



Личность в эпоху карнавала

Ключевые слова: детство ради детства, детоцентризм, стандарт дошкольного образования.

Каждый раз, когда я встречаюсь с молодой аудиторией, ловлю себя на мысли – как они стремительно меняются. Речь не о возрастных изменениях, а о том, как на нас влияет время перемен – социальных, экономических, культурных, психологических и иных. Я это вижу по первокурсникам вузов.

В прошлом сентябре на I курс приходили ребята, ничем не похожие на позапрошлогодних. Отличаются от прошлогодних первокурсники нынешнего сентября. Думаю, так будет и дальше.

Не думаю, что эти отличия происходят от неустанной работы чиновников над совершенствованием ЕГЭ.

Ускоряется время изменений личности, постижения молодым человеком быстро обновляющейся реальности. Раньше эти изменения происходили медленно: их фиксировали эпохи, века, десятилетия. Сейчас же пролетает год, и в аудиторию снова входят небывалые люди. В том смысле, что раньше таких здесь не бывало и быть не могло. Эту скорость изменений задают механизмы социализации информационной эпохи, порождающие целый веер идентичностей личности.

Но они же создают и более сложные феномены.

Наверное, немногие из нынешних студентов читали замечательное сочинение Аркадия и Бориса Стругацких «Гадкие лебеди». Эта повесть появилась в 60-х гг. прошлого века в прибалтий-

ском журнале «Даугава» и долгое время не могла выйти в СССР, как тогда говорили, массовым тиражом. Что вполне объяснимо: Стругацкие описали ситуацию распада связи времен, и подобная ситуация никоим образом не вписывалась в программу строительства развитого социализма. Этот межпоколенческий разрыв привел к тому, что в некоем городе появились иные люди, которые, подобно крысоловам, увели в неизвестность целое поколение молодых людей.

Конечно, за поступками «иных» можно было предположить не только действия зла, но и добрые устремления. И дело тут даже не в конечной цели.

Почему, например, Моисей так долго водил свой народ по пустыне? Современные люди, рассматривая карту той местности, решат, что он просто страдал болезнью, вызывающей потерю ориентации, иначе мог бы довести бедных странников до цели за несколько дней. А у пророка ушло на это 40 лет, которые были наполнены многими бедами и испытаниями, посылаемые странствующим свыше.

Я думаю, это был процесс мучительного самопознания, самоидентификации народа, сбрасывающего оковы рабства, испытание его сил на историческую стойкость.

Это в наше время можно улыбаться, разглядев на карте размеры Синайской пустыни. Тут стоит напомнить шутку: в Москве появился щит со следующим

сообщением: «Даю уроки вождения» – и скромная подпись: Моисей.

Пародия, как и ирония, эффективно снимает разрушительный пафос. Но у меня при виде этого «прикола» возникли другие ассоциации: в нашей отечественной истории было избыточное число персонажей, которые на полном серьезе брались либо давать «уроки политического вождения», либо, что еще хуже, извините за каламбур, – сами брались «вождить».

Недавно на одной из лекций я задал аудитории вопрос: «Как, по-вашему, можно назвать время, в котором мы живем?»

«...Информационных технологий» – был первый ответ. Но уже следом прозвучало: «Безысходность». Затем были «Сетевое», «Глобальных угроз». Наконец: «Постсоветское».

Последнее определение и сегодня имеет широкое хождение. Кто-то дал этому определению простое объяснение: надо же как-то назвать то, что пришло на смену советскому времени. Мне кажется, что за этим определением кроется идея формального и четкого отделения нашего времени от предыдущего периода. Как учили в советской школе: на смену феодализму пришел капитализм.

Когда мы говорим о советском и постсоветском периодах, то мало задумываемся о том, что, несмотря на попытки разделения этих времен, между ними есть нечто неразрывное, плохо поддающееся пониманию.

В свое время выдающийся методолог гуманитарных наук Михаил Бахтин показал, что наше мышление не сводится к рациональному постижению реальности. Любое время в огромной мере населено мифами, всевозможными иррациональными феноменами, причем такими, к которым здравый ум часто не приложим.

Эту специфику мифологического мышления наиболее ярко показывает нам не такое уж давнее советское время.

Какое иррациональное воздействие на младших школьников той поры надо было произвести, чтобы многие из них на вопрос: «Кто нарисован на твоей октябрятской звездочке?» – вместо ответа «Маленький Володя Ульянов» чеканили: «Дедушка Ленин!»

Ускоряется время изменений личности, постижения молодым человеком быстро обновляющейся реальности. Раньше эти изменения происходили медленно: их фиксировали эпохи, века, десятилетия. Сейчас же пролетает год, и в аудиторию снова входят небывалые люди.

А взрослые? Что хотели сказать коммунисты, ярые сторонники материализма, сделанным ими открытием: «Сталин – это Ленин сегодня»? Это что, переселение душ? А лозунг «Ленин и партия – близнецы-братья»?!

Мы жили в мифологии абсурда, полагая, что это и есть реальность.

Но даже в самые суровые и бездумные времена были шуты, трикстеры, были люди, которые взрывали устои, сбрасывали иерархии. Это прекрасно показал Юрий Лотман в своей книге «Культура и взрыв», исследуя культуру карнавала, на котором веселящийся человек в маске на самом деле сбрасывал с себя личину суровой угрюмой повседневности и делал прорыв к постижению свободы в себе и в мире.

И даже средневековые времена не были такими беспросветными, как рассказывали нам учебники. «Литература вопреки» существовала не только в тоталитарных обществах XX в. Из мрачного средневековья выходили диссиденты и мастера. Они показали, что рациональное мышление – только один из инструментов освоения мира и не все этому инструменту под силу. Так появился Франсуа Рабле с романом «Гаргантюа и Пантагрюэль». Вторым мастером того же времени стал Эразм Роттердамский, написавший книгу «Похвала глупости». Третьим мастером прорыва был Себастьян Брант, создавший пророческий образ на все времена – «Корабль дураков».

В ситуациях кризиса даже такие малочисленные прорывы могут изменить картину реальности, обрушить застоявшееся время. Вот что написал в ту пору один отважный менестрель:

Я – Франсуа, чему не рад,
Увы, ждет смерть злодея,
И сколько весит этот зад,
Узнает скоро шея.

Эти строки Франсуа Вийона, написанные им в ожидании казни, говорят нам,

что культура живет и развивается, пока она умеет смеяться над собой, пока в ней есть пространство для карнавала.

В этих смеховых неадаптивных действиях шутов, диссидентов, еретиков есть две черты. Первая: они не зависят от социального контроля и потому нарушают существующие нормы. Вторая: они подвергают сомнению территорию той культуры, которая существует вокруг, пытаюсь найти иные, необщие пути развития.

Эти действия и эти противостояния были, есть и будут. М.М. Бахтин называл это конфликтом между официальным праздником и карнавалом.

Официальный праздник всегда олицетворяет образ стабильности, незыблемости. Он утверждает тот порядок, который был и есть. Он утверждает лишь одну правду, и другой быть не может. Чтобы в этом убедиться, не надо перемещаться в средневековье, проще включить телевизор.

Наше сегодняшнее телевидение – это транслятор официальной правды и больше никакой другой. Его впору переименовать в моновидение. Хочу процитировать Бахтина: *«Официальный праздник, иногда даже вопреки собственной идее, утверждал стабильность, неизменность и вечность всего существующего миропорядка: существующей иерархии, существующих религиозных, политических и моральных ценностей, норм, заповедей. Праздник был торжеством уже готовой, победившей, господствующей правды, которая выступала как вечная, неизменная и непрекаемая правда. Поэтому и тон официального праздника мог быть только монолитно серьезным, смеховое начало было чуждо его природе. Именно поэтому официальный праздник изменял подлинной природе человеческой праздничности, искажал ее. Но эта подлинная праздничность была неистребимой, и потому приходилось терпеть и даже частично легализовать ее вне официальной стороны праздника, уступать ей народную площадь».*

Когда мы говорим о советском и постсоветском периодах, то мало задумываемся о том, что, несмотря на попытки разделения этих времен, между ними есть нечто неразрывное, плохо поддающееся пониманию.

Сегодня, на мой взгляд, аналогом такого праздника является сетевая культура, которая не знает центра, не знает иерархий. Бессмысленно говорить, кто сегодня лидер в мире Интернета, глупо спрашивать, кто, какой Великий Блогер (сравни – Великий Магистр) управляет Всемирной паутиной.

Вот почему так важны и актуальны для понимания сетевой культуры политической аналитики сегодня идеи Бахтина и Лотмана. Не меньшая заслуга и у Дмитрия Сергеевича Лихачева, написавшего книгу «Смеховой мир Древней Руси». В ней он пишет: *«Что такое древнерусский дурак? Это часто человек очень умный, но делающий то, что не положено, нарушающий обычай, приличие, принятое поведение, обнажающий себя и мир от всех церемониальных форм, показывающий свою наготу и наготу мира, – разоблачитель и разоблачающийся одновременно, разрушитель знаковой системы, человек, ошибочно ею пользующийся. Вот почему в древнерусском смехе такую большую роль играют нагота и обнажение... При этом дурость – это та же нагота по своей функции. Дурость – это обнажение ума от всех условностей, от всех форм, привычек. Поэтому-то говорят и видят правду дураки. Они честны, правдивы, смелы. Они веселы, как веселы люди, ничего не имеющие. Они не понимают никаких условностей. Они правдолюбцы, почти святые, но только тоже “наизнанку”».*

Здесь сразу вспоминается фотография времен протестных демонстраций и митингов в Москве. Обнаженный человек стоит на улице с обезоруживающей улыбкой. Некоторые охранители пытались объявить это действиями политической оппозиции. Да нет же. Это самая что ни на есть карнавальная культура. Это культура позиции, а не культура оппозиции.

В свое время Зигмунд Фрейд высказал замечательную мысль: «Хочешь понять время – ищи мотивы, которые прорываются на поверхность этого времени».

В 60-е гг. прошлого века на поверхность времени поверх барьеров официальной культуры прорвались удивительные мотивы. Одним из них было движение «шестидесятников», не только известных поэтов, деятелей культу-

ры, но и широчайшее в те времена движение исполнителей авторской песни. И это тоже был массовый прорыв одной из ярких форм карнавальной культуры, уходящей корнями в эпоху средневековых бардов.

Бардовская песня времен брежневского застоя была поразительным явлением, которое до сих пор недооценено. Самодеятельные исполнители оказывались эффективнее комиссаров стройотрядов: романтика далеких строк рождалась не под гром государственных оркестров, а под нехитрое «...лыжи у печки стоят, гаснет закат за горой». А Владимир Высоцкий для осмысления обществом значения Победы сделал больше, чем некоторые высокобюджетные киноэпопеи. Вот и прорвавшаяся к читателям «окопная правда» таких писателей, как Владимир Тендряков, Виктор Асафьев, Василий Гроссман, Василь Быков, только подняла трагическую цену Победы.

С не меньшим трудом достигали своего зрителя фильмы того же Андрея Тарковского, Алексея Германа, прорываясь сквозь эстетический, нравственный, политический официоз государственной культуры.

Эти и многие другие культурные феномены не могли не находиться в глубоком конфликте с официальными праздниками и охранительными критериями, незыблемость которых демонстрируется обществу и поныне. Но эта видимая прочность говорит лишь о слабости государственных регуляторов перед различными прорывами естественной народной культуры карнавала. У Высоцкого «Охота на волков» про это. Про вечную попытку иного, непохожего, вырваться из загона, который с сизифовым усердием пытается строить любая тоталитарная культура, часто используя для этого устаревшие и прогнившие ограждения.

Личность, как индивидуальность, всегда находится в ситуации выбора. А в наше время это всегда движение от культуры полезности к культуре достоинства.

Личность, как индивидуальность, всегда находится в ситуации выбора. А в наше время это всегда движение от культуры полезности к культуре достоинства. В первом случае люди общаются по формуле «дашь на дашь». В культуре полезности человека не ценят, а оценивают. Его в ней считают и пересчитывают.

Тут вспоминается герой одного мультфильма, который научился считать до десяти. Как только он начинал кого-нибудь считать, сразу нарывался на сильное возмущение. Это очень точная психологическая реакция. Человек в еще большей степени не любит, когда он – всего лишь единица измерения чего-то, что можно представить частью некоего количества. А это и есть высшая математика тоталитаризма, мира безличностей, а не личностей.

Шаг за шагом в наши дни новые поколения молодых людей в поисках идентичности через карнавальную культуру ищут иные пути своей собственной личной жизни, делают свои выборы, а не выборы как манкурты, зомби, «наши» или «местные». Власть же по старинке рядит культуру карнавала и свободы в культуру банальных политических оппозиций, как всегда под собою «не чужа страны».

Однако личности эпохи карнавала уже делают свои выборы, выборы в пользу культуры достоинства, а не культуры полезности и религиозного фанатизма. ...Но может, всё сказанное – только мой сон о личности в эпоху карнавала...? А если это только сон, то не зря ли я нарушил предостережение Ежи Леца: «Никому не рассказывайте своих снов. Вдруг к власти придут фрейдисты!»?



15 сентября 2013 г.¹ завершился сбор данных для проведения очередного мониторинга эффективности деятельности вузов и их филиалов. Опубликовать его результаты планируется через два месяца. После этого будут приняты решения о том, какие образовательные организации высшего профессионального образования являются эффективными, какие – нет. За этим последует решение Межведомственной комиссии о реорганизации неэффективных государственных вузов и их филиалов. Подробнее о предстоящем мониторинге 2013 г. в интервью «Образовательной политике» рассказал заместитель министра образования и науки РФ Александр Климов.

Неэффективных вузов должно быть меньше

Ключевые слова: мониторинг эффективности деятельности вузов, реорганизация неэффективных вузов, доля иностранных студентов.

– Александр Алексеевич, для начала несколько слов о мониторинге, который проходил в 2012 г. Было много обсуждений – и в профессиональном сообществе, и в СМИ. О каких результатах можно говорить сегодня?

– Первый мониторинг государственных вузов мы проводили в прошлом году на основании Указа Президента Российской Федерации № 599 от 7 мая 2012 г. В нем участвовали государственные вузы и их филиалы, подведомственные не только нашему министерству, но и Минздраву, Минтрансу, Минсельхозу, Минспорту, другим министерствам и ведомствам.

По результатам мониторинга в декабре 2012 г. на заседании Межведомственной комиссии (полное название – Межведомственная комиссия по проведению мониторинга деятельности государственных образовательных учреждений в целях оценки эффективности их работы и реорганизации неэффективных государ-

ственных образовательных учреждений) 30 вузов и 262 филиала были признаны подлежащими реорганизации, проводились соответствующие мероприятия.

Необходимо понимать, что реорганизация вузов, признанных неэффективными, не тождественна их закрытию. Все 30 вузов, признанных неэффективными по результатам прошлогоднего мониторинга, присоединяются к более успешным, более сильным учебным заведениям, становятся их филиалами. Из этих вузов 22 находятся в ведении Минобрнауки России: по 19 из них решения уже приняты, по оставшимся трем будут приняты до конца текущего года.

Разумеется, принимая решения о реорганизации, мы ориентируемся на точку зрения регионов, на территории которых эти вузы находятся. Не менее важны для нас решения ученых советов вузов – и тех вузов, которые присоединяются, и тех, к которым присоединяются.

¹ Данный номер журнала выходит в октябре 2013 г.

70 вузов, у которых по результатам мониторинга обнаружилось признаки неэффективности, разработали программы оптимизации своей деятельности, мы отслеживаем реализацию этих программ и отмечаем их поддержку со стороны регионов. Есть надежда, что в этом году по результатам мониторинга они окажутся достаточно успешными.

– А как обстоят дела с филиалами? Известны примеры прекращения их деятельности.

– Да, реорганизация филиалов осуществляется через их закрытие, и часть филиалов действительно была закрыта по согласованию с руководством регионов, на территории которых они расположены. Прежде всего речь идет, конечно, о тех филиалах, которые реализуют программы по экономике, менеджменту, юриспруденции, в первую очередь филиалы, где обучается немного студентов. Приблизительно сто филиалов будут закрываться постепенно в плановом порядке – учеными советами вузов приняты решения о прекращении набора, т.е. студенты, которые уже набраны, доучатся, и только после этого филиал закроется.

В соответствии с решением Межведомственной комиссии вся информация о результатах мониторинга прошлого года по каждому вузу и филиалу опубликована на сайте Минобрнауки России. Представлена информация об их деятельности по всем 50 показателям, по которым собиралась информация в ходе мониторинга, а не только по тем пяти, на основании которых принимались решения.

– Как изменятся принципы проведения мониторинга в 2013 г.? Есть ли новые подходы?

– В этом году в проведении мониторинга есть существенные изменения, которые были наработаны с привлечением объединений работодателей, органов исполнительной власти регионов, ведущих университетов, федеральных министерств и других заинтересованных сторон.

Во-первых, в соответствии со вступившим в силу законом «Об образовании в Российской Федерации» в мониторинге должны участвовать все вузы – и го-

В соответствии со вступившим в силу законом «Об образовании в Российской Федерации» в мониторинге должны участвовать все вузы – и государственные, и негосударственные, а также вузы регионального и муниципального подчинения.

сударственные, и негосударственные, а также вузы регионального и муниципального подчинения. Недавно я встречался с представителями Ассоциации негосударственных вузов России на площадке Российского нового университета, мы обсудили детали проведения мониторинга в этом году, и министерство получило безусловную поддержку.

Во-вторых, в этом году при проведении мониторинга выделено шесть групп вузов с ярко выраженной спецификой деятельности: культуры, спорта, транспорта, медицины, сельского хозяйства и военно-силовых структур. Деление на группы позволяет вводить дополнительные критерии, учитывать особенности этих вузов. Так что специфические моменты в их деятельности будут учтены, и это позволит более взвешенно принимать решения по поводу их дальнейшего развития.

В-третьих, к пяти уже имеющимся критериям (средний балл ЕГЭ зачисленных студентов, объем НИОКР в расчете на одного научно-педагогического работника, доля иностранных студентов, объем финансовых средств в расчете на одного научно-педагогического работника, обеспеченность площадями в расчете на одного студента) добавился шестой, характеризующий трудоустройство выпускников. Минтруд России предоставляет нам официальные данные о том, какая доля выпускников вуза в течение года после окончания обучения обращается в службы занятости для содействия в трудоустройстве. Это позволит определить, насколько успешны или неуспешны выпускники вуза на рынке труда. Данный показатель будет учитываться для всех образовательных организаций вне зависимости от того, в какую группу они попадают. Отдельно для каждого федерального округа будут использованы свои пороговые значения данного показателя, учитывающие территориальную дифференциацию ситуации на рынке труда России.

Четвертое изменение касается критерия «доля иностранных студентов». Он исключен из оценки тех направлений и специальностей, по которым в принципе не допускается обучение иностранных граждан. И если в прошлом году мы оценивали долю иностранных выпускников, то теперь речь идет именно о студентах – доле иностранных граждан в общем контингенте обучающихся в вузе. Это позволит более оперативно учитывать изменения, которые происходят в вузах благодаря управленческим действиям по итогам мониторинга 2012 г.

– Если говорить подробнее о втором изменении – появлении специфических групп вузов, то каким образом будет определяться принадлежность вуза к группе? Условно говоря, в сельскохозяйственном вузе по профильным направлениям может учиться очень немного студентов, поскольку в этом же вузе абитуриенты предпочитают более популярные направления – экономику, менеджмент и пр.

– Отнесение вуза к специфической группе и применение к нему особых дополнительных показателей связано с тем, какую долю в приеме этого года составляют студенты профильных направлений и специальностей. Например, если в вузе культуры число первокурсников, обучающихся по творческим направлениям и специальностям в отчетном году, не превышает 60%, то нет никаких оснований относить его к специфической группе. Есть вузы, которые называются творческими или, например, сельскохозяйственными, но по факту таковыми не являются.

– Почему специфических групп именно пять? Ведь можно было бы

разработать отдельные показатели, например, для гуманитарных вузов.

– Вопрос о количестве групп долго обсуждался, но на данный момент Межведомственная комиссия не видит необходимости выделения и дальнейшего дробления специфических групп, хотя потенциально такая возможность остается.

Иногда складывается впечатление, что гуманитарные вузы при проведении мониторинга в чем-то проигрывают техническим. На самом деле это не так. По среднему баллу ЕГЭ, наоборот, гуманитарные вузы находятся в более выигрышном положении: результаты ЕГЭ зачисленных абитуриентов там в среднем намного выше. Последний мониторинг бюджетного приема в государственные вузы, который проводился Высшей школой экономики и РИА Новости, показал, что самые высокие баллы ЕГЭ по направлениям подготовки – у студентов медицинских, социально-экономических и гуманитарных вузов. Самое высокое качество приема – по направлению «Международные отношения», средний балл ЕГЭ поступивших – 86,4.

Гуманитарные вузы находятся в преимущественном положении и еще по одному показателю – общему объему финансовых средств в расчете на одного научно-педагогического работника. В гуманитарных вузах, как правило, хорошая «внебюджетка», высокие цены на обучение для «платных» студентов.

Если же говорить об объемах расходов на научные исследования в расчете на одного научно-педагогического работника, то здесь технические вузы имеют определенные преимущества, так как гранты на исследования в технической сфере, как правило, больше по объему, но и трудоемкость там выше. Так что, наверное, в целом ситуацию можно считать сбалансированной.

– Один из показателей, целесообразность которого обсуждалась в 2012 г., – доля иностранных студентов. Почему было решено его сохранить в 2013 г.?

– Это важный показатель. При распределении между вузами государственной квоты на обучение иностранных граждан учитывается пожелание этих граждан относительно того, где именно они хотят обучаться. Они таким образом кос-

По среднему баллу ЕГЭ гуманитарные вузы находятся в более выигрышном положении: результаты ЕГЭ зачисленных абитуриентов там в среднем намного выше. Самые высокие баллы ЕГЭ по направлениям подготовки – у студентов медицинских, социально-экономических и гуманитарных вузов. Самое высокое качество приема – по направлению «Международные отношения», средний балл ЕГЭ поступивших – 86,4.

венно оценивают успешность вуза (при этом если вуз считает, что иностранный гражданин не в состоянии учиться, он туда не попадает). Значительное число иностранных граждан обучаются в вузах вне рамок квоты, за счет собственных средств, и их выбор тоже косвенно свидетельствует о качестве работы вуза.

В целом доля иностранных граждан, которые учатся в российских вузах, пока очень незначительна – около 2%. В других странах университеты получают огромные средства на развитие за счет привлечения студентов со всего мира. Наличие иностранных студентов в группах способствует межкультурному взаимодействию, дальнейшему развитию программ экономического сотрудничества и интеграции, некоторые компетенции у студентов можно сформировать, только если в группе вместе с ними обучаются иностранцы. Те, кто учился в России, возвращаясь на родину, по-иному относятся к российской культуре, у них больше возможностей для совместного ведения бизнеса с российскими компаниями. Несколько наших ведущих вузов начали реализовывать программы обучения на английском языке, есть подготовительные факультеты, где иностранные граждане изучают русский язык.

– Каким требованиям должен отвечать вуз, чтобы по результатам мониторинга его сочли эффективным? И что будет с теми, кто в этом году в число эффективных не попадет?

– Успешными будут считаться вузы, которые «выполнили» три и более показателей, т.е. преодолели пороговые значения. Мы считаем, что установленные в настоящее время пороговые значения достаточно лояльны по отношению к вузам, и большая часть вузов «выполнит» эти показатели.

Теперь о вузах с признаками неэффективности. Как и в прошлом году, министерство отдельно по каждому региону сформирует рабочие группы, состоящие из представителей администрации федерального округа, региона, профильных министерств, совета ректоров, ассоциации негосударственных вузов и крупнейших работодателей. Рабочие группы проведут анализ результатов мониторинга и сформируют предложения для

При распределении между вузами государственной квоты на обучение иностранных граждан учитывается пожелание этих граждан относительно того, где именно они хотят обучаться. Они таким образом косвенно оценивают успешность вуза.

Межведомственной комиссии. А она уже примет окончательное решение о дальнейшей судьбе вузов и филиалов.

– Почему в ходе мониторинга министерство собирает информацию по 50 показателям, а на деле учитываются только шесть?

– С нашей точки зрения, ежегодный сбор информации по 50 показателям в ходе мониторинга позволит уменьшить информационную нагрузку на вузы, будет способствовать деbüroкратизации системы. Эта информация необходима для планирования деятельности Минобрнауки, для принятия различных управленческих решений. Например, когда Совет по повышению конкурентоспособности ведущих университетов РФ среди ведущих мировых научно-образовательных центров отбирал 15 вузов для проекта повышения глобальной конкурентоспособности, он опирался в том числе на информацию, которая была получена в рамках мониторинга 2012 г.

Но решение о наличии признаков неэффективности в этом году будет приниматься на основании шести критериев, которые определила Межведомственная комиссия. Плюс дополнительные критерии, наработанные совместно с профильными министерствами для специфических групп вузов.

– Каковы ваши прогнозы результатов мониторинга? Много ли будет неэффективных вузов и филиалов?

– Могу сказать, что те вузы, у которых были обнаружены признаки неэффективности в прошлом году, сделали выводы – приняли программы по улучшению ситуации. Примечательно, что такие программы были одобрены губернаторами, и это положительная тенденция – регионы начали задумываться о том, как на их территории развивается высшее образование. Вузам предоставляются дополнительные пло-

Вузы, у которых были обнаружены признаки неэффективности, сделали выводы – приняли программы по улучшению ситуации. Примечательно, что такие программы были одобрены губернаторами, и это положительная тенденция – регионы начали задумываться о том, как на их территории развивается высшее образование.

щадя для обучения студентов, выделяются на конкурсной основе средства для проведения научных исследований по темам, связанным с реализацией программ социально-экономического развития регионов.

Так что среди вузов, которые проходили мониторинг в прошлом году, доля эффективных может снизиться. Что же касается негосударственных вузов и их филиалов, это отдельный разговор. В прошлом году участие негосударственных вузов в мониторинге не было обязательным – добровольно участвовали лишь 70 вузов, у многих были выявлены признаки неэффективности. Критерии, правила и процедуры для всех вузов одинаковы и не зависят от формы собственности. У негосударственных вузов есть учредители, и они сами примут решение о действиях по итогам мониторинга. Наша задача –

показать студентам, абитуриентам и их родителям реальное положение дел в этих вузах.

– Как будут подводиться итоги мониторинга 2013 г.? И когда начнется мониторинг 2014 г.? Ведь по новому закону «Об образовании в Российской Федерации» он теперь проводится ежегодно.

– Завершением процедуры мониторинга этого года будет заседание Межведомственной комиссии – мы планируем провести его до конца 2013 г. Результаты мониторинга мы будем учитывать в том числе при распределении контрольных цифр приема, при формировании в 2014 г. Рособназором программы контрольно-надзорных мероприятий.

Следующий мониторинг начнется уже в первой половине 2014 г., и он будет основан на данных 2013 г., т.е. результаты действий руководства вузов, предпринятых в этом году, уже будут учитываться. Важно, что результаты следующего мониторинга будут объявлены незадолго до начала приемной кампании, чтобы родители и абитуриенты, выбирая вуз, могли принимать взвешенные решения.

Беседовал Борис Старцев

Феноменология детства в зеркале современной методологии

Аннотация. Анализируется феноменология современного детства. Описываются антропологические, историко-эволюционные, культурно-аналитические и мультидисциплинарные подходы в психологической науке. Рассматриваются влияние изменений социокультурной ситуации развития на мир детства, разные грани понятия «социализация», а также сменяющиеся в истории культуры образы детства. Обсуждаются современные тенденции и риски социализации.

Ключевые слова: детство, методология, феноменология современного детства, антропология детства, культура, междисциплинарные исследования, антропологические, историко-эволюционные, культурно-аналитические и мультидисциплинарные подходы в психологической науке.

XX в. оказался богат на эпистемологические повороты в пространстве как естественных, так и гуманитарных наук, а в последней четверти ушедшего века, ознаменовавшейся рождением постнеклассической науки (Постнеклассика..., 2009), образовался общенаучный багаж исследовательских парадигм, предоставивших широкие возможности для интерпретации как новых эмпирических данных, так и классических теорий детского развития. На сегодняшний день феноменология современного детства может быть проинтерпретирована через методологическую оптику самых разных психологических школ, конкретно-научных и общенаучных подходов.

Обозначим ведущие парадигмы в сложившейся познавательной ситуации, которая характеризует текущий срез эволюции научного знания. В этом ряду могут быть выделены социокультурная и культурно-историческая, постнеклассическая, синергетическая, постмодернистская, антропологическая, информационная, сетевая, междисциплинарная и мультидисциплинарная парадигмы. Едва ли на данный момент возможно предложить исчерпывающую классифи-

кацию эпистемологических парадигм, тем более выделить ее системообразующее основание, речь скорее идет о перечислении, выстроенном в стиле Х. Борхеса (известная новелла «Аналитический язык Джона Уилкинса», описывающая «некую китайскую энциклопедию»). Обратим также внимание, что в практике конкретно-научных исследований обозначенные парадигмы с легкостью могут накладываться друг на друга, совпадать и пересекаться, образуя не замкнутые познавательные области, а перекрывающиеся проблемные поля. Таким образом, одна и та же феноменологическая реальность может быть проинтерпретирована через методологическую оптику нескольких парадигм, тем самым претендуя на полноту исследовательской картины, искомую цельность знания и приближенность к многомерности повседневного жизненного мира.

Вышесказанное можно проиллюстрировать следующим образом. Представим, что методологические оптики – своего рода «прожекторы», направленные из различных точек сферы знания на «арену» феноменологической реальности (в нашем случае представленную познава-



об авторе



М.С. Гусельцева, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО, кандидат психологических наук

Одна и та же феноменологическая реальность может быть проинтерпретирована через методологическую оптику нескольких парадигм, тем самым претендуя на полноту исследовательской картины, искомую цельность знания и приближенность к многомерности повседневного жизненного мира.

