идентификации и ее продукта – этнической идентичности.

Поиски национальных корней в игровых культурах можно проводить по аналогии с поисками источников антропологической педагогики. Б.М. Бим-Бад в этом поиске обратился к этнографии и культурной антропологии: «...в огромном разнообразии этносов и несомыми культурами, верованиями, обычаями и установлениями заключено великое богатство воспитательного материала, содержания образования, усвоение которого личностью способствует практически неограниченному совершенствованию ее собственно человеческих свойств и качеств. Так называемое межкультурное обучение, знакомящее в современной школе со спецификой культур разных народов и племен мира, не только вносит ценный вклад в воспитание для всеобщего мира и сотрудничества, но и многократно умножает умственные потенции новых поколений. Еще И. Кант советовал вносить в общеобразовательный учебный план школы этнографию. Л.Н. Толстой тоже считал этнографию величайшей учительницей человечества и предлагал не жалеть времени на ее изучение в школе» [1].

Основанием для формирования системы этнических ценностей выступает исторический социальный опыт коллективной жизнедеятельности членов этноса. При этом наиболее эффективные и социально приемлемые формы и технологии удовлетворения интересов и потребностей людей, способствующие

повышению уровня их социальной интегрированности, аккумулируются в системе ценностных ориентаций данного сообщества, входят в его культурную традицию.

Народная игра выражает уклад жизни народов, особенности их менталитета. У каждого этноса есть игры, сходные и даже однотипные с игровым наследием других этносов. Это создает педагогическую основу для обоснования, во-первых, общих корней их происхождения и, во-вторых, для утверждения идеи о родстве всех людей на земле. Формирование представлений о многообразии игр является фактором развития у детей, подростков и юношей чувства уважения и любви не только к своим национальным играм, но и к игровой культуре других ближних и дальних народов, что способствует духовному совершенствованию и личностному становлению подрастающего поколения, расширению его историко-культурного кругозора и повышению уровня национального самосознания. Это также необходимая предпосылка воспитания толерантности посредством народных игр.

Известно, что *родной язык – один из наиболее важных инструментов социализации во всех человеческих обществах и культурах*. Великую мощь родного языка, который накладывает свой особый отпечаток на разные группы людей, продемонстрировал академик Л.В. Щерба (1880–1944), показавший, что именно язык оказывает определяющее воздействие на формирование мировоззрения, ценностных ориентаций человека.

Наряду с родным языком, важнейшим условием социализации человека является его *готовность к восприятию искусства*. Необходимо отметить, что феномен искусства порождается базальной потребностью человека в осмыслении мира. Каждый из видов искусства имеет свой язык, свою систему символов. Несмотря на кажущуюся общедоступность

языка искусства, ему необходимо учиться. Легче и прочнее всего *усвоение языка искусства происходит посредством участия ребенка в игровой деятельности*.

В обобщенном смысле народная игра, имея форму свободной деятельности, является первой школой для ребенка. Более того, в качестве феномена культуры, игра не обусловлена никакими ближайшими материальными интересами или доставляемой пользой. Между тем она протекает в особо отведенном пространстве и времени, упорядоченно и в соответствии с определенными правилами. Все это и обуславливает значительный воспитывающий и развивающий потенциал народной игры.

Благодаря народным играм расширялся и углублялся процесс взаимодействия

подрастающего поколения с окружающими людьми, что содействовало формированию готовности отстаивать свои интересы, свое место в социальной группе и одновременно способности к взаимопониманию и компромиссам. С помощью игр от старшего поколения к младшему передавался положительный опыт предков, который учил жить в гармонии с природой, рационально вести хозяйство.

Народные игры выступали тем механизмом, который обеспечивал преемственность социального опыта поколений и благодаря которому человек осваивал весь комплекс социального опыта семейно-бытовых, межличностных, культурно-исторических отношений. Таким образом, можно констатировать социально-педагогическую сущность народной игры, ее важную роль в воспитании толерантности.

Центральной задачей воспитания толерантности становится доведение до сознания учащихся того факта, что успехи людского общежития, которыми пользуются в большей или меньшей степени отдельные народы, являются результатом межэтнического диалога, взаимообогащения и взаимовлияния народов.

Центральной задачей воспитания толерантности становится доведение до сознания учащихся того факта, что успехи людского общежития, которыми пользуются в большей или меньшей степени отдельные народы, являются результатом межэтнического диалога, взаимообогащения и взаимовлияния народов.

Поэтому одним из существенных условий воспитания толерантности является игровое межкультурное обучение, зна- комящее в различных современных об- разовательных средах со спецификой культур разных народов и этносов в ходе непосредственного участия воспи- танников в разнообразных этнических играх. В игровой деятельности дети и подростки убеждаются в огромном разнообразии этносов и присущих им культур, верований, обычаев, установ- лений. Именно здесь заключается то богатство воспитательных возможнос- тей народных игр, усвоение которо- го личностью способствует совершен- ствованию ее собственно человеческих свойств и качеств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим-Бад Б.М. Этнография и культур- ная антропология как источники педаго- гической антропологии. [Электронный ресурс]. URL: <http://bim-bad.ru>
2. Виноградов Г.С. Этнография детства и русская народная культура в Сибири. М.: Восточная литература, 2009.
3. Волков Г.Н. Этнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заве- дений. М.: Издательский центр «Акаде- мия», 1999.
4. Выготский Л.С. Игра и ее роль в пси- хическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 13–15.
5. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. 1991. № 4. С. 5–18.
6. Выготский Л.С. Психология искус- ства. М.: Искусство, 1987.
7. Игра и игровое начало в культуре народов мира / отв. ред. Г.Н. Симаков. СПб.: МАЭ РАН, 2005.
8. Мид Д.Г. Сознание, самость и обще- ство. М.: Директ-Медиа, 2007.
9. Ферапонтов Г.А. Социокультурный и кросскультурный феномен в системе образования. Новосибирск: НИИ ФО НГПУ, 2003.
10. Хёйзинга Й. Homo Ludens: Статьи по истории культуры. М.: Прогресс-Традиция, 1997.
11. Spack R. Guidelines: a cross-cultural reading. 3d ed. Cambridge; N.Y.: Cambridge Univ. Press, 2007.
12. Spring J.H. The intersection of cultures: Multicultural education in the United States and the global economy. 2nd ed. Boston: McGraw-Hill, 2000.

Похвальное слово инклюзии, или Речь в защиту самого себя

В недавние дни, возвращаясь из Пскова в любезную моему сердцу столицу и не желая, чтобы время, проведенное в поезде, тратилось в пустых разговорах, чуждых высоким раздумьям о нынешнем состоянии специального образования, предпочел я размышлять о совместных наших деяниях на доброй ниве забот о детях с ограниченными возможностями здоровья, с нежностью вспоминая покинутых участников международной конференции, не менее меня обуреваемых теми же печальми.

Оставленные мои собеседники, несмотря на искреннюю неудовлетворенность и озабоченность существующим положением дел, выказали при обсуждении приветливость и участливый интерес к изысканиям ученых мужей (большую часть из которых, по правде говоря, составляют в наши дни ученые жены) и не требовали, в отличие от упомянутых всезнаек, немедленной тотальной инклюзии, чего я до личной нашей встречи так опасался.

Прости, дорогой читатель, но, впад в теплые воспоминания о душевной атмосфере, царившей в феврале в морозном Пскове, не сообщил я, что обсуждали там вопросы отнюдь не простые или умозрительные, а щемящие и горячие, ибо касались они судеб людей, имеющих тяжелые и множественные нарушения.

На этом месте прерву воспоминания свои, так как слышу тревожный звон сол-

нечномедной амуниции, спешно надеваемой насторожившимися ратоборцами за политкорректную терминологию, острым глазом высмотревших в последней строке ересь ненавистной дефектологии. Успокою вас, ревнители и хранители горного слова миссионеров, неустанно кружащих над мрачными бастионами российских специальных школ и особенно школ-интернатов, нагоняя взмахами неутомимых крыл бурю, способную повергнуть те в прах. Пожалуйста, не спешите звать глубокоуважаемых представителей структур, отвечающих за дошкольное и школьное образование детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), а также родителей этих детей, специалистов по педагогической инклюзии, имеющих за спиной краткосрочные курсы или считающих себя таковыми по зову сердца, сторонников перманентных инноваций, тем паче полемистов, сомневающихся в верности таблицы умножения и живущих яростью борьбы за ее пересмотр, к топору!

Не рискнул бы автор сей горькой речи в защиту самого себя с первых же строк разочаровать, тем более обидеть милого его сердцу читателя, от душевной щедрости и здравости ума которого исключительно зависит желаемое оправдание. Бесовское, по вере ревнителей чистоты саламанской буквы, словосочетание «Создание сети, координация и кооперация в работе с людьми с тяжелыми и множественными нарушениями в России» не провокация рассказчика, а официальное название конференции,



об авторе



Н.Н. Малофеев, директор Института коррекционной педагогики РАО, действительный член (академик) РАО, доктор педагогических наук

предложенное и принятое ее организаторами, по преимуществу растящими тех самых детей и подростков, ради которых все и затевалось, а с родителей спрос не велик! Родители, учит наш долгий опыт, не столь чувствительны к возвышенной музыке дефиниций, их пьянит и манит дух Саламанки, не буква, а реальная судьба чад волнует.

Въедливый читатель, знакомый с трудами великого Эразма Роттердамского, не сомневаюсь, угадал с первых строк нашего скромного бумагомарания, сколь сильно почитаем пишущими насмешливый нидерландец. Не станем более прятаться за спину гения, простодушно переиначивая его слова, а позаимствуем их честно и явно, тем более что, во-первых, слог Эразмов краше, а, во-вторых, автор в рамках российско-голландского образовательного проекта в Роттердаме бывал, значит, «право имеет». «Не хочется мне, чтобы вы заподозрили меня в желании блеснуть остроумием по примеру большинства ораторов. Ибо ведь они, дело известное, когда читают речь, над которой трудились лет тридцать, а иногда так и вовсе чужую, то дают понять, будто сочинили ее шутки ради, в три дня, или просто продиктовали невзначай» [12, с. 50]. Имей мы божественный дар, сами бы написали это же слово в слово, но Эразм опередил, потому и заимствуем цитату.

Заявляю, дорогой читатель, не жажда развеселить или раззадорить тебя острым словцом понудила тупить гусиные перья и тратить от нечего делать столь ныне редкие и недешевые чернила. Не достанет нам окаянства хулить инклюзию, но без предубеждений поразмыслить об этой заморской диковине, полагаем, настало время, дабы не упрекнули впоследствии, что просто «для нашей братии весьма приятно бывает восхищаться всем иноземным» [12, с. 52].

Долгое время природная застенчивость, малая осведомленность в предмете дискуссии и боязнь прослыть ретроградом, хуже того, реакционером, заставляли держать свои чувства в узде. Однако за последние два-три года об инклюзии рассказывают столь часто и ярко, что захотелось внести в эту громкую разногласию свою лепту. (Сомневаюсь, можно ли вносить лепту в хор, но звучит красиво, а потому не стану вымарывать.)

Страшась вызвать справедливый читательский гнев предположением о замшелом консерватизме автора или его ангажированности упрямыми защитниками сегрегационной системы специальных школ, сообщу сразу: пишущий сии строки есть давний адепт интегрированного образования детей-инвалидов. Понимая, что словам веры нет, готов он предъявить высокому суду общественности документальные свидетельства, в частности, не без жаркого участия нашего рожденного, возвращенный и получивший высокое административное признание проект программы Госкомобразования СССР (1992), а также регулярно выходившие в свет начиная с 1992 г. многочисленные статьи, интервью, иные публикации, в коих обильно лилась педагогическая вода на мельницу интегрированного обучения детей с недостатками умственного и физического развития, как их в ту пору по простоте душевной именовали.

«Дабы не подумал никто, будто я без должного права присвоил себе звание» [12, с. 56] пионера школьной интеграции в отечественных палестинах, попрошу сомневающихся перелистать пожелтевшие страницы журнала «Дефектология». «Подлинная интеграция, – писал я в 1994 г., – предполагает создание оригинальной модели образования, объединяющей, а не противопоставляющей две системы – массового и специального образования. Обязательное условие интеграции – раннее выявление и ранняя психолого-педагогическая коррекция. Исходя из такого понимания интеграционного подхода, Институт поставил проблемы:

- изучение зарубежного опыта в этой области (российско-фламандский проект “Интеграция”); разработка критериев для отбора детей в интегрированное обучение с учетом их возраста, характера первичного дефекта и особенностей проявления вторичного дефекта, возможностей родителей и педагогов в оказании эффективной коррекционной помощи;
- создание экспериментальных площадок для реализации интегрированного подхода к обучению дошкольников и школьников с нарушением слуха, зрения, где коррекционная помощь оказывается дефектологами.

Институт планирует с помощью экспериментальных данных доказать, что не

исключение и вытеснение спецучреждений, а взаимодействие и взаимопроникновение структур массового и специального образования лежит в основе прогрессивного развития всей системы государственной помощи детям с особыми нуждами и собственно интеграционного подхода» [5, с. 8].

Присягаю, ратовал за интеграцию искренне, всем сердцем, с открытым забралом, не ерничая, как сгинувший в 1930-е гг. дед, любивший говаривать: «Я за колхоз! Но не в нашей деревне!» Автор за социальную и образовательную интеграцию, за интеграцию именно в нашей российской школе, не смущает простодушного автора и инклюзия, правда, понимаемая им не «единственно верным путем», а одним из возможных вариантов включения ребенка с ОВЗ в общий поток. Тревогу вызывает не адекватный духу нашего неясного времени искренний многоголосый призыв разрушить отечественную специальную школу, ибо и древние знали: «Ломать – не строить, душа не болит!», не строгое предписание направления следования на придорожном столбе истории: «от институализации к интеграции», само по себе верное, а та плотная завеса филмиама, куримого вокруг божественной инклюзии, которая не позволяет разглядеть ее реальный облик.

Казалось бы, куда как просто прикинуть к живительному роднику добротных знаний, постоянно подпитываемому совместными стараниями исследователей-экспериментаторов и практиков, умудренных в деле инклюзии, и утолить жажду, да найти тот незамутненный источник весьма сложно. Описывая собственные представления об инклюзии, отдельные глашатаи ее прихода, в силу причин мне неизвестных, вольно или невольно окутывает впечатлительный разум непосвященных дурманым туманом (вариант – туманным дурманом). «Инклюзия основывается на идеях единого образовательного пространства для гетерогенной группы, включающего разные образовательные маршруты для тех или иных участников. Инклюзия исходит из позиций общей педагогики и психологии, ориентированных на ребенка с учетом его образовательных потребностей. Цель инклюзии – не интеграция детей с ограниченными возможностя-

ми, а “одна школа для всех”. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья предполагает: воздействие общества и социальной среды на личность ребенка с отклонениями в развитии, то есть его адаптацию к среде; активное участие в данном процессе (субъектно-объектная роль) самого ребенка; совершенствование самого общества, системы социальных отношений, которая в силу определенной жесткости требований к своим потенциальным субъектам оказывается недоступной для таких детей» [11, с. 69].

Искренне предлагаем смельчаку, способному перевести высокоумную сентенцию на язык родных берез, терпеливо растолковать не столь сметливым, как он, каким образом «одна школа для всех», даже если пробираться к ней через образовательный ландшафт самым коротким индивидуальным маршрутом, позволит достичь уровня максимального развития, например, ребенку с нарушением слуха, зрения, эмоционального спектра, с множественными или сочетанными нарушениями. Солнцеподобных мудрецов, одолевших первую, казалось бы, неразрешимую загадку, коленопреклоненно попросим разъяснить характер «активного участия в данном процессе (субъектно-объектная роль) самого ребенка». Противопоставив инклюзию интеграции, ее ревнитель абзацем ниже уповает все же на возможности последней. Пожалуй, самое ясное из желаний очарованного инклюзией новатора – это «совершенствование самого общества, системы социальных отношений, которая в силу определенной жесткости требований к своим потенциальным субъектам оказывается недоступной для таких детей» [Там же]. Моя плохая латынь не позволяет точно понять, что хотел сказать наставляющий, иначе я уразумел бы, как успешно инклюзировать ребенка в среду, для него недоступную до той поры, пока общество не самоусовершенствуется. Пребывая в тоскливом недоумении, утешусь мечтою о том, что планируемые перемены в обществе произойдут ранее, чем Харон примется возить своих попутчиков в обратную сторону.