тельной областью современного детства). Проекторы могут быть спроецированы на эту арену в качестве отдельных световых кругов, образуя вполне определенные исследовательские подходы и привлекающая внимание к тем или иным аспектам изучаемой реальности. Круги же могут находиться вдалеке друг от друга, частично пересекаться или концентрироваться на избранной области реальности, в последнем случае создавая мощный световой поток глубины анализа. Сам анализ такого рода имеет возможность варьировать от широты охвата проблемы до глубины ее интерпретации. Отметим, что произвольность владения методологическими оптиками характеризует постнеклассическое состояние науки в целом, существенными чертами которого являются рефлексия повышенной онтологической и гносеологической сложности изучаемых феноменов, подвижность и разнообразие используемых средств анализа, наличие общенаучного багажа интеллектуального и методологического инструментария, проницаемость границ между смежными науками (Гусельцева, 2009).

Анализ феноменологии современного детства, представляя собой сложную исследовательскую проблему, требует как разностороннего изучения, так и коммуникации психологии с рядом смежных наук. Однако и сами междисциплинарные исследования, и разработанность их методологии на сегодняшний день не являются сильной стороной психологической науки. В гуманитарном же знании в целом на рубеже XX–XXI вв. на передний план выступили коммуникативная, микроаналитическая и культурно-историческая парадигмы. Несмотря на популярные призывы и наличие определенных исследовательских традиций, отечественная психология так и не сделалась наукой ни «культурной», ни «исторической». Изучение феноменологии детства протекает в ней в рамках психологического, в лучшем случае,

социально-психологического исследования. Однако для достижения полноты картины мира детства недостаточно использования привычных батарей тестов, анкет, популяционного анализа и даже качественных интервью – необходимо обратиться к изучению социокультурных и культурно-исторических контекстов эволюции данного феномена, провести диагностику состояния современной культуры, заняться сбором общенаучного багажа данных микроаналитических исследований и реконструкций повседневных жизненных миров ребенка. Все это предполагает увеличение доли антропологических, историко-эволюционных, культурно-аналитических и мультидисциплинарных подходов в психологической науке.

Такого рода подходы сделались особенно актуальными в последние годы, когда и культура в целом, и психологические характеристики личности в частности приобрели ярко выраженные качества «текущей современности» (З. Бауман), а мир вступил в фазу непрерывных изменений. Нередко повседневная жизнь испытывает кардинальные перемены на глазах одного поколения. Современная эпоха характеризуется интенсификацией процессов информатизации, дифференциации и индивидуализации жизни, а это требует освоения новых методологических стратегий, что, в свою очередь, играет развивающую и пропедевтическую роль. «Принятие и понимание множественности своей индивидуальности многое в жизни меняет, – отмечает И.С. Кон. – Человек XXI века уже не испытывает потребности в строгих определениях, он может позволить себе быть множественным и разным... Его гендерная идентичность, как и все прочие социальные роли, становится более подвижной и текучей и отказывается быть втиснутой в прокрустово ложе однозначных и жестких определений» (Кон, 2008, с. 344). Подобного рода культурно-психологические процессы являются «вызовом» для развития науки. Психология в обозначенной логике развития, чтобы понять мир детства и проинтерпретировать состояние современной культуры, вынуждена сотрудничать с историей, культурологией (cultural studies), социологией, этногра-

фией, литературоведением (что, например, предполагает анализ детства писателей и изображения картины детства в художественном творчестве), антропологией и другими смежными областями знания.

Антропологическая парадигма. Наука стремится к преодолению дисциплинарных границ, когда уже не может решать исследовательские задачи в пределах собственной дисциплины. История психологии свидетельствует о повышенной коммуникативности психологической науки, спецификой которой является подвижность статуса между условными полюсами «наук о природе» и «наук о духе». Если в начале XX в. психология существенно обогатила свою методологическую базу, ориентируясь на естествознание, то во второй половине XX в. особенно богатым на методологические повороты – лингвистический, исторический, культурологический, антропологический, нарратологический, постмодернистский и т.п. – оказалось гуманитарное познание. Однако наиболее значимым для психологии в качестве одной из наук о человеке представляется именно *антропологический поворот*.

Становление антропологии как научной дисциплины, преимущественно связанной с изучением традиционной культуры («науки о пережитках»), происходило в XIX в., а ее методологической основой являлось эволюционное учение. В XX в. ведущей в развитии культурно-антропологической парадигмы стала *американская культурно-историческая школа* (Ф. Боас, А. Кребер, К. Клакхон и другие). Именно здесь складывалась методология, позволяющая изучать разнообразие, уникальность каждой культуры, формировались установки культурного релятивизма, а К. Клакхон дал антропологии следующее определение: «наука о сходствах и различиях между людьми» (Клакхон, 1998, с. 7).

Другой важной методологической установкой американской культурно-исторической школы оказался *ситуативизм*: культура здесь в принципе не рассматривалась как абстрактная реальность, а только в своем конкретном воплощении – как культура индейцев навахо, римлян, саксов или французов времен Наполеона. Перед антропологией была поставлена задача – предложить исчерпывающие описания раз-

нообразных культур. Онтологически и гносеологически сложные феномены потребовали особого исследовательского метода. Именно *антропология вывела на передний план проблему культурно-исторического развития человека*.

Культура представляет собой определенный план человеческой жизнедеятельности, зная который можно предсказать социотипическое поведение личности. «Культура – это способ мыслить, чувствовать, верить» (Там же, с. 43). Если общество может быть охарактеризовано как группа взаимодействующих людей, то культура есть специфический образ жизни. Если для исследования общества и социальных феноменов вполне адекватной являлась деятельностная методология, то для изучения сложных культурно-психологических реальностей и индивидуальных форм социализации потребовалась методология культурно-аналитическая. Однако у психологической науки оказалось недостаточно аналитических средств для изучения онтологически и гносеологически сложных реальностей. «Психологи были так поглощены своими инструментами и лабораторными занятиями, что им оставалось немного времени для того, чтобы изучать человека таким, каким его действительно хотелось бы знать, – не в лаборатории, а в повседневной жизни» (Там же, с. 6). Осознав это, психологи обратились к антропологическому знанию, и вслед за этим стали появляться такие направления, как культурная антропология, психологическая антропология, историческая антропология, социальная антропология, символическая антропология и т.п. Отметим, что *антропология детства* представляет собой совсем молодое направление исследований; так, в 2003 г. на базе Ставропольского государственного педагогического института была организована лаборатория «Антропология детства» (отчет о ее деятельности за 2009 г. см.: Отчет..., 2009).

Антропология – когнитивно-сложная наука, отвечающая духу постнеклассической рациональности: «Антрополог настаивает на том, что привлечение какого-либо одного фактора всегда ошибочно. Такая негативная генерализация важна в мире, где человек всегда старается упростить окружающий его мир

сведением его к одному решающему обстоятельству: расе, климату, экономике, культуре и т.п.» (Клакхон, 1998, с. 86). Современная антропология представляет собой междисциплинарную исследовательскую область знания, связанную как с естественными, так и с социальными и гуманитарными науками. Особенно продуктивным в коммуникации психологии и антропологии оказывается анализ проблем повышенной онтологической и гносеологической сложности (в том числе феноменология современного детства), также необходимы навыки методологической рефлексии. «Тот, кто занимается человеческими отношениями, должен знать столько же о глазе, который смотрит, сколько и о предмете, на который смотрят» (Там же, с. 31).

Педологическая парадигма, заявившая в себе в начале XX в. как попытка комплексного и всестороннего изучения ребенка, на сегодняшний день не имеет ярко выраженного методологического статуса, однако, несмотря на отсутствие в нашей стране педологии в качестве институализированной науки, неявным образом эта парадигма объединяет исследования в области психологии развития, педагогики, детской, возрастной и генетической психологии. (Так, согласно наблюдениям А.Г. Асмолова, высказанным в личной беседе, именно педологическая парадигма лежит в основе существующей отечественной практики лечебной педагогики.)

Микроаналитическая парадигма связана с тенденциями индивидуализации и дифференциации культурно-психологической реальности. Так, микроистория явилась вехой смены парадигм в гуманитарном познании: если галилеевская наука исходила из установки, что «об индивидуальности нельзя говорить», то постгалилеевская наука сменила установку на диаметрально противоположную: «только об индивидуальном и можно говорить» (Гинзбург, 2004, с. 341). В психологической науке эта парадигма заявила о себе при переходе от классического и неклассического типов рациональности – к постнеклассическому. Например, если в классических исследованиях феноменологии детства разрабатывались универсальные модели развития, возрастные периодизации описывали его нормальные этапы,

а материалом для изучения служила преимущественно социализация мальчиков (тогда как индивидуальные особенности развития девочек за редким исключением не являлись предметом, заслуживающим внимания), то в постнеклассической науке на передний план вышли ценности уникального развития индивидуальности и произошла четкая гендерная дифференциация принятых в культуре образцов маскулинности и феминности.

Сетевая парадигма включает в себя разновидности междисциплинарных (стремящихся к интеграции полученных данных на почве той или иной общенаучной методологии), мультидисциплинарных (придерживающихся полипарадигмальности как ситуативной проблемно-ориентированной практики), диалогических, коммуникативных и интегральных подходов. Например, интегральная методология разрабатывалась К. Уилбером, предложившим выйти из плоскости отдельных дисциплин в пространство их коммуникации, где всё связано со всем. «...Интегральный подход – это, с одной стороны, подход радикально плюралистический; с другой стороны, он помещает “множество” в некую жесткую рамку, в которой это “множество” не только выстраивается в виде ряда, но и систематизируется более детально. Такая рамка интегрирует, упорядочивает; она обнаруживает то, что, по сути, всё со всем связано» (...Интегральные идеи..., 2005, с. 75).

В отечественной науке междисциплинарный подход к изучению феноменологии детства был реализован в проектах и исследованиях И.С. Кона (Кон, 1988, 1999). В 1980-е гг. в Институте этнографии им. Н.Н. Миклухо-Маклая на основе разработанной им программы проводились систематические исследования, обобщающие особенности социализации в ряде культур восточного региона планеты. Изучались этносы Передней, Средней, Восточной, Южной и Юго-Восточной Азии, Индонезии, Австралии, Океании, Сибири и т.д. (см. сборники: Этнография... Восточной..., 1983; Этнография... Передней..., 1983; Этнография... Сибири..., 1988; Этнография... Южной..., 1988; Этнография..., 1992). Таким образом, под руководством И.С. Кона был осуществлен культурно-

исторический анализ форм социализации и практик обучения и воспитания народов мира (Азии, Австралии, Океании, Сибири), что привело к возникновению особой междисциплинарной области исследования – этнографии детства. Отметим, что этнография детства народов Океании создавалась в первой половине XX в. усилиями Н.Н. Миклухо-Маклая, Б. Малиновского, М. Мид, Дж. Уайтинга, Р. Ферса, Я. Хогбина. Междисциплинарный банк знаний складывался из разнообразия подходов и теоретических интерпретативных схем, демонстрируя вышеописанную модель «пржекторов» (методологических оптик) и «арены» (феноменологической реальности): с одной стороны, создавалась широта охвата разнообразных культур (полинезийцы, гвинейцы, тробрианцы, балийцы, тикопия, квона, вогео, маори и т.п.), с другой стороны, возникала стереоскопичность и глубина исследовательской картины.

Именно пересечение антропологической, культурно-исторической, микроаналитической и педологической парадигм создало такое уникальное исследовательское пространство, как *этнография детства*. Само понятие было предложено И.С. Коном, который понимал под этнографией детства междисциплинарную исследовательскую область, включающую в себя как анализ детства в той или иной культуре и изучение моделей социализации в качестве механизмов трансляции культуры, так и анализ детства как уникального и самоценного феномена. Обратим внимание, что методологически здесь оказались соединенными макроаналитический и микроаналитический подходы, обнаруживающие универсальные и уникальные характеристики детства, структурные и динамические аспекты изучаемой реальности. Детство в этой парадигме предстало как культурно-исторический феномен, а эмпирические исследования были направлены на реконструкцию образов детства в различных регионах мира и в разные исторические эпохи. В ряде исследований была выявлена зависимость периодизации возрастного развития от картины мира в той или иной культуре (Кон, 1988; Этнография..., 1992). В теоретическом плане это вело к пониманию символизации возраста (И.С. Кон) и его культурно-психологической скон-

струированности. «Между реальными свойствами индивидов и их образами в культуре существует обратная связь: культурные стереотипы отражают свойства эмпирических индивидов и одновременно служат им ценностными ориентациями, образцами, которым люди стараются подражать или, напротив, их избегать» (Кон, 1999, с. 426).

Существует ли в реальности такой феномен, как отрочество? Является ли «отрочество» полностью культурно-психологическим понятием или данный возрастной период все-таки имеет под собой реальное биологическое основание? Эти вопросы вдохновили французских исследователей на междисциплинарное изучение данного феномена. Этологами было установлено, что в сообществах животных такого явления, как отрочество, в принципе не существует. Историки свидетельствуют, что в истории человечества и отрочество, и пубертат – довольно поздние понятия: ни в первобытных обществах, ни в Древней Греции, ни в Древнем Риме их не знали. Физиологи убеждены, что пубертат есть явление универсальное и его возрастные границы примерно одинаковы в различных культурах. Коллектив французских авторов поставил перед собой задачу под обложкой одной книги совместить все это разнообразие взглядов, связать их в единую познавательную сеть, состоящую из звеньев этимологического, этнографического, культурно-исторического, демографического, психофизиологического анализа феномена отрочества. В труде «Отрочества не существует: история одного заблуждения» авторы показали, что возрастные периодизации представляют собой продукт социокультурной интерпретации, которая, в свою очередь, приводит к господствующим в обществе моделям социализации и индивидуализации личности. Детство, взрослость и старость – процессы не только биологические, но и культурные, социально сконструированные (Huerre, Ragan-Reymond, Reymond, 1990).

Если классическая психология изучала детство как универсальный феномен, то неклассическая обратила внимание на взаимообусловленность детской и взрослой культуры (Осорина, 1999). В неклассической парадигме мир детства нельзя изучать в отрыве от мира

взрослых, а развивающаяся в рамках постнеклассической науки культурно-аналитическая интерпретация детства направлена на исследование взаимопревращений двух названных миров в изменяющемся социокультурном контексте. В этом плане И.С. Коном было введено понятие «межпоколенная трансмиссия культуры», под которой подразумевался многоаспектный социально-психологический процесс, включающий в себя взаимодействие субъектов культурной трансляции, объективные культурные ценности и достижения, способы передачи знаний, навыков и ценностей, а также специализированные институты, осуществляющие социокультурную трансляцию (Кон, 1999).

В последней четверти XX в. диалог с гуманитарным знанием принес в психологию ценности релятивизма – понимание социокультурной и культурно-исторической изменчивости тех или иных психологических процессов и характеристик. В экзистенциальной, гуманистической и культурно-исторической парадигмах (а последняя на сегодняшний день интерпретируется шире, чем одноименная концепция Л.С. Выготского) подходы к социализации, индивидуализации и становлению идентичности начиная с 1990-х гг. предполагают междисциплинарный сетевой принцип организации знания, переход от позитивистского стиля мышления – к герменевтическому и культурно-аналитическому, от количественного анализа – к качественному. В целом же в методологии современных исследований наблюдаются, с одной стороны, увеличение роли анализа ситуативного социокультурного контекста в становлении психологических конструктов (например, идентичности), а с другой – постнеклассические тенденции размывания дисциплинарных границ и переход к междисциплинарным проектам. Так, в упомянутом французском исследовании феномен отрочества показан глазами врачей, историков, психологов, антропологов, этнографов, литературоведов, биологов и физиологов, что позволило создать синтетическую многомерную картину отрочества как культурно-психологического феномена.

В методологическом плане анализа феноменологии детства могут быть выделены следующие тенденции:

- движение от макроанализа к микроанализу;
- движение от междисциплинарных исследований – к междисциплинарным;
- наблюдающееся в контексте практики междисциплинарности возрастание когнитивной сложности интерпретаций изучаемой реальности;
- взаимодополнительность исследовательских приемов, методических процедур и теоретических подходов (сетевой принцип организации знания);
- более четкая дифференциация культурно-психологических реальностей (различение процессов культурных и социальных, социокультурных и культурно-исторических, специфики феминного и маскулинного и т.д.);
- возрастание роли анализа социокультурных и культурно-исторических контекстов в эволюции изучаемого феномена;
- движение от идей классической и неклассической рациональности формирования того или иного типа личности – к постнеклассической идее расширения возможностей индивидуального развития;
- движение от понимания социализации как адаптации к социокультурной среде – к трактовке развития личности в качестве взаимодействия и сочетания процессов социализации и индивидуализации;
- движение от разработки транслирующих образовательных моделей (с ведущим механизмом подражания в постфигуративном типе культуры) – к моделям, работающим на опережение (механизм преадаптации в префигуративном типе культуры).

МИР ДЕТСТВА КАК КУЛЬТУРНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ

Культура есть среда, растящая и питающая личность, отметил еще в начале XX в. П.А. Флоренский, и происходящие с этой средой метаморфозы определенным образом сказываются на особенностях социализации и развития личности. Поскольку мир детства представляет собой особую культурно-психологическую реальность, то представления о детстве, образы детства, возрастные диапазоны его продолжительности, механизмы и модели социализации зависят от состояния культуры того или иного общества. С одной стороны, феноменология детства в значительной степени опреде-

ляется контекстом той культуры, в которой совершается развитие человека: картина детского развития в традиционном обществе и в обществе постиндустриальном, в культуре гуманистического или тоталитарного типа наполнена разной культурно-психологической феноменологией. С другой стороны, мир детства представляет собой четко выраженную субкультуру. «В контексте любых исследований социализации ребенок рассматривается прежде всего как объект заботы, попечения и интереса взрослых. Но детство представляет также автономный жизненный мир, особую и весьма своеобразную субкультуру» (Кон, 1999, с. 439).

Анализ социокультурной среды в XX в. проводился не только историками, социологами и культурологами, но и литературоведами, философами, педагогами и психологами. Так, В.Я. Стоюнин и В.Н. Сорока-Росинский поставили проблему образования как социокультурного феномена, обратив внимание на роль школы в качестве института социализации в эпоху культурных трансформаций (Сорока-Росинский, 1991; Стоюнин, 1991). Нередко решение проблем современного детства усматривают в социокультурной модернизации образования (Асмолов, 2008; Сорока-Росинский, 1991; Стоюнин, 1991). Однако последняя для предотвращения рисков избыточного социального конструктивизма нуждается в культурной аналитике (как разносторонней экспертизе последствий внедрения социокультурных инноваций) и разработке культурно-аналитической методологии (Гусельцева, 2009, 2010а, 2010б).

Культурно-аналитическое исследование мира детства, проведенное К. Калверт (2009), разворачивалось в рамках изучения сменяющихся культурно-исторических эпох в эволюции американского общества. Исследовательница изучала дневники, письма, автобиографии, детские игрушки, мебель, стили одежды, руководства по воспитанию детей. Образы детства в данной культуре, согласно К. Калверт, претерпевали следующую метаморфозу: в 1600–1750-х гг. ребенок воспринимался как «недоразвитый взрослый», в 1750–1830-х гг. появился образ «естественного ребенка», а в 1830–1900-х гг. –

Современное детство требует информационной социализации, позволяющей конструктивно включить ребенка в повседневную социокультурную среду его обитания, сократив возможные риски и ценностные потери.

«невинного ребенка». Важно отметить смену социокультурных ритмов в представлениях об информационной социализации ребенка. В данном случае под информационной социализацией мы понимаем осведомленность ребенка об окружающем его повседневном мире и способность принимать деятельное участие во взрослой жизни. На эволюционном этапе «недоразвитый взрослый» (1) сам по себе период детства старались сократить, как можно раньше включая ребенка во взрослую жизнь. На этапах «естественный ребенок» (2) и «невинный ребенок» (3) происходило осознание специфики детского возраста, детство рассматривалось как уникальный и самоценный период. Во второй половине XX в. произошли и более кардинальные изменения. Детей перестали изолировать от окружающего мира, создавать из детства оазис беззаботности и невинности. «Родители редко бывают дома, набирают обороты торговля наркотиками, появляются страшные новые болезни, на улицах к детям пристают педофилы – в этом мире невинность делает ребенка уязвимым. Ребенок, пребывающий в неведении, находится в опасности. Защищенный ребенок – снова тот, который может успешно существовать во взрослом мире» (Там же, с. 222). Таким образом, современное детство требует информационной социализации, позволяющей конструктивно включить ребенка в повседневную социокультурную среду его обитания, сократив возможные риски и ценностные потери. Если викторианское детство представляло собой вполне самодостаточную субкультуру, то детство эпохи постмодерна характеризуется особой проницаемостью границ между культурно-психологическими мирами детей и взрослых. В этом отношении между постиндустриальным и традиционным типами культуры оказывается больше сходства, чем между традиционным и индустриальным или индустриальным и постиндустриальным, строящимися на определенном контрасте.

Завершая свое исследование, К. Калверт приходит к выводу, что детство представляет собой социокультурный конструкт, который различается как от культуры к культуре (в синхроническом плане анализа), так и от поколения к поколению (в диахроническом плане анализа). В качестве культурно-психологической реальности детство характеризуется необычайной пластичностью, что позволяет детям, с одной стороны, реализовывать ожидания взрослой культуры, а с другой – оказываться подготовленными к социокультурным изменениям, проявлять преадаптивные качества по отношению к вызовам грядущих эпох.

Обычно антропологи исследуют развитие человека в разнообразии изменяющихся социокультурных сред. Так, М. Мид, изучая процессы воспитания среди семи народов и племен Океании (самоанцев, добуанцев, горных арапешей, мундугуморов, ятмулов, чамбули и балийцев), выделила три типа культуры и в соответствии с ними три стиля социализации: *постфигуративный тип*, когда культурный опыт жестко передается от взрослых к детям; *конфигуративный тип*, в котором преобладают процессы усвоения опыта от современников, и *префигуративный тип* культуры. Уже в конфигуративной культуре более выражены процессы индивидуализации, поскольку взрослеющие дети творят собственный жизненный стиль, и эта культура более подвижна и изменчива, чем постфигуративная, ориентированная на следование традициям. Префигуративный тип культуры впервые появился в 1960-е гг. Эта культура наиболее стремительна и изменчива, прошлый опыт в ней не всегда эффективен, даже если это опыт современников. Социализация здесь должна быть нацелена на опережение, культурный опыт творится буквально на ходу, и процессы индивидуализации значительно преобладают над социальной адаптацией. Именно в таком типе культуры особенно востребованными оказываются преадаптивные качества.

Чтобы адекватно истолковать феноменологию современного детства, необходимо включить его в исторический анализ культуры, отрефлексирав эволюционный смысл тех или иных возникающих

феноменов, интерпретируя их в целостной системе культурно-исторического развития детства. Для осуществления культурно-психологического анализа «текущей современности» психология вступает в коммуникацию со смежными областями социального и гуманитарного знания. Так, социологами Д. Беллом, Э. Гидденсом, З. Бауманом был осуществлен фундаментальный анализ феноменов постиндустриальной и информационной культуры (Бауман, 2008; Белл, 1999; Гидденс, 2004).

У. Бек, С. Лэш и Дж. Юрри, описывая социокультурные изменения, ввели два термина – *рефлексивная современность* (от Нового времени до середины XX в.) и *рефлексивная современность* (от конца XX в. до наших дней). В первом случае речь шла об индустриальной культуре, влиянии на развитие личности социальных структур и производстве массового сознания (которое характеризуется «общностью подлежащих» в сферах образования, политики и повседневной жизни). Во втором – имелась в виду постиндустриальная культура, где место структур заняли процессы, а идентичность сделалась множественной и мобильной (что привело к обсуждению проблематики «неукорененного индивида» и разнообразия стилей жизни (Inglehart, 1990)). Вместе с социокультурной динамикой изменялся и тип познания: если индустриальную и неклассическую эпоху мы можем успешно интерпретировать, обращаясь к привычным методологическим схемам, то «текущая современность» ускользает от такого рода осмысления. Оказалось, что прежние теоретические модели и критерии не годятся для ее анализа (так, например, если концепция Т. Парсонса вполне адекватно описывала индустриальное общество, то для понимания постиндустриального понадобилась оригинальная концепция Н. Лумана, опирающаяся на автопоэтическую концепцию Ф. Варелы и У. Матураны).

Согласно исследованиям У. Бека (2008), ведущими характеристиками современности являются глобализация и нарастание неопределенности в разных сферах жизни. Глобализацию У. Бек обсуждает в терминах *космополитизации* и анализирует ее социальные последствия, такие как интенсивный

культурный обмен, открытость границ, требование владения иностранными языками, потоки мигрантов. С распространением космополитизма У. Бек связывает исчезновение обществ закрытого типа. Однако социокультурная среда меняется быстрее ментальности, и это создает ряд критических разрывов (Inglehart, 1990). Один из них, выделенный У. Бекком, явился разрывом между реальностью и ее осознанием. Данным разрывом общество обязано информационной культуре и возникшим в ней разнообразием виртуальных миров. Сопутствующей методологической проблемой становится нахождение оптики, позволяющей нам обнаружить тот или иной феномен. Так, например, «космополитизация кажется нереальной, потому что происходит вне сферы видимости с точки зрения прежних категорий» (Бек, 2008, с. 152).

Не менее критическим в современном мире становится и разрыв между картиной мира, которая создается средствами образования, с одной стороны, и повседневным опытом – с другой. Процессы социализации, индивидуализации и становления идентичности в постнеклассическую эпоху требуют совершенно иных теоретических подходов и повседневных практик, чем в мире классического и неклассического типов рациональности. «Человек конструирует свою самобытность, свободно запуская руку в некий набор деталей, словно найденных в конструкторе “Лего”, где собраны идентичности, доступные всему миру, и выстраивает из них все более всеохватывающую собственную модель» (Там же, с. 6–7).

МИР ДЕТСТВА И РАЗНЫЕ ГРАНИ ПОНЯТИЯ «СОЦИАЛИЗАЦИЯ»

Социализация, как и большинство психологических понятий, не ограничивается единственным толкованием. Возможны рассмотрения социализации под углом социальной адаптации, интернализации, инкультурации («энкультурации»), аккультурации и т.п. Именно последние наиболее характерны для представителей психологической антропологии. Принято считать, что понятие инкультурации в качестве вхождения индивида в культуру было впервые предложено М. Херсковицем, который рассматривал культуру, с одной стороны,

Выделяют три типа культуры и в соответствии с ними три стиля социализации: постфигуративный тип, когда культурный опыт жестко передается от взрослых к детям; конфигуративный тип, в котором преобладают процессы усвоения опыта от современников, и префигуративный тип культуры.

как созданную человеком искусственную среду, а с другой стороны, как субъективную (психологическую) реальность. Он полагал, что ее структурная организация включает культурные ценности, а в динамическом плане в ней присутствует напряженное противоборство двух тенденций – к сохранению и к изменению. М. Херсковиц также развел понятия культуры и общества: культура прежде всего транслирует способы поведения, модели, образы жизни, а общество являет собой феномен социального взаимодействия людей (Herskovits, 1955).

Социализация отличается от инкультурации именно подчеркиванием универсальных аспектов вхождения человека в общество. Социализация есть усвоение общечеловеческих форм мышления и способов деятельности. Социализация представляет собой универсальный процесс вхождения человека в данное общество. Инкультурация же характеризуется усвоением особых этнокультурных способов поведения, норм и стереотипов, особенностей мышления и стиля деятельности. Инкультурация – это приобщение человека к национальной культуре, процесс обретения этнической идентичности. Инкультурация начинается с самого раннего возраста и включает как приобретение первых навыков самообслуживания, так и овладение речью. Инкультурация делится на два периода: детство и зрелость. В детстве основной задачей инкультурации является усвоение культурных норм, религиозных верований или убеждений, традиций и обычаев данного этноса. В большей степени в этот период происходит усвоение накопленного предшествующими поколениями культурного опыта. Здесь проявляется тенденция культуры к сохранению, а ведущим механизмом развития выступает подражание. В более зрелом возрасте человек процеживает культурный опыт сквозь призмы своей индивидуальности, здесь включаются механизмы личного

Инкультурация характеризуется усвоением особых этнокультурных способов поведения, норм и стереотипов, особенностей мышления и стиля деятельности. Это приобщение человека к национальной культуре, процесс обретения этнической идентичности.

выбора и критической оценки, заявляет о себе тенденция культуры к изменению. *Если социализация в целом есть процесс, поддерживающий тенденцию сохранения культуры и способствующий стабильности, консерватизму в обществе, то социализация в форме индивидуализации обнаруживает тенденции к изменению культуры и общества.*

Согласно М. Херсковицу, именно процессы инкультурации определяют субъективную реальность культуры, это процессы интерпретации культурного опыта. Инкультурация выступает своего рода посредником между личностью и культурой, она творит особые формы, которые формируют представления о времени и пространстве, основные категории культуры, иными словами, создают ментальность, уникальную картину мира (Herskovits, 1955).

В обобщающей монографии Д. Мацумото развел понятия социализации, инкультурации и аккультурации. Социализация – «процесс и механизмы», которые помогают людям овладеть правилами поведения в обществе. «Социализация – это процесс, в ходе которого мы узнаем и усваиваем правила и манеры поведения, обусловленные культурой данной страны» (Мацумото, 2002, с. 149). Социализация включает социальные и культурные нормы. Инкультурация – приобщение к данной культуре, это усвоение субъективно-психологических аспектов культуры. Аккультурация – приобщение к иной культуре. Д. Мацумото также ввел понятие «агенты социализации» – это те, кто помогает нам совершить социализацию: родители, родственники, школа, религиозные учреждения и т.п. «Культура внедряется в нас при помощи очень большого числа людей и общественных институтов» (Там же).