«Ни один смертный не может жить с приятностью, не будучи посвящен в таинства» [12, с. 174] того, как набирала

силу инклюзия в странах, кои ныне нам в пример приводятся, а потому оставим на время чаши и рощи отчизны и силою воображения перенесемся, строгие мои судьи, за ее рубежи, прежде всего на родину олимпийских богов и титанов, опыт инклюзии которой нередко упоминают в своих речах знатоки. Поводырями же, само собой разумеется, пригласим гордых детей Эллады. «То обстоятельство, что большинство детей из группы риска обучается в массовой школе, отнюдь не означает, – пишут А. Влашу-Балафути и А. Зониу-Сидерис, – что мы имеем дело именно с той интеграцией, которая призвана обеспечить оптимальную социализацию и социальную адаптацию детей-инвалидов. Это формальная интеграция, которая по сути своей равносильна полному отвержению. Подобная интеграция является следствием бедности: на создание специализированных учебных заведений просто нет средств. Они вынуждены посещать обычные школы, где, брошенные на произвол судьбы, они оказываются в крайне невыгодной ситуации» [3, с. 33]. Не хотелось бы показаться назидательным, но приходится с горечью уточнить, что оценка ситуации давалась исследователями до начала всемирного экономического кризиса, от коего Греция пострадала (и продолжает страдать) тяжелее многих прочих членов Евросоюза.

Не обладая алхимическими дарованиями Зевса всемогущего, не сможем пролиться золотым дождем на далекую от нас систему образования, но попытаемся вывести ее из мрака неведения, предложив брошюру, недавно переведенную на наш язык и рекомендуемую малоподготовленному учительству Российской Федерации. В предисловии сказано: «Автор считает, что учителя – это профессионалы, у которых есть навыки и желание учить и принимать всех детей. Однако из-за пробелов в профессиональном образовании и отсутствия достаточной поддержки некоторые учителя испытывают страх, сталкиваясь с проблемой принятия в класс ученика, для обучения которого, на первый взгляд, нужна специальная подготовка, которой у них нет. В этой книге говорится о том, что педагоги, как профессионалы, обучены любить любых детей, и именно такая подготовка у них

должна быть. Педагоги могут и должны учить всех!» [1, с. 5].

Почему потомкам Платона и Аристотеля, Овидия и Сафо не пришел на ум столь мало затратный способ – достаточно научить учителя любви? Ибо сказано: коли педагоги полюбят, они «могут и должны учить всех!» Правда, некоторое досадное сомнение во всеисилии учительской любви провоцируют официальные данные, приводимые греческими исследователями.

«Закон о среднем образовании 1985 года обозначил в качестве магистрального направления развития общего образования курс на создание в рамках массовой школы условий для обучения детей с различного рода отклонениями в развитии. Но на практике задача эта оказалась весьма сложной. Дети с выраженными физическими или психическими дефектами оказались в образовательной среде, которая:

- Изначально создавалась без учета их специфических проблем.
- По своей природе достаточно жесткая и неадаптивная.
- Ориентирована преимущественно на унификацию содержания обучения и методики преподавания.
- Базируется в основном на усвоении достаточно абстрактного материала, требует хороших интеллектуальных способностей, умения выражать свои мысли устно...
- Включает систему контроля знаний, ориентированную на конкурсный отбор наиболее подготовленных для дальнейшего обучения. Таким образом, экзамены являются серьезным испытанием на наличие очень специфических способностей. <...>
- Далеко не полностью обеспечена квалифицированными учителями и качественными учебными пособиями» [3, с. 34].

О, бессмертные боги, зачем только увлек я моего легковверного читателя под оливы древней, но экономически ослабленной Греции? Ведь осведомленные исследователи в ряде своих многотиражных рукописей не менее страстно пишущих о всепоглощающей любви к детям-инвалидам, в других честно признаются: «Зарубежные экономисты, педагоги и социологи доказали более высокую социальную и экономи-

ческую эффективность инклюзивного образования: бюджет специального образовательного учреждения в разы превышает стоимость обучения ребенка с инвалидностью в массовой школе, даже с учетом затрат на переподготовку учителей, введение дополнительных штатных единиц специалистов и переоборудование школ; рассчитан и высокий социальный эффект от совместного обучения детей. Существенный вклад в развитие идеологии и практики инклюзивного образования в России могли бы внести частные школы и детские сады...» [4, с. 9]. «Немаловажное значение в развитии интегрированного обучения имеют финансовые аспекты. Так, анализ данных о фактических расходах в год на содержание одного ребенка в различных типах образовательных учреждений показывает, что в специальной школе-интернате (около 100\$) они примерно в 5 раз выше, чем в общеобразовательной школе (около 20\$)» [10, с. 19]. «В развитых странах школы получают финансирование на детей с особыми образовательными потребностями, поэтому они заинтересованы в увеличении числа учащихся, официально зарегистрированных таким образом» [4, с. 28]. «Подобная статистика в России не учитывается в рейтингах вузов, ...тогда как в Великобритании, например, от количества студентов, представляющих социальные группы бедных, мигрантов, инвалидов, а также от наличия программ подготовки этих абитуриентов к поступлению в вуз зависит объем целевого бюджетного финансирования» [4, с. 30].

Язык не поворачивается признать кафта инклюзии изящным во всех отношениях, после того как увидишь его экономическую подкладку. Мятущаяся душа моя приходит в смущение и изумление: с одного фланга звучат праведные слова о бескорыстной любви к слабому и незащищенному, с другого доносится холодный рокот труб меркантилизма, экономической целесообразности и минимизации бюджетного финансирования образования, их перекрывают призывы обеспеченных западных миссионеров к небогатому российскому учителю любить своего подопечного за малые

деньги, и все сильнее надсадная флейта тревоги: разве о смысле и целях специального образования нынче вообще неприлично говорить?

«Инклюзивное образование – это отнюдь не роскошь, доступная только странам с высоким уровнем дохода. Действительно, многие наиболее инновационные и радикальные события происходят сегодня в странах с низким уровнем дохода, таких как, ЛНДР¹, Лесото, Марокко, Уганда, Вьетнам и Йемен. Опыт показал, что существуют способы формирования инклюзивной практики на местном уровне, не требующие дополнительного финансирования: совместная работа учащихся, участие родителей в классе, решение проблем учителями и взаимная поддержка доказали свою эффективность» [7, с. 28].

Знавал, знавал я нечто похожее, недоверчивые мои судьи, жаль за давностью лет запамятовал об удивительных способах «формирования инклюзивной практики на местном уровне», усвоенных на собственной школярской шкуре в середине 1950-х гг. Слеза наворачивается, когда вспоминаешь детские годы чудесные, жаль только, что с первой поистине замечательной учительницей жизнь свела всего на один учебный год. Потом в другой школе была Александра Ванна, тугоухий Саша, два или три одноклассника с задержкой психического развития, умственно отсталый Петя и Сергей Иванович. Разумеется, педагога именовали Александрой Ивановна, но именно в первой ошибочной транскрипции некогда юный автор этих строк записал имя учительницы, о чем ему почти ежедневно напоминали вплоть до завершения IV класса. Пете не повезло больше, он был крайне глупым, да еще страдал озоной². В воспитательных целях Александра Ванна не забывала в самых простонародных выражениях напоминать детям и Пете диагноз, записанный в его медицинской карте. Средство для борьбы со зловонным насморком педагог нашла не очень затратное: периодически вытаскивая Петю из-за парты, учительница наша заставляла его вытирать нос тряпкой, лежавшей в поддоне классной доски. Не знаю, почему Петя плакал, смотреть со стороны на его раскраснев-

¹ ЛНДР – Лаосская Народно-Демократическая Республика.

шуются мордочку, украшенную после экзекуции не только зелеными, но и белыми меловыми усами было достаточно потешно. Над Сергеем Ивановичем, напротив, смеяться никто не рисковал, да и к доске его вызывали редко. В пору, когда возраст одноклассников едва подкатил к девяти, Сергею Ивановичу исполнилось 16. Ростом он был на голову выше всех педагогов, широк в плечах, носил не школьную форму, а взрослую одежду, а также усы. На моей памяти к доске Сергея Ивановича вызвали только один раз, ему было предложено найти Москву на географической карте, занятой двумя полушариями. Коротенькая указка почти полностью спряталась в могучем кулаке Сергея Ивановича, который, вперяясь в уменьшенное изображение Земли на манер полководца, искренне искал столицу нашей родины во всех морях и океанах, вероятно, синий цвет привлекал его больше прочих. Боюсь утомить читателя нахлынувшими детскими воспоминаниями, но решился поделиться ими, дабы показать, сколь глубоки корни «включения», выдаваемого за новацию. Правда, ни Александра Ванна, ни мои ровесники слова «инклюзия», от которого за версту веет космополитизмом, не слышали, а и знали бы, упаси Бог, не рискнули бы произнести! Теперь ту позорную практику обучения детей с особыми образовательными потребностями без оказания им необходимой психолого-педагогической помощи можно смело назвать волонтаризмом...

Впрочем, оставь нас, коварная богиня памяти Мнемосина, нет дела читателю до детских галлюцинаций стареющего автора, возвратимся в день сегодняшний, к яркому солнцу и равным правам на образование. Вопросы же, где европейское солнце припекает жарче всего, куда за опытом инклюзии с холодного севера стремится пылливый ум российского исследователя, задавать нужды нет, имя искомой земли известно – Португалия. А потому – вперед, без страха и сомнений!

«В Португалии принят закон об обязательном инклюзивном образовании. В стране насчитывается около 60 тысяч детей с особыми образовательными потребностями. В практике данных

учебных образовательных учреждений инклюзия рассматривается в 3-х аспектах: в качестве новой педагогической модели, социального заказа общества, и, наконец, изучается и развивается юридическая сторона инклюзии. Последнее направление обуславливает наличие и разработку отдельно взятого в каждой стране законодательства в отношении лиц с проблемами здоровья. Пять с половиной тысяч преподавателей помогают 96% детей с отклонениями в развитии получить образование в дошкольных и школьных учреждениях. В специализированных заведениях учатся 4% детей-инвалидов, которые также наряду с данными школами, как правило, несколько дней в неделю посещают обычную школу по индивидуальному плану. В эти дни специалисты оказывают необходимую помощь детям с проблемами здоровья и их преподавателям в учебном процессе, в решении вопросов общения со сверстниками и преподавателями, а также вопросов медико-социального аспекта. В качестве *странствующих преподавателей* (посещающих детей в нескольких детских садах, школах) выступают физиотерапевты, психологи, эрготерапевты, специалисты по экспрессивной терапии (преподаватели музыки и танцев), по психомоторному развитию, логопеды, социальные работники и др.» (курсив мой. – Н.М.) [6, с. 94].

Вот так удача, мы на верном пути, вот он идеал: «96% детей с отклонениями в развитии» включены (инклюзированы) в дошкольные и школьные учреждения общего типа! Простак по свойству своей повышенной чуткости к терминологической политкорректности повернет взор вспять и перечтет, увы, с прежним результатом: «дети с отклонениями в развитии». Как можно, ведь это неприличное ныне словосочетание противоречит духу и букве Саламанской декларации, неужели исторические распри между Португалией и Испанией оставляют печальный след и в этой сфере или российский профессор, многократно изучавший проблему с выездом на место, «не в курсе», но в таком случае можно ли верить прочим свидетельствам? «Лучше было бы обойти их здесь молчанием, не трогать» [12, с. 138], – советует мудрец, но как строить

² Зловонный насморк.

защиту, не прибегая к фактам, а потому вернемся к первоисточнику.

«В школе каждого ученика (группу ребят) с выраженными проблемами интеллектуальной, сенсорной или двигательной недостаточности на уроках сопровождает педагог. Как правило, он не имеет специального педагогического (или вообще педагогического) образования. В его задачи входит помощь при выполнении заданий учителя, при перемещении ребенка из класса в класс, в столовую, спортивный зал или на спортплощадку в школьном дворе. Как правило, все перемены каждый ребенок проводит на воздухе, занимаясь подвижными играми. Посещение уроков и оценка его деятельности определяются индивидуальной программой развития. Ученики данной категории приходят на уроки родного языка (в отдельных случаях в более старших классах – и иностранного), чтения, труда и некоторые другие. <...> Как в начальной, так и в средней школе в каждом классе учатся 22–24 ребенка. Если же в его состав входит ученик данной категории, количество учащихся сокращается до 20-ти. <...> Дети со сложной структурой дефекта (как правило, старшеклассники) большую часть времени проводят в специальных помещениях или библиотеке. С ними занимаются два педагога-реабилитолога по специальным индивидуальным программам, которые включают не только развитие социальных навыков, изучение основ учебных дисциплин (учат читать, считать, писать), но и ряд оздоровительных мероприятий (посещение инструктора по плаванию и т.д.)» [6, с. 95–96].

Радость при знакомстве с представленной моделью вызывает исключительно вера в то, что звучащие ей эпиталамы не потревожат слух ушедших титанов отечественной дефектологии, не то явились бы их тени автору и испортили свадьбу политехнизированной специальной школы с пленительной южной инклюзией. Простаку, не имеющему под рукой доброго стакана порто, трудно понять, чем хороши берущие на себя ответственность за образование ученика с ограниченными возможностями здоровья люди, «не имеющие специального педагогического (или вообще педагогического) образования». Оказывать помощь «при перемещении ребенка из класса

в класс, в столовую, спортивный зал или на спортплощадку» они, допускаю, могут, правда, не совсем ясно (если в общем потоке 96 % детей-инвалидов), как «каждый (курсив мой. – Н.М.) ребенок занимается подвижными играми». Читаешь: «старшеклассники со сложной структурой дефекта большую часть времени проводят в специальных помещениях или библиотеке», и невольно задумываешься, а где же они «проводили учебное время» в младшем школьном возрасте, неужели занимались исключительно подвижными играми на воздухе? Умение плавать дорого и значимо для любого потомка Магеллана, а потому не станем мучить вопросами инструктора по плаванию, а вот учат ли в португальской школе детей с ограниченными возможностями здоровья младшего школьного возраста «читать, считать, писать», узнать из цитируемого текста без посещения страны крайне затруднительно. Коротко говоря, прелесть описанной инклюзии сомнительна, но призыв к ней так пьянит, что преисполненный отваги неофит способен пополнить воинство «странствующих преподавателей» и ринуться крушить ненавистные мельницы специальной школы, ибо на свежих руинах сами собой – одной учительской любовью – впоследствии соткнутся замки инклюзивного образования, конечно, как мы помним, при условии «активного участия в данном процессе (субъектно-объектная роль) самого ребенка».

При беглом взгляде пейзаж инклюзии на Пиренейском полуострове околдовывает своей грубой простотой, так бы и смотрел, и запоминал, и впитывал, но, чу: «...не все дети смогут работать, когда вырастут. Им непросто находиться и среди здоровых сверстников. Поэтому в ряде школ уже традицией стали “Дни особого ребенка”. Всем школьникам предлагается на переменах посидеть некоторое время в инвалидной коляске, платком завязать глаза. Затем своими ощущениями и переживаниями они делятся на огромном плакате “Если я не такой, то...”. Написанные на нем детские высказывания заставляют многое переоценить в жизни, стать добрее к тем, кто лишен человеческих радостей» [6, с. 96].

Робкий душой, не имею смелости принудить тебя, мой сердобольный чи-

татель, «делиться ощущениями и переживаниями на огромном плакате», да и времени нет на групповой катарсис, ибо предстоит ломать голову над очередной авторской загадкой: почему в стране, не вчера принявшей закон об обязательном инклюзивном образовании, до сегодняшнего дня детям с особыми образовательными потребностями «непросто находиться среди здоровых сверстников»? Не соблазняют ли нас миражом инклюзии? Возможно, субтропический, мягкий, без резких колебаний температур климат способен согреть Фатаморгану, но должно ли пытаться вызывать к жизни ее оптические чудеса в наших погодных условиях?

Прочь, прочь с солнечных берегов Атлантического океана, не оглядываясь, не то успеем услышать вдогонку, что «принцип индивидуальной инклюзии в Португалии заключается и в том, что она преследует не столько образовательные цели, сколько становится поворотом для социализации детей с проблемами в развитии. Чаще всего в учебно-воспитательный процесс включаются дети с однородным и негрубым нарушением» [6, с. 96]. Не станем обнаруживать болезненный интерес, спрашивая, куда при почти полном, если верить автору научной статьи, переводе детей с ограниченными возможностями здоровья в общий поток делись те, у кого нарушения носят выраженный или сочетанный характер. А уж если индивидуальная инклюзия в Португалии «преследует не столько образовательные цели, сколько становится поворотом для социализации детей с проблемами в развитии»³ [6, с. 96], оставим столь оригинальную модель за поворотом и отправимся к туманному Альбиону.

«В Англии сейчас любые документы, так или иначе касающиеся социальной политики, пестрят словами “включение”. Но это вовсе не значит, что авторы имеют в виду какие-то радикальные преобразования существующей системы. <...> Возьмем доклад Томлинсона (Tomlinson, 1997), озаглавленный “Включенное обучение”, включение тут определяется как “изыскание адекватных ресурсов для удовлетворения специфических потребностей и индивидуальных стилей дея-

тельности каждого учащегося”. Ни слова об участии в жизни класса и школы или даже о необходимости постоянно находиться в школьном коллективе. В таком смысле “включение” оказывается более слабым понятием, чем “интеграция”, которая предполагает включение в единую образовательную среду» [2, с. 42].

Впрочем, при упоминании о британской модели инклюзии дадим отдых фонтану критического красноречия, поскольку даже новообращенным известно, что та коренным образом отличается от моделей прежде упоминавшихся стран. В Англии инклюзия имеет иные формы, впрочем, и законодательство там иное, и экономика, и ментальность, и гражданское общество, и традиции, и опыт деятельной благотворительности, и история обучения детей-инвалидов... Вот, вот о чем следовало предупредить неподготовленного читателя с самого начала, набор букв, складывающихся в слово «инклюзия», постоянен, тогда как сама она, в зависимости от страны пребывания, меняет обличье, словно гламурная модница: здесь она одна, там совсем другая, окликнешь ее официальным именем, а обернувшаяся и не знакома тебе вовсе.

Многоликость инклюзии объясняет, почему рассказ знатока политики интегрированного обучения в Норвегии Г. Стангвика, словно день от ночи, отличается от всего, что мы узнали до него. «Важно так определить цели и методы интеграции, – пишет исследователь из Скандинавии, – чтобы данная политика охватывала максимально широкую часть проблемных детей и открывала для них широкие перспективы. Проблемы, которые у детей с различного вида патологией возникают в процессе обучения, чрезвычайно разнообразны как в плане типологии, так и в плане степени их выраженности. <...> Успех интеграции возможен только в том случае, если будет учтен весь спектр индивидуальных потребностей детей и если будут задействованы все образовательные возможности, доступные школе» [9, с. 60]. Со слезами радости хочется поставить свою подпись не то что под каждой фразой, под каждой буквой, ибо это именно тот образ, что грезился в сладких мечтах о правах на образование детей с ограниченными воз-

³ «Социальная инклюзия обозначает “усилия, направленные на социальную реинтеграцию маргинализированных групп или хотя бы на повышение степени их участия в жизни общества”» (цит. по [8, с. 11]).

возможностями здоровья в России. А утрешь счастливые слезы и увидишь, как сквозь печатные стоки черным по бумажному проступает совсем иной облик: «Инклюзивное обучение на уровне класса – это не более чем хорошее обучение в любом другом месте. Многие учителя уже преподают инклюзию без дополнительной специальной подготовки (пример Лесото) <...>. В Лесото начата реализация проекта, в рамках которого проводятся семинары по интенсивному обучению местных учителей вопросам инклюзивного образования. Несмотря на переполненные классы и отсутствие основных ресурсов в 10 отобранных пилотных школах, выяснилось, что большинство учителей уже преподают с учетом принципа инклюзивности, обеспечивая, чтобы все дети даже в самых переполненных классах участвовали в работе класса, понимали задания или получали необходимую поддержку от других детей. <...> Учителя с уверенностью могут направлять детей к местным медицинским работникам в случае общих глазных или ушных инфекций, которые могут помешать учебе ребенка. Успешная реализация проекта в пилотных школах побудила правительство принять принцип интеграции детей с ограниченными возможностями в качестве национальной политики и расширить круг участвующих в проекте школы» [7, с. 30]. Нет, не такую инклюзию чтут в своих землях британцы, голландцы, германцы, скандинавы и многие иные нации, обитающие в странах благоденствия.

«Иному из вас, быть может, покажется, что в словах моих больше дерзости, нежели правды. Но приглядимся немного...» [12, с. 125]. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов (декабрь 1993 г.) о системе специального образования упоминают безо всякого пиетета, будто возводилась она на протяжении двух предшествующих столетий не столько стараниями, по преимуществу, участливых к судьбам детей-инвалидов подвижников и альтруистов, сколько злым умыслом мучаемых агорафобией любителей заведений закрытого типа. И пусть в сегменте «образование инвалидов» специальная школа продолжала играть видную роль, упоминать о ней, тем более добрым словом, становится непристойно, как об

оставленной жене на новой свадьбе. Почему же дерзнул я вместо восхваления прелестей инклюзии под одобрительные аплодисменты ее почитателей, не страшась вызвать насмешку, а то и гнев строгого суда, хулить то, что надлежит славить? Движет моим бесталанным пером не столько зависть к людям, поездившим по миру за счет приглашающей стороны, свято верящей, что вложенные в прием средства чудесным образом преобразят унылый образовательный ландшафт, в коем долго плутали дикие русичи, а глупая обида за забвение великого наследия деяний собственных Платонов и быстрых разумом Невтонов отечественной педологии и дефектологии.

Инклюзия, утверждаю я, имеет несколько способов бытия или, говоря языком богословия, ипостасей. Вознамерившись оправдать в глазах современников и специальную школу, и себя как человека, много лет трудившегося на ее благо, не хотелось бы впасть в тяжкий грех противопоставления консервативного института – специального учебного заведения – институту прогрессивному, отражающему суть образовательной интеграции или инклюзии. Из известных ипостасей инклюзии близка мне та, что не сводится, говоря языком черни, к волонтаристскому перемещению ребенка с ОВЗ в общеобразовательную среду ради только обретения им социального опыта и контактов. Нас учат: «инклюзия – это реформирование школ и перепланировка учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех без исключения детей» [13, с. 177]. Мечтательный волшебник, герой пьесы-сказки Евгения Шварца «Снежная королева», каждое свое чародейство предварял магическим заклинанием: «Крибли крабле бумс!»; сегодня колдовской заговор при создании «инклюзивной школы» звучит не менее таинственно: «Пандус, лифт, удобный туалет!» Скромно потупим глаза и не дадим втянуть себя в схоластический диспут о преимуществе туалета, приспособленного для ребенка-инвалида, пред туалетом не приспособленным, ибо при наличии в Росси школ с «удобствами на улице» далеко уйти можем от *основного вопроса обсуждения: при какой организационной форме обучения ребенок с ограниченными возможностями здоровья способен достигать максимального уров-*

ня развития? Не прибегая ни к какому иносказанию, отважно заявлю, что мне близка та инклюзия, которая не сводится к «реформированию школ и перепланировке учебных помещений», а та, что обеспечивается лишь при условии отсутствия в учебном заведении, открывающем двери для ребенка с ОВЗ, физических, психологических или иных барьеров и условия наличия компетентных педагогов, соответствующего методического и технического оснащения.

Но, быть может, для придирчивого читателя увещевания соотечественника не указ? Обратимся в таком случае к авторитету человека, пожалуй, лучше прочих ориентированного и в проблеме инклюзии, и в проблеме интегрированного обучения, и в нюансах специального образования. Профессор Ледбриджского университета в Альберте (Канада) (University of Lethbridge in Alberta) Маргрет Винзер, автор большого числа монографий по истории возникновения специальной школы, становлению и развитию национальных систем специального образования детей-инвалидов в Западной Европе, США и Канаде, в 2009 г. опубликовала книгу с примечательным названием «От интеграции к инклюзии» [14]. Она не является миссионером, который любой ценой должен нести учение в варварские территории, она просто излагает свою позицию, щедро знакомя заинтересованного читателя с подчас взаимоисключающими, мнениями людей, по чьим чертежам Запад строил инклюзивное образование.

«На рассвете инклюзивного движения сторонники полной инклюзии захватили поле моральных и идеологических основ. Они “перередактировали” специальное образование, предложив новые предположения, системы, процедуры и порождали бесконечные проекты, идеи, ключевые слова, фразы и метафоры. Но они также пытались препятствовать дискуссиям и имели склонность к использованию инклюзивной реформы в качестве инструмента идеологического запугивания. Их риторика часто содержала разгневанную праведность, это был тон разгневанных евангелистов в их ярости по отношению к еретикам и неверующими. <...> Активные приверженцы инклюзии были мастерами по части организации принятия доку-

ментов по реформе; пользуясь этим, они завысили цену инклюзии, признавая ее как единственный путь уважительного обращения с инвалидами. Продвигавшие эту идею (промоутеры) действовали скорее экстремистски, чем адекватно: они воздвигли свою логику на болезнях специального образования, которая являлась центром обсуждений, по крайней мере, с 1960-х гг. Быть не инклюзивным вскоре стало означать быть вне образовательной моды. Трезвые и предусмотрительные голоса тонули в приливе логических обоснований, которые были по существу ценностно ориентированными, философскими и концептуальными. Теории были сокращены до кратких утверждений, язык был переполнен лозунгами, системы взглядов были упрощены. Инклюзия опиралась скорее на моральную справедливость, чем на то, что по опыту могло быть реальной основой. Слои риторики и аргументации порождались не только необходимостью решения дилеммы о специальных потребностях и специальном образовании, но и благодаря связи с ней царствующих концепций о равенстве и социальной справедливости.

Пропаганда полной инклюзии началась с нравственных и желаемых априори предпосылок (покончить с дискриминацией и сегрегацией), но продвигалась она от этой точки к нежизнеспособным предположениям и установкам. Со временем пропаганда полной инклюзии, несмотря на всю изначальную привлекательность, не смогла противостоять разумным соображениям. К середине 1990-х страсти вокруг реформистского движения смолкли, и на передний план были выдвинуты исследования. Стали преобладающими более консервативные точки зрения, которые отстаивали избирательную инклюзию, опирающуюся на индивидуальные потребности конкретных учащихся.

К концу 1990-х началось осторожное контрдвижение... Поскольку консервативные голоса по своему количеству выигрывали, истерию и рвение инклюзивной реформы вытеснили более трезвые размышления. <...> Дети и молодые люди с легкой инвалидностью с большей вероятностью оказывались в общем классе; при выраженной инвалидности они обучались в специальных классах,

школах или условиях. Глухие и слепые учащиеся, дети с комплексными дефектами или с серьезными эмоциональными расстройствами составили самую большую часть из тех, кто обучался в специальных школах (McLeskey, Henry & Hodges, 1999)» [14, с. 209–210, 223].

«Воистину глупо было бы приводить и далее подобные примеры» [12, с. 192] или длить и без того затянувшуюся речь, так как правда не в крайностях, а в разумном содействии, содружестве школы специальной, интегрированного образования и инклюзии, во всяком случае в ближайшей исторической перспективе. Что же касается избранного способа говорить о предметах возвышенных в тоне ироничном, то я прямо следую рекомендациям Эразма: «...разрешая игры людям всякого звания, справедливо ли отказывать в них ученому, особливо ежели он так трактует забавные предметы, что читатель не вовсе бестолковый извлечет отсюда более пользы, чем иного педантического и напыщенного рассуждения? Что же касается вздорного упрека в излишней резкости, то отведу, что всегда дозволено было безнаказанно насмехаться над повседневной человеческой жизнью, лишь бы эта вольность не переходила в неистовство. Весьма дивлюсь я на нежность современных ушей, которые, кажется, ничего не выносят, кроме торжественных титулов» [12, с. 45].

На сем и расстанемся, мой проницательный читатель.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Банч Г.О. Поддержка учеников с нарушением интеллекта в условиях обычного класса: Пособие для учителей. 2-е изд. / Пер. с англ. М.: Изд-во МБА, 2008.
2. Бут А. Политика включения и исключения в Англии: в чьих руках сосредоточен контроль? // Хрестоматия по курсу / Сост.: Ш. Рамон, В. Шмидт. М.: МВШСЭН, 2003.
3. Влашу-Балафути А., Зониу-Сидерис А. Политика и практика в области специального и интегрированного обучения в Греции // Хрестоматия по курсу / Сост.: Ш. Рамон, В. Шмидт. М.: МВШСЭН, 2003.
4. Инклюзия как принцип современной социальной политики в сфере образования: механизмы реализации / Под ред. П. Романова, Е. Ярской-Смирновой. М.: МОНФ, ЦСПГИ, 2008. (Серия «Научные доклады: независимый экономический анализ»; № 205).
5. Малофеев Н.Н. Актуальные проблемы специального образования // Дефектология. 1994. № 6. С. 3–9.
6. Пеннин Г.Н., Прищепова И.В. Об организационных аспектах инклюзивного образования в Португалии // Специальная педагогика и специальная психология: Современные проблемы теории, истории, методологии: Материалы международного теоретико-методологического семинара (27 апреля 2009 г.). М., 2009.
7. Поощрение прав детей с ограниченными возможностями здоровья. Дайджест Инноченти. № 13. Флоренция: ЮНИСЕФ, 2008.
8. Рамон Ш. Социальная эксклюзия и социальная инклюзия // Социальная эксклюзия в образовании: Хрестоматия по курсу / Сост.: Ш. Рамон, В. Шмидт. М.: МВШСЭН, 2003.
9. Стангвик Г. Политика интегрированного обучения в Норвегии // Хрестоматия по курсу / Сост.: Ш. Рамон, В. Шмидт. М.: МВШСЭН, 2003.
10. Шипицина Л.М., ван Рейсвейк К. Навстречу друг другу: пути интеграции: (Специальное образование в массовых школах в России и Нидерландах) / Под ред. Л.М. Шипициной, К. ван Рейсвейка. СПб.: Ин-т специальной педагогики и психологии, 1998.
11. Шипицина Л.М. Психологические проблемы интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья. Реализация государственной политики в интересах детей с ограниченными возможностями здоровья. Материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Кисловодск, 21–23 апреля 2010 г.). Ставрополь, 2010. С. 69–71.
12. Эразм Роттердамский. Похвальное слово глупости / Пер. П.К. Губера; Вступ. ст. И. Смилги. М.; Л.: Academia, 1932.
13. Ярская-Смирнова Е.Р., Наберушкина Э.К. Социальная работа с инвалидами: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2004.
14. Winzer Margret A. From integration to inclusion: A history of education in the 20th century. Washington: Gallaudet Univ. Press, 2009.

Ближайшие и отдаленные цели в работе учителя

К

ждому человеку хочется увидеть и оценить результат своего труда. Хочется этого, естественно, и школьному учителю. Но педагог в школе в этом отношении сильно отличается от представителей большинства других профессий, которые видят

результат своего труда достаточно быстро. Портной пошил костюм, заказчик надел его – и сразу видно, хорошо или плохо пошит костюм. Инженер-строитель построил дом, в него вселились люди – и скоро всем становится ясно, удобно или неудобно в нем жить. Совсем иная ситуация у школьного учителя. Он готовит людей к будущей жизни – по большому счету, он готовит общество следующего поколения. И результат его труда станет ясен только через пару десятков лет, когда будет видно, успешны ли в жизни сегодняшние ученики.