Лучше всего процессы социализации были исследованы на детях. С точки зрения большинства антропологов, детство является периодом, наиболее

восприимчивым к культурному воздействию, поэтому множество исследований социализации проводилось на детях из различных культур. Например, М. Мид рассматривала социализацию как инкультурацию. Культура для М. Мид выступала основным социализирующим фактором, обучающим детей, «как думать, чувствовать и действовать» в данном обществе (Мид, 1988, с. 49). Антропологи пришли к выводу, что в различных культурах социализация приводит к появлению особых черт личности, а люди, чьи индивидуальные особенности каким-то образом отличаются от распространенных в данной культуре, переживают отчуждение. В развитии такого рода личностей – маргиналов, неадаптантов – в большей степени выражены процессы индивидуализации, чем социализации. Индивидуумы, не приспособленные к жизни в своей культуре, получили в работах Р. Бенедикт и М. Мид особый термин – «девианты».

Изучение детства не самого по себе (что в большей степени свойственно психологической науке), а в конкретной культуре (как это принято в работах историков, этнографов и антропологов) выявило разнообразие форм социализации, а также доказало сконструированность конкретных культурно-исторических форм детства. Этнографами отмечено существование выраженных межкультурных различий в воспитательных стратегиях отдельных культур: одни культуры в большей степени ориентированы на «обучение уступчивости», тогда как другие – на воспитание «самоутверждения» и личных достижений. Чем проще устроена культура, тем сильнее в ней выражены нормы солидарности, взаимовыручки и коллективизма. В таких культурах социализация значительно преобладает над индивидуализацией. В сложно организованных культурах процветают соревновательность, конкуренция, стремление выделиться и превзойти окружающих, ценности индивидуализма. Однако с наступлением постиндустриальной эпохи востребованными становятся ценности солидарности, взаимопомощи и космополитизма. Сравнение традиционной и постиндустриальной культуры оказывается особенно продуктивным. Так,

И.С. Кон показывает, что в конце XX в. закон гетерохронности развития стал методологической основой самых разных подходов, однако и для архаического сознания было характерно восприятие человека в качестве множественности Я с одновременно представленным разнообразием душ и пройденных жизненных этапов (Кон, 1999).

История культуры позволяет выявить «дифференциацию процессов и институтов социализации» (Там же, с. 437), относительное сосуществование форм общинного, семейного и государственного воспитания. «Усложнение системы социализации делает ее более гибкой и обеспечивает большие вариативные возможности индивидуального развития, но такая система становится одновременно все менее управляемой» (Там же). О.Ю. Артемовой в основательной статье показана когнитивная сложность культуры аборигенов Австралии, включающей в себя многолетние («от учителя к ученику») техники обучения охотника, запутанные системы родства, сложные религиозные и культовые обряды. Тем самым обнаруживается, что традиционные культуры вовсе не просты и не примитивны, а ценности социализации и образования в наиболее благополучных из них стоят на первом месте. «Обряды инициации и связанные с ними обучение и воспитание подростков воспринимались как самая ответственная и важная часть общественной жизни» (Артемова, 1992, с. 51). Пространства образования и культуры в отдельных традиционных обществах были, возможно, даже более насыщены, чем у современных подростков. Так, исследователь аборигенов Т. Штрелов отмечал: «Тот, кто говорит с полностью инициированным мужчиной, речь которого сформировалась под влиянием священных мифов и песен, не может не почувствовать, что перед ним человек, обладающий образованием и культурой» (цит. по: Этнография..., 1992, с. 50).

Период детства в пространстве той или иной культуры характеризуется также подвижностью границ этого возрастного периода. Возможно, краткий экскурс в историю позволит нам ответить на ключевой вопрос: в чем же заключается эволюционный смысл детства как особой культурно-психологической реальности?

СМЕНЯЮЩИЕСЯ В ИСТОРИИ КУЛЬТУРЫ ОБРАЗЫ ДЕТСТВА

Историки Ф. Арьес и А.Я. Гуревич обратили внимание на смену образов детства в эволюции той или иной культуры. Согласно исследованию Ф. Арьеса, в традиционном обществе отсутствовала рефлексия детства как особой культурно-психологической реальности и самооценного возрастного периода. «Продолжительность детства была сведена к его самому хрупкому периоду, когда маленький человек еще не может обходиться без посторонней помощи; очень рано, едва окрепнув физически, ребенок смешивался со взрослыми, разделяя с ними работу и игры» (Арьес, 1999, с. 8). Социализация ребенка осуществлялась не в семье, а в его собственной практической деятельности и повседневном быте. «Детство было относительно коротким, и ребенок рано приобщался к миру взрослых. При этом сплошь и рядом его отрывали от родителей» (Гуревич, 2005, с. 204), существовал обычай отдавать на воспитание в чужую семью: сын рыцаря должен был воспитываться в чужой рыцарской семье и осваивать там воинские навыки, а сын ремесленника становился учеником в семье другого мастера, зачастую детей отдавали на воспитание в монастырь. Лишь начиная с XVII в. всеобщим институтом социализации выступила школа. Непосредственная социализация, представляющая собой включенность во взрослую практическую жизнь, была потеснена изолированной от повседневной жизни и искусственной социализацией в учебных заведениях. Такого рода *изоляция мира детей от мира взрослых* влекла за собой *появление подросткового кризиса как особого культурно-психологического конструкта*.

В средние века не существовало четких границ между детскими и взрослыми мирами. Не только потому, что на детей смотрели как на маленьких взрослых, но и сами взрослые были как дети. Например, игра являлась не специфически детским занятием, а формой общей социальной жизни. «При Старом порядке игры в любой форме – подвижные, групповые, азартные – занимали огромное место, утерянное в нашем техническом обществе» (Арьес, 1999, с. 95). Играл весь средневековый мир, работа в нем

В средние века не существовало четких границ между детскими и взрослыми мирами. Не только потому, что на детей смотрели как на маленьких взрослых, но и сами взрослые были как дети. Например, игра являлась не специфически детским занятием, а формой общей социальной жизни.

не занимала столько времени и не имела такой ценности, как в современную эпоху. Игры и праздники выступали институтами всеобщей социализации. Музыкальное и танцевальное образование играло важную роль и носило массовый характер. Практически каждый умел играть на том или ином музыкальном инструменте. «Как музыка и танцы, игры собирали вместе все сообщество, не различая возраста актеров и зрителей» (Там же, с. 90).

Образы детства менялись от эпохи к эпохе и от культуры к культуре, отражая в себе не только психологические особенности конкретных детей, но и чаяния взрослых. Именно в средние века появилась христианская интерпретация образа детства. Средневековая эпоха в целом характеризуется специалистами как глубоко амбивалентная и противоречивая культура (Гуревич, 2005), и ребенок в ней олицетворял как универсальные черты греховности человеческой природы, так и вполне конкретную невинность и неискренность. Размышляя о возрастах человеческой жизни, средневековые авторы следовали античным образцам, однако интерпретировали их в духе христианской символики. Естественные этапы в жизни человека подчеркивала трехчленная схема: рост и созревание, зрелость и упадок. Эти стадии образовывали арку или дугу, где 30–40 лет представляли собой наиболее совершенный возраст (вершину творческого развития, акме), когда раскрываются все способности человека.

Папа Григорий Великий установил связь между возрастными этапами человека и определенными моментами христианской литургии. Существовала и четырехчленная схема, в ее основе лежала идея о соответствии жизненных стадий временам года, берущая начало от учения Пифагора. В XIII в. Филипп Новарский изложил эту концепцию в трактате «Четыре возраста человека». Опираясь на идеи Гип-

пократа, он утверждал, что каждой фазе жизни соответствует свой темперамент. Возрастные характеристики человека в этой концепции связывались с определенными физиологическими состояниями, и каждому возрасту соответствовал основополагающий элемент мира – вода, огонь, воздух, земля (Там же).

В позднесредневековую эпоху возникла схема человеческих возрастов, в основу которой были положены библейско-христианские мотивы, она опиралась на мистику цифры «6». Так, Бог сотворил мир за шесть дней; история человечества делится на шесть этапов: от Адама до Ноя, от Ноя до Авраама, от Авраама до Давида, от Давида до Вавилонского пленения, от Вавилонского пленения до Рождества Христова и от Рождества Христова до конца времен. Шестичленную схему возрастного развития описывали в своих произведениях А. Августин и П. Абеляр, она была популярна и среди других средневековых авторов. Сакральное число «7» также нашло отражение в периодизации возрастного развития. Средневековые авторы выделяли семь планет, семь добродетелей и семь грехов, а также семь возрастов человека: младенец – до 7 лет, ребенок – до 14 лет, подросток – до 21 года, молодой человек – до 35 лет, муж – до 49 лет, пожилой – до 63 лет и старик – до 98 лет. В позднее средневековье (благодаря накопленному опыту астрологических наблюдений о влиянии отдельных планет на разные этапы человеческой жизни) появились аналогии между 12 месяцами года и соответствующими возрастными периодами. Однако историки культуры подчеркивают, что в средневековую эпоху «схемы человеческих возрастов не столько отражали наблюдения над реальным течением человеческой жизни, сколько исходили из отвлеченных схоластических выкладок. Они не учитывали психических особенностей индивида на разных этапах его жизни и, в частности, не обращали особого внимания на специфику детского возраста» (Там же, с. 200). Согласно Ф. Арьесу, культура средних веков не обладала оптикой, позволяющей увидеть особенности детской психологии. С одной стороны, ребенок не отличался от взрослых одеждой, а художники не умели адекватно изображать детские лица, не су-

ществовало и учитывающей возрастные особенности педагогики. С другой стороны, христианская дидактика относилась ко всему обществу (пастве, требующей пастыря) как к детям.

Ранний отрыв ребенка от семьи оказывал определенное воздействие на его психику. Детей рано приобщали к миру взрослых, они становились свидетелями сексуальной жизни родителей и не были избавлены от жестоких зрелищ публичных казней¹. С 12 лет девочки и с 14 лет мальчики могли вступать в брак. В 15 лет мальчика посвящали в рыцари. Об образовании детей задумывалась лишь незначительная часть населения. Рыцари, крестьяне и мелкие ремесленники не были ориентированы на книгу, однако купцы заботились, чтобы их наследники могли писать, читать и были знакомы с арифметикой. Первые общественные школы были открыты при монастырях. Переоценка детства стала происходить во второй половине средневековой эпохи, когда возник культ младенца-Христа. Средневековая реальность была многопланова и противоречива, иногда встречались авторы, отмечавшие специфику детского возраста (например, Юлиан из Везеле) (Гуревич, 2005).

В средние века детство существовало как эмпирическая реальность, но не было детства как субкультуры (осмысления его возрастной уникальности и самоценности). Новое время и эпоха Просвещения в логике общекультурного пафоса модернизации этих эпох отличались в интерпретации образов детства социально-педагогическим детерминизмом, простиравшимся от локковской *tabula rasa* до известных модернистских концепций интериоризации.

Антропологическая парадигма, пик развития которой пришелся на вторую половину XX в., создала гуманистический образ детства и сформулировала «принцип благоговения перед развитием». Одним из ярких представителей этого направления стал К.Н. Вентцель, являющийся активным сторонником идей свободного воспитания. В 1917 г. им была написана «Декларация прав ребенка». Проблемы педагогики и образования он рассматривал в культурно-

историческом и планетарном контекстах, полагая, что образовательные и воспитательные стратегии невозможно обсуждать отдельно от культуры и общества. Однако необходимо не просто нагрузить ребенка багажом культурного наследия человечества, а найти тропинку от его индивидуальности к миру культуры, по которой ребенок пойдет сам. Культура должна перестать «быть внешней и показной», а сделаться «истинной внутренней культурой» человека. «Будем же больше думать о развитии внутреннего человека в людях и будем поменьше гнаться за внешними показными результатами!» (Вентцель, 1992, с. 3). *Воспитатели должны не осуществлять насилия над ребенком, навязывая ему те или иные исторически преходящие догмы, атеизм или определенную религию, а прислушиваться к процессам, происходящим в самом ребенке, давать ему возможность выбора.* «Что задерживает прогресс человечества в области нравственности? Этот прогресс задерживается и тормозится именно тем, что в нравственном воспитании мы не заботимся о развитии свободной творческой воли, что мы гасим с самых малых лет в ребенке в этом отношении беспокойный дух искания и творчества и стараемся во что бы то ни стало зажать ровный и спокойный огонек веры» (Там же, с. 10). От существовавшего некогда культа предков автор призывал перейти к *культу ребенка* (детоцентризму). Культ ребенка для него означал культ жизни и творчества. «Культ ребенка – это будет только великое благоговение, великое преклонение перед развивающейся жизнью, перед беспредельным творчеством жизни...; это будет систематический... и планомерный труд, чтобы обеспечить и охранить это свободное развитие...» (Там же, с. 6).

В работе «Проблема космического воспитания» К.Н. Вентцель отмечал необходимость строить культуру «на космическом базисе», воспитывать планетарное мышление, открывающее перед историческим взором человека широкие горизонты. Он подчеркивал, что человек есть не только часть общества, но и часть Вселенной, за которую он несет ответствен-

¹ Обратим внимание на определенное сходство символической средневековой культуры и виртуальной постиндустриальной культуры, где дети с самого раннего возраста благодаря фоновой социализации средствами массовой информации тоже нередко оказываются приобщенными к сценам эротики и насилия.

ность. От разрешения вопросов космического воспитания, считал автор, зависит все будущее человечества. Основная мысль К.Н. Вентцеля сводилась к триаде индивидуального, социального и космического воспитания человека. Индивидуальное воспитание предполагало ответственность перед собственными талантами и предназначениями, которые человек должен развить (у каждого человека есть долг перед самим собой). Социальное воспитание подразумевало осознание себя членом общества и простирающую отсюда гражданскую ответственность. Космическое же воспитание позволяло сделать человека «гражданином Вселенной». «Цель индивидуального воспитания в том, чтобы индивидуум сознал свою личную жизнь в ее целостности и единстве... Цель социального воспитания заключается в том, чтобы индивидуум сознал свое единство с некоторой социальной группой, все больше расширяющейся по своим размерам... В конечном процессе эта социальная форма имеет стать всем человечеством. ...Цель космического воспитания заключается в том, чтобы довести воспитанника до сознания общности своей жизни с жизнью космической, что он... так или иначе принимает... участие в этом процессе развития космической жизни» (Вентцель, 1992, с. 12–13).

Тот или иной образ детства в культуре – христианский, просвещенческий, гуманистический – задавал определенные формы социализации и оригинальный педагогический стиль. Зачастую же художественная литература и живопись эффективнее, чем научные монографии, осмысливали эволюцию образов детства. «Историю детских образов в художественной литературе можно... рассматривать как постепенный процесс углубления социального и психологического познания детства. <...> С углублением психологического анализа детских образов они утрачивают былую ясность и одномерность» (Кон, 1999, с. 435). *Появление детской литературы как особого жанра, возникновение детского кинематографа, жанр «романов воспитания» можно рассматривать как вехи информационной социализации в определенном типе культуры.*

Как же менялся взгляд на детство в истории культуры? В классическую

эпоху детство трактовалось как аномалия, которую надо преодолеть и привести ребенка к норме взрослого возраста. В эпоху Просвещения детство выступило предметом педагогических надежд, чаяний и усилий. Романтизм же изменил взгляд на детство кардинальным образом (противоположным классицизму), – если прибегнуть к терминологии М. Мид, то постфигуративный тип культуры сменился здесь префигуративным. Детство в романтической интерпретации обрело самоценность, его стали рассматривать как богатство возможностей развития, которые по мере взросления будут утеряны. Если классицизм рассматривал детей, безумцев и дикарей как отклонения от нормы взрослого европейского человека, то романтизм стал их идеализировать как особые культурно-психологические типы. Рефлексия такого рода нашла отражение во множестве трудов философов, педагогов, психиатров и антропологов, однако «Культ идеализированного детства не содержал в себе ни грана интереса к психологии подлинного ребенка» (Там же, с. 434). Подобную методологическую установку можно обозначать как донкихотизм – взгляд, при котором идеальные типы полностью затмевают повседневную жизнь.

Как было отмечено выше, М. Мид выделила три идеальные модели культуры: постфигуративный тип культуры, где происходит традиционная трансляция знаний от взрослых к детям; конфигуративный тип культуры, где дети и взрослые обмениваются знаниями преимущественно со своими сверстниками; префигуративный тип культуры, когда взрослые начинают обучаться у собственных детей. Именно последний тип культуры наиболее соответствует идеологии самоценности детства как уникального культурно-психологического периода, а социализация совершается в разнообразии ее индивидуальных форм. Если в основе классической социализации лежала модель подражания, то индивидуальные формы социализации предполагают более гибкое освоение уникальных жизненных ситуаций и извлечение из них богатства личностных смыслов.

В реальности онтологически и гносеологически сложного современного

общества в качестве отдельных субкультур могут функционировать все три выделенных М. Мид идеальных типа культуры. *Ребенок в постиндустриальном мире является как субъектом культурной трансляции, так и источником поисковой активности новых творческих форм, и перед обществом встает задачи не только сформирования личности в соответствии с определенными ожиданиями и эталонами, но и вооружения ее культурой как ведущим средством самостроительства.*

В целом же традиционные, индустриальные и постиндустриальные типы культуры создают разные способы социализации, образовательные стратегии и воспитательные стили, а детство в качестве культурно-психологической реальности оказывается сложным феноменом синтеза сложившихся исторических и индивидуальных форм реагирования на вызовы грядущей эпохи.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И РИСКИ СОЦИАЛИЗАЦИИ

В завершение нашего теоретико-методологического исследования познавательной ситуации в области феноменологии современного детства сформулируем ряд предварительных выводов.

- Познавательная ситуация в сфере феноменологии современного детства характеризуется увеличением роли культурно-исторических и мультидисциплинарных исследований. В связи с этим важную роль играют анализ изменений социокультурного контекста, сотрудничество психологии с рядом смежных наук и обновление методологического инструментария в логике постнеклассической науки.

- Социокультурным фоном феномена современного детства выступает постиндустриальная и информационная культура, ставшая предметом анализа ведущих философов, социологов и антропологов и метафорически охарактеризованная как «текущая современность» (З. Бауман). В постиндустриальной культуре на передний план выступают процессы глобализации, индивидуализации, коммуникации и сетевой организации знания, а культурно-психологический анализ позволяет выявить в ней аксиологический разрыв межпоколенческих

связей, нарушение эволюционного механизма трансляции культурных ценностей и в связи с этим увеличение критической массы неадаптивной активности личности.

- Информационное развитие ребенка в информационной (преимущественно электронной) культуре характеризуется опережающим развитием интеллекта по отношению к личностному развитию, в ценностно-мотивационной сфере наблюдается рост прагматической мотивации по отношению к экзистенциальной (ориентация на культуру полезности, а не на ценности достоинства).

- В данном социокультурном контексте значимые изменения претерпевают процессы социализации и межличностного общения: с одной стороны, наблюдается замена реальных коммуникаций виртуальными, а с другой – социализация выступает в роли онтологически и гносеологически сложного феномена, в котором можно выделить и ситуативно изменчивый ведущий канал социализации, и не менее важные ее фоновые потоки. Процессы социализации могут протекать как в локальных контекстах определенных субкультур (и разворачиваться по маргинальному типу), так и в доминирующей культуре в целом (универсальный тип социализации). Общекультурной формой социализации по-прежнему остается школа, однако добавляются вариативные формы социализации, связанные с дополнительным образованием, и индивидуальные формы социализации, основой которых выступает овладение средствами электронной культуры.

- Усложнение процессов социализации в целом связано с возрастающей вариативностью социокультурной среды и наблюдающимся в ней разнообразием

В постиндустриальной культуре на передний план выступают процессы глобализации, индивидуализации, коммуникации и сетевой организации знания, а культурно-психологический анализ позволяет выявить в ней аксиологический разрыв межпоколенческих связей, нарушение эволюционного механизма трансляции культурных ценностей и в связи с этим увеличение критической массы неадаптивной активности личности.

стилей жизни и образцов для подражания. Одновременно с этим возникает культурно-психологическая проблема размытой, текучей, множественной идентичности. В онтологически и гносеологически сложно организованной постиндустриальной культуре нарастает разрыв между тенденциями глобализации и индивидуализации: с одной стороны, наблюдается стирание национальных различий и диффузия социальных стереотипов, взаимная проницаемость массового и элитарного типов культуры, а с другой – свойственная для сословного типа сообществ поляризация массового и элитарного, например, в сфере образования и досуга.

- Отсутствие четких аксиологических ориентиров в культурно-психологическом пространстве «текучей современности», стремительные метаморфозы социокультурной среды влекут за собой критическую ситуацию социализации (нестандартную социализацию), где отмечаются феномены лиминальности, связанные с высокой мобильностью тех или иных социальных групп, а также повышенная экзистенциальная сложность самоопределения.

- Определенным ответом на вызовы глобализации в феноменологическом плане становится приоритет семейных ценностей, индивидуального развития и сфер частной жизни, а в методологическом плане – смещение акцентов с макроаналитических исследований к микроаналитике детства. Более того, именно изучение феноменологии детского и подросткового возраста позволяет обнаружить эпистемологическую тенденцию перехода от макропарадигмы к микропарадигме.

- С последним положением связана происходящая в мультидисциплинарных исследованиях смена методологической оптики (с неклассической на постнеклассическую) и обновление методологического инструментария, где новые познавательные инструменты не вытесняют, а дополняют прежние. С одной стороны, методами, позволяющими наиболее полно исследовать феноменологию современного детства, продолжают оставаться лонгитюды, с другой стороны, растет доля кросскультурных и антропологических исследований, доказали свою продуктивность междисци-

плинарные исследовательские проекты. Однако одним из недостаточно освоенных и реализованных психологической наукой методов является культурно-психологический анализ современного искусства и литературы.

- Именно культурно-психологический анализ позволяет проследить, с одной стороны, какие образы детства отражаются и конструируются в художественном творчестве современными писателями, а с другой – каким культурным героям отдают предпочтение современные дети и подростки.

Феноменология детства находит отражение в разных познавательных областях – искусстве, эстетике, социологии, литературе и живописи, этнологии и истории, педагогике и психологии. Связанное с развитием мультидисциплинарных проектов расширение методического инструментария выводит психологию в пространство коммуникации со смежными областями знания – фольклористикой в том числе. Следует также отметить, что проблема изучения феноменологии детства именно в междисциплинарном ключе была поставлена в 1920-е гг. в контексте исследований Государственной академии художественных наук (ГАХН). Сегодня, когда современная постнеклассическая наука не только стимулировала междисциплинарные проблемно-ориентированные исследования в стремлении достичь цельности знания в изучаемой проблеме, но и способствует преодолению разрыва между прошлым и настоящим отечественной науки, по аналогии с идеей «синтеза искусств» в начале XX в. можно предложить в качестве методологического ориентира для текущих исследований – «синтез детства».

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемова О.Ю. Дети в обществе аборигенов Австралии // Этнография детства. Традиционные методы воспитания у народов Австралии, Океании и Индонезии. М.: Наука, 1992. С. 17–55.
2. Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при старом порядке. Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 1999.
3. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построения гражданского общества

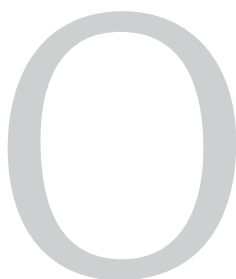
- // Вопросы образования. 2008. № 1. С. 65–86.
4. Бауман З. Текучая современность. СПб.: Питер, 2008.
5. Бек У. Космополитическое мировоззрение. М.: Центр исследований постиндустриального общества, 2008.
6. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. М.: Академия, 1999.
7. Вентцель К.Н. Основные задачи нравственного воспитания // Свободное воспитание. Педагогический альманах. 1992. Вып. 1. С. 3–14.
8. Гидденс Э. Ускользящий мир. Как глобализация меняет нашу жизнь. М.: Весь мир, 2004.
9. Гинзбург К. Мифы – эмблемы – приметы. Морфология и история. М.: Новое издательство, 2004.
10. Гуревич А.Я. Индивид и социум на средневековом Западе. М.: РОССПЭН, 2005.
11. Гусельцева М.С. Культурно-аналитический подход в психологии и методологии гуманитарных исследований // Вопросы психологии. 2009. № 5. С. 16–26.
12. Гусельцева М.С. Методологические и культурно-исторические аспекты информационной социализации // Образовательная политика. 2010а. № 5–6. С. 24–33.
13. Гусельцева М.С. Психология и история: от макроанализа – к микроанализу // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010б. № 2 (9). URL: <http://psystudy.ru/>
14. «...Интегральные идеи – в практическую жизнь!»: интервью с пионером интегрального сознания Кеном Уилбергом // Вопросы философии. 2005. № 11. С. 73–89.
15. Информационная эпоха: вызовы человеку / Под ред. И.Ю. Алексеевой, А.Ю. Сидорова. М.: РОССПЭН, 2010.
16. Калверт К. Дети в доме: материальная культура раннего детства, 1600–1900. М.: Новое литературное обозрение, 2009.
17. Клакхон К. Зеркало для человека. Введение в антропологию. СПб.: Евразия, 1998.
18. Кон И.С. 80 лет одиночества. М.: Время, 2008.
19. Кон И.С. Ребенок и общество. М.: Наука, 1988.
20. Кон И.С. Социологическая психология. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999.
21. Мацумото Д. Психология и культура. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК; М.: Олма-Пресс, 2002.
22. Мид М. Культура и мир детства. М.: Наука, 1988.
23. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб.: Питер, 1999.
24. Отчет комплексной научно-исследовательской лаборатории «Антропология детства» ГОУ ВПО СГПИ за 2009 год. URL: http://www.sspi.ru/?dir=_pau&sub=lab_antro&page=ant_09 (дата обращения: 21.03.2011).
25. Постнеклассика: философия, наука, культура: Коллективная монография / Отв. ред. Л.П. Киященко, В.С. Стёпин. СПб.: Издательский дом «Миръ», 2009.
26. Сорока-Росинский В.Н. Педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1991.
27. Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1991.
28. Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго-Восточной Азии. М.: Наука, 1983.
29. Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей у народов Передней и Средней Азии. М.: Наука, 1983.
30. Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей у народов Сибири. М.: Наука, 1988.
31. Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Южной и Юго-Восточной Азии. М.: Наука, 1988.
32. Этнография детства. Традиционные методы воспитания детей у народов Австралии, Океании и Индонезии. М.: Наука, 1992.
33. Herskovits M. Cultural anthropology: An abridged revision of man and his works. N.Y.: A. Knopf, 1955.
34. Huerre P., Ragan-Reymond M., Reymond J.M. L'adolescence n'existe pas. Histoire des tribulations d'un artifice. Paris: Editions Universitaires, 1990.
35. Inglehart R. Culture shift in advanced industrial society. N.Y.: Princeton Univ. Press, 1990.

К проблеме нормативных результатов дошкольного образования

28

Аннотация. Статья посвящена проблеме целевых (результативных) ориентиров дошкольного образования. Рассмотрена ситуация целеполагания в российской системе дошкольного образования. Обозначены принципиальные подходы к постановке педагогических целей и определены психолого-педагогические модели, лежащие в их основе, – учебная, культурного развития и смешанная. Утверждается перспективность модели развития. Намечены направления конкретизации этой модели как основания постановки педагогических целей.

Ключевые слова: дошкольный возраст, образовательная модель, педагогические цели, культурное развитие.



Организация и управление образовательным процессом всегда опираются на ту или иную систему нормативных ориентиров, позволяющих педагогу удерживать процесс в намеченном русле и приводить его

к желательным результатам¹. Нормирование может охватывать разные моменты деятельности педагога – ее условия, средства, способы. Однако в общем случае ведущую роль играют ориентиры целевого характера, и любое размытие их сложившейся системы создает вакуум, требующий скорейшего заполнения. В отечественном дошкольном образовании подобный вакуум целевых ориентиров возник в середине 1990-х гг., когда на волне перестройки российского общества была инициирована образовательная реформа, реализующая идеи личностно-ориентированного подхода. Напомню, что в советский период, когда деятельность дошкольных учрежде-

ний определяла учебно-дисциплинарная модель, воспитатели имели единую и сравнительно технологичную систему целевых ориентиров. Так, в типовой программе для каждого годового цикла были представлены перечни нормативных знаний-умений-навыков, служившие основой диагностики и оценки образовательных результатов. В последние десятилетия в дополнение к ЗУНам стало применяться тестирование некоторых психических функций и способностей ребенка. Эта практика органично вписалась в имеющуюся систему контроля, поскольку отчасти оказалась созвучной педагогической диагностике умений «метапредметного» плана. При этом разработка и опробование различных тестовых батарей так или иначе способствовали психологическому осмыслению образовательного процесса.

В новой, личностно-ориентированной парадигме ЗУНам была отведена вспомогательная роль средств развития личности, и они лишились статуса самостоятельных образовательных целей. Та же



об авторе



П.Г. Нежнов,
кандидат психологических наук, доцент

¹ Слово «норма» (лат. *norma*) означает: руководящее начало, установленная мера, правило, образец (Философский энциклопедический словарь, 1983). Таким образом, норма связана с представлением о культурной ценности (должное, желательное, идеальное), а значит, и об инструментальности (то, что служит средством организации деятельности).

участь постигла основные показатели функциональной психодиагностики. Кроме того, сама практика тестирования дошкольников подверглась критике как не вполне адекватная для детей данного возраста. Таким образом, в механизме управления образовательными процессами возник ощутимый пробел. По образному выражению В.А. Петровского, «педагоги оказались в положении героя пословицы, которому посчастливилось таки срубить сук, на котором сидел» (Психология воспитания, 1995).

Срубить сук оказалось намного проще, чем вырастить новый. Расчет на то, что сложившийся вакуум удастся немедленно заполнить системой ориентиров, опирающихся на представления о «личностном росте» и «развитии индивидуальности» ребенка, по сути не оправдался несмотря на ряд интересных начинаний в этой области, в частности, работ, выполненных под руководством В.А. Петровского (Там же). Психология гуманистической и психотерапевтической традиции, давшая чрезвычайно полезный импульс педагогической практике, оказалась не готовой к тому, чтобы оперативно обеспечить технологичную систему образовательных целей, соответствующую своим базовым установкам.

В этой ситуации Министерством образования РФ была сделана попытка изменить сам тип нормирования деятельности дошкольных учреждений, перенесла акцент с целей (показателей обучения и развития детей) на условия, средства и способы их достижения (Аттестация..., 1997). Иными словами, была сделана попытка заменить стандарты прогрессирования ребенка исполнительскими стандартами деятельности педагога. Однако этот подход, успешно применяемый в других странах (например в США), в российских условиях не нашел достаточной поддержки. Новые образовательные стандарты не уменьшили в глазах управленцев, педагогов и родителей ценности ЗУНов и норм функционального развития ребенка. В итоге наблюдалась массовая тенденция соскальзывания дошкольных учреждений к традиционной системе целевых ориентиров, которые оказались «сильнее» процессуальных.

Таким образом, ситуация в определенной мере вернулась на круги своя, с той

разницей, что традиционная для нашей системы унифицированность нормативных ориентиров уступила место вариативности, не вполне уместной в такой области, как образовательные цели. Положение еще более усложнилось с появлением на педагогическом горизонте так называемого компетентностного подхода, который обрел массу сторонников, но одновременно предоставил повод для дополнительных теоретических размежеваний.

Сегодня проблема унификации целевых образовательных ориентиров стоит как никогда остро. В то же время очевидно, что для достижения осмысленного консенсуса заинтересованному сообществу следует прежде всего определиться в области фундаментальных образовательных моделей, спектр которых, согласно Л.С. Выготскому, задают варианты трактовки отношения между обучением и развитием.

В заданном контексте представляется существенным различие трех вариантов решения этого вопроса, оказавших влияние на реальную образовательную практику.

Первый вариант состоит в том, что обучение рассматривается как субстанция образовательного процесса и главный объект педагогического внимания. Что же касается развития, то оно берется в предельно редуцированной форме – как физическое взросление, выступающее фоном и общей (довольно безразличной) предпосылкой обучения. Основанием этой образовательной модели (назовем ее «учебной») служат психологические концепции, сосредоточенные на объяснении трансляции культурных содержания от учителя к учащемуся.

В указанной модели главным объектом нормирования являются содержание и объем учебной программы, прямым отражением которых выступают целевые ориентиры в виде набора ЗУНов, привязанных к этапам обучения. Норму определяют два фактора: сложившаяся традиция (обязательная программа-минимум, подкрепленная успешным опытом) и растущий социальный заказ (программа-максимум).

Очевидно, что такая целевая норма не отражает органическую целостность образовательного процесса и выступает как субъективно-эмпирическая,

Новые образовательные стандарты не уменьшили в глазах управленцев, педагогов и родителей ценности ЗУНов и норм функционального развития ребенка. В итоге наблюдалась массовая тенденция соскальзывания дошкольных учреждений к традиционной системе целевых ориентиров, которые оказались «сильнее» процессуальных.

т.е. не имеющая внутренних оснований и ограничений. Подобное нормирование страдает повышенной чувствительностью к количественным установлениям социального заказа и низкой – к качественной, глубинной стороне образовательного результата, что рождает тенденцию к наращиванию объема учебной программы, уплотнению сроков ее освоения, сдвиганию тех или иных разделов на предыдущую ступень. Все это, в свою очередь, стимулирует перманентное воспроизводство проблемы преемственности.

Второй вариант (назовем его «переходным») состоит в рассмотрении обучения и развития как относительно самостоятельных процессов, совместно обеспечивающих рост функциональных возможностей ребенка. При этом целью обучения выступает присвоение ребенком набора ЗУНов, а ожидаемым результатом развития, которое стимулируется психологическими тренингами, становятся определенные проявления разных психических способностей преимущественно когнитивного плана (например, видов памяти, мышления, воображения).

Указанная модель фактически представляет собой своеобразное удвоение первой. В ней заложены два отдельных процесса (обучение и тренинг), каждый из которых имеет свое психологическое объяснение и нормирован через свои целевые показатели. При этом определение норм психического развития происходит по той же схеме, что и в обучении, т.е. субъективно-эмпирическим образом.

Данная образовательная модель эклектична и выступает скорее как дань моде на психологию, чем как логичный шаг на пути развития образовательной системы. В ней, как и в предыдущей, суб-

станцией образовательного процесса признается обучение, а развитие включено в эту модель на правах дополнения, подкрепленного опытом частных экспериментально-психологических исследований.

Наконец, *третий вариант* состоит в полагании «развития» в качестве субстанции образовательного процесса при одновременном признании критической роли обучения как его необходимого условия. Основания такого подхода были намечены Л.С. Выготским, в трудах которого начали обретать определенность представления о так называемом *культурном генезе* – особого рода процессе, свойственном человеческому существу, живущему в нормальном социальном окружении (1982–1984).

Данная модель резко отличается от двух первых целостностью подхода, при котором ни присваиваемые содержания, ни отдельные психические качества и функции не могут выступать самостоятельными целевыми ориентирами. В рамках названной образовательной модели базовым нормативным ориентиром выступает системная психологическая картина «нормального развития» с его необходимыми содержанием, стадиями и новообразованиями. И здесь речь идет о норме иного порядка, чем в «учебной» или «переходной» моделях. Это уже не субъективно-эмпирическое количественное установление, а сугубо качественная норма, имманентная объективной реальности под названием «культурный генез», норма, которая не может быть навязана извне, а должна быть выявлена в генетико-моделирующих исследованиях.

В отечественной психологии, реализующей научную линию Л.С. Выготского, «культурное развитие» рассматривается через призму понятия «возраст»². По А.Н. Леонтьеву, каждый возраст характеризуется ведущей деятельностью, которая обуславливает основные психические новообразования в рамках этого периода (Леонтьев, 1983). Согласно известной гипотезе Д.Б. Эльконина, необходимо различать два типа ведущих деятельностей, чередование которых и определяет ритм развития. К одному

² Возраст – отрезок жизни, ограниченный кризисами, т.е. периодами скачкообразных психологических трансформаций личности.

типу относятся деятельности в системе «ребенок – общественный взрослый», внутри которых происходит преимущественная ориентация в задачах, мотивах и нормах отношений, к другому – деятельности в системе «ребенок – общественный предмет», внутри которых происходит усвоение общественно выработанных способов действий с предметами. Таким образом, в качестве единицы развития выступают два смежных возрастных периода, функционально дополняющих друг друга и вместе составляющих его отдельный законченный цикл (Эльконин, 1989).

В последнее время идея Д.Б. Эльконина получила продолжение в работах В.И. Слободчикова, Г.А. Цукерман, Б.Д. Эльконина, П.Г. Нежнова и других исследователей, в результате чего психологическая картина развития была существенно конкретизирована (Нежнов, 2005; Слободчиков, Цукерман, 1996; Эльконин, 1994, 2004). На данный момент она может быть представлена следующим образом.

Исходным пунктом развития в каждом цикле является факт индивидуализации (обособления) ребенка, приводящий к разрыву со-бытия, т.е. связи ребенка с «обществом» (матерью, близкими взрослыми и т.д.). Этот кризисный момент есть «рождение» как начало перехода на новый уровень со-бытийности, где необходим иной способ жизнедеятельности. Фаза, которая следует далее, заполнена активными попытками ребенка восстановить полноту со-бытия, построив взамен угасших связей систему отношений (в отличие от связей, которые являются непосредственными, отношения опосредствованы). Установление отношений со взрослым идет путем активного отождествления с ним, через принятие и освоение ребенком определенного слоя предметности (культурных средств и способов действия). Однако присвоение основ предметности есть в то же время завоевание очередной ступени самостоятельности, т.е. объективно несет в себе тенденцию обособления (индивидуализации), которая и становится доминирующей в следующей фазе цикла.

Переход в эту фазу знаменуется прорывом инициативности ребенка, обнаруживающимся в форме кризиса развития

(кризиса эмансипации). Инициатива оказывается направленной на использование освоенного способа действия в контексте опробования целостных образцов человеческой жизнедеятельности. На этом этапе, по словам В.В. Давыдова, происходит свободное созидание «собственных общественных отношений и самого себя» (1996, с. 14), или – в другой формулировке – «творение человеком своей неповторимой индивидуальной жизнедеятельности» (Там же, с. 15).

В ходе опробования общий способ дифференцируется, проникая в разные сферы человеческой жизнедеятельности и специализируясь там, где обнаруживается зона личного интереса. При этом происходит индивидуализация способа действия, означающая его подгонку к функциональным возможностям и актуальным потребностям индивида, а также имеет место действительное обобщение способа как центра действительных возможностей Я. Помимо этого происходит выделение для ребенка зоны его собственных интересов, предпочтений и отторжений. Наконец, имеет место и установление отношений с другими (прежде всего ровесниками), завоевание своего места в складывающемся сообществе. Все это вместе обуславливает определенный уровень самоидентификации ребенка, т.е. шаг в личностном развитии.

Если, исходя из деятельностных представлений, целостно обозначить результаты развития для каждой фазы цикла, то это будет выглядеть следующим образом.

Закономерным итогом первой фазы (а значит, и адекватной целью для педагога) является рефлексивно освоенный обобщенный способ действия, представленный на разном предметном материале.

Закономерным итогом второй фазы является опыт многообразного опробо-

Исходным пунктом развития в каждом цикле является факт индивидуализации (обособления) ребенка, приводящий к разрыву со-бытия, т.е. связи ребенка с «обществом» (матерью, близкими взрослыми и т.д.). Этот кризисный момент есть «рождение» как начало перехода на новый уровень со-бытийности, где необходим иной способ жизнедеятельности.

вания обобщенного способа действия. На этой стадии активность ребенка натурализуется и оформляется в системе целостных видов совместной и индивидуальной деятельности, которая задает его образ жизни, мир отношений, в которых он участвует, его индивидуальное место в этом мире. Что же касается собственно психологического плана, то результатом данного этапа выступает особое культурно-психологическое новообразование, предварительно обозначенное нами как «функционально-смысловое поле» (Нежнов, 2005). В отличие от способностей, стержень которых составляет рефлексивное предметное действие (его обобщенный способ), функционально-смысловое поле является надстройкой над способом, для которой характерна органичность, т.е. определенная слитность интеллекта и аффекта, субъекта и объекта. Это уже не просто способность как абстрактная возможность совершения инструментального акта, а интеллектуальное новообразование, связанное с опытом реализации личных замыслов, вобравшее в себя осмысленность, проблемность и многоплановость реальных контекстов, т.е. именно та зрелая форма культурной способности, которую современная педагогика пытается уловить с помощью понятия «компетенция».

Отметим, что в свете приведенных рассуждений формирование компетенций, которое сегодня многими воспринимается как уступка прагматическим требованиям социума, обнаруживает причастность к внутренней логике индивидуального развития ребенка, выступает как необходимое, но традиционно упускаемое звено культурного онтогенеза.

С точки зрения изложенных выше положений о ритмике развития человека дошкольный возраст (4–6 лет) представляет вторую фазу полного цикла развития, который в целом охватывает период

от 1,5–2 до 6 лет. Первая фаза приходится на раннее детство. Основное приобретение ребенка в этой фазе – произвольное орудийное действие, которое внутренне завязано на прямохождение и речь. Функциональным итогом этой фазы выступает обретение ребенком первичной самостоятельности в освоении ближайшего социально-бытового пространства, которая продолжает активно наращаться и в дошкольном возрасте.

Переход ко второй фазе связывается с кризисом «Я сам», т.е. обнаружением детской инициативы, авторского действия. В этой фазе, которую можно назвать фазой индивидуализации, начинается процесс спонтанного опробования орудийного действия как средства построения ребенком своего собственного жизненного пространства. В итоге складывается детское сообщество, состоящее из индивидуальностей и реализующее привлекательные для него виды деятельности и приемлемые формы отношений. Само же предметное действие дифференцируется, чему способствуют культурно-исторически сложившиеся индивидуальные и коллективные дошкольные практики (конструирование, изобразительная деятельность, сюжетно-ролевая игра, игры с правилами и пр.).

В плане развития происходят два важных сдвига. Во-первых, имеет место функционализация общего способа действия, который становится действительно присвоенным, т.е. органичным для субъекта. Во-вторых, образуется функционально-смысловое поле, которое проявляется прежде всего как область возможной инициативы. По-видимому, зрелость этого поля и является главным образовательным результатом дошкольной ступени и базисным условием благополучного вхождения в школу. Именно оно несет в себе ту полноту психологических предпосылок (опыт произвольного предметного действия и коммуникации, образы, смыслы, интуиции, интересы), переоформление которых в начальной школе выводит ребенка на следующий виток развития.

Сказанное означает, что, решая вопрос о диагностических критериях успешности дошкольного образовательного процесса, следует сосредоточить внимание на показателях, характеризующих способность ребенка инициативно и це-

Формирование компетенций, которое сегодня многими воспринимается как уступка прагматическим требованиям социума, обнаруживает причастность к внутренней логике индивидуального развития ребенка, выступает как необходимое, но традиционно упускаемое звено культурного онтогенеза.

ленаправленно выстраивать сложное многоплановое контекстное действие, оперативно адаптируя способ его совершения к меняющимся обстоятельствам. Указанные соображения отчасти реализованы в пробной диагностической карте развития ребенка-дошкольника, разработанной Н.А. Коротковой и П.Г. Нежновым (Короткова, Нежнов, 2002). Однако дальнейшее проведение намеченной линии требует дополнительных психолого-педагогических исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аттестация и аккредитация дошкольных образовательных учреждений / Под ред. Р.Б. Стеркиной. М.: АСТ, 1997.
2. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1982–1984.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.
4. Короткова Н.А., Нежнов П.Г. Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах. М.: Б.и., 2002.
5. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т.Т. 1. М.: Педагогика, 1983.
6. Нежнов П.Г. Опосредствование и спонтанность в теоретической картине развития // Педагогика развития: образовательные интересы и их субъекты: Матлы 11-й научно-практ. конф. Красноярск, апрель 2004 г. Доклады на пленарных заседаниях, секциях и дискуссиях. Красноярск, 2005.
7. Психология воспитания / Под ред. В.А. Петровского. М.: Аспект Пресс, 1995.
8. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 38–50.
9. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. М.: Тривола, 1994.
10. Эльконин Б.Д. Действие как единица развития // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 35–49.
11. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.

Решение комплексных проблем в PISA-2012 и PISA-2015: взаимодействие со сложной реальностью

Аннотация. В 2012 г. участникам Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся PISA впервые в истории массового тестирования был предложен новый тип задач – интерактивные. В статье дается их анализ. Представлено стоящее за ними научное направление – психология решения комплексных задач в сложной многофакторной среде, требующей поиска, экспериментирования, управления в условиях неопределенности. Обсуждаются открывающиеся возможности и возникающие трудности при внедрении таких задач в практику массового оценивания; особое внимание уделено проблеме стандартной оценки творческих заданий. Анализируется возрастающее значение исследований исследовательского поведения и «экспериментирования с экспериментированием», а также их влияние на образовательную политику.

Ключевые слова: решение комплексных проблем, науки о сложности, PISA, интерактивные задачи, экспериментирование с экспериментированием, образовательная политика.

В 2012 г. участникам Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (Programme for International Student Assessment, PISA) впервые в истории массового тестирования и оценки были предложен новый тип задач – интерактивные задачи с многофакторными объектами. В отечественных источниках, посвященных PISA-2012, эти задачи обычно крайне скупо характеризуются как компьютерные (требующие взаимодействия с компьютером). Сразу подчеркнем: компьютеризованность – вовсе не самая главная их характеристика. Они вполне могут быть реализованы и в другом виде, просто компьютер – самый удобный на данный момент инструмент предъявления их содержания (а также регистрации процесса решения и обработки результатов).

Главная же особенность этих задач – то, что они требуют от школьника *самостоятельного исследования новой сложной многофакторной системы с заранее неизвестными свойствами*, причем он ведет это исследование не чистым отвлеченно-аналитическим путем, а путем непосредственного практического взаимодействия с новым объектом – выдвигая гипотезы, тут же экспериментально проверяя их и пытаясь управлять объектом. Эти интерактивные задачи противопоставляются разработчиками PISA-2012 задачам другого типа, которые они называют аналитическими. В аналитических задачах вся необходимая для решения информация изначально заложена в условиях (таково, например, абсолютное большинство школьных математических задач, заданий тестов интеллекта и т.п.). Задания такого типа имеют свои достоинства (иначе бы их не использовали), но в них полностью отсутствует этап сбора фактических дан-

ных, без которого реальная познавательная деятельность невозможна. Участнику даются условия задачи, с которыми он может как-то работать на бумаге или в уме, но он не может получить никакой новой информации от самого объекта, о котором говорится в задаче. Вся эта информация получена или придумана составителем задания и передана испытуемому в готовом виде. В интерактивных же задачах поиск и приобретение новой информации из среды – важнейшая составная часть¹ (Frensch, Funke, 1995). Здесь проблема выбора или создания схемы наблюдения, плана эксперимента и т.д. имеет принципиальное значение для процесса и результатов решения.

Программа по оценке образовательных достижений учащихся PISA – один из самых масштабных современных проектов, реализуемый Организацией экономического сотрудничества и развития. В нем участвуют десятки и сотни тысяч 15-летних школьников (в 2012 г. – порядка 200 тыс.) из десятков стран, и нацелен он на оценку тех компетентностей, знаний, умений, которые требуются в реальной жизни, в практической деятельности. Задания для него конструируются и отбираются международным коллективом экспертов. Мы постараемся показать, что появление интерактивных многофакторных задач в столь масштабном проекте, как PISA, – это отражение ряда закономерных тенденций в изменении содержания образования и оценке образовательных достижений.

В данной статье мы остановимся на следующих вопросах.

- Какова научная основа, на которой конструируются эти задачи? Сразу укажем, что это интереснейшее направление современной когнитивной психологии – психология решения комплексных проблем и задач (complex problem solving), активно развивающаяся последние 30 лет и являющаяся частью наук о сложности (complexity sciences).

- Зачем эти задачи введены в PISA, что и как они диагностируют?

- С какими комплексными проблемами сталкивается данное направление при внедрении в практику массовой диагностики? В решение каких проблем оно само включено как составная часть?

ПСИХОЛОГИЯ РЕШЕНИЯ КОМПЛЕКСНЫХ ПРОБЛЕМ И ЗАДАЧ КАК НАУЧНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

Под комплексной проблемой понимается такая, в которую входит множество разнородных подпроблем (подзадач), связанных друг с другом как прямыми, непосредственными, так и отдаленными отношениями и связями, – так что невозможно решить какую-либо из этих подзадач изолированно, по отдельности, и приходится распутывать сразу всё одновременно, причем часто в условиях ограниченного времени. Такая запутанность, многосвязность – часть сложной реальности. Как пишет Д. Дёрнер (1997, с. 106), в сложной системе имеет место переплетение зависимостей по типу пружинного матраса: если потянуть в одном месте, в движение приводится практически всё, если надавить в другой точке, произойдет то же самое. Поэтому делая, казалось бы, что-то одно, решающий на самом деле воздействует на множество самых разных объектов, связанных между собой. В результате он может сталкиваться с побочными и отдаленными следствиями, часть из которых прямо противоположна его целям.

Примеров деятельностей по решению комплексных проблем в современном обществе очень много – начиная с того, как дети осваивают компьютер или адаптируются к новой среде при переезде на новое место жительства, и кончая тем, как большие коллективы высококвалифицированных специалистов пытаются реализовать новейшие проекты: космические, ядерные, военные, научные, гуманитарные и т.п. Яркий пример комплексной проблемы – организация работы Большого адронного коллайдера. В этом проекте задействовано множество специалистов по всему



об авторе



А.Н. Поддьяков, профессор факультета психологии НИУ ВШЭ, доктор психологических наук

¹ Простой эмпирический критерий различения задач этих двух типов – может ли задача быть решена в уме непосредственно после прочтения условий (может ли человек решить ее, так сказать, прикрыв глаза, чтобы ничто не отвлекало, и заложив руки за спину сразу после прочтения условий). Если да, то это аналитическая задача. Если же для решения необходим поиск заранее неизвестной информации в ходе обследования объекта и экспериментирования с ним (необходимы руки для манипуляций с объектом и глаза для наблюдения за происходящим), то это интерактивная задача.

миру и решается множество взаимосвязанных проблем и задач – от высоких, относящихся к нерешенным вопросам науки (ради чего, собственно, проект и реализуется) до задач обеспечения разнообразной безопасности, технического снабжения, организации питания сотрудников и т.д.; навскидку перечислена лишь малая часть.

И.А. Васильев (2004) пишет, что в отечественной науке один из первых психологических подходов к анализу решения комплексных проблем был реализован Б.М. Тепловым в работе «Ум полковника», опубликованной в 1945 г. (Теплов, 1985). Задачи, которые решает полковник, ведущий войну, являются, разумеется, комплексными.

Позднее проблематика решения комплексных задач изучалась в научной школе оперативного мышления В.Н. Пушкина, немецкой школе оперативного интеллекта Д. Дёрнера, концепции имплицитного научения при управлении динамическими системами Д. Бродбента и Д. Берри, смысловой теории мышления О.К. Тихомирова – прежде всего, в работах одного из основных ее представителей И.А. Васильева, в нашей концепции исследовательской деятельности и творческого мышления человека в сложных развивающихся областях (Васильев, 1998, 2004; Дёрнер, 1997; Поддьяков А.Н., 2002, 2006; Пушкин, 1965; Berry, Broadbent, 1995; Dörner, 1990; Goode, Beckman, 2009; Frensch, Funke, 1995; Funke, 2012; Greiff et al., 2013; Güss et al., 2010; Osman, 2010; Poddiakov, 2006; Quesada, Kintsh, Gomez, 2005; и др.).

Актуальность исследований в данной области обусловлена следующим. Развитие общества характеризуется все возрастающей динамичностью, человечество создает и вовлекает себя во все новые, более широкие и сложные сети различных взаимодействий (технологических, экономических, информационных, социальных, политических,

военных и т.д.). Возникла необходимость понять, как человек решает такие проблемы, где необходимы знания сразу многих научных и практических областей, учет намерений и действий других людей – партнеров, союзников и противников, способность собирать разнообразную информацию из множества источников и принимать сразу много решений в условиях ограниченного времени, управлять сразу множеством новых и разнообразных объектов и явлений, связанных между собой. Это требует от субъекта отхода от простых канонических схем «одно действие – один эффект» («одна причина – одно следствие»). Необходима иная система организации познавательной деятельности – качественно более высокого уровня.

Изучением этого предметного поля и занимается одна из интенсивно развивающихся областей когнитивной психологии – психология решения комплексных проблем и задач² (задач по изучению сложных динамических систем и управлению ими).

Чтобы лучше понять специфику решения комплексных проблем по сравнению с тем, что изучает другое направление когнитивной психологии – принятие решений (decision making), можно обратиться к вершине этого второго – работам нобелевского лауреата Д. Канемана и его коллеги А. Тверски со ставшими классическими примерами. Решающему предъявляется ограниченное число альтернатив с четко сформулированными характеристиками (скажем, в задаче «Азиатская болезнь» – два способа лечения эпидемии и их последствия), и человек должен принять решение о предпочтительности одной из них (Канеман, Тверски, 2003). В этих работах блестяще показаны систематические нарушения рациональной логики принятия решения, происходящие при том, что в задаче имеются все данные для правильного выбора, этих данных немного, и они ясно сформулированы.

² Мы согласны с имеющимся в педагогике и психологии обучения, а также и в других научных областях различием понятий «проблема» и «задача». Одно из ключевых отличий: «проблема» означает сложный вопрос, не имеющий однозначного решения; «задача» – вопрос, имеющий четкий ответ (в том числе ответ о невозможности решения – о том, что множество решений пусто). В рамках данной статьи не будем проводить строгих различий между этими понятиями, поскольку применительно к сложным динамическим ситуациям, изучаемым в направлении «complex problem solving», такие различия теряют традиционный универсальный смысл. То, что для одного решающего – проблема, для другого – задача (и кто из этих двоих больше прав, в общем случае неизвестно), и даже для одного человека в ходе решения то, что выглядело задачей, может становиться проблемой, и наоборот; границы здесь весьма динамичны. В дальнейшем мы будем пользоваться словосочетаниями «решение комплексных проблем» и «решение комплексных задач» в зависимости от контекста.

Направление «решение комплексных задач» изучает реальность другого типа. Здесь решающий не выбирает между уже имеющимися альтернативами (как покупатель – один стиральный порошок среди нескольких на полке магазина), а сам изобретает, генерирует альтернативы. Он экспериментирует, пытается управлять новыми объектами методом проб и ошибок, обнаруживает новые свойства, связи и закономерности и т.д.

Покажем различие этих подходов на материале двух версий шахматной игры – классической и модифицированной. Классическая игра в шахматы – это пример последовательного принятия решений: играющий на основе наблюдаемого расположения фигур на доске выбирает оптимальный ход – один из конечного (пусть и большого) числа вариантов. Доказано, что существует выигрышный алгоритм такого выбора (выигрышный алгоритм шахматной игры).

Однако, предлагает Д. Дёрнер, представьте себе, что вы играете в шахматы на доске неопределённо большого размера, значительная часть которой скрыта туманом, с играющими, число которых точно неизвестно. Не ясно точно, кто ваши противники, а кто партнеры и по каким правилам каждый из них играет. В дополнение ко всему фигуры связаны между собой невидимыми резиновыми жгутами, так что перемещение одной приводит к непредсказуемому перемещению других. Комплексную проблему на начальных этапах решения можно сравнить с подобной игрой «вслепую», и она качественно отличается от дебюта в классической шахматной игре с известным набором шахматных фигур и единственным противником. Для комплексных проблем нет и не может быть алгоритмов, с помощью которых можно просчитать имеющиеся альтернативы и выбрать наилучшую³. Решение комплексных проблем требует и комплекса разнообразных способностей: познавательных (способностей экспериментировать, собирать информацию из множества источников, обрабатывать ее в условиях ограниченного

времени и принимать несколько решений одновременно), личностных и эмоциональных (способностей действовать в условиях новизны и неопределенности, внутренней готовности к различным результатам действий, в том числе неожиданным – как положительным, так и отрицательным), социальных способностей, связанных с пониманием и учетом намерений и действий множества людей – партнеров, союзников и противников.

Итак, направления «решение комплексных проблем» (complex problem solving) и «принятие решений» (decision making) имеют дело с разными сторонами реальности и дополняют друг друга. И параллельно тому, как в школе Канемана и Тверски исследовали ошибки нерационального принятия решений, в школе Дёрнера изучали ошибки генерации альтернатив, неразумного экспериментирования, неправильного управления целями и т.д. – недаром его книга 1987 г. называется «Логика неудачи: стратегическое мышление в сложных ситуациях» (русский перевод: Дёрнер, 1997).

Как в других научных областях, граница между этими двумя дополняющими друг друга подходами не жесткая. Так, направление «naturalistic decision making», рассматривающее принятие решений в реальных ситуациях экстремальной деятельности, отсчитывает свою официальную историю с анализа причин трагедии 3 июля 1988 г., когда американский крейсер «Винсеннес», находящийся у берегов Ирана, сбил ракетами иранский пассажирский самолет с 290 пассажирами и 16 членами экипажа, ошибочно приняв его за иранский истребитель-бомбардировщик, готовящийся к маневру для атаки. Часть важных положений этого направления весьма близка направлению «решение комплексных задач», что позволяет объединить оба под более общим названием «комплексное познание», «познавательная деятельность в сложных условиях» (complex cognition) (Funke, 2010; Klein, 2008; Knauff, Wolf, 2010; Lipshitz et al., 2001).

³ Это связано, с одной стороны, с тем, что в комплексные проблемы всегда входят подпроблемы и подзадачи, пока сформулированные нечетко (например, в силу новизны деятельности) и, значит, не допускающие применение строгих алгоритмов, а с другой стороны, с тем, что часть подзадач, сформулированных совершенно четко, оказывается алгоритмически неразрешимой – что часто трудно понять человеку, столкнувшемуся с данным явлением.

В теории управления под многосвязными понимаются такие объекты и системы, в которых тот или иной параметр зависит сразу от нескольких или же один параметр определяет сразу несколько других.

Вернемся к PISA – в разные годы там были представлены задачи на принятие решений (условно назовем их «канемановские», аналитические⁴). А в 2012 г. были введены комплексные задачи. Назовем их «дёрнеровскими», поскольку именно Дитриха Дёрнера разработчики официально назвали тем ученым, чьи исследования легли в основу заданий PISA-2012. Это задачи интерактивные (требующие экспериментирования), динамические, многофакторные. В наиболее сложных компьютерных сценариях, разработанных в данном научном направлении, используются такие объекты, как, например, виртуальная фабрика, город или государство с тысячами (!) неизвестных внутренних связей, и участник должен разобраться хотя бы в части из них, чтобы относительно успешно управлять этой системой (Дёрнер, 1997). Можно высказать обоснованное предположение, что множество современных стратегических компьютерных игр типа «Цивилизации» и т.п. имеют одним из своих источников научные разработки Д. Дёрнера («Таналанд», «Моро», «Лоххаузен» и др.), ведущиеся с 1970-х гг. Об их сходстве пишут прямо (Riegler, 1998, p. 43). Даже если эти компьютерные игры возникли позже совершенно независимо (что кажется маловероятным), эта параллель показывает неслучайность движения культуры (науки, интеллектуальных игр) в данном направлении. Начинали использоваться такие сложные сценарии и в школе О.К. Тихомирова (Лысенко, 1989).