Истинную оценку сделанного дает не производитель, а потребитель готового продукта. Именно он видит, соответствует ли результат работы производителя нуждам и требованиям потребителя. По отношению к школьному учителю эта оценка не видна сразу. Только потом станет ясно, комфортно ли живется его бывшим ученикам, успешны ли они, как складываются у них отношения с их современниками, рационально ли построено общество, в котором они живут. А учителю, как и всякому человеку, хочется видеть оценку своего труда немедленно. И тут возникают иллюзорные пути оценки. Очень «близорукий» учитель видит положительную оценку своего труда в том, что за ближайшую контрольную работу поставлены хорошие оценки. Конечно, это неплохо. Но ведь эта контрольная – не цель, а только маленький

этап на пути к цели. Более «дальнозоркий» видит свою цель в успешно сданном учениками экзамене в конце учебного года. Но и это не цель обучения. А что касается оценок, получаемых на контрольных и на экзаменах, то «хорошие результаты» работы учителя можно получить очень просто – исключив из учебной программы трудно дающиеся ученикам темы (нам известен случай, когда «успеваемость» возросла после исключения из программы по математике бинама Ньютона). *Учитель на любом этапе обучения не должен упускать из вида далекую и важнейшую цель – формирование будущего человека (уже давно не ученика) и общества, частью и строителем которого он будет.*

А что знает педагог об условиях, в которых предстоит жить сегодняшнему ученику? На протяжении многих веков для этого достаточно было открытыми глазами видеть окружающую жизнь: ученику предстояло жить в таких же или почти таких же условиях. Но темп изменений жизни становится все более быстрым. За период жизни ныне живущего поколения (твоего, читатель, поколения!) люди овладели атомной энергией, подошли к возможности управления наследственностью, преодолели земное тяготение, создали Интернет и мобильные телефоны, превратившие всю планету в единое информационное пространство... А темп ускорения продолжает нарастать. *В результате – изменяются цели обучения: поколение сегодняшних школьников надо готовить к жизни в условиях, отличных от тех, в которых живут учителя и родители. А чем быстрее изменяются условия, тем более «дальнозоркими» должны быть учителя. Это как с автомобилем: чем выше его скорость, тем более дальним должен быть свет фар, тем даль-*

ше должен видеть дорогу водитель. Однако, глядя на окружающее, увидеть глазами будущее невозможно. Интеллект же способен создать в сознании человека образ наиболее вероятного будущего, или «модель потребного будущего» (так Н.А. Бернштейн [1] назвал образ того, что должно стать результатом деятельности человека). Учитель должен представить себе те жизненные пути, которые помогут сегодняшнему ученику активно формировать это желаемое будущее – то, чего еще нет, но что человек может предвидеть, прогнозировать как наиболее вероятное [5]. Современный учитель должен *видеть* окружающую его реальную жизнь, должен *предвидеть*, как она будет изменяться ко времени взросления его сегодняшних учеников, и должен *действовать* в соответствии с предвидимым им будущим его сегодняшних учеников [6].

Сказанное выше существенно меняет работу педагога и цели этой работы по сравнению с тем, что было разумным в прежние времена. *Сегодняшнего ученика надо учить не только (а может быть и не столько) алгоритмам решения нескольких типовых задач, но и самостоятельному нахождению путей решения ранее не встречавшейся ему задачи, способов разрешения новых проблем.* Человек должен быть готов к встрече с неожиданными обстоятельствами. А для этого ему заведомо не хватит знаний, полученных в годы обучения. Многих знаний, которые ему понадобятся, еще вообще не существовало в годы его ученичества. *Необходимо научить школьника или студента всегда учиться, находить новые знания, необходимые для разрешения встающих перед ним проблем.* Необходимо формировать и развивать его мышление.

В этом отношении очень важен разумно построенный курс математики, не ограничивающийся типовыми задачами, ставшими традиционными в школе. Курс должен включать и такие задачи, которые приближены к реально возникающим в жизни проблемам. В частности, в жизни встречаются задачи, допускающие только вероятностное решение. Сюда же примыкают задачи с ограничением времени решения; они допускают и точное решение, но при ограничении времени быстрое вероятностное реше-

ние ценнее медленного точного решения. О некоторых типах таких задачи мы писали подробнее раньше [7]. Но описанными вариантами далеко не исчерпывается круг таких задач. Он может и должен быть значительно расширен. Не решение задач должно служить «для закрепления полученных знаний», а знания должны служить умению решать задачи. Ученика надо подготовить не к умению демонстрировать свои знания (как это порой бывает на экзаменах), а к умению решать задачи. Ведь именно это предстоит ему в жизни. *Умение решать задачи, разрешать возникающие проблемы должно занять заметное место не только в курсах математики и физики, но и во всех предметах школьной программы.* Очень успешно делают это Г.Г. Граник с сотрудниками в школьном курсе литературы [3].

Если в школьные годы ученик встретится хотя бы с одним или двумя учителями, ставящими перед собою большие цели, чем то, «чтобы ученики знали мой предмет», с педагогами, учащими своих учеников видеть единство мира, понимать, что разные предметы школьной программы описывают разные стороны одного и того же мира и тесно связаны между собой, результат обучения резко возрастет. И не так уж важно, окажется ли таким педагогом учитель математики, или истории, или литературы.

УЧИТЕЛЯ-«ПРЕДМЕТНИКИ» И КРУГОЗОР УЧЕНИКОВ

О том, что со школьным образованием дело обстоит плохо, говорят на каждом шагу. И это не локальное явление: неудовлетворительность образования чувствуется во многих странах мира. В чем тут дело? Некоторые склонны винить в этом школьных учителей. Но правильнее будет – раньше, чем винить их, задуматься над положением учителя в обществе.

Статус школьного учителя в современном обществе низок. И это неизбежно ведет к снижению квалификации учителей. Кто выбирает этот труд для себя и идет учиться в педагогические институты и колледжи? В большинстве стран ситуация такова. Самые способные юноши и девушки из молодежи поступают в университеты и потом стремятся к научной деятельности. Достаточно способные юноши и девушки выбирают специаль-



об авторе



И.М. Фейнберг, доктор медицинских наук, профессор



В.Л. Лаврик, старший преподаватель физики и математики в академическом колледже им. Лифшица, Иерусалим, Израиль

ность, которая обеспечит им в будущем успешную коммерческую деятельность. Весьма высоки конкурсы в медицинские институты, в технические учебные заведения – работа врача и инженера интересна, престижна и неплохо оплачивается. А те, кто не рассчитывает на успешное поступление в эти престижные институты, поступают в педагогические колледжи. И именно они будут готовить в следующем поколении тех, кто будет поступать в университеты, медицинские и инженерные институты... Каких же ученых, инженеров, врачей будут иметь следующие поколения?.. Не чревата ли такая ситуация катастрофой?

Это очень серьезный вопрос и задуматься о нем необходимо, не откладывая надолго – потом уже поздно будет. Почему же лучшие юноши и девушки так редко выбирают для себя профессию учителя? Да потому, что в современном обществе статус учителя оказался очень низким – и в глазах его учеников, и в глазах их родителей, и в глазах тех, кто распределяет средства государственного бюджета и следит за тем, как используются эти средства. Речь идет и о финансировании педагогических колледжей, и о материальном обеспечении учителей, необходимым для того, чтобы они сосредоточили все свои силы и время на улучшение преподавания в школе. Улучшение этого положения и повысило бы статус учителя в обществе, и соответствовало бы интересам общества, для которого дорого благополучие следующего поколения.

Однако, говоря о том, что нужно дать учебным заведениям и учителям, необходимо потребовать от них высокого качества работы.

Школьная программа разбита на «предметы» (дисциплины). Учитель порой чувствует себя «предметником», главная забота которого состоит в том, чтобы ученики были успешны в его предмете. И ученики, интересующиеся математикой, пренебрежительно относятся к курсу истории, а ученики, увлекающиеся литературой, пренебрегают физикой. Из поля зрения ускользает то, что разные предметы описывают различные стороны единого мира, отражают взгляд на этот единый мир с разных сторон. Да и внутри каждого предмета необходимо видеть задачу, выходящую за рамки школьной программы этого

предмета. При традиционном преподавании ученик нередко воспринимает математику как «науку о счете», а счет он, казалось бы, сможет доверить калькулятору и компьютеру. Вот и не хочется ему «ломать голову» над математикой. А ведь математика – не наука о счете. Математика – это язык, описывающий реальные стороны мира, в котором живет человек. Школьный курс математики должен научить ученика четкому логическому мышлению – а это понадобится не только будущему инженеру, но и будущему гуманитарю.

Такова же ситуация и в преподавании других предметов. Учитель истории добивается знания учениками года Великой французской революции и года освобождения крепостных крестьян в России. И очень досадно, если курс истории (и литературы тоже) не научает человека понимать и оценивать события, происходящие вокруг него, современные ему и влияющие на его собственную жизнь. Хороший учитель понимает это. Вот яркий пример. В стране, где преподавал историю этот учитель, в результате заговора сменили главу государства. Ученики были сильно взволнованы этим событием, и один из них попросил учителя: «Расскажите про государственный переворот». Учитель был очень огорчен этим вопросом: «Чему же я вас учил? Государственный переворот от дворцового переворота не отличаешь».

О НЕОБХОДИМОЙ СМЕНЕ ПАРАДИГМ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Известен пример из книги Ричарда Фейнмана «Вы, конечно, шутите, мистер Фейнман!» [8], когда в Массачусетском технологическом институте студенты, уже прошедшие курс высшей математики, были удивлены тому, что касательная горизонтальна в минимуме любой кривой, когда дело коснулось кривизны лекала – специально предназначенной для рисования различных кривых особой линейки. «Они не совмещали эти факты. Они не знали даже того, что они “знали”», – сказал Фейнман об этих студентах.

Другая история, приведенная в этой книге, связана с ассистентом А. Эйнштейна, специалистом, который занимался проблемами гравитации. Вопрос, заданный Фейнманом, был связан с те-

мой его исследований, но необычная форма вопроса застала его врасплох. Все произошло так же, как и в предыдущем случае, но на этот раз это был не оробевший новичок. «Значит, такой вид непрочных знаний может быть достаточно распространенным даже у весьма образованных людей», – приходит к выводу Р. Фейнман.

Факт, что форма Земли – шар, конечно же, не является секретом для наших учащихся, но тем не менее на многие вопросы, например, о причинах смены времен года и на такие, где существенно влияние формы земли, их ответы опираются на «плоскую» землю [9].

К сожалению, многие примеры, приводимые в учебниках, остаются в памяти учащихся именно в виде таких непрочных знаний, как и в примерах, приведенных выше. По словам гениального ученого Анри Пуанкаре (чьи работы предвосхитили многие великие открытия XX столетия), его поражило «сколько многие молодые люди, получившие среднее образование, далеки от того, чтобы применять к реальному миру те законы, которые им были преподаны. И не только потому, что они к этому не способны, но и потому, что об этом даже и не думают. Для них мир науки и мир реальности отделены друг от друга непроницаемой перегородкой» [4].

Привязать к реальной жизни то, что изучается в школе, совсем не означает добавление нового, современного материала к уже и без того перегруженной программе. Именно так очень часто создатели «новых программ» представляют себе свою задачу. Но называть новой программу по математике, в которой преподавание геометрии ограничивается лишь «Началами» Эвклида, написанными более двух тысяч лет тому назад, наверное, тоже не лучший вариант. Нет, необходима смена парадигмы во всей системе!

Современному ребенку не стоит повторять в школе в сокращенном виде весь путь, пройденный человечеством за два с половиной тысячелетия. Так, например, программа обучения геометрии должна и может начинаться с основ не только геометрии на плоскости, но и геометрии на сфере – ведь осознание того, что земной шар – сфера, а не плоскость,

уже вошло в повседневный тезаурус. И вот тогда не будут возникать интуитивные представления, концепции подобные тем, которые так замечательно описал проф. Й. Нусбаум [10]¹, раскрывший интуитивные представления школьников о гравитации и форме пространства, в котором они живут.

Подобным образом в физике программа преподавания построена на детерминистическом подходе классической механики и не дает даже основ вероятностной картины мира и современного физического мировоззрения, основанного на знании теории случайных процессов.

К счастью, раздаются голоса тех, кто понимает, что для успешного будущего наших детей необходимо преподавать основы теории игр, теорию принятия решений, авторы которой – рано ушедший из жизни Амос Тверский и нобелевский лауреат Даниэль Канеман. Разумеется, для любого члена современного и тем более будущего общества необходимо также владение основами управления финансами, и тут без знания законов статистики и теории вероятности трудно обойтись.

Готовы ли все наши учителя к такой программе? В данный момент – нет. Есть ли у нас возможность подготовить учителей к этому? Да, и это надо делать немедленно. Есть ли у нас необходимые для этого резервы? Безусловно, есть, вопрос лишь в том, готово ли Министерство образования и науки начать этот процесс.

СИЛА ЧЕЛОВЕЧЕСТВА В РАЗНООБРАЗИИ ЛЮДЕЙ

Сила человечества, народа, большого творческого коллектива в значительной степени заключается в разнообразии людей – разные члены коллектива дополняют друг друга и тем увеличивают возможности всего коллектива. Поэтому всякое стремление к единообразию в обучении и воспитании школьников, стремление «всех стричь под одну гребенку» только ослабляет коллектив, народ, человечество. Неразумно всех учить по одним и тем же программе и официальному учебнику, не учитывая интересы и структуры способностей каждого ученика. Речь идет не о больших или меньших способностях, а о различной направленности

¹ Кстати, индекс цитирования этих работ возводит их на уровень классических.

интересов и способностей. Нет ни к чему не способных людей – есть люди, оказавшиеся не на своем месте. *Задача школы и педагога – выявить доминирующие способности каждого ученика и направить его обучение так, чтобы облегчить ему в будущем занять свое место в обществе, где он принесет наибольшую пользу. Это обеспечит человеку удовлетворение своей работой и уважение общества.* Про человека, плохо делающего свою работу, порой говорят: «сапожник». Зря так говорят. Хороший сапожник или портной заслуживают такого же уважения, как и хороший врач. А плохой врач, как и плохой сапожник – не очень-то уважаемые люди: это люди, оказавшиеся не на своем месте.

Итак, необходимо избежать однообразия в обучении молодого поколения. Нужны разные школы, разные учебники по одному и тому же предмету. Нужны разные педагоги. Кто же будет их готовить? Не откладывая в долгий ящик нужно подготовить способных молодых людей – пусть сначала их будет немного – к тому, чтобы они смогли в перспективе готовить следующее многочисленное поколение хороших учителей. Дело это не легкое и не быстрое – тем более важно не откладывать его начало.

В еще не далеком прошлом хороший учитель оставался таким до конца своей трудовой деятельности (если только не утрачивал по каким-то причинам своих знаний и опыта). Сейчас, при значительном ускорении развития и изменчивости жизни, ситуация оказывается иной. Если учитель успешно начал свою педагогическую деятельность, но при этом перестал учиться, то уже через 5–7 лет его нельзя считать хорошим учителем – он отстал от быстро развивающейся науки и быстро меняющейся жизни. *Поэтому возникла необходимость создания эффективной системы последипломного обучения и совершенствования учителей.* Соответственно с этим должна строиться и оплата труда учителя.

РОДИТЕЛИ КАК УЧИТЕЛЯ И ВОСПИТАТЕЛИ

Говоря о подготовке хороших, знающих свое дело учителей и воспитателей, необходимо помнить, что учителя и воспитатели – это самая многочисленная часть народа: к этой категории относятся родители. Именно на них лежат забо-

та о ребенке и его воспитании в первые годы его жизни, когда он развивается особенно быстро, как губка, впитывает впечатления окружающей его жизни.

В жизни ребенка есть сензитивные возрастные периоды, характеризующиеся особой чувствительностью и восприимчивостью к тем или иным влияниям окружения. Эти влияния оказываются недостаточно эффективными не только тогда, когда соответствующий сензитивный период еще не наступил, но и тогда, когда он уже миновал. *То, что упущено в нужное время, позже наверстать очень трудно, а порой и невозможно.* Уже в самом раннем возрасте ребенок осваивает речь, видит и впитывает в себя систему отношений между людьми в своем окружении, этику человеческого общения. Воспринятое в этом возрасте оказывает огромное влияние на его дальнейшую жизнь. Л.С. Выготский писал: «Если ребенок до 3 лет по каким-либо причинам не усвоил речи и начал ей обучаться с трехлетнего возраста, то на самом деле трехлетнему ребенку гораздо труднее обучаться речи, чем полуторагодовалому ребенку» [2, с. 355].

Отсюда вытекает необходимость подготовки родителей (пожалуй, даже еще важнее – будущих родителей) к предстоящей им роли педагогов в своей семье. В этом залог доброго будущего и их детей, и того социума, в котором их детям предстоит жить.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность. М.: Наука, 1990.
2. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Эксмо, 2006.
3. Граник Г., Концевая Л. «Герой нашего времени» в литературных задачах и ответах к ним // Русский язык и литература для школьников. 2010. № 2. С. 3–12.
4. Пуанкаре А. О науке. М.: Наука, 1983.
5. Фейгенберг И.М. Вероятностное прогнозирование в деятельности человека и поведении животных. М.: Ньюдиамед, 2008.
6. Фейгенберг И.М. Видеть – предвидеть – действовать. М.: Знание, 1986.
7. Фейгенберг И.М. Учимся всю жизнь. М.: Смысл, 2008.
8. Фейнман Р. Вы, конечно, шутите, мистер Фейнман! Ижевск: НИЦ, 2001.
9. Feigenberg J., Lavrik L.V., Shunyakov V. Space scale: models in the history of science and students' mental models // Science and Education. 2002. V. 11. N 4. P. 377–392.
10. Nussbaum J. Children's conception of the Earth as a cosmoc body: across-age study // Science Education. 1979. V. 63 (1). P. 83–93.

Программно-целевое управление региональной системой образования

111

Низкий уровень эффективности функционирования образовательных систем связан с недостаточной разработанностью или просто отсутствием программных мероприятий, ориентированных на достижение поставленных целей.

В такой ситуации невозможно полностью устранить возникшие проблемы и добиться желаемых результатов, что, естественно, приводит к негативным последствиям. Поэтому программно-целевое управление предполагает реализацию технологической схемы, включающей взаимосвязанные этапы анализа внешней и внутренней ситуации, формирование целей, разработку программы их достижения, подбор индикаторов и оценку успешности их выполнения [9]. Документ, определяющий содержание программно-целевого управления и ясно устанавливающий связи концептуально определенных целей и механизмов их достижения, с обязательным наличием описания спланированных действий (мероприятий), сроков их осуществления, ответственных исполнителей и необходимых ресурсов, называется программой.

Характеризуя применение программно-целевого управления в региональной системе образования, мы использовали научные положения теории систем и цикличности развития общественных и экономических процессов (В.Г. Афанасьев, Ю.А. Громыко, Ф.Ф. Королев), теории экономического роста (Р. Харрод,

И. Шумпетер, Г.А. Фельдман), теории управления на федеральном, региональном и локальном уровнях (З.А. Багишаев, В.И. Бондарь, А.Т. Глазунов, О.Е. Лебедев, А.М. Моисеев, Т.В. Орлова) и опирались на исследования в области регионального и муниципального программно-целевого управления образованием В.Н. Аверкина, И.И. Калины, М.Р. Пащенко, С.А. Репина, И.К. Шалаева, Т.Д. Шебеко и других, свидетельствующие о реализации в образовании программно-целевого управления. В пакете подготовительных документов к запуску процессов модернизации, который включает в себя Концепцию модернизации российского образования на период до 2010 г. (утверждена распоряжением Правительства РФ № 1756-р от 29 декабря 2001 г.) и изменения в Законе об образовании, была намечена совокупность мер и мероприятий, планов и программ по развитию и реализации концептуальных положений модернизации образования.

Для понимания специфики интересующего нас подхода к управлению важно соотнести его с другими известными подходами, «встроить» его в исторический путь развития управленческой мысли, а также показать, где, на каком уровне развития находится применение программно-целевых методов в современном российском образовании.

Так, А.М. Моисеев [6] прослеживает историю развития программно-целевого управления образованием. Автор считает, что если взять за основу широко известное в истории менеджмента кон-



об авторе



Г.Н. Швецова, министр образования и науки Республики Марий Эл, председатель УМО ПО Приволжского федерального округа, доктор педагогических наук, профессор

цептуальное противоборство между так называемыми рационалистическим и поведенческим направлениями, то можно утверждать, что программно-целевой подход наследует скорее первое из них. Он выступает как инструмент повышения эффективности постановки и достижения организационных целей, обеспечивая высокорациональный процесс целеполагания, развивая и совершенствуя достижения «научного управления» и административного управления с применением новых технологических средств.

Широкое использование в программно-целевом управлении формализации, унификации, стандартизации как целей организаций, так и средств их достижения (ставшее характерным для массового производства второй половины XX в. и присущее индустриальным версиям программно-целевого управления) можно рассматривать как проявление «второго дыхания» рационалистической линии менеджмента, потесненной к тому времени представителями «школы человеческих отношений» [2]. В то же время неудачи амбициозных проектов и программ, не учитывающих в полной мере интересы людей, мотивацию их деятельности («человеческий фактор»), заставили разработчиков целевых программ обращаться к достижениям поведенческих наук, думать о развитии организаций и их человеческих ресурсов. Таким образом, современные целевые программы сложно отнести только к одному из направлений управленческой мысли, они стремятся опираться на синтез рациональности и учета человеческого фактора.

В последние годы имеют место соподчинение и взаимообогащение программно-целевого подхода и подхода, называемого стратегическим управлением. Разработка целевых программ становится инструментом соединения стратегического анализа, определения стратегии и планов ее реализации и усваивает от стратегического менеджмента стремление к предвидению, гибкость и неформальность, которыми не отличались более ранние версии программно-целевого управления. Такой симбиоз программно-целевого и стратегического управления многими воспринимается как само собой разумеющийся, однако анализ целевых региональных программ,

написанных в 1980-е гг., показывает, что в тот период идеи стратегического управления (прежде всего идеи гибкости стратегии, четкого выбора приоритетов) практически не были интегрированы в программные документы. Это объясняется известной ситуацией «застоя» на фоне отсутствия рыночных отношений в нашей стране, в которой стратегическое мышление управленцев было слабо востребовано.

Если управление всегда связано с постановкой некоторых общих (для определенных групп совместно действующих людей) целей и обеспечением их выполнения, то программно-целевое управление развивает наиболее существенные черты управления как деятельности. Именно поэтому можно утверждать, что, с одной стороны, программно-целевое управление не является чем-то абсолютно новым, а с другой стороны, это шаг вперед в теории и практике управления и как подход имеет вполне самостоятельные теоретико-познавательный характер и логическое содержание. *Программно-целевой подход* состоит в четком определении целей управления, выделении необходимых ресурсов для осуществления программ и формирования органов, осуществляющих руководство. Как методологический подход, он, в отличие от более частных методов и приемов, задает общую ориентацию в практической управленческой деятельности.

При этом теоретики и практики программно-целевого управления, разработав или приспособив к своим нуждам множество концептуальных и методических средств [2, 3, 6], считают, что указанный подход объективно несет в себе некоторые особые требования, выполнение которых может вызвать определенные затруднения у пользователей, поскольку:

1) программно-целевые методы являются весьма наукоемкими, трудоемкими и дорогостоящими; они предъявляют высокие требования к квалификации кадров управления;

2) данный подход не относится к числу «экспресс-методов», анализ проблем требует глубины и больших затрат времени, качественно иных объемов сбора и переработки информации, причем в режиме постоянного мониторинга и готовности к изменению объекта анализа;

3) программно-целевое планирование при его объединении со стратегическим подходом достаточно серьезно отличается от того опыта планирования («управленческого менталитета»), который сложился у менеджеров, «выросших» в иных условиях. Осуществление программно-целевого управления предполагает командную работу;

4) программно-целевое планирование требует от субъектов управления выхода за рамки своего ведомства и региона, установления новых связей и партнерства, действий в условиях быстрых изменений и нарастающей конкуренции без опеки государства [6, с. 165].

Программно-целевое управление системой образования – целенаправленный процесс, призванный обеспечивать оптимальное функционирование системы путем четкого определения целей управления, разработки механизмов их реализации, сроков и состояния промежуточных значений процесса, увязки планируемых целей с ресурсами. Это вариант управления развитием систем образования любого уровня, позволяющий выстраивать перспективы развития единого российского образовательного пространства на основе операциональной постановки целей, разработки технологических схем их достижения (программы), распределения ресурсов, мониторинга деятельности и формирования критериальной системы оценки (индикаторы).

Введение программно-целевого управления образованием предполагает поддержание параметров системы в пределах значений, обеспечивающих движение к цели. В сфере образования это мера востребованности выпускников на каждом этапе образования, для учреждения образования – это востребованность его ресурсов общественными слоями, которые обслуживает учреждение.

Экспериментальная деятельность по реализации программно-целевого управления региональной системой образования показала, что к необходимым условиям его развития относятся:

- знания о внешней среде территориальной системы, влияниях среды на систему и возможностях системы влиять на свое окружение. В прогностическом аспекте речь идет о предвидении будущих условий функционирования и раз-

вития региональных и муниципальных образовательных систем;

- знание актуальных и перспективных требований, которые социальный заказ адресует образовательным системам;

- полноценная и надежная «входная» информация о состоянии региональных и муниципальных образовательных систем и их изменениях;

- наличие разработанных средств анализа – соответствующих параметров, характеристик, индикаторов, методов сбора статистических данных и их обработки, средств вычислительной и иной оргтехники;

- ясное, конкретное, реалистическое видение желаемого будущего территориальных образовательных систем, их результатов и управленческая воля вести эти системы в данном направлении;

- знание существующего положения дел, достижений и особенно проблем, т.е. разрыва между реальными результатами региональных, муниципальных образовательных систем и желаемым будущим;

- согласованность целей на разных иерархических уровнях системы; наличие показателей выполнения поставленных целей, действенность процедур мониторинга основных процессов в территориальных системах;

- наличие необходимых (хотя бы стартовых) для развития системы возможностей: информационных, материально-технических, финансовых, нормативных, временных и иных ресурсов;

- наличие организационно-институциональной инфраструктуры выполнения программы, соответствующей организационной культуре, а также поддержка изменений со стороны общественного мнения.

Программно-целевое управление – это целенаправленный процесс, состоящий из нескольких взаимосвязанных этапов.

1. *Формирование программы* включает:

- проведение аудита, а на его основе – выявление цели программы и необходимости отвлечения на ее достижение определенного объема ресурсов;

- структуризацию целей программы до уровня требуемых количественных и качественных результатов;

- оптимизацию организационно-технологических альтернатив достижения промежуточных результатов на основе балансирования доступных ресурсов;

- планирование программных мероприятий по исполнителям, срокам и ресурсам, обеспечение взаимоувязанности мероприятий и очередности их проведения с проектируемыми объемами финансовых ресурсов;

- увязку планов по программам с региональными планами.

В качестве основных принципов построения программной структуры использованы деление подпрограмм на две группы (подпрограммы основной деятельности и подпрограммы обеспечивающей деятельности) и укрупнение подпрограмм основной деятельности.

2. *Управление программой* подразумевает:

- выделение руководителей подпрограмм, а также ответственных исполнителей на региональном, муниципальном и школьном уровнях управления образованием и в других функциональных органах, представляющих инфраструктуру поддержки региональной образовательной системы;

- создание управленческих команд различного уровня, Общественного совета по вопросам развития образования, Ассоциации инновационных образовательных учреждений;

- распределение прав и ответственности внутри системы целевого управления по координации, взаимной увязке, исполнению и контролю поручений, по взаимодействию всего множества линейных и функциональных звеньев;

- использование программных методов планирования и распределения ресурсов;

- обеспечение необходимого потенциала для выполнения аналитических функций по программе;

- разработку правовых основ и нормативно-методических указаний по осуществлению механизма взаимодействия структур программно-целевого, отраслевого и регионального управления.

3. *Мониторинг исполнения программы* – это:

- ежеквартальное определение результатов реализации программных мероприятий;

- корректировка программных мероприятий (в связи с изменением объемов ресурсов она проводится с целью обеспечить согласованность действий в разных сферах программы с точки зрения их подчинения ее конечным целям);

- оценка влияния изменений в образовательной среде на конечные цели программы;

- оценка образовательных запросов и удовлетворенности различных слоев населения результатами реализации программ.

4. *Оценка эффективности* включает:

- отбор критериев и определение пороговых значений индикаторов;

- оценку трудозатрат при выполнении программных мероприятий;

- оценку рисков.

Можно отметить, что сложившиеся в республике нормативная база и практика ее применения достаточно четко обеспечивают процесс формирования программ от разработки до апробации и утверждения целевой программы, а также порядок последующей работы по реализации программных мероприятий.

В период с 2007 по 2010 г. в региональной системе образования Марий Эл построена «вертикаль» целевых программ, отражающих федеральные, региональные и муниципальные приоритеты. Вместе с тем анализ реализации муниципальных целевых программ выявляет тенденцию к уменьшению количества реализуемых программ. Если в 2009 г. каждый муниципалитет участвовал в реализации как минимум пяти целевых программ, то в 2010 г. появились муниципалитеты, реализующие только одну комплексную программу развития. В расчет не принимались закрепленные за отделами образования программы по жилью для молодой семьи и принятые в некоторых муниципалитетах программы по жилью для детей-сирот, поскольку они несут в себе скорее социальную функцию. Такое сокращение диапазона связано как с прекращением срока действия муниципальных программ (около 17% программ завершили свое действие в 2009 г.), так и со сложной финансовой ситуацией в 2009 г., что привело к отмене ранее принятых муниципальных программ. Еще одна тенденция программных разработок – повышение комплексности реализуемых направлений.

Лидером по программным разработкам в отрасли в 2009 г. являлся Горномарийский район, реализующий 11 программ; по 8 целевых программ – в Килемарском и Юринском районах; для Куженерского, Мари-Турекского

районов и г. Йошкар-Олы характерно включение в программы развития образования разных по своему содержанию направлений работы: обеспечение безопасности общеобразовательных учреждений, поддержка одаренных детей, развитие дошкольного образования.

Сведения об эффективности реализуемых программ, представленные муниципалитетами, свидетельствуют о достижении определенных промежуточных результатов, характеризующих не качественные изменения в системе образования, а лишь определенные меры преимущественно материального и финансового характера (закуплено, построено, приобретено, проведено). Вместе с тем отсутствие системы конкретных, измеримых качественных результатов реализации программных мероприятий приводит, как правило, к описанию результатов на уровне сравнения «более системно, более открыто, более активно и более результативно», а в чем конкретно это выражается либо измеряется, из представленных описаний установить достаточно сложно.

К существенным недостаткам реализуемых программ (это относится и к региональным программам) можно отнести отсутствие в них реального объединения финансовых ресурсов, направленного на достижение программных целей. Сравнение плановых объемов финансирования программ с фактическими показателями достаточно большой разрыв в значениях в целом по муниципалитетам и по отдельным программам.

Среднее значение фактических объемов финансирования программ, реализованных в 2009 и в 2010 гг., составляет 37,7% от запланированного объема средств на их реализацию, при этом границы фактического финансирования варьируют: от 5% (Килемарский район) до 105% (Горномарийский район). Анализ позволил выделить три группы муниципалитетов по диапазону фактического финансирования: 1) попадающие в интервал 0–50%, 2) от 50 до 100%, 3) с финансированием, превысившим плановые объемы (Горномарийский и Куженерский районы).

Направления реализации муниципальных целевых программ в основном соответствуют реализуемым республиканским целевым программам.

Однако заметим, что эффективность программно-целевого планирования в муниципальных образованиях снизилась в связи с отсутствием детально проработанного механизма согласования параметров реализации программ. Как правило, разработка муниципальных целевых программ ведется на основе республиканских и не предполагает участие республиканского бюджета в реализации мероприятий. Внесенные в 2010 г. изменения в порядок разработки и утверждения республиканских целевых программ теперь позволяют прибегать к механизму субсидирования мероприятий целевых программ, реализуемых за счет средств местных бюджетов. Безусловно, это шаг вперед, позволяющий заинтересовывать муниципалитеты в разработке соответствующих программ и продумывать технологии совместных действий и планов по реализации программ.