Подробный перечень собственно научных представлений, лежащих в основе направления «решение комплексных задач», подробно описан нами ранее (Поддьяков А.Н., 2002, 2006; Поддьяков, Елисеенко, 2013), здесь же мы отметим следующее.

⁴ В их число входит блестящая задача, где 15-летнему подростку предлагается разобраться в тарифных и (якобы) скидочных опциях оператора сотовой связи – здесь имитируется ситуация, когда вся информация у решающего есть, но при этом опции искусно поданы так, чтобы провоцировать выгодный оператору выбор из сгенерированных им же альтернатив.

⁵ Одной из их предшественниц (или даже основ) считается «Тектология» А.А. Богданова, опубликованная 100 лет назад, в 1913 г.

Данное направление (complex problem solving) является составной частью активно развивающихся в последние десятилетия наук о сложности (complexity sciences), использующих математический аппарат теорий сложных динамических систем. Эти науки о сложности и динамике систем развивают холистический (целостный, а не редуционистский) подход⁵. Их аппарат способен конструктивно, не впадая ни в свехдетерминизм, ни в агностицизм, работать с понятиями неопределенности, нестабильности, непредсказуемости и рассматривать множественные взаимодействия. Эти науки возникли в XX в. в преодолении ограничений научных подходов Нового времени, идеалом для которых служили геометрия Эвклида, механика Ньютона, детерминизм Лапласа и которые в настоящее время рассматриваются как редуционистские (упрощающие реальность до ее насильственного подчинения одному или нескольким принципам, формулам, аксиомам). Как пишет лауреат Нобелевской премии И. Пригожин, в те времена в науке господствовала «иллюзия универсального» – иллюзия возможности существования единой, «божественной», точки зрения, «с которой открывается вид на всю реальность» (Пригожин, Стенгерс, 1986, с. 289). И преимуществом, и недостатком редуционистского подхода и порождаемых им систем статического, инвариантного типа является то, что они создают более однозначные, простые, внутренне непротиворечивые модели реальности. Принципиальной слабостью таких инвариантных систем является непреодолимый разрыв между бесконечным богатством изменяющейся реальности и идеализирующим понятийным единством, простотой и точностью (Глой, 1994).

Соответственно, разработчики интерактивных комплексных задач транслируют в их содержание современные представления наук о сложности: о внутренней динамике и неполной предсказуемости поведения сложных систем; их непрозрачности (недоступности непосредственному наблюдению важ-

ных свойств, связей, закономерностей); о множественности целей, которые возникают при управлении такой системой; о неизбежности получения побочных результатов, сложным образом связанных с исходными целями; и т.д. В PISA-2012 это сделано, разумеется, выборочно и в ограниченном объеме, ведь речь шла о задании, на которое отводится 15–20 минут, – одном среди других. Здесь перед разработчиками стояла весьма сложная психолого-педагогическая задача (или даже комплексная проблема): создать объект, в котором способны разобраться путем исследования школьники за ограниченное время и который при этом все-таки подпадал бы под разряд именно сложных, – этакий «минималистски сложный объект» (minimally complex item), простейший представитель класса сложных, при этом валидный в диагностическом отношении как инструмент психологического измерения (Greiff et al., 2013).

В интерактивном задании PISA-2012 сохранены как минимум два основных свойства сложных систем: непрозрачность (неполнота исходных данных, которые надо собирать самостоятельно путем практического экспериментирования) и многосвязность. В теории управления под многосвязными понимаются такие объекты и системы, в которых тот или иной параметр зависит сразу от нескольких, или же один параметр определяет сразу несколько других. (В односвязных объектах любой параметр связан только с каким-то одним и не более.) Многосвязность наблюдается во множестве природных явлений, в работе сложных технических систем, в экономике, общественной жизни и т.д.

При этом в интерактивном задании PISA-2012 не воспроизводились такие характеристики сложных систем, как внутренняя динамика, разнородность областей знаний, необходимых для решения, множественность участников решения и др. Часть из них будет реализована в PISA-2015.

Обратимся непосредственно к описанию и анализу интерактивных заданий в PISA-2012 и PISA-2015.



Рис. Общий вид MP3-плеера, предлагаемого для обследования школьникам, в демонстрационной версии (<http://erasq.acer.edu.au/index.php?cmd=cbaltemPreview&unitVersionId=178>)

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ЗАДАЧИ В PISA-2012 И PISA-2015

И в 2012, и в 2015 г. используется общий методический принцип: психологи конструируют мини-модель сложной системы и предлагают ее для самостоятельного овладения школьнику. Оценивается, в какой мере подростки использовали при исследовании определенные познавательные стратегии (например, те или иные стратегии многофакторного экспериментирования), что поняли в объекте, могут ли им управлять и т.д. В 2015 г. будет использован намного более сложный объект, чем в 2012 г., и деятельность по решению комплексной проблемы будет организована уже не как индивидуальная (тестируемый один на один с объектом), а как кооперативная, совместная с партнером. К настоящему моменту опубликованы только образцы этих заданий, а не сами задания, но и эти примеры позволяют провести содержательный анализ.

Пример интерактивной задачи в PISA-2012: «MP3-плеер»⁶

Эта задача была опробована в предварительных испытаниях – ее реально решали участники пилотных выборок, прежде чем она была опубликована в качестве образца. Как пишут разработчики, они моделировали одну из самых распространенных ныне ситуаций решения интерактивной задачи: попытку самостоятельно разобраться в новом техническом устройстве при отсутствии инструкции.

Вводная задачи такова: «Вам подарили MP3-плеер, с помощью которого можно сохранять и слушать музыку. Вы можете

⁶ Возможно, кто-то из читателей, прежде чем знакомиться с описанием и анализом, предпочтет вначале сам пройти задание – это можно сделать на сайте: <http://erasq.acer.edu.au/index.php?cmd=cbaltemPreview&unitVersionId=178>

переключать тип музыки и увеличивать или уменьшать громкость и уровень низких частот с помощью трех кнопок управления (<, ⊙, >). При этом на экране компьютера предьявляется изображение этого плеера (см. рис.), и участник может кликать мышкой по его кнопкам, наблюдая за тем, в какие режимы он при этом переходит. (Всего плеер может проигрывать три типа музыки – поп, рок, джаз на шести уровнях громкости и шести уровнях низких частот.)

Сразу заметим: сам факт того, что в данном устройстве имеются 4 кнопки управления и больше 20 окон, в которых отражаются значения управляемых переменных, говорит о том, что плеер является многосвязным объектом. Функция той или иной кнопки не константна, а зависит от состояния, в котором находится устройство, и от того, какие последовательности нажимов были задействованы до этого⁷. Итак, это многосвязный «непрозрачный» объект, исследование которого надо вести методом «черного ящика» – подавая различные комбинации воздействий на входы (нажимая кнопки) и наблюдая реакции объекта на его выходах (окнах дисплея).

Специфику экспериментирования с таким многосвязным объектом можно показать путем сравнения с другими типами экспериментирования. Так, на заре информатизации школьного обучения разрабатывалось довольно много задач следующего типа. Вводя те или иные числовые значения одной переменной в одном окне и наблюдая за происходящими при этом изменениями значений второй переменной в другом окне, школьник должен был догадаться, какой математической зависимостью эти две переменные связаны. Разумеется, это тоже интерактивная задача (требуется экспериментирование с «черным ящиком»), но не комплексная – в ней нет множественных взаимодействий и взаимовлияний. А вот когда на входе

имеются всего три переменные, а на выходе – около двух десятков, когда требуются именно комбинации воздействий, и эффект действия одной управляющей переменной принципиально зависит от комбинаций других управляющих переменных (как в задаче про плеер), тогда задача исследования и управления становится комплексной (точнее говоря, минимально комплексной).

В PISA-2012 школьнику даются четыре задания, относящиеся к плееру⁸.

Задание 1 (на исследование и понимание устройства – exploring and understanding) (PISA-2012..., 2013, p. 132).

«Определите, верны ли следующие утверждения об MP3-плеере. Выберите “Верно” или “Неверно” для каждого из утверждений». (Приводятся три утверждения о том, как можно перевести плеер из определенного наличного состояния в другое, целевое; верно только одно из утверждений.)

Задание 2 (на планирование и реализацию плана – planning and executing) (Там же).

«Установите следующие настройки на MP3-плеере: Рок, Громкость 4, Низкие частоты 2. Сделайте это, как можно меньше раз нажимая на кнопки. В этом задании нет кнопки СБРОС».

Если участник выполнил задание не более чем за 13 нажимов, он получает 1 полный кредит, если более чем за 13 нажимов, – часть кредита, если не выполнил – 0.

Задание 3 (на построение репрезентации и формулирование – representing and formulating) (Там же, p. 133).

«На рисунках изображены четыре состояния экрана MP3-плеера. Три из них невозможны, если MP3-плеер работает нормально. На оставшемся рисунке показано состояние экрана нормально работающего MP3-плеера. На каком рисунке показано состояние экрана MP3-плеера, работающего нормально?»

Задание 4 (на рефлексию – monitoring and reflecting) (Там же).

⁷ Такая клавиатура называется полифункциональной. Ее массовое использование в бытовых устройствах стало возможно при соответствующем развитии технологий; еще несколько десятков лет назад люди имели дело с устройствами, работающими по принципу «одна кнопка (рукоятка) – один реагирующий элемент (лампочка, мотор и т.п.)». Обратите внимание (вспомнив какой-нибудь старый прибор) – для тех устройств были разумными вопросы типа: «Какая рукоятка регулирует громкость? А какая низкие частоты? Какая рукоятка регулирует длину волны (в радиоприемнике)?» и т.д. А для очень многих современных устройств эти вопросы не имеют смысла: с помощью трех-четырех кнопок идет управлением множеством функций; так люди в массовом масштабе, на повседневном бытовом уровне постоянно вступают во взаимодействия с техническими многосвязными объектами.

⁸ Здесь и далее мы приводим диагностическую функцию каждого задания из англоязычного оригинала (PISA-2012..., 2013) и текст самого задания на русском языке с сайта <http://erasq.acer.edu.au/index.php?cmd=toProblemSolving>. Критерии оценивания см.: <http://erasq.acer.edu.au/index.php?cmd=getCodingGuide&unitId=&unitId=21>

«Опишите, как можно было бы изменить управление работой MP3-плеера, чтобы можно было обходиться без нижней кнопки (◀). При этом вы по-прежнему должны иметь возможность переключать тип музыки и увеличивать или уменьшать громкость и уровень низких частот». Тестируемому предоставляется возможность свободного ввода текста в чистом окне. Задание предполагает творческое мышление. Предусмотрено шесть вариантов ответов, оцениваемых в 1 кредит. Среди засчитываемых вариантов: сделать так, чтобы нажим кнопки ▷ возвращал в начало строки при достижении ее конца; изменить устройство так, чтобы нажим средней кнопки ⊙ при переходе в следующую строку делал рабочим крайнее левое окно (а не третье, как в исходном варианте), и т.д.

Описав эти задачи, перейдем к их обсуждению и оценке.

Можно видеть, что сконструирована последовательность задач, охватывающих разные стороны деятельности по исследованию объекта, управлению им и его совершенствованию. По моему собственному ощущению, некоторые вопросы выглядят неожиданно (в процессе предварительного обследования они не возникают), и это хорошо: участник исследования в таком случае должен переосмысливать ранее собранную информацию и конструировать новые стратегии. Такие ситуации экологически валидны (отражают реальность) и важны в диагностическом отношении.

При этом обозначение диагностических функций заданий вызывает некоторые вопросы. Так, непонятно, почему задание 1 («Определите, верны ли следующие утверждения об MP3-плеере») обозначено как задание на исследование и понимание (*exploring and understanding*). Исследование и понимание – слишком широкие понятия, и все приведенные задания – на исследование и понимание. Разве остальные задания не требуют понимания или требуют в меньшей степени? Представляется, что точнее было бы назвать первое задание заданием на проверку гипотез, поскольку человек здесь должен экспериментально проверить сформулированное кем-то утверждение – верно оно или нет. Это задание именно на проверку,

Материал для изучения должен быть сконструирован так, чтобы по отношению к нему было возможно особое распределение ролей и исследовательских действий участников. Оно должно раскрывать сущностные характеристики изучаемой реальности и создавать возможности совместных содержательных обсуждений, углубляющих понимание.

а не на выдвижение, поскольку формулирование своей гипотезы разработчики от школьника не требуют.

Неясно также, почему задание 2 – на формулирование (*formulating*), хотя формулирование оно в явном виде не требует, надо просто выбрать нужное изображение из четырех.

Не совсем понятно, почему задание 4 – на мониторинг и рефлексию (*monitoring and reflecting*), а не на креативность (изобретательность), хотя оно выглядит модификацией одного из заданий Торренса на креативность (на создание усовершенствований игрушки: Torrance, 1967, p. 110–118), и даже в самом описании этого задания используется слово «креативный» («There is no single correct answer, and students may think creatively in devising a solution» [PISA-2012..., 2013, p. 133]).

Число возможных правильных ответов для этого задания разработчики ограничили только шестью. Каковы риски, что среди 200 тыс. тестируемых не найдется подросток, сумевший изобрести седьмой достаточно адекватный способ? А такие способы есть, причем даже не один: сделать так, чтобы возврат в начало рабочей строки происходил не после достижения крайнего правого положения (это ответ, учитываемый разработчиками), а сразу из любого положения в строке при двойном клике кнопки ▷, или же при двойном клике кнопки ⊙, или при одновременном нажатии ▷ и ⊙. И так, ни двойные (последовательные) клики, ни одновременные нажатия на две кнопки почему-то не предусмотрены вообще. Между тем это распространенное эргономическое решение в современных технических устройствах (International..., 2006; Poddiakov, 2011). Вероятное предположение: разработчики находились в плену слишком буквально понятого примера универсальных запретов, сформулированного около 15 лет назад: «ни при каких условиях нельзя нажимать

две кнопки одновременно» (Vollmeyer, Burns, 1999; цит. по: Greiff, 2012, p. 52), и поверили в этот запрет. Между тем в настоящее время, в связи с массовым появлением в быту устройств-мультикачей (multi-touch) – смартфонов и пр., множественные одновременные нажимы на клавиатуру (сенсорный экран и пр.) – это нечто естественное для огромного числа людей.

Наконец, необходимо отметить, что среди тестовых вопросов нет одного из ключевых для исследовательской деятельности – «Что будет, если...?» (т.е. нет задания на прогноз). Понятно, что разработчики должны были ограничить число вопросов. Но правильный прогноз поведения системы при тех или иных воздействиях – это совершенно неотъемлемый компонент ее понимания. Во многих других методиках данного научного направления даются задания и на прогноз, но здесь они почему-то были опущены.

Ответы на все эти вопросы, возможно, будут получены, когда появятся аналитические материалы от организаторов PISA-2012 (публикация результатов ожидается в конце 2013 г.).

Кооперативно-интерактивная задача в PISA-2015: «Аквариум» как пример

В 2015 г. предлагаемые школьникам задачи будут уже кооперативно-интерактивными: участник должен будет исследовать предложенную ему новую систему совместно с другим участником. Например, они вдвоем должны будут подобрать оптимальные параметры температуры воды, освещенности и другие характеристики среды в новом аквариуме, чтобы в нем лучше всего жилось виртуальным рыбкам экзотического вида. Дело осложняется тем, что участники общаются друг с другом не непосредственно, а через систему обмена сообщениями, и каждый видит и может управлять только своей частью пульта управления и изначально не знает о параметрах управления, доступных другому участнику. Их можно узнать в процессе совместного обсуждения в чате, и в нем же спланировать и реализовать стратегию совместного обследования этой новой для участников биотехнологической системы. Тем самым в данном задачном материале реализуется методический прием объединения в команду, называемый

«мозаика», «пазл» (jigsaw puzzle): ни у одного из участников нет полной информации о задаче и достаточного набора средств ее решения; информационные и материальные ресурсы всех участников различны, и решить задачу можно, только договариваясь, обмениваясь информацией, объединяя возможности действия (т.е. дружно соединяя части пазла из элементов, имеющихся у каждого).

Можно видеть, что в этой проблемной ситуации операционализированы представления современных концепций совместного исследовательского учения (collaborative exploratory learning). В соответствии с ними материал для изучения должен быть сконструирован так, чтобы по отношению к нему было возможно особое распределение ролей и исследовательских действий участников. Оно должно раскрывать существенные характеристики изучаемой реальности и создавать возможности совместных содержательных обсуждений, углубляющих понимание (distributed learning, distributed experimentation, distributed cognition). В нашей стране начиная с 1970–1980-х гг. исследования возможностей таких учебных объектов и сред велись под руководством В.В. Рубцова (Коммуникативно-ориентированные..., 1996). Из современных зарубежных подходов можно выделить концепцию разработки сред, основанных на сотрудничестве учащихся, для изучения ими сложных (комплексных) областей М. Спектора – поскольку именно он опирается на работы школы Дёрнера (Spector, 2001). Более подробную информацию о современных концепциях можно почерпнуть, например, на сайте Collaborative Learning and Distributed Experimentation (COLDEX, www.coldex.info), сайтах Computer-Supported Collaborative Learning (CSCL) и др. И конечно, информация, наиболее релевантная PISA-2015, представлена в многостраничном официальном документе «PISA-2015: Draft Collaborative Problem Solving Framework» (<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Collaborative%20Problem%20Solving%20Framework%20.pdf>). Мы предлагаем заинтересованному читателю самому обратиться к знакомству с ней. Здесь же,

в силу ограниченного объема статьи, укажем лишь, что помимо диагностически ранее перечисленных компонентов решения интерактивной комплексной задачи (исследования и понимания, формулирования, планирования и реализации плана и т.д.) будут диагностироваться и компоненты совместной деятельности: установление и поддержание взаимопонимания с партнером, организация совместных действий по решению задачи, организация совместных действий по поддержанию работы в команде (распределение ролей, формулирование правил совместной работы и т.д.). Эта совместная деятельность достаточно сложна, поскольку школьники должны экспериментировать с многофакторной системой и затем управлять ею, а для этого надо как минимум договориться о порядке варьирования переменных, доступных каждому из участников. Например, необходимо договориться о том, что на этапе экспериментирования, пока один участник варьирует какой-то из доступных ему управляющих факторов, другой участник сохраняет «свои» управляющие факторы неизменными (т.е. только наблюдает, но бездействует как экспериментатор), иначе возникнет мешанина совместных эффектов, в которых невозможно разобраться. Потом участники меняются ролями – и т.д. Описание критериев оценивания этой деятельности содержится в указанном документе.

Напоследок интригующая информация: планируется, что в качестве партнера каждого из участников будет выступать не реальный подросток, а компьютерная программа (computer agent, робот, «бот»), имитирующая человеческую коммуникацию. Она будет задавать вопросы, имитировать непонимание, предлагать те или иные ходы по решению задачи, высказывать мнения и оценки и т.д. Использование именно программы, а не живого человека обосновывается разработчиками тем, что это позволит сделать данного «партнера» одинаковым для всех участников и использовать заранее продуманные вопросы и реплики, стимулирующие ход дискуссии, демонстрирующие непонимание, предлагающие то или иное решение и т.д., т.е. сделать процесс более

управляемым и единообразным с точки зрения контроля переменных. Ведь поведение живого партнера непредсказуемо, оно зависит от темперамента и характера человека, настроения, каких-то трудно учитываемых ситуативных факторов, и это создало бы серьезные проблемы для строгой процедуры тестирования (PISA-2015..., 2013).

При том что цель введения компьютерной программы в качестве партнера понятна, здесь, как нам представляется, возникает ряд вопросов. Например, как будет проверяться идентичность разных языковых версий программы для разных стран? Будут ли стилизоваться язык и речь подростка?

Возникает и проблема осведомленности: ведь информация об использовании компьютерных программ в качестве партнеров в задачах PISA-2015 является открытой – она опубликована. Может ли исходное знание этого («я общаюсь с ботом») повлиять на поведение и стратегии участников? Если участник про это изначально не знал, но стал постепенно догадываться в ходе решения (как это бывает и при Интернет-общении с ботом), может ли это повлиять на происходящее при решении? Например, участник займется решением своей собственной задачи – «бот или не бот». Не надо ли заранее предупредить участников, что они будут общаться с компьютерной программой, чтобы поставить их в равные условия? Возможно, эти вопросы не столь значимы, как представляется сейчас (общение с ботом в 2015 г. станет делом рутинным в любой из обследуемых стран), но могут оказаться и значимы; это мы узнаем в 2015 г.

ОТКРЫТОСТЬ ИНТЕРАКТИВНЫХ ЗАДАЧ И ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ

Разработчикам интерактивных комплексных задач в PISA самим приходится решать ряд (если не сказать, множество) проблем, относящихся к разным областям. В силу ограниченного объема статьи остановимся здесь на одной из них, носящей принципиальный характер, – проблеме оценивания открытых задач.

Традиционно, начиная с работ Дж. Гилфорда, различают задания с закрытым и открытым концом. Он критиковал тесты интеллекта за закрытость их конца

(т.е. наличие единственного правильно-го ответа, заранее известного разработчику задачи) и ввел творческие задачи с открытым концом – при их решении можно давать неограниченное число творческих, оригинальных решений.

Оценим, в свою очередь, интерактивные задачи по параметру закрытости – открытости.

Введем понятие задач с открытым началом: в них исходные данные и условия не сформулированы четко и полностью, в полном и исчерпывающем объеме. Принципиально важно, что интерактивные задачи имеют как раз такое, открытое начало. Участник постоянно добывает новую информацию и пересматривает ранее полученные данные в ходе реального взаимодействия с объектом⁹. Но как оценить этот самостоятельный и творческий поиск по добычанию информации от нового объекта и конструированию знаний о нем, не вытекающих из четко сформулированных условий? Если при обследовании виртуального компьютерного мира один испытуемый сел в виртуальный самолет, второй – в виртуальную подводную лодку, а третий вначале принял за химический анализ окружения, то как сравнивать их стратегии и результаты?

Идеалом экспериментального объекта, предлагаемого испытуемому для самостоятельной познавательной деятельности, является объект с бесконечно большим количеством разноуровневых скрытых элементов, свойств и связей – от элементарно обнаружимых, почти очевидных до крайне сложных в обнаружении и понимании. Моделируемая

в таком эксперименте деятельность – это познание субъектом сложного, разнообразного мира, постепенно познаваемого на все новых уровнях – и при этом никогда не познаваемого полностью (возможность сюрпризов от сложной динамической системы сохраняется всегда).

Интерактивные объекты, используемые при диагностике решения комплексных проблем, должны создавать испытуемому условия, неопределенные и новые настолько, чтобы инициировать, «запустить» это творческое поисковое поведение и дать ему развернуться. Однако неопределенность условий приводит к неопределенности того набора способностей и умений, который тот или иной испытуемый может попытаться актуализировать в своей деятельности. *Высокая неопределенность и новизна создают испытуемым свободу и богатство выбора.* Это достоинство, но это и недостаток, поскольку критерии оценки деятельности испытуемых тоже неизбежно становятся не вполне определенными и постоянно требуют новых интерпретаций.

Пока тестовые ситуации ограничиваются обследованием виртуального плеера с тремя кнопками, указанная проблема стоит не так остро. Однако уже сейчас разработчики интерактивных задач в PISA пишут, что учет индивидуальных различий стратегий разных участников, понимание индивидуальности стратегии не как ошибки отклонения от известного, наперед заданного способа решения – проблема настолько серьезная, что авторы ожидают от ее будущего решения, найденного в рамках PISA, и существенного вклада в новейшие методологии поиска и обработки данных, в дата-майнинг (Greiff et al., 2013; Müller et al., 2013). С точки зрения поиска и обработки данных дело выглядит так: не менее 200 тыс. участников (затем и миллионы) решают задачу, позволяющую использовать различные стратегии. Эти участники используют разные последовательности действий, при этом какие-то действия проделывают быстро, какие-то – более медленно, перед какими-то делают временную задержку (раздумывают), и разработчикам

Неопределенность условий приводит к неопределенности того набора способностей и умений, который тот или иной испытуемый может попытаться актуализировать в своей деятельности. *Высокая неопределенность и новизна создают испытуемым свободу и богатство выбора.* Это достоинство, но это и недостаток, поскольку критерии оценки деятельности испытуемых тоже неизбежно становятся не вполне определенными и постоянно требуют новых интерпретаций.

⁹ *Испытуемый, получивший задание теста на интеллект, выглядел бы весьма неадекватно, если бы спросил экспериментатора о том, как получены исходные данные задачи, или засомневался бы в их истинности. В реальной же познавательной деятельности вопросы такого типа абсолютно правомерны.*

это надо фиксировать, регистрировать (а поскольку записывать всё невозможно, то надо заранее решить, что именно). Затем, при обработке полученного массива данных, возникает вопрос: как дифференцировать классы различных стратегий? Должна ли эта дифференциация строиться на заранее заданных жестких критериях или же на гибких, перестраиваемых в процессе обучения системы, ведущей обработку, чтобы, например, учитывать сюрпризы, которые могут преподнести несколько талантливых ребят, нашедших стратегии, не учтенные заранее разработчиками при системе жесткой? Нужно ли искать эти возможные находки участников, и если да, то как это делать в огромном массиве данных? И как оценивать найденное?

Здесь мы вплотную подходим к проблеме, так и не решенной до конца в тестах креативности и, похоже, полностью унаследованной в массовом тестировании решения комплексных задач. Дело в том, что суть творчества – выход за рамки заданного и известного, прорыв за пределы стандартов, а тест – это стандартная процедура обследования по наперед заданному набору параметров. Таким образом, тест творчества должен быть стандартом измерения способности действовать нестандартно и по-новому (быть «стандартом измерения нестандартности», многолетним эталоном новизны), а демонстрируемые человеком акты творчества (т.е. новизны и нестандартности его решений) должны выглядеть так, чтобы подпадать под этот стандарт (Поддьяков А.Н., 2004; Poddiakov, 2006).

Так, в Тесте креативного мышления Торренса изначально заложен фиксированный (!) диапазон оригинальности возможных ответов (от 40 до 160 баллов), выше которого, как, видимо, уверены разработчики, никто из тестируемых не прыгнет. И на самом деле не прыгнет – процедура получения и обработки данных не позволит. (Дело обстоит так, словно двум прыгунам, прыгнувшим в высоту на 5 и 8 м, объявили один и тот же результат: «Молодцы, 3 м», поскольку у судей нет рулетки длиннее.) Это такой недостаток теста оригинальности и его дифференцирующей силы, который не позволяет считать валидность данного теста удовлетворительной. Ведь эта валидность такова, что тест

как минимум не позволяет сравнивать оригинальность ответов, не попавших в стандартные, заранее известные списки, а ведь именно такие ответы в творчестве наиболее интересны.

При этом в тесте Торренса ситуация все-таки лучше, чем в PISA-2012. В первом любой ответ, который экспериментатор расценил как не входящий в заранее заготовленный им список, получает максимально возможный балл. Идея такова: «Испытуемый придумал то, что пока никому не приходило в голову, – он отлично справился, оценим это максимально высоко в рамках заданного нами потолка».

А разработчики PISA все отклонения от созданного ими списка оценивают не высшим баллом, а, наоборот, низшим – как отсутствие решения у участника. Это совершенно удивительным образом контрастирует с ранее провозглашенной ими же ценностью индивидуальных решений и декларированием того, что отклонение – не обязательно ошибка, с идеологией задач «с открытым концом». При этом, вполне естественно, помимо шести заложенных ими вариантов ответов для творческого задания обнаруживается как минимум еще три решения неучтенных типов (связанных с одновременными нажимами на две кнопки или двойными последовательными кликами), а какое множество решений еще возможно?

Проблема данной парадигмы оценивания состоит в следующем. Выбранный тестовый критерий оценки творческой деятельности – «стандартный список творческих ответов» – это нонсенс (или, скажем мягче, вынужденный паллиатив, но тогда он должен явно формулироваться – именно как паллиатив). Ведь при использовании заранее заготовленного, стандартного списка творческих ответов мы попадаем в парадоксальную ситуацию: чем более новым и оригинальным будет ответ участника, тем меньше вероятность, что тестирующий его заметит и оценит! Это происходит по той простой причине, что в списке ответов, с которым сверяется тестирующий, такого ответа нет – нет даже намек на него. Настоящие оригинальные решения имеют тенденцию не попадать в список уже известных, а расширять его.

Разумеется, добросовестный экспериментатор, столкнувшись с новым ответом, разумно выглядящим и при этом не входящим в стандартный список, может, подумав, отослать его в головной офис разработчикам теста. А те решат, как такую новацию оценивать и стандартизировать. Может быть даже, этот ответ войдет в обновленный перечень ответов, удлинив его на единицу (гордись, испытуемый!). Однако это абсолютно не гарантирует от того, что на следующее же утро не найдется человек, который изобретет новое решение, и его ответ либо вообще не заметят, либо не так интерпретируют.

В терминах В.А. Лефевра, психодиагностика – это исследование системы, сравнимой с исследователем по совершенству (Лефевр, 2003). В этих случаях исчерпывающее изучение невозможно, потому что для полного изучения чужого мыслительного аппарата нужно обладать своим более мощным мыслительным аппаратом, «стоящим над» первым и объемлющим его. В практике массовой психодиагностики это объективно не может быть всегда выполнимым правилом – участник исследования может оказаться умнее исследователя. И для того, чтобы оценить ответ будущего Тьюринга, Эшби, Эйнштейна, вообще говоря, нужен эксперт, сопоставимый по масштабу, – чтобы заметить и оценить предложенную новацию. Но где же набрать таких экспертов на 200 тыс. тестируемых? Возможный ответ типа «набирать и не надо, при массовой оценке образовательных достижений мы не таланты ищем, а оцениваем массовые данные по стране» выглядит понятным, но все-таки паллиативным. Помнить о будущих Тьюрингах и Эшби, получивших, возможно, 0 тестовых баллов за креативность при обследовании новой компьютерной системы, все-таки стоило бы. Разрешима ли эта проблема? Возможно, мы это узнаем, в том числе благодаря следующим раундам PISA. Но, как представляется, парадигма оценивания творческих ответов по заранее заготовленному списку должна быть изменена.