Характерной особенностью внедрения программно-целевых методов является не только решение важнейших для отрасли проблем, но и одновременная модернизация основ функционирования общественных отношений. Проведенное анкетирование среди руководителей 13 отделов образования с использованием матриц ответственности в муниципалитетах (*инициатор, координатор, исполнитель мероприятия, подрядчик; лица, осуществляющие внесение проектов на рассмотрение, запуск проектов, управление ходом реализации, завершение проектов*) свидетельствует об оптимальном развитии всех форм координации и взаимодействия в достижении целей реализуемых программ. Механизмом повышения эффективности работы над программой 77% руководителей называют разработанную систему мониторинга ее реализации, 30% обращают внимание на мотивационную составляющую, тогда как 53% прибегают к корректировке организационных структур управления программой. В части увеличения финансирования программ и утверждения лимитных обязательств общий настрой руководителей на изменения скорее пессимистичен: ухудшения при изменениях ожидают 54% опрошенных.

Разработка и внедрение в образовательную систему Республики Марий Эл механизма управления реализацией целевых программ показали эффектив-

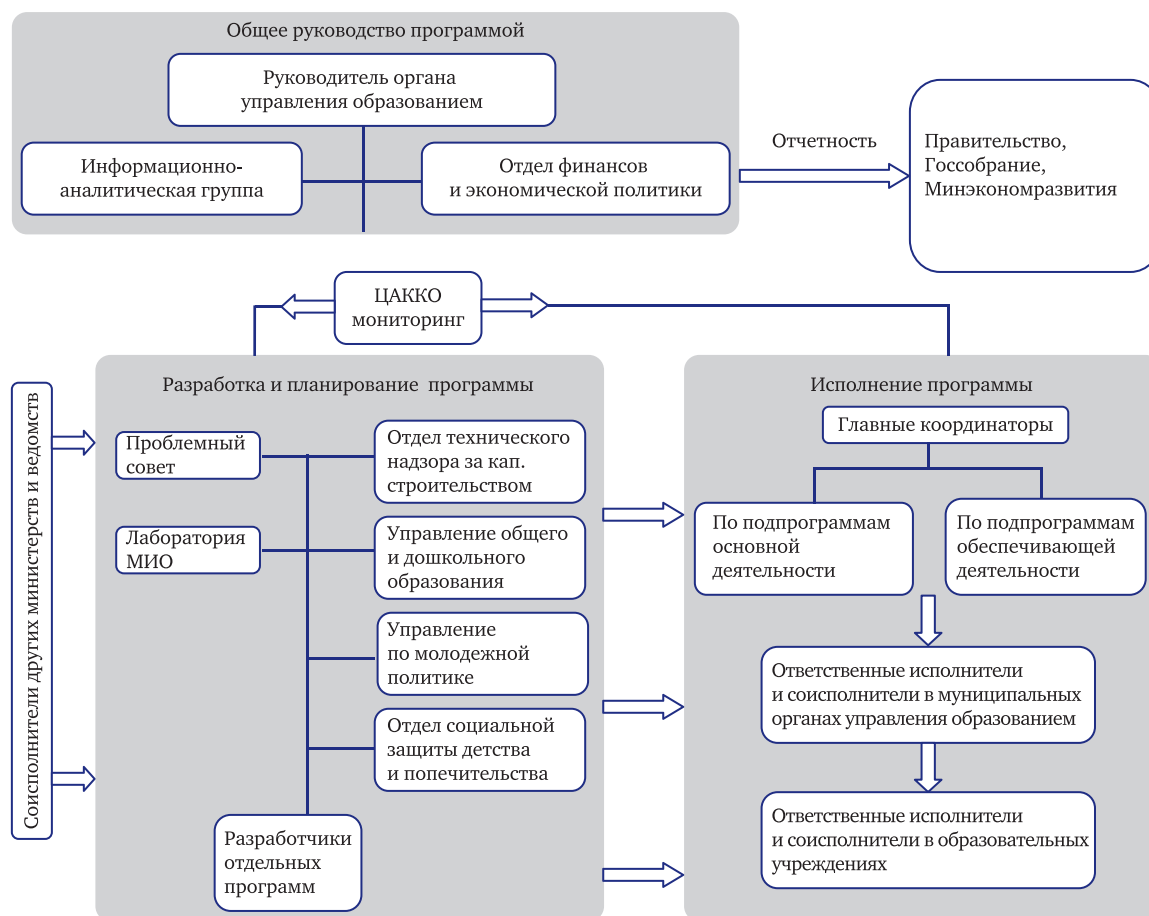


Рис. 1. Управление целевой программой на региональном и муниципальном уровнях

Примечания. 1. ЦАККО – Государственное учреждение «Центр аттестации и контроля качества образования».

2. Лаборатория МИО – лаборатория мониторинговых исследований Государственного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов – ГОУ ДПО (ПК) С – «Марийский институт образования».

ность взаимодействия управленческих структур на региональном и муниципальном уровнях (рис. 1).

Предложенная организационная структура управления программой обеспечивает эффективное общее руководство и ее интеграцию в единый комплекс взаимосвязанных мероприятий. Проработка механизма взаимодействия исполнителей как на стадии планирования, так и при выполнении программных мероприятий потребовала изменений в организации работы с кадрами, информатизации системы общего образования, технологий сбора и обработки данных и протоколов взаимодействия.

Управление реализацией программы осуществляют специальные рабочие группы, в которые включаются представители структурных подразделений отделов. За ними закреплены основные функции от планирования до оперативного реагирования на конкретные воз-

никающие проблемы. 85% руководителей отмечают свое непосредственное участие на этапе оценки эффективности программ и планирования мероприятий на последующий год, 70% назначают ответственных исполнителей отдельных направлений программ. Отмечая высокий уровень развития аналитических способностей и дисциплинированности большинства исполнителей программ, лишь 40% руководителей высоко оценивают способность исполнителей к оценке рисков и разработке способов их минимизации. Вместе с тем при разработке программных документов этот блок является одним из важнейших условий успешной реализации программ. В табл. 1 представлены аспекты оценки взаимодействия линейно-функциональной и программно-целевой структур управления.

Происходящие за последние десятилетия изменения в социально-экономическом развитии нашего общества все

больше убеждают в необходимости возвращения к идее социального прогнозирования, проектирования и реализации программ развития регионов, городов. Однако речь идет не о программах-догмах, а о таких программах, которые стали бы ориентиром в деятельности руководителя органа управления образованием. Как утверждает В.И. Загвязинский, «вряд ли достаточна и действенна практика составления программ-прогнозов, программ-директив (хотя прогнозирование и социальное предвидение сами по себе, безусловно, полезны и приемлемы). В современных условиях, на наш взгляд, наиболее целесообразен такой вид комплексного проектирования, как разработка программ-ориентиров, определяющих основные, в том числе приоритетные направления развития, контуры потребного будущего, условия и средства перехода от достигнутого (исходного) состояния к желаемому» [1, с. 24]. По нашему мнению, прогноз должен предусматривать изменения не только в системе образования, но и в управлении ею.

Как показали исследования [3, 4, 7, 8], построение организационного механизма целевого управления применительно к подобным целевым программам включает следующие элементы деятельности:

- определение структуры программы, которая охватывает комплекс крупных подпрограмм и разнородных мероприятий;
- формирование системы управления программой с выделением руководителей подпрограмм; ответственных исполнителей на региональном, муниципальном и школьном уровнях управления и в других функциональных органах, представляющих инфраструктуру поддержки региональной системы образования;
- распределение прав и ответственности внутри системы целевого управления по координации, взаимной увязке, исполнению и контролю поручений, по взаимодействию всего множества линейных и функциональных звеньев;
- использование программных методов планирования и распределения ресурсов.

В процессе формирования и планирования программ в ходе исследования определены следующие этапы: выявление цели

программы и необходимости отвлечения на ее достижение определенного объема ресурсов; структуризация целей программы до уровня требуемых количественных и качественных результатов; оптимизация организационно-технологических альтернатив достижения промежуточных результатов на основе балансирования доступных ресурсов; планирование программных мероприятий по исполнителям, срокам и ресурсам; увязка планов по программам с региональными планами, составление планового документа, с учетом норм и нормативов, определения плановых параметров.

Отбор проблем для программной разработки осуществляется с использованием SWOT¹-анализа с учетом влияния элементов внутренней и внешней среды, представленных на рис. 2.

Применение программно-целевого метода управления привело к созданию общественных органов (управленческих команд различного уровня, общественного совета по вопросам развития образования, Ассоциации инновационных образовательных учреждений), ответственных за разработку и выбор альтернативных программ, отдельных подпрограмм, планового подразделения программы – информационно-аналитической группы, способной на научной основе осуществить разработку долгосрочной стратегии по сохранению и развитию образования исходя из текущих



Рис. 2. Этапы формирования программы

¹ Аббревиатура SWOT означает: Strengths – сильные стороны, Weakness – слабые стороны, Opportunities – возможности, Threats – угрозы.

Таблица 1
Взаимодействие структур в реализации целевой программы

№ п/п	Аспект оценки	Линейно-функциональная структура	Программно-целевые структуры
1	Кадровый ресурс	Организационно-оформленный коллектив	Распределение совокупности работ, задаваемых целями программы, внутри коллектива
2	Задачи управления	Решаются в установленном порядке, происходит перегрузка руководителей решением текущих и оперативных вопросов	Определяются необходимостью обеспечивать эффективную координацию деятельности элементов, влияющих на достижение конечной цели; при этом наблюдается подчиненность административно-распорядительских функций задачам функционально-методического руководства
3	Функции управления	Исполняются в соответствии с должностным регламентом	Дополнительно вытекают из комплексного и межфункционального характера работ и общего назначения программы
4	Распределение ресурсов	Общие для организации ресурсы распределяются только на высшем уровне по подразделениям	Определяются объемы ресурсов для реализации каждого из направлений целевой программы. Руководители наделяются ограниченными полномочиями при распределении ресурсов
5	Характер управления	Исполнители подчиняются руководителям, назначенным линейно-функциональной структурой	Исполнители находятся в двойном подчинении у руководителей, назначенных линейно-функциональной и программно-целевой структурами; выделено специальное звено по руководству программой
6	Оперативное регулирование	Осуществляется на основе межфункциональных связей среднего и низшего уровней без вмешательства высшего руководства	Функции координации работ по программе переходят к руководителю муниципального органа управления образованием или образовательного учреждения
7	Форма согласования решений	Координационные совещания или многократное визирование документов	Руководитель проекта не обладает линейной властью, т.е. все команды исполнителям исходят от их непосредственных руководителей согласно иерархии линейно-функциональной структуры. По вопросам, требующим горизонтальных связей, право решений передается руководителю проекта
8	Эффективность управления	На аналитическую и перспективную работу не остается времени	Ликвидируются промежуточные структурные уровни и звенья при текущем и оперативном руководстве программой
		Компетенция работников аппарата управления ограничена выраженной специализацией управленческих функций	Компетенция каждого работника аппарата управления определяется как субъективными причинами (квалификация, психофизиологические ограничения, несоответствие того, как используется рабочее время, потребностям организации), так и специализацией управленческих функций

и перспективных потребностей отрасли и населения республики, а также выделяемых на программу ресурсов. На высшем уровне руководства установлена единая ответственность за реализацию программы в целом.

В качестве основных принципов построения программной структуры использованы: деление подпрограмм на две группы – 1) подпрограммы основной деятельности; 2) подпрограммы обеспечивающей деятельности; укрупнение подпрограмм основной деятельности.

Закрывающим уровнем в общей программной структуре является уровень отдельных программных мероприятий, доводящий цели программы до конкретных, имеющих адресный характер заданий и определенных по времени выполнения и выделяемым ресурсам.

Все программные мероприятия по развитию образования Республики Марий Эл разработаны на многовариантной основе, обеспечивающей выравнивание и выбор прогрессивных и экономически оправданных решений. Переход от си-

стемы целей и мероприятий по их достижению к организационной структуре является наиболее ответственным и трудоемким этапом при проектировании программ такой степени сложности.

Вместе с тем особенностью целевой программы развития региональной системы образования Республики Марий Эл на период 2011–2015 гг. при сохранении преемственности с предыдущей и с учетом региональных приоритетов является привязка к мероприятиям федеральной целевой программы развития образования. Это связано прежде всего с намерением войти в проекты федеральной целевой программы развития образования как для поддержки региональных мероприятий, так и для предоставления субсидий местным бюджетам.

Четкое следование программно-целевому подходу, предопределившему концентрацию программных мероприятий на ограниченном модуле конкретных вопросов развития, позволит избежать одной из распространенных проблем в нашей практике – стремления «объять необъятное», а при реализации программы не допустить смены целевых установок и заменить работу, направленную на развитие, мероприятиями, обеспечивающими в основном текущую деятельность отрасли.

Задаваясь целью обеспечить доступность качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития Республики Марий Эл, мы выделили три блока целевой программы:

I – реализация мероприятий Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»;

II – разработка и апробация региональных моделей, обеспечивающих успешную социализацию детей;

III – совершенствование региональной системы оценки качества образования.

Программа отражает предложения органов управления образованием по общему образованию, однако не включает предложения по развитию сети дошкольных образовательных учреждений в муниципальных образованиях с комплексом мер по реконструкции общеобразовательных учреждений для организации дошкольных детских групп. Данные меры являются задачами республиканских целевых программ по улучшению демогра-

фической ситуации в Республике Марий Эл на 2007–2012 гг., а также развития и укрепления материально-технической базы образовательных учреждений Республики Марий Эл на 2009–2015 гг.

Доля средств, направляемых из бюджета Республики Марий Эл в местные бюджеты на софинансирование мероприятий программы, будет рассчитываться с учетом уровня бюджетной обеспеченности соответствующего муниципального образования.

В качестве примера рассмотрим Медведевский муниципальный район, который имеет на 2011 г. уровень бюджетной обеспеченности 1,2. Допустим, в текущем году в рамках реализации одного мероприятия программы «Внедрение технологий дистанционного обучения в рамках профилизации» по разделу «Информатизация системы общего образования Республики Марий Эл» в районе предполагается оснастить серверным оборудованием 20 общеобразовательных учреждений по цене за комплект 300 тыс. рублей. Общая сумма затрат составит 6000 тыс. рублей. Рассчитав сумму субсидии по формуле с учетом уровня бюджетной обеспеченности района, получим размер направляемой субсидии из республиканского бюджета – 4560 тыс. рублей, или 76% от стоимости мероприятия. Остальную сумму (1440 тыс. рублей) вкладывает местный бюджет.

Использование этого механизма расширяет возможности участия в программе всех муниципалитетов. Субсидии будут создавать дополнительные возможности для реализации муниципальных целевых программ.

Одним из ожидаемых рисков реализации программы является возможность сокращения выделенного бюджетного финансирования программы в процессе ее реализации. Это повлечет за собой реструктуризацию программы, разработку и реализацию механизмов приостановления ряда уже начатых изменений. В этом случае придется, исходя из новых бюджетных параметров, пересмотреть стратегические задачи программы с точки зрения или их сокращения, или снижения ожидаемых эффектов от их решения. Здесь как раз и велик риск смены ориентации с собственно развивающих отрасль мероприятий на обеспечение

Таблица 2
Сравнительная характеристика моделей повышения квалификации

Существующая модель	Новая модель
Курсы ПК от 36 до 108 часов (72-часовые – 57%, 108-часовые – 13%)	Увеличение объема курсовой подготовки от 72 (минимум) до 144 часов в течение пяти лет по накопительной системе (например, 72+72, или 72+36+36, или 108+36) при условии наличия курсов, содержащих инвариантные и вариативные модули
Произвольное комплектование групп	Переход к комплектованию учебных групп на основе дифференцированного подхода (от квалификационной категории работников общего образования)
Единичные случаи ПК по индивидуальному учебному плану	Индивидуальный маршрут ПК: входная диагностика уровня профессиональной компетентности педагога на курсах ПК; оформление информационной карты на республиканском и муниципальном уровнях (банк данных); работа на курсах по составлению индивидуальной программы на основе знаний, полученных во время курсовой подготовки
Отсутствие стажировки как формы ПК	Стажировка. В этой форме могут быть задействованы лучшие учителя в качестве наставников
Лишь отдельные программы носят модульный характер	Разработка усовершенствованных модульных программ дополнительного профессионального образования с использованием практико-ориентированного дидактического их обеспечения; внедрение современных технологий в проведение учебных занятий
Отсутствие дистанционного обучения	Освоение и внедрение в систему ПК дистанционного обучения

функционирования. Под угрозой могут оказаться научно-исследовательские проекты, оснащение современным оборудованием, без которого невозможно ни изменение организационных связей внутри системы, ни достижение конечных качественных результатов по модернизации базового образования.