При хорошем же раскладе результаты, полученные с помощью интерактивных задач PISA, позволят пересмотреть или уточнить данные, а может быть, и поставить новые вопросы о соотношении

тестов разных типов – тестов интеллекта, креативности и исследовательского поведения. (Анализ их возможного соотношения на настоящий момент см.: Подьяков А.Н., 2012.)

КОНСТРУИРОВАНИЕ КОМПЛЕКСНЫХ ЗАДАЧ: ЧАСТЬ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ И ПЕРЕМЕННАЯ РАЗВИТИЯ

Содержание наук о сложности – в содержании образования

Представления о сложной реальности, которые затем транслируются в образование, имеют своим источником, с одной стороны, теоретические положения математики, естественных и инженерных наук, а с другой – психологический анализ того, что Д. Дёрнер называет «логикой неудачи стратегического мышления в сложных ситуациях», в том числе психологический анализ произошедших и длящихся катастроф (техногенных, гуманитарных).

Приведем показательный пример формирования у подрастающего поколения представлений о сложности в математике. В фильме «Убийства в Оксфорде» (2008), снятом А. де ла Иглесиа по роману аргентинского писателя и математика Г. Мартинеса, представлен затягивающий сюжет. Студент-математик (его роль исполняет Э. Вуд, от которого стонет молодое поколение, – Фродо из культового «Властелина колец») вовлекается в расследование загадочных убийств и попутно – в любовно-эротическую историю. По ходу сюжета зритель слышит не такие уж короткие диалоги персонажей-математиков. Обсуждаются важные для расследования темы:

- еще в начале массового использования тестов интеллекта некоторые испытуемые решали стандартную задачу на продолжение числового ряда нестандартно – не предусмотренными в тесте, но точно подходящими числовыми последовательностями;
- вообще, для любого конечного ряда может быть построено бесконечное число различных закономерных продолжений (это имеет непосредственное отношение к сюжету: убийца каждый раз оставляет на месте очередного убийства последовательность символов – непонятную и постепенно удлиняющуюся, которую необходимо разгадать);

• Курт Гёдель доказал теорему о неполноте формальных систем (о том, что внутри любой абстрактной системы выводного знания сколь угодно высокого уровня, начиная с определенного уровня сложности, всегда имеются истинные утверждения, которые не могут быть доказаны средствами этой системы, и ложные утверждения, которые не могут быть опровергнуты средствами этой системы; эти истинные утверждения могут быть доказаны, а ложные опровергнуты в рамках более сложной и мощной системы, имеющей уже свои истинные недоказуемые и ложные непроверяемые утверждения, и т.д.; при этом у исходной системы может быть бесконечно много разных, более мощных продолжений).

• И так далее – речь идет также о Л. Витгенштейне, теореме Ферма и пр. Истинное наслаждение для молодого зрителя следить за увлекательными приключениями любимого актера. А психологу, педагогу, математику, озабоченным проблемами образования, бесконечно интересно смотреть, как могут быть представлены сложные математические идеи.

Если говорить о не столь ярких примерах, то всё больше обычных людей – не специалистов в области системной динамики узнаёт из научно-популярных журналов, что такое «эффект бабочки» и т.п.

О примерах множественной детерминации молодой человек может узнать из популярных статей по биологии, в которых написано: тот или иной внешний, фенотипический признак или паттерн поведения находится под контролем (влиянием) множества генов, а один и тот же ген участвует в формировании не одного, а целого ряда фенотипических признаков и паттернов поведения (Марков, 2008). Этот пример, заметим, – чистое попадание под понятие многосвязности, и может быть, какая-то из следующих интерактивных задач будет касаться не просто жителя экзотических рыбок в аквариуме, а виртуального экспериментирования с их генами и наблюдением следствий.

Примеры можно продолжать. Всё это – части глобального цивилизационного проекта, который можно назвать «познание сложности», «исследование сложности» (exploring complexity), если

Представления о сложной реальности, которые затем транслируются в образование, имеют своим источником, с одной стороны, теоретические положения математики, естественных и инженерных наук, а с другой – психологический анализ произошедших и длящихся катастроф (техногенных, гуманитарных).

использовать название одной из книг нобелевского лауреата по химии И. Пригожина. Одна из следующих его книг называлась «Конец определенности».

Обратимся теперь к психологии, а затем к PISA.

«Экспериментирование с экспериментированием» – автокаталитический эффект в цивилизационном процессе

В психологической науке представления о сложности и о том, как ее изучать, тоже активно развивались. В контексте данной статьи важно, что наряду с аналитическими задачами (и тестами интеллекта, построенными по типу аналитических задач) стала активно развиваться теория и методология открытых задач – они сложнее по разработке и интерпретации, чем закрытые, и погружают участника в более сложную среду. Иначе говоря, наряду с изучением решений в условиях «канемановской неопределенности» (с выбором между немногими, четко сформулированными альтернативами) началось изучение мыслительной деятельности в условиях «дёрнеровской неопределенности». Последняя предполагает генерацию, построение всех компонентов иерархии деятельности (целей, задач, гипотез, средств, стратегий и т.д.) в сложной, насыщенной скрытыми связями и откликающейся на воздействия среде. Такую среду участник потенциально может изучать бесконечно – в том числе потому, что она сама меняется и развивается. При использовании в образовательных целях среды такого типа, как нам представляется, могут составить важную часть «школы неопределенности», по А.Г. Асмолову, – школы жизни в неопределенных ситуациях как нестандартного, вариативного образования в изменяющемся мире (Асмолов, 1996).

Методология открытых задач реализовывалась по нескольким, лишь отчасти пересекающимся линиям, в том числе:

а) в экспериментальных методиках и тестах креативности (с закрытым началом и открытым концом), где от человека требуются творческие решения сформулированной кем-то (не им самим) задачи и ее условий;

б) в методиках и тестах исследовательского поведения (с открытым началом и с открытым концом), где изучается вышеописанное свободное поведение человека, развертывающееся в среде с новыми и сложными объектами без постановки «чужих» целей и задач извне: человек сам, по своему усмотрению ставит цели и задачи исследования и управления, генерирует гипотезы и т.д.

Возникло целое направление, которое можно назвать «экспериментирование с экспериментированием»: человеку (ребенку или взрослому) в эксперименте предлагаются для самостоятельного исследования и экспериментирования специально разработанные новые и сложные (для испытуемого) технические объекты и целые искусственные среды и изучаются закономерности и особенности этой познавательной деятельности (Поддьяков Н.Н., 1961, 1977; Vanta, 1970; Forman, 1986; Hutt, 1970; Poddjakow, 1981; Shragert, Klahr, 1986; и др.). Не все эти объекты конструировались именно как многосвязные, содержащие сети взаимодействующих факторов. Между тем еще в 1966 г. выдающийся психолог и педагог Дж. Брунер писал, что можно вообразить игры в детском саду, знакомящие детей с идеей множественной детерминации событий физического и социального мира. Игры должны быть сконструированы так, чтобы активно вовлекать дошкольников в понимание того, как вещи влияют друг на друга или связаны друг с другом (Bruner, 1966, p. 27). Под влиянием ли этого высказывания или независимо от него такие игры стали создаваться в разных странах, причем

Еще в 1966 г. выдающийся психолог и педагог Дж. Брунер писал, что можно вообразить игры в детском саду, знакомящие детей с идеей множественной детерминации событий физического и социального мира. Игры должны быть сконструированы так, чтобы активно вовлекать дошкольников в понимание того, как вещи влияют друг на друга или связаны друг с другом.

для разных возрастов. Это компьютерные сценарии сложной многофакторной реальности Д. Дёрнера, разрабатываемые с 1970-х гг.; компьютерные микромиры Л. Шаубл и Р. Глейзера, позволяющие учащимся разного возраста экспериментировать с конструкциями виртуальных гоночных машин, с экономическими объектами и наблюдать эффекты взаимодействия факторов (Schauble, Glaser, 1990); и др. В настоящее время число таких компьютерных методик вряд ли можно указать точно: далеко не все они индексируются, поскольку часто создаются под конкретную практическую задачу (например, конкретную задачу профессионального обучения).

Один из важных вопросов – соотношение виртуальных и реальных объектов (и шире, моделируемого и реального) при изучении решения комплексных задач. В целом можно утверждать, что использование и виртуальных, и реальных объектов имеет свои преимущества и недостатки, поэтому целесообразно применять объекты обоих типов. В области разработки и использования реальных многосвязных объектов (а не смоделированных на дисплее компьютера) я могу сослаться на собственные исследования, ведущиеся с середины 1980-х гг. Я конструировал многосвязные игрушки-головоломки – «черные ящики» разной степени непрозрачности и сложности для изучения того, как их обследуют дети дошкольного и школьного возраста, как изобретают для себя стратегии многофакторного экспериментирования и понимают многофакторные взаимодействия (Поддьяков А.Н., 1991, 1998, 2001, 2004, 2007; Poddiakov, 1992, 2011). В контексте сопоставления с объектом, использовавшимся в PISA-2012, важно, что основным методическим приемом введения в объект многосвязности, понятной ребенку, было использование особого вида полифункциональной клавиатуры – аккордной (или мультитач-клавиатуры, в терминах современных бытовых устройств). А именно одновременные нажимы на несколько кнопок приводили к эффектам, резко отличающимся от эффектов нажимов на те же кнопки по одной, при этом функция каждой кнопки менялась в зависимости от того, в какую комбинацию других нажатых кнопок эта кнопка включена.

Собственно, именно работа с реальными многосвязными объектами позволила мне увидеть некоторые из возможных решений творческого задания на усовершенствование MP3-плеера, не учтенные разработчиками PISA, но принятые в современных реальных устройствах. Реальность богаче модели – ведь модель абстрагируется от множества реальных свойств, чтобы существовать как модель, но эти проигнорированные свойства могут на практике быть очень существенными.

Одним же из недостатков использования реальных объектов в диагностических целях является невозможность их массового изготовления для проведения массового (на сотни тысяч человек, как в PISA) тестирования, особенно если объект является действительно сложной системой. Компьютерные симуляции имеют здесь неоспоримые преимущества: «виртуальные объекты» любой сложности могут быть разосланы сразу всем по электронной почте или загружены на сервер с общим доступом, а в случае обнаружения недостатков – переделаны в единственном числе и снова разосланы (перезагружены), и к этому добавляются возможности массовой одновременной регистрации данных при тестировании и их последующей автоматизированной обработки.

Однако пока массовый потребитель в своей обычной жизни и профессионал – в профессиональной имеют дело со вполне материальными техническими объектами (от виртуальных стиральной машины или ракетного комплекса в ряде отношений мало толку), и эти системы характеризуются именно реальной, а не смоделированной непредсказуемостью и сложностью, использование реальных объектов в психологических исследованиях будет иметь смысл. Это лишь одно из наиболее очевидных соображений; на других мы не будем останавливаться из-за ограниченного объема статьи.

В целом, развертывание теорий, экспериментов, практической диагностики и обучения, связанных со свободным исследовательским поведением, с постановкой и решением комплексных задач, имеет не только образовательное, но и культурное и, не побоимся этого слова, цивилизационное значение. Ис-

Развертывание теорий, экспериментов, практической диагностики и обучения, связанных со свободным исследовательским поведением, с постановкой и решением комплексных задач, имеет не только образовательное, но и культурное и, не побоимся этого слова, цивилизационное значение.

ходно, примерно в 50–60-х гг. XX в. психологи в разных странах стали осознавать и формулировать ценность данных видов познавательной деятельности, конструировать экспериментальные объекты для ее изучения и отрабатывать процедуры экспериментов – пока еще немногочисленных лабораторных. Участники (дети или взрослые) экспериментировали с этими объектами и строили «теории», объяснения их работы разной степени адекватности, а экспериментаторы осуществляли экспериментирование «второго порядка»: они экспериментировали с этой деятельностью экспериментирования, конструируя все новые и более сложные объекты и системы, новые условия и процедуры их использования, и на основе получаемых данных строили свои теории протекания познавательной деятельности, изобретали сложные математические модели (например, модели нелинейной динамики развития) и т.д. Благодаря этому экспериментированию с экспериментированием, продолжающемуся до сих пор, исследователи получают новые факты и изменяют свои представления о закономерностях познавательной деятельности и ее развития, а также способах управления этим развитием.

Итак, имеется не только взаимодействие на уровне «участник эксперимента ↔ экспериментальный объект» (участник экспериментирует с объектом, который откликается на его воздействия, изменяя представления участника). Есть и не столь очевидное взаимодействие на уровне «исследователь ↔ (участник ↔ объект)». В ходе этого взаимодействия изменяются познавательные структуры исследователя. Он начинает разрабатывать такие новые методы и объекты, экспериментируя с которыми участники раскрывают уже новые, до этого не известные возможности познавательной деятельности, и т.д.

Познавательные способности дошкольников значительно выше, чем можно полагать, но лица, принимающие решения в образовательной политике, систематически недооценивают эти возможности.

Наконец, существует третий уровень взаимодействия (пока ограничимся тремя). Это взаимодействие «общество ↔ {специалисты в области образования ↔ (участники ↔ объекты)}». А именно исследовательские достижения в области «экспериментов с экспериментированием» транслируются в общественное сознание через систему коммуникаций. Здесь можно сослаться на один из последних показательных примеров. Известная американская исследовательница Э. Гопник опубликовала статьи об экспериментировании дошкольников с разработанными ею объектами в ключевых журналах «Scientific American» (Gopnik, 2010) и «Science» (Gopnik, 2012), и статья из «Scientific American» переведена в российском журнале «В мире науки»¹⁰. Приведу один из ключевых тезисов этих публикаций (опять-таки известный отечественному читателю со стажем): познавательные способности дошкольников значительно выше, чем можно полагать, но лица, принимающие решения в образовательной политике, систематически недооценивают эти возможности. Между тем следует специально развивать такие детские деятельности, как исследование, экспериментирование, игра. Надо использовать естественную любознательность детей, являющихся природными учеными, и их недооцененные способности к проверке гипотез и причинному выводу для формирования их мышления. Пример статей Э. Гопник – один из последних и наиболее ярких, но есть и другие.

В результате такой трансляции исследовательских достижений изменяются представления общества:

а) о закономерностях и особенностях мыслительной деятельности и возможностях ее развития;

б) о возможностях сложных объектов, систем, моделей в отношении этого развития.

Общество реагирует на всё это изменением социального заказа, поддерживая теоретические исследования и практические разработки новых диагностических и дидактических объектов, сред, деятельностей, которые по-новому влияют на познавательное развитие (например, возникает совместный проект девяти европейских стран «Creative Little Scientists», «Маленькие творческие ученые», поддержанный 7-й Рамочной программой Евросоюза, см.: <http://www.creative-little-scientists.eu>), и т.д. – спираль развития раскручивается все дальше; в химии это называется автокаталитическим процессом. Лишь один из многочисленных результатов мы наблюдаем в настоящий момент, и пока только его подробному анализу и посвящена наша статья. Это переход на качественно новый уровень институционализации направления «решение комплексных проблем» – внедрение соответствующих интерактивных задач в практику массовой образовательной оценки школьников с одновременно идущей разработкой новейших методов использования роботов как партнеров по совместной деятельности, дата-майнинга (интеллектуального автоматизированного, без участия человека, поиска в больших базах данных, позволяющего обнаруживать в них скрытые, ранее неизвестные, нетривиальные закономерности) при обработке результатов и т.д. Для всего этого необходимо готовить специалистов¹¹, формировать разнообразные ресурсы – интеллектуальные, технологические и пр. – и решать другие комплексные проблемы.

Ситуация выглядит отчасти похожей на то, что описывают исследователи, включенные в создание Большого адрон-

¹⁰ Смысловая ошибка переводчика – подзаголовок переведен на русский так: «Даже самые маленькие дети знают гораздо больше, исследуют мир гораздо глубже и обучаются гораздо полнее, чем представляют себе психологи» (<http://sciam.ru/journal/catalog/10-2010>). Но в английском оригинале подзаголовок речь не о психологах, а об ученых вообще, причем об их представлениях в прошлом (http://www.alisongopnik.com/papers_alison/sciam-gopnik.pdf). Психологи как раз знают происходящее в этой области лучше других (они ведь сами и ведут эти исследования). Например, отечественный читатель мог подробно узнать о творческом экспериментировании дошкольников, важность которого подчеркивает Э. Гопник, из работ Н.Н. Поддьякова (1977, 1985) и сотрудников его школы – Н.Е. Вераксы (1981), О.Л. Князевой (1987) и других.

¹¹ Для справки: в рамках подготовки российских специалистов читается курс «Психология исследовательского поведения и решения комплексных задач» на магистерской программе «Измерения в психологии и образовании» НИУ ВШЭ (Поддьяков А.Н., 2013).

ного коллайдера: на разных этапах этого мегапроекта разработчики не только не имели части необходимых средств (например, вычислительных кластеров), но и не могли гарантировать, что они будут (или даже могут быть) созданы, – речь ведь шла о совершенно новых областях и технологиях. При этом Большой адронный коллайдер создан и выдает уникальные научные результаты. Сходство и в том, что и проект PISA, и направление «решение комплексных проблем» – молодые, развивающиеся. Можно обоснованно полагать, что они будут успешно совместно решать такую важную комплексную метапроблему, как внедрение комплексных задач, отражающих сложную, разнообразную, полидетерминированную реальность, в образовательно-диагностическую среду.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: Ин-т практической психологии, 1996.
2. Васильев И.А. Мотивационно-эмоциональная регуляция мыслительной деятельности: Дис. ... докт. психол. наук. М., 1998.
3. Васильев И.А. Специфика мыслительной деятельности человека в сложных ситуациях // Материалы Первой Российской Интернет-конференции по когнитивной науке / Под ред. А.Н. Гусева, В.Д. Соловьёва. М.: УМК «Психология», 2004. С. 136–141.
4. Веракса Н.Е. Особенности преобразования противоречивых проблемных ситуаций дошкольниками // Вопросы психологии. 1981. № 3. С. 123–127.
5. Глой К. Проблема последнего обоснования динамических систем // Вопросы философии. 1994. № 3. С. 94–105.
6. Дёрнер Д. Логика неудачи: стратегическое мышление в сложных ситуациях. М.: Смысл, 1997.
7. Канеман Д., Тверски А. Рациональный выбор, ценности и фреймы // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 4. С. 31–42.
8. Князева О.Л. Особенности поисковой деятельности дошкольников при решении наглядно-действенных задач // Вопросы психологии. 1987. № 4. С. 86–93.
9. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования / Под ред. В.В. Рубцова. М.: ПИ РАО, 1996.
10. Лефевр В.А. Рефлексия. М.: Когито-Центр, 2003.
11. Лысенко Е.И. Игра с ЭВМ как вид творческой деятельности: Канд. дис. М., 1988.
12. Марков А. Гены управляют поведением, а поведение – генами // Элементы. ru. 12 ноября 2008. URL: <http://elementy.ru/news/430913>
13. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. М.: ПЕР СЭ, 2006.
14. Поддьяков А.Н. Комбинаторное экспериментирование дошкольников с многосвязным объектом – «черным ящиком» // Вопросы психологии. 1990. № 5. С. 65–71.
15. Поддьяков А.Н. Компликология: создание развивающих, диагностирующих и деструктивных трудностей для других субъектов // Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования. 2012. № 10. С. 1–80. URL: <http://www.hse.ru/data/2012/12/02/1302310042/complicology10-2012.pdf>
16. Поддьяков А.Н. Методика преподавания учебной дисциплины «Психология исследовательского поведения и решения комплексных задач» // Психология в вузе. 2013. № 2. С. 87–111.
17. Поддьяков А.Н. О реализации принципов разработки многофакторных объектов для изучения мышления детей // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1998. № 2. С. 31–42.
18. Поддьяков А.Н. Овладение методологией многофакторных исследований как направление познавательного и личностного развития // Исследовательская деятельность учащихся / Под общ. ред. А.С. Обухова. Т. 1: Теория и методика. М.: Общероссийское общественное движение творческих педагогов «Исследователь», 2007. С. 166–177.
19. Поддьяков А.Н. Психодиагностика интеллекта: выявление и подавление способностей, выявление и подавление способных // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. № 4. С. 75–80.
20. Поддьяков А.Н. Развитие исследовательской инициативности в детском

- возрасте. Дис. ... докт. психол. наук. М., 2001. URL: <http://www.phido.ru/Disser/16295/View.aspx>
21. Поддьяков А.Н. Решение комплексных задач // Когнитивная психология / Под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. М.: ПЕР СЭ, 2002. С. 225–233.
22. Поддьяков А.Н., Елисеенко А.С. Связи субъективной неопределенности и эффективности решения комплексной проблемы (на материале деятельности управления виртуальной фабрикой) // Психологические исследования. Электронный журнал. 2013. Т. 6. № 28. С. 4. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n28/791-poddiakov28.html>
23. Поддьяков Н.Н. Новые подходы к исследованию мышления дошкольников // Вопросы психологии. 1985. № 2. С. 105–117.
24. Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника. М.: Педагогика, 1977.
25. Поддьяков Н.Н. Особенности ориентировочной деятельности у дошкольников при формировании и автоматизации практических действий: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1961.
26. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой. М.: Прогресс, 1986.
27. Теплов Б.М. Ум полководца (опыт психологического исследования мышления полководца по военно-историческим материалам) // Теплов Б.М. Избр. труды: В 2 т. М.: Педагогика, 1985. Т. 1. С. 223–305.
28. Banta T. Tests for the evaluation of early childhood education: The Cincinnati Autonomy Test Battery (CATB) // Helmuth J. (ed.). Cognitive studies. N.Y.: Brunner / Mazel Publishers, 1970. P. 424–490.
29. Berry D., Broadbent D. Implicit learning in the control of complex systems // Frensch P.A., Funke J. (eds). Complex problem solving: The European perspective. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995. P. 131–150.
30. Bruner J.S. The process of education. Cambridge: Harvard University Press, 1966.
31. Dörner D. The logic of failure // Broadbent D.E., Baddeley A., Reason J.T. (eds). Human factors in hazardous situations. Proceedings of a Royal Society Discussion Meeting, Philosophical Transaction of the Royal Society. Series B, Biological Sciences. V. 327 (1241). L.; Oxford: Clarendon Press, 1990. P. 327, 463–473.
32. Forman G. Observations of young children solving problems with computers and robots // Journal of Research in Childhood Education. 1986. V. 1. N 2. P. 60–74.
33. Frensch P.A., Funke J. (eds). Complex problem solving: the European perspective. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1995.
34. Funke J. Complex problem solving // Seel N.M. (ed). Encyclopedia of the sciences of learning. N.Y.; Dordrecht; Heidelberg; L.: Springer, 2012. P. 682–685.
35. Funke J. Complex problem solving: a case for complex cognition? // Cognitive Processes. 2010. V. 11 (2). P. 133–142.
36. Goode N., Beckmann J.F. You need to know: There is a causal relationship between structural knowledge and control performance in complex problem solving tasks // Intelligence. 2009. V. 38. P. 345–352.
37. Gopnik A. How babies think // Scientific American. 2010, July. P. 76–81.
38. Gopnik A. Scientific thinking in young children: theoretical advances, empirical research, and policy implications // Science. 2012. V. 337. P. 1623–1627.
39. Greiff S. Assessment and theory in complex problem solving. A continuing contradiction? // Journal of Educational and Developmental Psychology. 2012. V. 2 (1). P. 49–56.
40. Greiff S., Holt, D., Funke J. Perspectives on problem solving in cognitive research and educational assessment: analytical, interactive, and collaborative problem solving // The Journal of Problem Solving. 2013. V. 5 (2). P. 71–91.
41. Güss C.D., Tuason M.T., Gerhard C. Cross-national comparisons of complex problem-solving strategies in two micro-worlds // Cognitive Science. 2010. V. 34 (3). P. 489–520.
42. Hutt C. Specific and diversive exploration // Lipsitt L.P., Reese H.W. (eds). Advances in child development and behavior. N.Y.: Academic Press, 1970. V. 5. P. 119–180.
43. International encyclopedia of ergonomics and human factors. 2nd ed. / Karwowski W. (ed.). L.: CRC Press, Taylor & Francis, 2006.
44. Klein G. Naturalistic decision making // Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society. 2008. V. 50. N 3. P. 456–460.
45. Knauff M., Wolf A.G. Complex cognition: the science of human reasoning, problem-solving, and decision-making

- // Cognitive Processing. 2010. V. 11 (2). P. 99–102.
46. Lipshitz R. et al. Focus article: Taking stock of naturalistic decision making / Lipshitz R., Klein G., Orasanu J., Salas E. // *Journal of Behavioral Decision Making*. 2001. V. 14. P. 331–352.
47. Müller J., Kretzschmar A., Greiff S. Exploring exploration: Inquiries into exploration behavior in Complex Problem Solving assessment // *Proceedings of the 6th International Conference on Educational Data Mining*. July 6–9, 2013; Memphis, TN, USA / D'Mello S.K., Calvo R.A., Olney A. (eds). *International Educational Data Mining Society*, 2013. P. 336–337. URL: http://www.educationaldatamining.org/EDM2013/papers/rn_paper_69.pdf
48. Osman M. Controlling uncertainty: A review of human behavior in complex dynamic environments // *Psychological Bulletin*. 2010. V. 136 (1). P. 65–86.
49. PISA-2012 Assessment and analytical framework: mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy. OECD: OECD Publishing, 2013. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en>
50. PISA-2015: Draft collaborative problem solving framework. OECD, 2013. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Collaborative%20Problem%20Solving%20Framework%20.pdf>
51. Poddiakov A. Ambivalence and cognitive heuristics for dealing with ambiguity in complex social worlds // *Estudios de Psicología*. 2006. V. 27. № 1. P. 101–116.
52. Poddiakov A. Didactic objects for development of young children's combinatorial experimentation and causal-experimental thought // *International Journal of Early Years Education*. 2011. V. 19 (1). P. 65–78.
53. Podd'iakov A.N. Teaching preschoolers combinatorial experimentation // *Journal of Russian and East European Psychology*. 1992. V. 30 (5). P. 87–96.
54. Poddiakov A. Preschoolers' acquirement of competences in factor combining and factor interaction // *Developmental tasks: towards a cultural analysis of human development* / J. ter Laak, P.G. Heymans, A.I. Podol'skij (eds). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1994. P. 173–186.
55. Poddjakow N. Die denkentwicklung beim vorschulkind. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1981.
56. Quesada J., Kintsch W., Gomez E. Complex problem-solving: A field in search of a definition // *Theoretical Issues in Ergonomics Science*. 2005. V. 6 (1). P. 5–33.
57. Riegler A. «The end of science»: Can we overcome cognitive limitations? // *Evolution and Cognition*. 1998. V. 4 (1). P. 37–50.
58. Schauble L., Glaser R. Scientific thinking in children and adults // Kuhn D. (ed.). *Developmental perspectives in teaching and learning thinking skills*. Contrib. Hun. Dev. Basel: Karger, 1990. V. 21. P. 9–27.
59. Shragert J., Klahr D. Instructionless learning about a complex device: The paradigm and observations // *International Journal of Man-Machine Studies*. 1986. V. 25. P. 153–189.
60. Spector J.M. Tools and principles for the design of collaborative learning environments for complex domains // *Journal of Structural Learning and Intelligent Systems*. 2001. V. 14 (4). P. 483–510.
61. Torrance E.P. *Education and the creative potential*. Minneapolis: The University of Minnesota Press, 1967.
62. Vollmeyer R., Burns B.D. Problemlösen und Hypothesentesten // Gruber H., Mack W., Ziegler A. (eds). *Wissen und Denken. Beiträge aus Problemlösepsychologie und Wissenspsychologie*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts Verlag, 1999. S. 101–118.

НАДЕЖДА ЗЫРЯНОВА, МАРИНА ЕГОРОВА, ОЛЬГА АЛЕКСЕЕВА,
ИРИНА КОЗЛОВА, АЛИНА ПАНКРАТОВА, ОКСАНА ПАРШИКОВА,
СВЕТЛАНА ПЬЯНКОВА, ЮЛИЯ ЧЕРТКОВА

Дошкольники Нового века¹

54

Аннотация. Описаны результаты исследования образа мира у детей старшего дошкольного возраста. Исследование было направлено на то, чтобы понять, каково представление детей, рожденных в новом веке, об окружающей действительности, определить, как оно меняется при изменении социальной ситуации в стране, и, в конечном счете, получить портрет современного ребенка.

Ключевые слова: дошкольник, образа мира у детей старшего дошкольного возраста, портрет современного ребенка.

Уже более восьми десятилетий в зарубежной социологии и психологии уделяется специальное внимание изучению влияния исторического контекста и социальных изменений на развитие детей.

Одним из первых исследование отсроченного влияния социальных изменений начал Г. Элдер. В работах, проведенных под его руководством, проанализированы разнообразные следствия ряда социальных кризисов, прежде всего Великой депрессии (Elder, 1974; Elder, Hareven, 1993). Теоретической основой исследований Элдера является теория У. Бронфенбреннера (Bronfenbrenner, 1979), суть которой состоит в том, что при изучении развития индивидов необходимо учитывать исторический контекст развития. Самого Элдера интересовали механизмы, посредством которых исторические изменения оказывают влияние на развитие индивидов. Эти механизмы, как показали его работы, могут быть выявлены в том случае, если при анализе влияния исторических событий на жизнь людей учитывается ряд принципов: 1) течение жизни инди-

видов находится внутри и формируется под влиянием исторического контекста, в котором они живут; 2) влияние исторического события на человека определяется временем в его жизни, когда это событие произошло; 3) влияние исторических событий опосредовано взаимосвязями индивида с другими людьми; 4) люди сами конструируют свою жизнь посредством поступков и действий, которые они совершают в сложившихся исторических условиях.

Основной метод, который применяли Элдер с коллегами в своих исследованиях, – лонгитюдный, позволяющий выявить не только непосредственные, но и отдаленные последствия значительных социально-экономических изменений на развитие индивидов в детском возрасте и их социальную адаптацию во взрослом. Так, в работе, посвященной изучению последствий Великой депрессии, было обнаружено, что отдаленные психологические последствия экономического спада в большей степени зависят от возраста, в котором человек пережил Великую депрессию, чем от степени снижения материального положения его семьи. Было выявлено, что Великая депрессия оказала наиболее неблаго-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, грант № 09-06-00442а.

приятное влияние на самых маленьких детей – тех, которые были рождены перед депрессией.

В другом проекте, которым руководил Г. Элдер, изучались последствия крупного фермерского кризиса в США (1970 г.). Была набрана выборка из 451 полной и 107 неполных фермерских семей с детьми – учащимися VII класса. Эту выборку наблюдали с 1987 по 1992 г., после чего обследовали в 1994, 1995, 1997 и 2000 гг. Методы, которые использовались в исследовании, включали в себя интервью с детьми и родителями и видеозаписи их взаимодействий. Было выявлено, что дети, чьи семьи уехали с фермы из-за кризиса, в последующем оказались более подверженными эмоциональному дистрессу. Дети, которые из-за экономических трудностей в семье ощущали равнодушие со стороны родителей и недостаток их теплоты, были менее успешными в школе, чем другие дети (особенно мальчики), и через шесть лет (к XII классу) их эмоциональное самочувствие не улучшилось. Важной для благоприятного развития личности фермерских детей явилась их вовлеченность в совместную со взрослыми деятельность. Дети, которые наравне с родителями зарабатывали деньги для семьи, выросли более ответственными и самостоятельными. Через 10 лет после кризиса они были более автономными и независимыми, успешными и активными в школе, реже демонстрировали проблемное поведение. Значимым фактором для фермерских детей оказались также их тесные связи с бабушками и дедушками, наличие с ними общей деятельности, что коррелировало с хорошей успеваемостью в старших классах (Elder, Conger, 2009).

В 90-х гг. прошлого века под научным руководством Г. Элдера в Филадельфии (США) начался большой проект по изучению детей и молодежи большого города в условиях социальных изменений. Первый этап исследования проведен в 1991 г., второй – в 2001 г. Всего было набрано 497 семей с детьми 11–14 лет. В этом проекте большее внимание уделялось здоровью, безопасности и условиям развития детей. Первая линия анализа включала изучение расы, пола, семейной структуры как источников различий в родительском поведении и эффектив-

ности родительских стратегий. Вторая линия анализа концентрировалась на изучении влияния экономических трудностей на родительское поведение. Оказалось, что экономические трудности (низкий доход, нестабильность заработков и работы) уменьшают у родителей чувство эффективности своего поведения в отношении к детям и стратегий воспитания, что негативно сказывается на личностном развитии детей.

Изучение представлений детей о социальной, экономической и политической жизни проводится и другими зарубежными исследователями и чаще всего рассматривается в связи с культурной ситуацией развития. Выводы таких работ обычно ограничиваются констатацией возрастных изменений (с возрастом понимание окружающего социального мира становится более полным и адекватным). С квалификацией подобных выводов как самоочевидных и тривиальных не следует торопиться, поскольку возраст – не единственная переменная, которая в них рассматривается, но остальные часто оказываются незначимыми. Например, показано, что представления детей о социальном положении их семей, меняясь с возрастом, не зависят от того, где дети живут – в городе или деревне (Bonn et al., 1999).

В работах последнего десятилетия исследуются различные аттитюды детей разного возраста, например, знания и представления детей о политической жизни, о политических партиях, о значении демократических процедур и т.д. Как правило, дошкольники и младшие школьники в таких исследованиях демонстрируют почти абсолютную неосведомленность, и в фокусе анализа оказываются подростки, на которых изучается, например, влияние семейных и внесемейных факторов на политические представления (Marks, 1993).

Появился явный интерес к анализу представлений детей о мире и войне. Исследования проводятся на разных по возрасту группах или же анализируют более длительные возрастные отрезки – например, от дошкольного до подросткового возраста. Эти исследования демонстрируют половые и возрастные различия, а также культурные различия в семантике этих понятий у детей и обращение детей (начиная



об авторе



Н.М. Зырянова, доцент кафедры психогенетики факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, кандидат психологических наук



М.С. Егорова, профессор, заведующая кафедрой психогенетики факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, доктор психологических наук



об авторе



О.С. Алексеева, младший научный сотрудник лаборатории онтогенеза индивидуальных различий Психологического института РАО



И.Е. Козлова, младший научный сотрудник лаборатории онтогенеза индивидуальных различий Психологического института РАО

с пятилетнего возраста) к моральным понятиям при рассказах о войне и мире (например: Nakvoort, Oppenheimer, 2002; Buldu, 2009).

В контексте этой же тематики рассматриваются представления детей о терроризме. В одном из соответствующих исследований, в котором приняли участие дети 7–11 лет, было показано, что в глазах ребенка только после достижения им девятилетнего возраста «террорист» обретает некоторые конкретные и достаточно адекватные черты, отличающие его от обобщенного «врага» (Oppenheimer, Mandemaker, 2008). Конкретизация образа врага и приближение его образа к реальному происходят и после трагических событий, например терактов, активно обсуждавшихся в средствах массовой информации, причем эти изменения свойственны и детям и взрослым (Oppenheimer, 2010).

В последнее время психологические последствия социальных изменений рассматриваются в контексте экономических циклов развития. Показано, например, что периоды подъемов и спадов, переживаемых экономикой, отчетливо связаны с изменением ценностей подрастающего поколения, а также определяют степень социодемографических рисков (Moore, Vandivere, Redd, 2006; Schultz, Fujita, в печати).

В России тоже ведутся исследования представлений детей о различных аспектах жизни. В основном эти исследования носят социологический характер, но имеются и психологические работы. В качестве примера можно привести исследование А.В. Мошкина и В.Н. Руденко «Дети Смуты» (1993), посвященное представлению 6–7-летних детей о разных аспектах жизни.

В конце 90-х гг. XX в. коллективом московских исследователей под руководством М.С. Егоровой было проведено изучение социально-психологических аспектов формирования образа мира у детей старшего дошкольного возраста. По итогам исследования, которое было поддержано грантом РФНФ, была издана книга «Из жизни людей школьного возраста. Дети в изменяющемся мире» (Егорова, Зырянова, Пьянкова, Черткова, 2001).

Это исследование состояло из четырех обследований детей: первое прово-

дилось в феврале–марте 1992 г. (сразу после начала рыночных реформ в России), второе – в мае 1995 г., третье – в мае–июне 1998 г. (в период относительной стабилизации экономического и социально-политического положения в стране) и четвертое – в сентябре 1998 г. (после банковского кризиса и девальвации национальной валюты). В исследовании участвовали дети, возраст которых на момент обследования равнялся шести годам, т.е. рожденные в 1986, 1989 и 1992 гг. Этот возраст был выбран не случайно: шестилетние дети уже способны развернуто отвечать на вопросы интервью, рассказывать о тех или иных сторонах их жизни, но в то же время они еще непосредственны и откровенны.

Интервью с детьми состояло из 55 вопросов, направленных на изучение условий жизни современных детей и их представлений об окружающем мире: что они любят, о чем мечтают, чего боятся, в какие игры играют, чем занимаются в свободное время, какую профессию хотят выбрать, когда станут взрослыми, что они думают о семье, сколько детей хотят иметь, как относятся к религии, богатству, бедности, безработице и т.д. Кроме материала бесед были собраны рисунки детей (дети рисовали любимую игрушку, нашего президента, богатого и бедного человека, хорошую и плохую страну).

Выборки детей, участвовавших в исследовании в разные годы, формировались исходя из одних и тех же принципов и были сопоставимыми. Это позволило проанализировать изменения в ответах детей и на этом основании сделать вывод о том, как сказываются изменения, происходящие в обществе, на жизни детей и на восприятии ими того, что происходит вокруг них.

Выборки исследования не были репрезентативными в строгом смысле. Во-первых, все опрошенные дети жили в Москве; во-вторых, большинство детей были из полных семей; в-третьих, уровень образования родителей у этих детей был выше, чем в среднем по Москве.

Поскольку выборка не была репрезентативной, частота встречаемости тех или иных ответов не могла дать полное представление об их соотношении во всей популяции детей, т.е. о том, насколько чаще встречается тот или иной

ответ, то или иное отношение детей к нашей реальности. По этой причине количественные методы анализа были использованы ограниченно. Основным методом исследования был качественный анализ рассказов детей. Качественный подход в психологии основан на исследовании, описании и интерпретации личного и социального опыта с точки зрения значения, которое имеет для того или иного субъекта какой-то феномен. В данном исследовании качественные методы анализа использовались для изучения реакции детей на социальные изменения, что позволило рассмотреть особенности социализации детей, происходящей в условиях социальных трансформаций.

Основные результаты первого этапа исследования показали, что социальные изменения, несомненно, оказывают влияние на развитие дошкольников – на их интересы (прежде всего на игры и любимые игрушки), мечты и желания, на степень информированности о происходящем в стране и мире, на отношение к таким социальным явлениям, как безработица, богатство и бедность. Так, оказалось, что информированность детей о происходящих событиях зависит от ситуации в стране: периодам интенсивных социальных изменений сопутствует большая информированность детей об общественной жизни. В 1992 г. дети могли сказать, за кого голосуют их родители на выборах и почему это делают, высказать «свое» мнение о событиях в стране и политических лидерах. В периоды относительной стабилизации (1995 г., весна 1998 г.) эта информированность заметно снизилась и вновь возникла осенью 1998 г., когда экономическая ситуация в России резко ухудшилась вследствие дефолта.

Тот факт, что осведомленность детей о политической жизни страны усиливается в момент политических кризисов, показан и в ряде работ, выполненных за рубежом. К числу таких работ относится восприятие детьми кризиса, связанного с показаниями президента Клинтона по поводу его отношений с Моникой Левински (Kelley et al., 1999), исследование реакции детей на политические убийства – Мартина Лютера Кинга (Siegel, 1977), израильского премьер-министра Рабина (Raviv et al., 2002).

Периоды подъемов и спадов, переживаемых экономикой, отчетливо связаны с изменением ценностей подрастающего поколения, а также определяют степень социодемографических рисков.

Однако возрастной диапазон респондентов в таких исследованиях обычно оказывается за пределами дошкольного и младшего школьного возраста.

Как показало наше исследование, изменение социальной ситуации не всегда отражается на аттитюдах детей. Например, частота встречаемости различных типов страхов (темноты, животных, и т.д.) не изменилась с 1992 по 1998 г., хотя содержание страхов, связанных с реальными опасностями, стало существенно иным, довольно точно отразив социальную ситуацию. Если в 1992 г. дети говорили о страхе перед ростом цен, то позже появился страх насилия, а после дефолта 1998 г. дети стали бояться, что их родители могут потерять работу.

Отношение детей к богатству и бедности в 1992–1998 гг. оказалось противоречивым. В рассказах детей «богач» – чаще отрицательная фигура. А бедные люди, хотя и вызвали сочувствие у детей, в то же время обвинялись ими в том, что сами виноваты в своей бедности (они плохо учились, не хотят добросовестно трудиться, не ищут работу). Сами дети говорили, что для того, чтобы избежать в будущем безработицы, они собираются хорошо учиться, быть умными, намерены обучиться хорошей профессии, найти хорошую работу и обязательно зарабатывать много денег. Оценивая материальный уровень своей семьи, чаще всего дети говорили, что они «средние» или «богатые», при этом подчеркивая, что они «богатые, но хорошие».

Анализ проведенных перед началом обследования детей интервью и фокус-групп со взрослыми (воспитателями детских садов, школьными учителями) показал: многие из них считали, что дети во времена социальных перемен заброшены родителями, обществом в целом и не получают нормального воспитания. Результаты же нашего исследования говорят о том, что это не так: в частности, дети 1990-х гг. хорошо знали детскую литературу (и книги, и журналы) и,



об авторе



А.А. Панкратова, младший научный сотрудник кафедры психогенетики факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, кандидат психологических наук



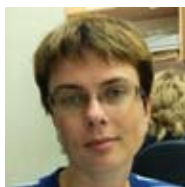
О.В. Паршикова, ассистент кафедры психогенетики факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, кандидат психологических наук



об авторе



С.Д. Пьянкова, доцент кафедры психогенетики факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, кандидат психологических наук



Ю.Д. Черткова, ассистент кафедры психогенетики факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, кандидат психологических наук

как оказалось, не злоупотребляли просмотром телепередач. Говоря о своих мечтах, они не забывали и про близких людей (а зачастую и про всех людей на земле), желая им добра и счастья. Несмотря на отсутствие в то время в детских садах программ патриотического воспитания (как следствие того, что взрослые не могли четко определить, что в новой ситуации надо рассказывать детям о стране), отношение детей к своей стране не изменилось: большая часть опрошенных детей считали, что Россия – лучшая в мире страна. Правда, при этом дети с трудом вспоминали государственные праздники.

Вопреки опасениям взрослых, наиболее стабильными, менее всего связанными с внешними событиями, оказались представления детей о своей семье, их уверенность в способности родителей справиться с любыми трудностями.

Цель нового этапа исследования заключалась в проведении сравнительного анализа формирования образа мира у детей, рожденных в конце XX и начале XXI в., и определении того, как произошедшие с 90-х гг. прошлого века перемены в жизни нашего общества повлияли на формирование картины мира старших дошкольников.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование было проведено в 2009 г. В нем приняли участие 146 детей: 68 девочек и 78 мальчиков (средний возраст – 5 лет 8 месяцев). Большинство детей на момент обследования посещали подготовительную группу детского сада (несколько детей были опрошены в музыкальной школе).

С каждым ребенком было проведено интервью в форме беседы. Схема интервью была построена таким образом, чтобы дать возможность сопоставить образ мира современных дошкольников (рожденных в новом веке) с ответами их сверстников, полученными на первом этапе исследования социально-психологических представлений детей, проведенном участниками данного проекта в 1992–1998 гг.

Основным методом исследования, как и на предыдущем этапе, был качественный анализ.

В исследовании принимала участие студентка V курса факультета психоло-

гии МГУ им. М.В. Ломоносова О.В. Зверева.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Анализ представлений детей о мире будет представлен по следующему плану:

1. Дети о семье, браке и будущих детях.
2. Дети о кризисе.
3. Деньги, богатство и бедность.
4. Дети о политике.
5. Три желания.
6. Профессиональные представления дошкольников.
7. Школа, кружки и секции.
8. Любимые игры, книги, герои, телепередачи.
9. Друзья и домашние питомцы.
10. Дети о свободном времени, выходных, праздниках, дне рождения и отдыхе.
11. Мобильный телефон.
12. Дети о наказаниях.
13. Дети о счастье и о том, что они любят.

1. Дети о семье, браке и будущих детях

Большинство детей, принявших участие в нашем исследовании (76%), живут в нуклеарных семьях, состоящих из родителей и детей. Однако немалый процент детей (42%) проживают в расширенных семьях, в которых помимо детей живут и несколько поколений взрослых (родители, бабушки и дедушки, другие родственники). Доля неполных семей сравнительно мала – 20%. В таких случаях дети живут вместе с мамой или вместе с родственниками по материнской линии. Из ответов детей выходило также, что бабушки и дедушки принимают активное участие в процессе воспитания детей, даже если они проживают отдельно.

Образ будущей семьи у многих детей сформирован довольно отчетливо. Так, большинство детей хотели бы в будущем жениться или выйти замуж. В качестве основной причины, по которой люди вступают в брак, дети называли любовь и рождение детей. Этот результат совпадает с ранее проведенными опросами шестилетних детей (в середине 1990-х гг. и в 2001 г.). Дети и тогда говорили, что люди вступают в брак, «потому что любят друг друга» и из-за желания иметь детей: «Чтобы детей получить», «Нужно детей родить, воспитывать».

Идеальной семьей в представлении опрошенных детей (49%) является семья с двумя детьми. Такого рода ответ был самым популярным и среди единственных детей в семье, и среди детей с сиблингами². Трех и более детей хотели бы иметь 19% шестилеток, принявших участие в нашем исследовании. 21% детей хотели бы в будущем иметь только одного ребенка.

Нежелание иметь больше одного ребенка, как правило, оказалось связано либо с конфликтными ситуациями, имеющими место в отношениях с собственным сиблингом, либо с возможными трудностями, обусловленными воспитанием детей (нехватка финансовых средств и времени и т.д.).

Представления шестилетних детей о социальных ролях мужчины и женщины довольно традиционны и стереотипны. Так, больше половины детей (67%) ответили, что главенствующая роль в обществе принадлежит мужчинам, и только 25% – женщинам. Наименее популярным (8%) был ответ, что мужчины и женщины одинаковы, и нельзя однозначно сказать, кто из них главнее: «Они вдвоем важные». При этом 65% мальчиков главным называли мужчину, тогда как среди девочек такого рода ответ встречался в половине случаев (50%). Остальные девочки разделились на две равноценные группы (по 25% каждая): одни говорили, что главной является женщина, другие указывали, что мужчины и женщины равны. Следует отметить тот факт, что о равенстве мужчин и женщин не сказал ни один мальчик из участвовавших в опросе.

В качестве основных причин мужского превосходства называются физическая сила и умение зарабатывать деньги. Когда дети говорили о том, что главнее женщины, в качестве причин они перечисляли вполне традиционные «женские качества»: умение вести хозяйство, быть хорошей матерью, хорошо выглядеть.

Полученные результаты практически не отличаются от результатов опроса шестилеток в 1990-е гг. В целом можно сделать вывод о том, что характер отношений в родительской семье оказывает влияние на представления детей о своей будущей семье.

Образ будущей семьи у многих детей сформирован довольно отчетливо. Так, большинство детей хотели бы в будущем жениться или выйти замуж. В качестве основной причины, по которой люди вступают в брак, дети называли любовь и рождение детей.

2. Дети о кризисе

Разговор с детьми о кризисе основывался на следующих вопросах: 1. Ты знаешь что-нибудь о кризисе? 2. Кто рассказал тебе о кризисе? 3. Кто-то дома беспокоится из-за кризиса? 4. Что-то дома из-за кризиса изменилось? 5. Кто такие безработные? Они виноваты в том, что безработные?

Оказалось, что подавляющее большинство (74%) московских дошкольников не имеют представления о кризисе, не беспокоятся из-за него. Они чаще всего об этом даже не слышали. И дома, как им кажется, ничего из-за кризиса не изменилось. Можно привести некоторые ответы детей в качестве примера: «Нет, не слышал. Никто мне не рассказывал», «Только слышала, но о нем ничего не знаю. Я слышала, как кто-то ехал на кризис», «Я такое не знаю. Хотя слышала, но я не знаю, что это такое. Мама говорит, что это еще рано, вот вырастешь – расскажу».

Некоторые дети утверждали, что кризис в стране был давно, например: «Слышала про кризис. Мне мама рассказывала. Но это было давно совсем. Мне тогда было 11 месяцев» или «...давно в России был кризис, точнее в Москве».

Только 22% детей сказали, что знают, что такое кризис. При этом они понимают, что кризис связан с отсутствием денег: «Это когда не хватает денег», «Когда всё очень дорого стоит», «Когда меняются цены», «Когда денег меньше становится, а всё дороже становится», «...что там зарплату меньше дают». Среди тех, кто беспокоится по поводу кризиса, по мнению детей, – «мамы, папы и бабушки», «нищие», «все люди», а также «наш президент». Однако пояснить свой ответ никто из детей не смог.

В целом, судя по ответам детей, мы не можем сказать, что глобальный экономический кризис существенно затронул жизнь старших дошкольников,

² Сиблинги – родные братья и сестры, имеющие одних и тех же мать и отца.

живущих в Москве. Он не сказывается на ощущении общего благополучия существования детей в семье.

Мы спрашивали детей о безработице – неизбежной спутнице экономического кризиса – и о безработных (Кто это такие? Плохие они или хорошие? Виноваты ли в том, что остались без работы?). Оказалось, что все дети теперь знают, кто такие безработные. На первом этапе исследования образа мира у дошкольников (1992–1998 гг.) картина была другой: многие дети не имели представления о безработных, тогда они нередко смешивали их с теми, кто занимается домашним хозяйством, или с теми, кто не желает работать. Сейчас дети знают, что безработные – это люди, которых уволили или которые не могут найти работу. Следовательно, представление о безработных, существующее у современных дошкольников, является более адекватным, чем было ранее – в 1992, 1995 и 1998 гг. Дети понимают, что безработица – это плохо, что работу может потерять каждый, но верят, что риск стать безработным можно уменьшить, если хорошо учиться и работать.

3. Деньги, богатство и бедность

Ответы, полученные от старших дошкольников в 1992–1998 гг. о деньгах, продемонстрировали: в шесть лет дети уже хорошо понимают, что деньги следует заработать, а для этого надо найти хорошую работу, устроиться на нее и много трудиться. Описывали они и другие источники богатства – нередко фантазийные, нереалистичные (клады, сундуки с золотом). Однако главная роль при достижении богатства отводилась в рассказах детей собственным усилиям (старательно и много работать, отлично учиться, получить хорошую профессию и т.п.).

Дети мало интересуются накоплением, темой денег как таковых, мало знакомы с разными видами денег. Работа и собственные усилия воспринимаются детьми как основные источники богатства. Социальная самоидентификация, как и прежде, связана с отношением себя и своей семьи к «средним/нормальным», а собственное будущее воспринимается если и не оптимистично, то спокойно («беднее стать не можем»).

В оценке богатых и бедных за три года – с 1995-го по 1998-й – были отмечены существенные изменения. Так, в 1995 г. только 10% детей считали богатых «плохими», остальные отвечали, что богатые или «хорошие», или «*бывают хорошие, бывают плохие*» (два последних типа ответов встречаются с одинаковой частотой). А вот в 1998 г. значительно возросла доля ответов «*богатые – плохие*» («хороших», «разных» и «плохих» богатых стало, судя по ответам детей, приблизительно поровну – по одной трети). Получается, что в 1995 г. дети как бы авансом, еще не имея достаточного личного опыта, относились к богатым более доброжелательно.

Что же касается бедных, то подавляющее большинство детей говорили, что бедные «хорошие», но со временем количество таких ответов уменьшилось (с 85% в 1995 г. до 75% в 1998 г.). Очень интересно, что ответы «*бедные – плохие*» в 1995 г. вообще не встречаются, и даже ответов «*некоторые – хорошие, некоторые – плохие*» очень мало. Впервые однозначно «плохие» бедные появляются лишь в детских рассказах 1998 г., но при этом «хороших» бедных по-прежнему больше, чем «плохих» (в восемь раз) и «разных» (в четыре раза).

Таким образом, постепенно отношение детей к бедным и богатым становилось менее однозначным, богатство начинало восприниматься более негативно, впрочем, как и бедность, которая лишалась безусловно позитивной окраски.

Анализ ответов детей в 2009 г. показал, что богатство и бедность ушли из фокуса внимания детей, стали их меньше интересоваться, чем раньше. Дети теперь редко говорят о богатстве и бедности спонтанно и увлеченно, реже рассказывают развернутые истории, почерпнутые из рассказов взрослых или из СМИ. Активного неприятия богатства и богатых дошкольники не проявляют, считая, что и те и другие бывают «разными».

Дети мало интересуются накоплением, темой денег как таковых, мало знакомы с разными видами денег. Работа и собственные усилия воспринимаются детьми как основные источники богатства. Социальная самоидентификация, как и прежде, связана с отношением себя и своей семьи к «средним/нормальным», а собственное будущее воспринимается

если и не оптимистично, то спокойно («беднее стать не можем»).

4. Дети о политике

Рассматриваются три аспекта политических представлений детей: 1) знание о том, кто является лидерами страны, и отношение к ним (Знаешь ли ты, кто президент нашей страны? Нравится ли от тебе?), 2) представление детей о привлекательности деятельности президента и о том, что он делает (Хочешь ли ты быть президентом?), 3) есть ли у детей образ «традиционного» врага (Какие страны ты знаешь? Как ты относишься к Америке?).

Оказалось, что около половины детей, опрошенных в 2009–2010 гг., знают, кто наш президент. К президенту за редким исключением относятся хорошо, но, чем он занимается, сказать почти никто не может.

Немало тех, кто уверен, что у нас два президента. Некоторые дети считают президентом Путина. Остальные – таких четверть – на вопрос: «Кто наш президент?» – ответить не могут.

В 1990-е гг. ситуация была другая. В начале 1990-х гг. дети путали Ельцина и Горбачева, но, по крайней мере, одного из них называли почти все (92%). При этом многие подробно рассказывали, чем президент занимается. С середины 1990-х гг. лишь единицы не могли назвать президента страны.

Когда мы беседовали с дошкольниками в 1992 г., около трети из них уверенно называли президентов США – вначале Буша, потом – Клинтона. Позже, в середине 1990-х гг., ни наших, ни, тем более, зарубежных политиков дети ни разу не вспоминали. Судя по тому, что четверть детей не слышали имени российского президента, можно было с уверенностью предсказать, что «чужих» президентов уж точно не знают. Тем не менее про президента США мы все-таки решили спросить. Выборы черного президента сопровождались бурной кампанией в средствах массовой информации и более интенсивными обсуждениями в среде людей, далеких от политики. Сказалось ли это как-то на детях? В нашем исследовании мы спрашивали детей, кто такой Обама. Только три человека из всей выборки ответили правильно на этот вопрос.

Изменения коснулись не только числа детей, знающих, кто президент США, но и отношения к этой стране. Недолгий период партнерских отношений с идеологическими противниками СССР сменился новым противостоянием, и новое политическое противостояние не прошло бесследно для детей.

Нашу выборку детей по отношению к США можно разделить на три группы. Первая группа – примерно половина – ничего об этой стране не знает. Вторая группа – те, кто имеет «собственное» положительное отношение к Америке. Третья группа считает, что Америка плохая страна, и обоснования этого довольно разнообразны. Некоторые уверены, что страна плохая, но почему, им точно неизвестно («там одни китайцы», «там много индейцев, ...они зверей убивают», «там живут богачи»). Другие считают, что Америка воевала с Россией. У некоторых из детей этой группы происходит перенос того, что они слышали про войну с Германией («нам рассказывали здесь в саду»), на «плохую» Америку.

Надо сказать, что большинство других стран (собственно, почти все, кроме Америки и Германии) дошкольникам нравится.

На вопрос: «Какие ты знаешь страны?» – дети, как правило, перечисляют несколько стран, иногда вместе со странами называют континенты, страны света, города и даже планеты, что для шестилеток прощительно. Чаще других в ответах детей встречаются Турция, Китай, Англия, Франция (она же «Французия»).

Результаты прошлых этапов исследований социальных представлений дошкольников продемонстрировали, что в периоды обострения социальной ситуации осведомленность детей о происходящих событиях усиливается, в спокойной ситуации – снижается. Такая динамика изменений позволяла ожидать нового витка «включенности» детей в политическую тематику в связи с экономическим кризисом и снижением реальных доходов. Однако этого не произошло.

Полученные данные позволяют предположить радикально другой вариант реакции на экономический кризис – сравнительно небольшое снижение жизненного уровня; меньшая ориентация на сегодняшние политические структуры как на социальные институ-

ты, способствующие преодолению последствий кризиса конкретной семьей; меньшая неопределенность ситуации, которая в предыдущие десятилетия была основным источником стресса; менее интенсивное обсуждение в семье возникающих экономических проблем. Следствием этого для детей является сохранение свойственных их возрасту представлений о гармонии мира взрослых, в котором «*плохих президентов не бывает*», а наша страна «*хорошая, потому что мы в ней живем*».

5. Три желания

Сравнив три желания, которые дети загадывали в 1990-е гг. и в 2009 г., мы обнаружили следующую тенденцию: в 1990-е гг. практически все дети кроме желаний для себя загадывали желания для других детей; а в 2009 г. самой многочисленной оказалась группа детей, которая загадывала все три желания только для себя. Полученные нами результаты можно рассматривать как подтверждение того факта, что в российском обществе изменились приоритеты.

За ответами детей на задаваемые им вопросы о желаниях можно увидеть более глубинный пласт – ценности культуры, которые ребенок усваивает с раннего детства (через своих родителей, друзей во дворе, программы телевидения и т.д.) и которые начинают направлять его поведение. Существуют данные, что моральное чувство развивается у ребенка в первые два года жизни, и уже в школу он приходит с некоторой иерархией ценностей (Halstead, Taylor, 2000). Школа помогает осознать эту иерархию и выстраивает у ребенка систему принципов и убеждений, которая бы отражала ценности культуры и общества, но основы их закладываются еще до школы.

Одним из центральных исследователей в области культурных ценностей является Ш. Шварц (Schwartz, 1994, 1999; Schwartz, Bardi, 1997; Шварц, 2008). Ему принадлежит самая популярная методика диагностики культурных ценностей, с помощью которой под его руководством были проведены исследования в 84 странах мира.

Оказалось, что между ценностями культуры и социально-экономическим развитием страны существуют взаимовлияния. С одной стороны, речь идет

о том, насколько ценности культуры созвучны преобразованиям страны и способствуют ее экономическому развитию. С другой стороны, социально-экономические преобразования накапливаются и со временем могут менять приоритеты в культурных ценностях.

Согласно концепции культурных ценностей Ш. Шварца, у современных дошкольников вместо ценности «принадлежность» (стремление быть членом группы) во главу угла встали ценности «автономия» (получение удовольствия от жизни и развития своих способностей) и «мастерство» (достижение успеха).