Основной превентивной мерой бюджетного недофинансирования может стать поиск внебюджетных источников. Как правило, в программах достижение целевых показателей ставится в прямую зависимость от конкретных объемов внебюджетного финансирования, поэтому оно является бесспорным показателем эффективности управления программой или проектом.

Решение данных проблем в Республике Марий Эл потребовало модернизации системы повышения квалификации (ПК) работников образования, распределения заказа на ПК и внедрения новых экономических механизмов финансирования. Управление профессиональным развитием педагогических работников осуществляется путем создания условий и формирования мотивации развития профессионализма, причем на каждом этапе становления профессионала определяются свои задачи, новое содержание на основе ана-

лиза профиограмм, выбираются формы, методы, средства, необходимые для коррекции деятельности.

Ключевой идеей новой системы ПК работников образования республики является применение двухуровневой модели (региональный и муниципальный) на основе принципа непрерывности. Усиление личностного характера, ориентация на опережающую подготовку кадров, повышение уровня образованности и развитости специалистов, преобразование их деятельности – основные задачи системы ПК. Главным в новой системе (табл. 2) становятся индивидуальные маршруты ПК. Они осуществляются в межкурсовой период на муниципальном уровне с мониторингом результативности курсовой подготовки.

Информационная карта «Индивидуальный маршрут повышения квалификации» ежегодно пополняется отчетами, по которым отслеживается рост профессиональной компетентности. Распределение форм ПК между муниципальным и региональным уровнями представлено в табл. 3.

Новая модель ПК заключается в построении поэтапной системы (курсовая подготовка → выполнение индивидуальных проектов → курсовая подготовка и т.д.). Каждый последующий этап курсов слу-

жит продолжением предыдущего. Опора на полученные ранее знания исключает дублирование, способствует более углубленному рассмотрению теоретического и практического материала.

На протяжении столетий экономика базировалась в основном на материальных ресурсах. В настоящее время очевидно возрастающее значение интеллектуальных ресурсов, воспроизводимость и развитие которых – стратегическая задача системы образования. В современном менеджменте люди, работающие в организации, понимаются как главная ценность и ресурс, поэтому любая стратегия изменений в организации имеет в качестве одного из приоритетов развитие человеческих ресурсов [5, с. 138]. Задачей анализа на данном этапе является определение «слабых звеньев» кадровой политики, т.е. наименее развитой составляющей потенциала, что позволит разрабатывать программы преобразования регионального образования.

Эффективная модель ПК требует согласованного взаимодействия всех элементов и уровней управления образованием (федеральный, региональный и муниципальный), реализации модульных программ ПК, включающих проектную деятельность и стажировки на базе школ-лидеров. Опишем алгоритм перехода на новую модель развития кадрового потенциала, указывая механизмы и соответствующие им виды деятельности.

1. Формирование заказа системе ПК.

Обработка заявок муниципальных образований и учреждений образования республиканского подчинения и формирование целевых групп.

Поиск альтернативных подходов и формирование других заинтересованных групп на внебюджетную подготовку.

Поддержка высокого имиджа ГОУ ДПО (ПК) С «Марийский институт образования», ГОУ ДПО Республики Марий Эл «Научно-методический центр профессионального образования» в средствах массовой информации, администрации региона, правительстве республики.

2. Механизм формирования базы программ ПК.

Формирование сетевых программ профессионального развития педагогов (с вовлечением в проект инициативных групп субъектов сетевого взаимодействия).

Таблица 3
Поуровневое распределение форм повышения квалификации

Формы ПК	Муниципальный уровень	Республиканский уровень
Обучение руководителей школ и учителей		+
Индивидуальный маршрут ПК	+	
Проведение конференций и семинаров	+	+
Проведение конкурсов	+	+
Организация обмена передовым опытом	+	+
Организация сотрудничества с учеными	+	+
Дистанционное обучение		+
Стажировка		+

3. Механизм формирования базы образовательных программ ПК.

Конкурсные механизмы отбора программ, формирование целевых программ для сопровождения изменений в муниципальных образовательных системах.

4. Механизм формирования базы образовательных программ ПК.

Изучение актуальности существующих учебных программ через анкетирование слушателей, специалистов муниципальных методических служб, востребованность программы по внебюджетной подготовке на основе заявок слушателей.

Формирование вариативной и инвариантной частей модульных программ ПК на основе заказов.

Изучение потребности в новых компетенциях посредством социологических опросов.

Поиск готовых программ на заявленные компетенции, экспертиза, адаптация к условиям региона.

Создание авторских курсов по инновационной деятельности, их экспертиза, внедрение в практику работы.

Изучение практики работы центров образования взрослых в регионе и приобретение востребованных модулей.

Общественно-профессиональная экспертиза образовательных программ для участия во всероссийских мероприятиях.

5. Механизм конструирования индивидуальных маршрутов ПК.

Диагностика уровня профессиональной компетентности методами оценки персонала (интервьюирование, анкетирование, наблюдение, тестирование) педагога с построением профессиограммы, разработка индивидуальных маршрутов ПК, мониторинг динамики профессиональной компетентности работников, контроль и корректировка практической деятельности педагога, анализ, обобщение опыта работы, выбор нового индивидуального проекта.

6. *Механизм привлечения инновационных образовательных учреждений к предоставлению услуг ПК.*

Привлечение инновационных образовательных учреждений к предоставлению услуг ПК заключается в использовании их в качестве базовых площадок для ПК путем заключения договоров:

- на возмездное оказание услуг;
- на совместное использование оборудования кабинетов и лабораторий, полученных в рамках приоритетного национального проекта «Образование» в 2006–2007 гг.;

• о социальном партнерстве (публикация материалов исследований опыта лучших педагогов, методическая поддержка экспериментов и др.).

Включает конкурсные механизмы привлечения инновационных школ и лучших учителей в систему ПК.

7. *Механизм выявления и учета удовлетворенности работников оказанными услугами ПК.*

Анкетирование слушателей курсов по удовлетворенности каждым модулем учебной программы, включающее исследование уровня рефлексии, профессиональной позиции, креативности педагога; построение рейтинга профессорско-преподавательского состава (ППС); публичное обсуждение результатов деятельности ППС и технических служб; принятие административных мер.

8. *Механизм реализации многообразных форм ПК.*

Предусматривает продолжение использования зарекомендовавших себя традиционных форм повышения квалификации (курсы; проблемные семинары; «круглые столы»; мастер-классы; проведение конференций и семинаров; проведение конкурсов; организация обмена передовым опытом; организация сотрудничества с учеными), а также

освоение и модификацию новых (дистанционное обучение с применением ИСО; стажировка в инновационных ОУ, школах-победителях приоритетного национального проекта «Образование»; обучение по индивидуальным образовательным программам; создание коллекций цифровых образовательных ресурсов; мастер-классы по использованию интерактивных досок).

9. *Механизм индивидуализированного накопительного учета прохождения этапов (освоения модулей) ПК.*

Предполагает накопительный учет с использованием технологии «Портфолио» и на основе выданных удостоверений и свидетельств о прохождении курсов ПК, сертификатов об участии в работе проблемных семинаров, «круглых столов», конференций, конкурсов; организация электронного персонифицированного учета «кредитов» с формированием единой базы данных.

10. *Механизм учета освоения программ ПК при аттестации кадров, предусматривающий представление:*

- 1) «портфолио» педагога, включающего в том числе и документы о ПК;
- 2) сведений из единой базы электронного персонифицированного учета о сроках, направлениях и объемах полученного дополнительного профессионального образования.

11. *Механизм аттестации и сертификации освоения программ ПК.*

Использует оценку уровня освоения программ слушателями по каждому модулю через тестирование, зачеты, экзамены, оценку проектов работ, выполненных в межкурсовой период, выпускных курсовых работ по разработанным критериям.

По результатам курсовой подготовки формируется интегрированная оценка и оформляется документ о ПК.

12. *Механизм финансирования оказания услуг ПК.*

Механизм бюджетного финансирования: расходы на проведение мероприятий по ПК закладываются в смету расходов учреждения на финансовый год согласно бюджетной классификации по статье 226 «Прочие услуги».

Внебюджетные услуги по ПК оказываются:

- 1) по двустороннему договору (оплата услуг наличным расчетом);

2) по трехстороннему договору (оплата услуг по безналичному расчету, в том числе за счет грантовых средств в рамках приоритетного национального проекта «Образование».

Переподготовка и ПК педагогических работников, базирующиеся на различных формах университетского образования, предполагают углубление фундаментальной, общей и специальной подготовки преподавателей, приобретение ими навыков и внутренней потребности в исследовательской работе, требующей высокой эрудиции и масштабности мышления.

Таковы наиболее важные особенности создания в Республике Марий Эл организационного механизма программно-целевого управления. Он характеризуется усилением роли экономического и социального прогнозирования в разработке и реализации программ, которые сочетаются с организацией руководства на основе принципов программно-целевого (матричного) управления.

Механизм программно-целевого управления, отработавшийся в образовательной системе Республики Марий Эл с 2000 по 2010 г., позволил:

- выработать оптимальные для развития образования схемы соотношения государственной поддержки на федеральном, региональном и муниципальном уровнях управления с учетом особенностей городских и сельских общеобразовательных учреждений (добавочные коэффициенты к нормативу финансирования сельской и городской школ, количественная преференция сельским школам при распределении грантов);

- создать систему качественно нового общественно-государственного соуправления (предоставлены широкие полномочия общественным советам по развитию образования в экспертизе общеобразовательных учреждений и качества работы учителей, работает институт общественных наблюдателей при проведении процедур лицензирования, аккредитации, педагогической аттестации, при распределении стимулирующего фонда заработной платы);

- апробировать систему мер распространения опыта лучших образовательных учреждений с целью выравнивания работы остальных (сформирована электронная библиотека передового пе-

дагогического опыта, действует раздел приоритетного национального проекта «Образование» на сайте Министерства образования Республики Марий Эл);

- создать эффективную систему мониторинга и оценки результатов реализации целевых программ посредством внедрения автоматизированных программ сбора и обработки данных.

ЛИТЕРАТУРА

1. Загвязинский В.И. О стратегических ориентирах развития образования на современном этапе // Образование и наука. 1999. № 1. С. 24–25.
2. Мильнер Б.З. Организация программно-целевого управления. М.: Наука, 1980. 376 с.
3. Орлова Т.В. Программно-целевой подход к становлению и развитию образовательных учреждений. М.: Прометей, 1997. 317 с.
4. Пащенко М.Р. Программно-целевое развитие муниципального образовательного пространства: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2004. 330 с.
5. Петров Н.Н. и др. Управление развитием территориальной системы образования: Учебно-консультационное пособие / Н.Н. Петров, Л.И. Фишман, В.В. Дудников и др. М.: Логос, 2005. 240 с.
6. Программно-целевое управление развитием образования: Опыт, проблемы, перспективы: Пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем / Под ред. А.М. Моисеева. М.: Педагогическое общество России: Моск. отд., 2001. 256 с.
7. Репин С.А. Программно-целевой принцип в теории и практике управления областной образовательной системой: Дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 1999. 315 с.
8. Шалаев И.К. Программно-целевой подход в управлении педагогическим коллективом общеобразовательной школы: сущность и эффективность: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. 30 с.
9. Швецова Г.Н. Исследование проблем управления региональной образовательной системой: В 2 ч. Йошкар-Ола: Марийский филиал негосударственной автономной некоммерческой образовательной организации «Московский открытый социальный университет (институт)», 2007. Ч. 2. 155 с.

Толерантность

как фактор противодействия ксенофобии*

124

В

марте 2011 г. Правительство Российской Федерации поддержало проект по формированию толерантности в современном обществе. Надо отметить, что идея создания такого проекта родилась как реакция на происходящие в об-

ществе открытые акты противостояния и насилия на национальной почве. Возникла необходимость в осознании причин такой социальной напряженности и в выработке конкретных механизмов по ее преодолению.

В Российской академии образования 25 мая 2011 г. прошел семинар «Молодежная субкультура – зона потенциальных рисков пропаганды ксенофобии, фанатизма и экстремизма», организованный Институтом социологии РАО. С программной речью по реализации проекта «Толерантность как фактор противодействия ксенофобии» выступил Ю.П. Зинченко – руководитель проекта, декан факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

Анализируя сложившуюся в современном мире политическую ситуацию, он, в частности, отметил, что в современном глобализированном мире наблюдаются нарушение политической стабильности, а также рост напряженности в социальных, этнических и межконфессиональных отношениях, которые становятся

скорее правилом, чем исключением. В какой-то мере это является следствием глобализации. Возросшая свобода перемещения капитала, товаров и рабочей силы имела и имеет определенные позитивные эффекты. Она позволяет оптимизировать размещение производительных сил в мировом масштабе, создает шансы для ранее слабо- и среднеразвитых стран получить доступ к передовым технологиям и притокам инвестиций. В то же время происходящие перемены привели к появлению «зон упадка»; многие центры производства были переведены из развитых стран в политически стабильные государства с более дешевой рабочей силой. Повсеместно увеличилось социальное неравенство – доходы транснациональной бизнес-элиты росли намного более высокими темпами, чем доходы основной массы населения большинства государств. Экономически и демографически оправданные миграции рабочей силы (как легальные, так и нелегальные) из развивающихся стран в развитые привели к возникновению в последних инокультурных общин, отвергающих ценности принимающих их стран.

Цивилизационный конфликт эмпирически дает о себе знать беспорядками и вандализмом на расовой почве, ростом этнического национализма в государствах, ранее декларировавших толерантность в отношении инокультурных меньшинств (Великобритания, Франция, Германия, Бельгия, Нидерланд-



об авторе



Э.Ф. Алиева, заместитель руководителя Центра стратегии развития образования и организационно-методической поддержки программ ФИРО, кандидат педагогических наук

* Обзор материалов о ходе реализации проекта Российского гуманитарного научного фонда 2011 г. «Толерантность как фактор противодействия ксенофобии»: управление рисками ксенофобии в изменяющемся мире».

ды, Финляндия и др.). Этот конфликт был усугублен интернационализацией систем информационного взаимодействия человечества, особенно через Интернет. Итогом стала универсализация «вестернизированных» ценностей и образа жизни в глобализованном информационно-культурном пространстве. Ответная реакция выразилась в защитных действиях со стороны приверженцев национальных культур и региональных субкультур, наиболее жесткую форму эти действия приобрели со стороны исламского мира.

Глобальный финансово-экономический кризис во многом усугубил и так неблагоприятную ситуацию, существующую во многих странах мира. Обострилась конкуренция на рынке труда, появились признаки прямого противостояния работников, принадлежащих к различным этническим и этноконфессиональным группам. Обострились социальные трения: необходимость экономии на социальных затратах, после того как бюджетные средства и государственные резервы были направлены на спасение ведущих корпораций и банков, уже вызвала массовые протесты в Греции, Португалии, Испании, Италии, ряде других стран. Ставить вопрос о «революционной ситуации» явно преждевременно, но риски возникновения весьма сложных, выходящих из-под контроля ситуаций, прихода к власти в некоторых государствах ранее маргинальных, ультранационалистических сил становятся вполне очевидными.

В зону риска попадает и Российская Федерация, при этом уровень опасности здесь, в силу многих факторов, довольно высокий, что позволяет охарактеризовать нашу страну как «общество риска», для которого формирование толерантной культуры доверия и кооперации выступает приоритетом.

Далее докладчик остановился на ключевых проблемах понимания толерантности как цивилизационной нормы и как политической идеологии. По этому поводу были сделаны следующие обобщения.

Толерантность понимается в русле культурно-деятельностной психологии и прежде всего историко-эволюционного подхода, восходящих к идеям Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева. В контексте

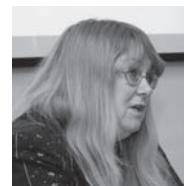
историко-эволюционного подхода к развитию сложных систем толерантность не сводится к обыденному пониманию ее как терпимости. Толерантность выступает как норма культуры, или цивилизационная норма, реализующая следующие функции: 1) поддержка разнообразия сложных систем (являющаяся ключевой для толерантности), в том числе полиэтничности и поликультурности; 2) поддержание права каждого человека быть иным; это чрезвычайно важное понимание толерантности, проходящее через многие семантические анализы; 3) обеспечение устойчивого развития систем с балансом различных противоборствующих сторон в экономике, культуре и политике; 4) обеспечение возможности диалога и достижения все большего согласия между различными мировоззрениями, религиями и культурами. В основе данной конструкции лежат идеологемы историко-эволюционного подхода.

Ксенофобия понимается как то, что в историко-эволюционном анализе отражает тенденцию к уменьшению разнообразия разных систем. Именно ксенофобия приводит к тому, что появляются авторитарные, тоталитарные мировоззренческие системы, реализующие идеологические установки фундаментализма и фанатизма. Здесь исследования опираются, прежде всего, на работы Т. Адорно и его группы, а также Ханны Арендт, которая разрабатывала подобные подходы применительно к тоталитарным закрытым системам. Доминирование ксенофобии приводит к росту изоляционизма и фанатизма. Поэтому обсуждаемый на семинаре проект, в котором ксенофобия понимается как тенденция к возрастанию степени закрытости системы, и все феномены, которые будут описаны в связи с этим, четко показывают, что проблема связана не только с психологической и социокультурной ситуацией в стране, но и с политической обстановкой.

В заключительной части своего выступления Ю.П. Зинченко кратко остановился на том, что проблема толерантности не является абсолютно новой для российской науки и российской действительности, но в новых экономических и политических условиях, порожденных всемирным экономическим кризисом, проблема формирования то-



об авторе



О.А. Карабанова, заместитель декана по науке факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, главный научный сотрудник ФИРО, доктор психологических наук, профессор



об авторе



Т.П. Скрипкина, декан психологического факультета Университета Российской академии образования, ведущий научный сотрудник Центра стратегии развития образования и организационно-методической поддержки ФИРО, доктор психологических наук, профессор

лерантности приобрела новое звучание и новый импульс.

В течение 2001–2005 гг. в России была реализована Федеральная целевая программа, которая называлась «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе». Эта программа получила сегодня новый импульс в связи тем, что в декабре прошлого года по инициативе премьер-министра РФ среди обычных грантов Российского гуманитарного научного фонда были выделены так называемые стратегические гранты с другими объемами финансирования и другими целевыми установками. В качестве одного из них В.В. Путин поддержал грант, который называется «Толерантность как фактор противостояния ксенофобии в российском обществе». Выделение и обозначение на политическом уровне подобного рода проблематики считается в высшей степени важным и целесообразным. Главную суть проекта можно обозначить в двух тезисах. Первый – управление рисками ксенофобии в российском обществе. Второй – движение от парадигмы конфликта к парадигме толерантности, обозначающее зону развития сплоченности нашего общества, прежде всего посредством поликультурного образования и поликультурной жизни в целом.

С апреля 2011 г. началась активная работа по проекту «Толерантность как фактор противодействия ксенофобии». На базе трех известных вузов страны прошли международные конференции и семинары, на которых освещались проблемы мультикультурализма и толерантности в СМИ.

Проведенный с 18 по 21 апреля 2011 г. в стенах Академии труда и социальных отношений цикл мероприятий, посвященный социальному проектированию, еще раз фокусирует внимание на основных и самых актуальных запросах общества. Развитие социального проектирования в нашей стране говорит об острой потребности в новых технологиях поддержки в ситуации социальной незащищенности граждан. Социальное проектирование по сути является маркером «болевых точек» проводимой в стране социальной политики. На прошедшем в рамках конференции «круглом столе» обсуждался вопрос о роли человека в со-

циальном проектировании. В настоящее время все чаще приходится слышать об инвестиционной привлекательности России для зарубежных партнеров. Правительство нашей страны предпринимает различные меры для «оздоровления» российской экономики.

В Московском институте мировой экономики и международных отношений прошел «круглый стол» на тему «Россия – общество рисков?», с целью поиска путей минимизации социально-экономических факторов риска.

Институт этнологии и антропологии Российской академии наук представил цикл мероприятий, посвященных проблемам толерантности, в том числе «круглый стол» на тему «Историко-эволюционные факторы механизмов контроля социальной напряженности и оценка их воздействия на общество» и семинар «Традиционная культура в современном мире и проблемы толерантности». В рамках IX Конгресса этнографов и антропологов России прошла секция «Этнография школы и вуза. Этнокультурное образование: общественно-политический аспект».

В Институте социологии РАН совместно с Научным советом по проблемам национальной политики Отделения общественных наук РАН прошел «круглый стол» на тему «Социально-культурные основания межэтнического согласия».

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» провел цикл мероприятий, посвященных проблемам адаптации и интеграции мигрантов. В ходе семинаров и «круглых столов» рассматривались возможности эффективной адаптации мигрантов, а также ее ограничения в контексте политики толерантности.

Факультет психологии МГУ им. М.В. Ломоносова в рамках XVIII Международного форума молодых ученых, аспирантов, студентов «Ломоносов – 2011» провел «круглый стол» по проблеме «Противодействие ксенофобии и экстремизму в современном мире» и секцию, посвященную психологии безопасности и противодействию терроризму. С результатами своей деятельности проектная группа выступила и в ходе работы V Международного форума «Партнерство государства, бизнеса и гражданского общества при обеспечении информаци-

онной безопасности и противодействию терроризму».

Помимо проведения семинаров и «круглых столов» осуществляется активная теоретико-аналитическая работа в рамках проекта. Ее ведет коллектив, представленный шестью научными учреждениями: МГУ им. М.В. Ломоносова, Институтом антропологии и этнологии РАН, Институтом социологии РАН, Институтом мировой экономики и международных отношений РАН, Институтом социологии образования Российской академии образования и Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики». В ходе выполнения проектных работ анализируются историко-эволюционные и социально-экономические аспекты толерантности и ксенофобии, этнокультурные и религиозные аспекты, проблемы терроризма и безопасности, проблемы миграции.

К настоящему времени реализация проекта создания междисциплинарной методологии, предназначенной для социального конструирования толерантности и управления рисками ксенофобии в российском обществе, близка к завершению: разработаны подходы к претворению основного замысла проекта, а также рекомендации по всем направлениям движения общества от парадигмы конфликта к парадигме толерантности, в результате чего создается зона развития сплоченности, доверия и солидарности в поликультурном, полиэтничном и поликонфессиональном российском обществе.

Подводя итог проделанной теоретико-аналитической работы, кратко обозначим основные результаты по каждому направлению:

- разработана междисциплинарная методология социального конструирования толерантности и управления рисками ксенофобии в многополярном мире, в основе которой заложена идея перехода от парадигмы конфликта к парадигме толерантности, систематизированы способы факторов роста и механизмов реализации в российском обществе толерантности как цивилизационной нормы социального взаимодействия, альтернативной ксенофобии и насилию;
- проанализированы и обобщены эволюционно-этологические механизмы феномена толерантности и этнокультур-

ных особенностей межгруппового сосуществования; выявлены фундаментальные механизмы социальной интеграции и способы снижения внутри- и межгрупповой социальной напряженности с позиций эволюционных механизмов адаптации и успешного выживания человечества; проанализированы условия, способы и методы расширения границ образа «своего» как механизма толерантного поведения; проведен анализ и сделаны обобщения различий в возрастных, гендерных, этнических моделях агрессивного поведения;

- выявлены, обобщены и систематизированы основные социально-экономические факторы риска, порождающие ксенофобию, нетерпимость, конфликтность в межэтнических, межконфессиональных, социальных отношениях в Российской Федерации; предложены конкретные способы социально-экономической поддержки идеологии конструирования толерантности и социального доверия в российском обществе; проанализированы возможные способы политической поддержки, направленные на внедрение созданных программ, разработаны меры их легитимизации и реализации;

- проведен всесторонний анализ особенностей проявления толерантности/интолерантности в межэтнических и межконфессиональных отношениях в российском обществе; разработаны рекомендации по практической реализации принципов межэтнической и межконфессиональной толерантности, адресованные институтам государственной власти и институтам гражданского общества;

- проведен анализ отечественного и зарубежного опыта, имеющегося в сфере адаптации мигрантов в принимающем обществе; осуществлен междисциплинарный анализ различных аспектов (экономический, социокультурный, психологический) адаптации мигрантов в новой социокультурной среде, выявлены факторы и условия успешной адаптации; разработаны рекомендации по конструированию успешных стратегий взаимной адаптации мигрантов и местного населения, преодолению дискриминации и мигрантофобии;

- осуществлен анализ проблемы проявлений ксенофобии, экстремизма и то-

лерантности в подростковой и молодежной среде; разработаны дифференцированные программы, направленные на формирование толерантности и профилактику ксенофобии и экстремизма в подростковой и молодежной среде; эти программы адресованы руководителям и педагогам образовательных учреждений, работникам сферы культуры, спорта и молодежной политики, работникам СМИ и создателям рекламной продукции, разработаны также программы, предназначенные для оптимизации системы семейного воспитания;

- обобщен опыт диалогичной организации взаимодействия различных типов СМИ и различных групп, составляющих аудиторию СМИ; осуществлен анализ и сформулированы возможности СМИ как института формирования установок толерантности и противодействия ксенофобии через конструирование способов формирования новой профессиональной культуры журналистов, направленной на овладение навыками и умениями организации массового диалога между всеми участниками социальных процессов; выявлены особенности влияния характеристик разных групп аудитории на взаимоотношения с каналами массовой коммуникации; разработаны рекомендации по организации диалога между СМИ и аудиторией по проблемам толерантности, учитывающие разницу в информационных ориентациях различных групп населения;

- проанализированы понятия ксенофобии, экстремизма и дискриминации и их взаимосвязь с терроризмом; изучен отечественный и зарубежный опыт исследования феномена терроризма, систематизированы материалы по проблеме поиска культурно-исторических основ и социально-психологических корней терроризма; осуществлена содержательная интерпретация двойной роли информационного пространства и современных информационных технологий как в разжигании ксенофобии, дискриминации, пропаганде межгрупповой вражды, так и в профилактике дискриминации и ксенофобии, формировании

толерантности в обществе; разработаны критерии диагностики, направленные на выявление групп, восприимчивых к вовлечению в экстремистские группировки и подверженных влиянию идеологии терроризма, а также групп, наиболее восприимчивых к воздействию информации о действиях экстремистов и террористических актах; разработаны научно-методические рекомендации, посвященные описанию методов воздействия и управления факторами, которые способствуют вовлечению представителей различных возрастных и социальных групп населения в террористические организации и распространению идеологии экстремизма и терроризма;

- разработана методология создания социокультурных, коммуникационных, сетевых и психологических технологий конструирования индивидуального и социального толерантного поведения, включающая систему принципов, которые задают и операционализируют «технологии создания технологий»; проанализированы проблемы трудностей внедрения технологий формирования социального и индивидуального поведения; разработаны стратегии внедрения социокультурных, коммуникационных, сетевых и психологических технологий конструирования индивидуального и социального толерантного поведения в современном российском обществе на основе реализации системного междисциплинарного подхода; разработаны практические рекомендации по конструированию и внедрению социокультурных, коммуникационных, сетевых и психологических технологий формирования толерантного индивидуального и социального поведения и управления рисками ксенофобии.

Результатом данного проекта станет книга под названием «Управление рисками ксенофобии: от парадигмы конфликта к парадигме толерантности», состоящая из девяти глав, в которой будет предложена социальная стратегия формирования толерантности как ресурса профилактики ксенофобии в российском обществе.

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Центр социализации, воспитания
и неформального образования

ИНФОРМАЦИОННАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ
И РИСКИ В ДЕТСКО-ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

Материалы Всероссийского семинара
«Информационная социализация как фактор укрепления
института семьи и профилактики социальных рисков
в детско-подростковой среде»
(г. Москва, ФГУ ФИРО, 18 марта 2010 г.)

Под редакцией
доктора психологических наук профессора
Т.Д. Марцинковской,
кандидата исторических наук
Х.Т. Загладиной

Составитель кандидат психологических наук
С.В. Максимова

Москва
2011

Информационная социализация и риски в детско-подростковой среде: Материалы Всероссийского семинара «Информационная социализация как фактор укрепления института семьи и профилактики социальных рисков в детско-подростковой среде» (г. Москва, ФГУ ФИРО, 18 марта 2010 г.) / Под ред. Т.Д. Марцинковской, Х.Т. Загладиной; сост. С.В. Максимова. – М.: Федеральный институт развития образования, 2011. – 134 с.

Сборник подготовлен по материалам выступлений на Всероссийском семинаре, организованном ФИРО. В обсуждении проблем информационной социализации молодежи, ее влияния на психологическое состояние и поведение молодежи, ее позитивного и негативного воздействия на формирование ценностных ориентаций приняли участие известные российские ученые, руководители и педагоги школ, учреждений дополнительного и неформального образования, представители некоммерческих организаций. Рассмотрены проблемы профилактики рисков в детско-подростковой среде и обеспечения информационной безопасности, подходы к изучению влияния СМИ на идентичность подростков и их поведение. Сборник адресован широкому кругу читателей, интересующихся образовательно-воспитательными процессами в контексте информационной социализации.

Алиева Эвелина Факировна
Радионова Ольга Радиславовна

Педагогическая технология воспитания
детей 5–8 лет в духе толерантного общения
«Истории карапушек:
как жить в мире с собой и другими?»



Сборник сказочных историй
«Как карапушки учились
понимать друг друга»

Москва 2010

Алиева Э.Ф., Радионова О.Р. Педагогическая технология воспитания старших дошкольников и младших школьников в духе толерантного общения «Истории карапушек: как жить в мире с собой и другими?»: Методические рекомендации / Учебно-методическое пособие. М., 2010. 168 с.

Педагогическая технология разработана в 2008 г. в рамках проекта «Внедрение комплекса программ, обеспечивающих формирование гражданской идентичности в системе общего образования» Федеральной целевой программы развития образования на 2008–2010 гг. «Истории карапушек: как жить в мире с собой и другими?» является одной из вариативных образовательных технологий, способной воплотить философский смысл идеи толерантности в повседневную практику межличностного и межкультурного взаимодействия детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Педагогическая технология адресована широкому кругу специалистов системы дошкольного образования, учителям начальных классов, педагогам дополнительного образования, родительской аудитории.

Образовательная ПОЛИТИКА

Миссией журнала «Образовательная политика» является проектирование, поддержка и лоббирование тех социальных изменений в эволюции нашего гражданского общества, которые открывают потенциальные возможности его становления как «общества образования», а не только «общества знаний» или «инновационного общества». Под «обществом образования» подразумевается такое общество, движущей силой и базисом которого является образование как ведущая социопорождающая и личностно-порождающая деятельность, определяющая конкурентоспособность личности, общества и государства.

Сформулированную подобным образом миссию нашего журнала можно называть **социокультурным проектом**.

Реализуя эту миссию, мы будем стараться превратить журнал «Образовательная политика» в журнал публичного обсуждения преимуществ и рисков различных инноваций в образовании, которые выходят за пределы интересов только профессионального цеха и становятся **социальными инновациями**, затрагивающими буквально все слои общества.

Формула «от интеллектуального потенциала школы – к инновационному потенциалу общества» выражает ключевую стратегию образовательной политики, направленную на создание общего интеллектуально-инновационного цикла в жизни страны, на социальное проектирование общенациональной инновационной системы России в сетевом столетии.

Для всех тех, кто заинтересован в публичном обсуждении идеологии, методологии, экспертизы и лоббировании социальных действий, вектором которых является становление образованного гражданского общества, и выходит в свет наш журнал.