По мнению Ш. Шварца, культуры с ориентацией на автономию рассматривают человека как отдельную и независимую личность, а культуры с ориентацией на принадлежность – как включенного в коллектив и разделяющего его цели и образ жизни. В культурах с ориентацией на мастерство люди стремятся к управлению человеческими и природными ресурсами. Центральными здесь являются такие ценности, как честолюбие, успех, самодостаточность, компетенция. Между тем для культур, стремящихся к гармонии, характерно приспособление к окружающему миру, а не воздействие на него. Для них ценностями являются единство с природой, защита окружающей среды, мирная жизнь, принятие своей судьбы.

В кросскультурных исследованиях (Schwartz, Bardi, 1997) было установлено, что для поддержания демократии в обществе необходимы ценности автономии (индивид как личность) и равноправия (ориентация на сотрудничество); а для развития свободного предпринимательства – ценности автономии и мастерства (работа на пределе своих возможностей). Исследование, проведенное на российской взрослой выборке в 1992 г. (Шварц, 2008), показало, что по ценностям «автономия», «равноправие» и «мастерство» Россия занимает последнее место среди стран Западной Европы.

В 1999–2000 гг. в рамках проекта «Преимственность и изменчивость базовых ценностей русской культуры» было проведено повторное исследование по методике Шварца (Лебедева, 2000). Было установлено, что за период реформ

произошел сдвиг в сторону ценностей «интеллектуальная автономия» (изобретение нового) и «мастерство».

В период с 2000 по 2005 г. происходит возврат к ценностям «принадлежность» и «иерархия» в сочетании с ценностью «гармония» (Лебедева, 2008). По мнению автора исследования, подобные результаты отражают стремление наших граждан к стабильности и защищенности. Наряду с этим продолжается рост показателей по таким ценностям, как «интеллектуальная автономия» и «мастерство», что является благоприятной основой для рыночных отношений.

Можно заключить, что современные старшие дошкольники тонко чувствуют и отражают изменения ценностей общества, происходящие в соответствии с изменившимися требованиями жизни.

6. Профессиональные представления дошкольников

Большая часть опрошенных детей (72%) смогли ответить на вопрос о своей будущей профессии. Некоторые дети выбрали несколько профессий. Так, один мальчик сказал, что хотел бы работать «в полиции, президентом и военным», другой хотел бы стать палеонтологом, изучать динозавров, а также поваром или летчиком. А еще один мальчик сказал, что хочет «в армии работать, президентом, делать золото, деньги и в милиции работать».

Анализ ответов показал, что профессиональные предпочтения нынешних дошкольников по сравнению с 90-ми гг. прошлого века изменились незначительно. Дети, как и прежде, выбирают широко распространенные профессии (учитель, воспитатель в детском саду, продавец и т.д.). Часто дети в качестве будущей своей профессии называли профессии кого-то из родителей.

Новых, возникших в последнее время, профессий (типа маркетолога, менеджера по рекламе, менеджера по персоналу и т.д.) дети практически не упоминали. Это касается даже тех профессий, которые связаны с работой на компьютере (например, программист), хотя некоторые родители опрошенных детей работают именно в этой сфере.

Все это свидетельствует о том, что профессиональные представления детей старшего дошкольного возраста, как

и в прошлые годы, ограничены. Но интересно, что в ответах детей, по сравнению с 1990-ми гг., не упоминается высокая зарплата как причина привлекательности той или иной профессии. Причины, по которым дошкольники выбирают одни профессии и не выбирают другие, очень разные. Так, один ребенок хочет быть милиционером, потому что это «трудная работа», а другой именно по этой причине и не хочет быть милиционером («слишком сложно»). Один мальчик хочет стать строителем, потому что ему «нравится дома строить», а другой не хочет, потому что строить не любит. Отношение к профессии доктора аналогичное: кто-то хочет стать доктором, потому что там можно другим уколы делать, кто-то – потому что тогда ему не будут делать уколы, а кто-то не хочет быть врачом, потому что сам «боится уколов». Но чаще всего современным дошкольникам, как и их сверстникам в 1990-е гг., не нравятся профессии, связанные с тяжелым физическим трудом, непрестижные, скучные (например, «навозник», дворник, мусорщик), а также криминальные (вор, грабитель – по мнению детей, это тоже профессии).

7. Школа, кружки и секции

Современные старшие дошкольники относятся к школе по-разному: однако сегодня дети чаще говорят, что им не хочется в школу и они бы предпочли, например, остаться в детском саду.

Число детей, посещающих подготовительные к школе курсы, возросло, это привело к тому, что дети теперь имеют более правильное представление о школе, о том, чем там занимаются, что там может быть хорошего и плохого. Иногда дети высказывают опасение по поводу трудностей и неудач, которые их могут поджидать в школе: «...там уроки, а я сейчас хожу на подготовку к школе, ну, у меня плохо получается». Эти опасения нередко вызваны словами родителей: «А просто так учиться я не смогу».

Современные старшие дошкольники относятся к школе по-разному: однако сегодня дети чаще говорят, что им не хочется в школу и они бы предпочли, например, остаться в детском саду.

на пятерки. Папа сказал, я смогу на двойки, на тройки, на четверки». При этом большинству детей нравятся подготовительные занятия.

Детей привлекает в школе, во-первых, то, что там можно получить новые знания («...там всему можно научиться»), а во-вторых, то, что она может им дать новых друзей («...там будет много учеников»).

Интересно, что подавляющая часть опрошенных дошкольников выступают за совместное обучение мальчиков и девочек («так веселее»). Это мнение детей противоречит все более часто высказываемому пожеланию взрослых о преимуществах раздельного обучения детей в школе.

Кроме занятий на подготовительных курсах большинство опрошенных нами дошкольников часть времени в выходные дни и по вечерам в рабочие дни отдают посещению различных кружков и секций. Ранее основными организаторами внешкольных занятий были музыкальные и художественные школы и спортивные секции. Популярность этих занятий у дошкольников сохраняется и сегодня. Но сейчас, кроме классических школ, появилось большое количество студий, предоставляющих возможности для творчества и интеллектуального развития детей дошкольного возраста. При выборе занятий для ребенка родители, судя по всему, ориентируются прежде всего на «полезность» этих занятий для подготовки к школе, для физического развития и на их доступность – возможность заниматься относительно недалеко от дома. Следует также отметить, что многие дети, посещающие детские сады, занимаются на дополнительных занятиях, которые в них организуются.

8. Любимые игры, книги, герои, телепередачи

Игры. Обобщая полученные данные, можно сказать, что игры современных детей старшего дошкольного возраста достаточно разнообразны, а структура игр не претерпела кардинального изменения по сравнению с концом XX в.

Больше всего дети нового века любят играть в ролевые игры (например, дочка-матери), подвижные (салки, «войнушки»), компьютерные и настольные (домино, шашки, шахматы, карты и др.).

Оказалось, что, во-первых, нынешние мальчики меньше играют в ролевые игры, чем девочки. Во-вторых, если девочки чаще всего играют с другими девочками, то мальчики – чаще одни или со взрослыми. Такая тенденция появилась только в 2009 г. В предыдущие годы мальчики отвечали, что хотят играть с мальчиками, реже с девочками, а игры со взрослыми не назвал никто.

Следует отметить, что ни в 1992 г., ни в 2001 г., ни в 2009 г. компьютерные игры не являлись ведущими у детей. Несмотря на то что компьютер есть теперь почти в каждой из опрошенных нами семей и компьютерные игры стали несравнимо красочнее и разнообразнее, чем были в середине 1990-х и даже в 2001 г., все же не так много детей вспоминают о них, называя свои любимые игры. Примечательно еще и то, что по сравнению с 2001 г. намного меньше детей ответили, что предпочитают играть именно в компьютерные игры. В 2001 г. таких детей было 27%, тогда как в 2009 г. – всего 16%.

Наверное, исходя из нашего опроса, еще не стоит делать глубоко идущий вывод о том, что дети стали меньше играть в компьютерные игры, однако тенденция очевидна. Скорее всего, это связано, во-первых, с тем, что компьютер перестал быть статусной вещью. Он есть почти у всех, и теперь многим детям не обязательно хвалиться новыми компьютерными игрушками, чтобы поддерживать свою популярность в группе. Во-вторых, родители стали больше ограничивать время, которое дети проводят у компьютера.

У детей появились новые «модные» игрушки. Если в 1990-е гг. самыми популярными были конструкторы «Лего», трансформеры, черепашки-ниндзя, куклы Барби, то теперь это питомцы и винксы.

Всегда были какие-то популярные, «модные» игрушки, однако сейчас эта мода активно поддерживается производителями товаров. Любимые герои мультсериалов изображаются на тетрадах и пеналах, на сумочках и одежде. И конечно, среди игрушек эти герои также пользуются большой популярностью у детей. К тому же сейчас производителями изначально закладывается «серийность» игрушек. К игрушке прикладывается каталог, из которого ребенок узнаёт,

что, например, петсов есть несколько десятков. Игрушки начинают приобретать коллекционный характер. Они могут покупаться не только для игры с ними, но и просто для обладания.

Чтение. По итогам исследования 2009 г. можно сказать, что интерес к литературе у дошкольников сохраняется. Родители считают важным знакомство детей с книгой. Большинству детей (89,5%) дома читают. Читают мамы, папы, бабушки, няни: *«Чаще всего, наверное, бабушка. Потому что когда папа и мама поздно приходят, мне бабушка читает. Вот когда папа и мама еще не приехали, мне бабушка читает. И днем мне бабушка читает».*

Родители стимулируют детей читать самостоятельно: *«Мама раньше читала. Сейчас нет. Сказала, что я уже взрослый, чтобы я сам читал».*

Чаще всего книги читаются детям вечером перед сном.

При выборе книг родители в первую очередь опираются на воспоминания о тех книгах, которые читали сами; из современных изданий в первую очередь покупаются познавательные книги и энциклопедии, а также книги по мотивам мультсериалов.

Если сопоставить данные 2009 г. с результатами нашего исследования, проводившегося в 1992, 1995 и 1998 гг., то мы можем видеть, что качественных различий в структуре детского чтения не наблюдается.

Телевизор. Дети по-прежнему смотрят телевизор, однако их телевизионные предпочтения изменились: они стали реже смотреть рекламу и развлекательные передачи, но чаще сериалы и ситкомы. Сам формат сериала оказывается привлекательным для детей. Дошкольникам нравится возможность встречи от серии к серии с хорошо знакомыми и уже любимыми героями (*«Ну, я знаю всё о них»*).

Среди телесериалов есть явный лидер – «Папины дочки». Его смотрит каждый пятый из опрошенных нами детей. Их привлекают жизненные и понятные им сюжеты и юмористические ситуации, в которых оказываются герои – родитель и пять дочек.

Обобщая ответы детей, можно сделать вывод, что для современных дошкольников телевизионные передачи выполняют

Несмотря на то что компьютер есть теперь почти в каждой из опрошенных нами семей и компьютерные игры стали несравнимо красочнее и разнообразнее, чем были в середине 1990-х и даже в 2001 г., все же не так много детей вспоминают о них, называя свои любимые игры.

те же функции, как и для взрослых, – это и развлечение, и получение информации, и расширение кругозора.

Говоря о современных детях, многие взрослые обеспокоены тем, что «нынешние дети ни во что не играют, ничем не интересуются, кроме компьютера и телевизора». Однако из ответов дошкольников этого не следует. Да, им нравится смотреть телевизор и играть в компьютерные игры, но кроме этого им нравится и много других вещей – гулять в парке и ездить в гости, ходить в театр и слушать мамино чтение, *«кататься на великах»* и посещать *«музей, где кости»*.

9. Друзья и домашние питомцы

Современные шестилетние дети заводят друзей, как правило, в детских садах и школах. На вопрос: «Дружишь ли ты с ребятами из дома?» – около половины детей ответили отрицательно. В качестве причин того, что они не общаются с детьми, живущими по соседству, дети называли отсутствие времени на общение и наличие друзей в садике или в школе.

Однако если в исследовании 1992–1998 гг. дети чаще всего говорили, что в гости к другим детям не ходят, то сейчас 40% детей упоминали, что сами бывают в гостях у друзей и приглашают друзей к себе. Например: *«Вот у меня на этаже две подружки. То я к ним хожу, то они ко мне. У меня подружки Маша и Катя. И к Яне я тоже хожу. Я хожу еще к Саше. Мы на улице встречаемся».*

На вопрос: «Что вы вместе делаете?» – дети преимущественно отвечали, что вместе играют. При этом характер данных игр разнообразный: это и подвижные игры (салки, прятки, догонялки), и игры с конструктором, и компьютерные игры, и игры в кукол.

Больше половины (58%) опрошенных нами детей имеют домашнее животное. Те, кто не имеют, как правило, хотели бы

его завести. Интересно, что единственные дети в семье значительно реже заводят домашних питомцев по сравнению с детьми из двухдетных и многодетных семей, и даже если единственные дети заводят какое-нибудь животное, то, как правило, оно не требует серьезного ухода за собой: больше чем в половине случаев это рыбки, хомяки или попугайчики («*Есть только одна животная, рыбка у меня есть*»). Между тем у детей из двухдетных семей чаще живут кошки и собаки, более того, в своих ответах дети указывали на то, что часть обязанностей по уходу за животным лежит именно на них.

10. Дети о свободном времени, выходных, праздниках, дне рождения и отдыхе

Новый год – самый частый ответ на вопрос: «Какие праздники ты знаешь?» Этот же праздник у детей самый любимый. Еще дети называли 8 Марта и День защитника Отечества. Реже они упоминали Рождество и еще реже другие праздники, такие как День учителя, Масленица, День города.

Эти результаты существенно отличаются от результатов прошлых лет, когда дети могли вспомнить и церковные праздники – Пасху, Рождество и даже Красную горку.

Интересно, что почти никто из детей не назвал праздники новой России (кроме одной девочки, которая вспомнила про День независимости). Эти праздники, появившись недавно, видимо, еще не нашли свое отражение в сознании детей. К тому же для детей они особо не привлекательны. В эти праздники не дарят подарки, не наряжают елку, не зовут гостей, в детском саду не устраивают представление, дома никто не красит яйца, не печет блины, нет даже парада по телевизору. Это всего лишь еще

один выходной, который детьми даже не воспринимается как праздник.

Одним из самых любимых детских праздников по-прежнему является день рождения: детям нравится получать подарки, нравится быть в центре внимания, приглашать к себе в гости. Большая часть детей отмечают свой день рождения дома в кругу родственников, часто на празднование приглашаются друзья.

Произошли изменения в вещах, которые дети хотят получить в подарок на день рождения: если в 1990-е гг. это были кассеты с видеофильмами, роликовые коньки, фотоаппарат, то в 2009 г. – компьютерные приставки и мобильный телефон. Мальчики также отдавали предпочтение различным конструкторам и машинам, а девочки чаще хотели получить в подарок куклу, плюшевую игрушку и тоже какой-нибудь конструктор.

Практически исчезли желаемые «полезные» подарки (только один мальчик назвал в качестве подарка новый рюкзак для школы). На наш взгляд, это свидетельствует о материальном благополучии семей, когда полезные вещи покупаются не в подарок, а по мере необходимости.

Описание детьми времяпрепровождения в выходные в 2009 г. практически не отличается от рассказов детей в 1992, 1995 и 1998 гг. Подавляющее большинство детей живут во вполне благополучных семьях, для которых суббота и воскресенье – время погулять, сходить в музей или театр, навестить родственников, сделать домашние дела. Например: «*Если у нас нет никаких планов куда-нибудь поехать, то мы остаемся дома, гуляем, кушаем. А так мы куда-нибудь ездим, в какие-нибудь музеи, на мультики. В эти выходные вначале мы ездили в ресторан, а потом в музей – там... Там было про динозавров, разные кости. Это музей древности*». Выходные половина из опрошенных нами детей проводят дома, играя или смотря телевизор. Другая половина гуляют, ходят в театры или кино, ездят на дачу.

Дети любят выходные дни. Как восторженно рассказывал один ребенок о выходных: «*В выходные можно делать... можно ехать в цирк, можно ехать в театр, можно ехать в кинотеатр, можно этоооо...*»

Единственные дети в семье значительно реже заводят домашних питомцев по сравнению с детьми из двухдетных и многодетных семей, и даже если единственные дети заводят какое-нибудь животное, то, как правило, оно не требует серьезного ухода за собой: больше чем в половине случаев это рыбки, хомяки или попугайчики.

Мы спрашивали у детей, где они обычно отдыхают. Результаты нашего исследования выявили, что к 2009 г. почти все дети на отдых хоть один раз ездили за границу. Эти данные отличаются от данных прошлых опросов, когда дети сообщали, что в основном проводят каникулы на даче или у бабушек и дедушек в деревне или других городах России. Впрочем, и сейчас многие дети отдыхают на даче или в деревне.

11. Мобильный телефон

Сейчас сложно представить дошкольника, который не знает, что такое мобильный телефон или компьютер. Конечно, эти знания связаны в первую очередь с тем, что этими устройствами пользуются родители, бабушки и дедушки, старшие братья и сестры. У большей части опрошенных нами дошкольников мобильных телефонов нет, но им очень хочется его иметь.

Шестилетние дети очень хорошо понимают, в чем разница между городскими (домашними) и мобильными телефонами. Некоторые из дошкольников знают, когда у них появится мобильный телефон. В основном появление собственного мобильного телефона связано с поступлением в школу. В этом случае телефон обеспечит спокойствие родителей: если возникнет какая-то непредвиденная ситуация, ребенок сможет позвонить родителям, в свою очередь и родителям легче будет контролировать юного школьника: «Скоро купят уже. В следующем году, а может, и скоро. Просто я в школу в следующем году иду», «Только когда в первый класс пойду, тогда мне его дадут».

Отвечая на вопрос о том, зачем нужен мобильный телефон, большинство детей выделяют основную функцию телефона – он нужен, «чтобы звонить», а также чтобы «эсмэски писать» и играть.

Особую ценность мобильный телефон приобретает, когда дети не могут общаться с родителями так часто, как им бы того хотелось. Например, в тех случаях, когда дети по каким-то причинам живут отдельно от одного из своих родителей: «Когда у меня не было мобильного телефона, папа (он же уже в другой квартире живет) не мог до меня дозвониться. Он не знает, где я, как я. И он мне подарил мобильный телефон, чтобы я могла ему звонить».

Несмотря на то что почти все дети мечтают о мобильном телефоне, телефон в руках у родителей может вызвать у них раздражение: «Надоело! Мама по нему разговаривает-разговаривает, целые три часа!» – «А что она еще делает?» – «А еще она отсылает “эсмэску” одну целых 10 часов!»

В целом можно сказать, что притягательность мобильного телефона для дошкольников очень велика – как и в прошлые годы. И, как и в 1990-е гг., отнюдь не все дети шести лет являются обладателями мобильных телефонов.

12. Дети о наказаниях

Мы спрашивали у детей, наказывают ли их, за что наказывают и как. Подавляющее большинство наших респондентов ответили, что детей сейчас наказывают. Наказывают их в основном за проступки или «если они плохо себя ведут».

Самыми распространенными способами наказания современных детей оказались, по их словам, следующие: «поставить в угол» или «отшлепать по попе». Следует отметить, что большинство детей нормально воспринимают, когда родители так их наказывают, возможно, потому, что «шлепанье по попе» часто не причиняет ребенку боль, а лишь показывает, что родитель очень недоволен его поведением. Другие виды наказания (когда взрослые просто кричат на ребенка, не разговаривают с ним) менее популярны среди родителей. Наименьшей же популярностью пользуются такие способы наказания, как лишение чего-либо (конфеты, игрушки и пр.).

К сожалению, некоторыми родителями, как и в прошлые годы, применяются методы физического насилия над детьми с помощью ремня, палки или веника.

Существовала малочисленная группа детей, которые сказали, что их не наказывают вообще и что они не могут сказать, как вообще можно наказать ребенка: «Я даже не знаю. Меня просто не наказывают. Но кого-то наказывают», «Меня мама никогда не наказывает. Я у нее сразу прошу прощения и обещаю, что больше так не буду делать. И она меня сразу за это не наказывает. Папе и бабушке тоже сразу говорю, что больше так не буду».

В целом можно заключить, что с 1992 до 2009 г. типы и виды наказания,

а также отношение к наказанию у детей не изменились. Спустя почти 20 лет детей все так же ставят в угол, все так же шлепают по попе и так же лишают каких-то вещей.

13. Дети о счастье и о том, что они любят

Ответы дошкольников нового века на вопрос: «Что ты любишь больше всего на свете?» – отличаются от ответов детей 90-х гг. прошлого века. Конечно, как и в прошлые годы, дети больше всего на свете любят маму и папу, братьев и сестер, бабушек и дедушек. Любят они и интересные занятия, а также различные вещи. Но исчезли ответы, связанные с природой, которые были в 1990-е гг. («Лес люблю», «Цветы люблю, тюльпаны и розы» и т.д.).

Полезные занятия также пропали из ответов детей, например: «Работать, маме помогать, книжки читать», «Люблю трудиться, работать». В 2009 г. практически все любимые занятия старших дошкольников связаны с развлечениями или праздниками, т.е. с получением удовольствия от жизни.

Что касается любимой еды, дети все так же, как и в 1990-е гг., любят простую еду, а также рестораны быстрого питания, появившиеся тогда же и популярные до сих пор («Макдоналдс»).

На вопрос: «Ты счастлив?» – современные шестилетние дети, как и их сверстники в 1990-е гг., как правило, отвечали, что счастливы (72%), и объясняли, почему: «Потому что у нас все есть. Мама все делает, что я говорю, конечно, не все иногда, но не знаю, я счастлива. У меня даже большой домик игровой, где очень много игрушек», «Потому что мне не скучно», «Много красок, кисти – тоже не одна», «Потому что мне с мамой повезло», «Такие хорошие дни...», «Просто так», «У меня все хорошо». Несколько детей ответили, что не очень счастливы, но не знают, почему это так (16,5%). Некоторые дети признались, что для счастья им чего-то не хватает (11%), например, как сказала одна девочка: ей для счастья «не хватает внимания родителей».

31% опрошенных дошкольников считают, что другие дети счастливы, 11,2% дошкольников сказали, что другие дети не очень счастливы. Большая же часть

детей – 57,8% – думают, что другие дети могут быть счастливыми или не очень: «В общем, я не знаю про других детей». В целом оказалось, что, во-первых, дети не могут уверенно оценить счастье других детей, во-вторых, они допускают, что для счастья детей необходим ряд условий, что не все дети обязательно счастливы, а в-третьих, понимают, что «не в деньгах счастье».

Таким образом, на протяжении всех этапов нашего исследования – с 1992 по 2010 г. – мы обнаруживаем, что дети старшего дошкольного возраста считают себя в основном счастливыми (процент тех, кто считает себя счастливым, практически не изменился).

По результатам исследования, проведенного в 2009–2010 гг., можно сделать вывод о том, что дети, как и раньше, ограждены от существующих во взрослом мире социальных проблем, они не затрагивают существенно детское сознание, не отражаются в восприятии и рассказах детей. Несмотря на имеющуюся в обществе напряженность в связи с не свойственным развитым странам высоким социальным расслоением по уровню доходов, дети не ощущают себя ущемленными. Семья, родители, близкие создают своего рода барьер, сквозь который острые социальные противоречия не проникают. Дети остаются счастливыми, несмотря ни на какие социальные и экономические кризисы. Они счастливы, видимо, потому, что им просто «с папой и мамой повезло».

ЛИТЕРАТУРА

1. Егорова М.С. и др. Из жизни людей дошкольного возраста: Дети в изменяющемся мире / М.С. Егорова, Н.М. Зырянова, С.Д. Пьянкова, Ю.Д. Черткова. СПб.: Алетейя, 2001.
2. Лебедева Н.М. Базовые ценности русских на рубеже XXI века // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 3. С. 73–87.
3. Лебедева Н.М. Ценности в культуре, экономические установки и отношение к инновациям в России // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2008. Т. 5. № 2. С. 68–88.
4. Мошкин А.В., Руденко В.Н. Дети Смуты. Екатеринбург: РИО УрО РАН, 1993.
5. Шварц Ш. Культурные ценностные ориентации: природа и следствия наци-

- ональных различий // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2008. Т. 5. № 2. С. 37–67.
6. Bonn M. et al. South African children's views of wealth, poverty, inequality and unemployment / Bonn M., Earle D., Lea S., Webley P. // *J. of Economic Psychology*. October 1999. V. 20. N 5. P. 593–612.
7. Bronfenbrenner U. *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.
8. Buldu M. Five- to 8-year-old Emirati children's and their teachers' perceptions of war // *J. of Research in Childhood Education*. June 2009. V. 23. Iss. 4. P. 461–474. URL: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02568540909594674>
9. Elder G.H. Jr. *Children of the great depression: Social change in life experience*. Chicago: University of Chicago Press, 1974.
10. Elder G.H., Conger R.D. *Children of the land: Adversities and success in rural America*. Chicago: University of Chicago Press, 2009.
11. Elder G.H.Jr., Hareven T. Rising above life's disadvantages: From the great depression to war // Elder G.H.Jr., Modell J., Parke R.D. (eds). *Children in time and place: Developmental and historical insights*. N.Y.: Cambridge University Press, 1993. P. 47–72.
12. Hakvoort I., Oppenheimer L. Understanding peace and war: A review of developmental psychology research // *Developmental Review*. September 2002. V. 18. Iss. 3. P. 353–389.
13. Halstead J.M., Taylor M.J. Learning and teaching about values: A review of recent research // *Cambridge Journal of Education*. 2000. V. 30. N 2. P. 169–202.
14. Kelley B.R. et al. The President Clinton crisis and the Starr Report: Children's perceptions and parents' awareness / Kelley B.R., Beauchesne M.A., Babington L.M., Christensen M.H., Patsdaughter C.A. // *J. of Pediatric Health Care*. 1999. V. 13. N 4. P. 168–172.
15. Marks G.N. Intra- and extra-familial political socialization // *The Australian case and changes over time, 1967–1990 electoral studies*. June 1993. V. 12. Iss. 2. P. 128–157.
16. Moore K.A., Vandivere S., Redd Z. A sociodemographic risk index // *Social Indicator Research*. 2006. V. 75. P. 45–81.
17. Oppenheimer L. Are children's views of the «enemy» shaped by a highly-publicized negative event? // *International J. of Behavioural Development*. 2010. V. 34. N 4. P. 345–353.
18. Oppenheimer L., Mandemaker E. Children's conceptions of terrorists: Exploratory studies. 1078–1919 // *Peace and Conflict: J. of Peace Psychology*. 2008. V. 14. N 2. P. 193–214.
19. Raviv A. et al. Young Israelis' reactions to the Rabin assassination: Two perspectives / Raviv A., Silberstein O., Sadeh A. // *Death Studies*. 2002. V. 26. N 10. P. 815–835.
20. Schultz K., Fujita Y. Economic recession and the nature and pace of social change // *Social Science Research* (in press).
21. Schwartz S.H. A theory of cultural values and some implications for work // *Applied Psychology: An International Review*. 1999. V. 48 (1). P. 23–47.
22. Schwartz S.H. Are there universal aspects in the structure and contents of human values? // *J. of Social Issues*. 1994. V. 50. N 4. P. 19–45.
23. Schwartz S.H., Bardi A. Influences of adaptation to communist rule on value priorities in Eastern Europe // *Political Psychology*. 1997. N 18. P. 385–410.
24. Siegel L.S. Children's and adolescent's reactions to the assassination of Martin Luther King: A study of political socialization // *Developmental Psychology*. 1977. V. 13. N 3. P. 264–285.

Социальные взаимодействия дошкольников в процессе их социализации

70

Аннотация. Кратко представлены теории межличностного взаимодействия, обозначены особенности общения детей в группе сверстников и со взрослыми. В общих чертах описано произведенное автором исследование социального взаимодействия детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: дошкольник, общение, взаимодействие.

Социализация дошкольника представляет собой активное усвоение социальных норм, правил поведения, установок в процессе его социальной интеракции со взрослыми и сверстниками, являясь важной составляющей общения; это, по определению Г.М. Андреевой (2000), процесс усвоения и воспроизводства индивидом социального опыта в процессе жизни. Общение выступает не только фактором психического здоровья, но и той сферой, где ребенок раскрывает свои потенциальные возможности, реализует потребности, приобретенные знания и умения. Именно данная сфера человеческой жизни во многом определяет, насколько будет успешно проходить процесс социализации.

Социальная интеракция, или интерактивная сторона общения, – это процесс непосредственного воздействия субъектов общения друг на друга, а также организация их совместной деятельности. Термин «социальная интеракция» по-разному понимается в зарубежных и отечественных психологических исследованиях.

Структура взаимодействия представлена в широко известной на Западе «теории действия», или «теории социального

действия», которая предлагает различные варианты описания индивидуального акта действия. Примером реализации этой идеи послужила теория Т. Парсонса, где в основу деятельности положены межличностные взаимодействия, а сама она есть результат единичных действий и начинается с единичного действия, или некоего «элементарного акта». Из этих актов впоследствии складываются системы действий. Каждый акт берется сам по себе, изолированно, с точки зрения абстрактной схемы, в качестве элементов которой выступают:

- 1) деятель,
- 2) «другой» – объект, на который направлено действие,
- 3) нормы, по которым организуется взаимодействие,
- 4) ценности, которые преследует каждый участник,
- 5) ситуация, в которой совершается действие.

Деятели мотивированы тем, что его действие направлено на реализацию его установок, потребностей. В отношении «другого» он развивает систему ориентаций и ожиданий, которые определены как стремлением к достижению цели, так и учетом вероятных реакций «другого». Существуют пять пар таких ориентаций, которые дают классификацию возможных видов взаимодействий. Счи-

тается, что можно описать все виды человеческой деятельности, используя эти пять пар. Однако эта попытка оказалась неудачной: схема действия, предложенная Т. Парсонсом, настолько абстрактна, что никакого значения ни для теоретического анализа различных видов действий, ни даже для экспериментальной практики не имела, так как на основе теоретической схемы было проведено одно-единственное исследование самим создателем концепции. Всему причиной стала методологическая некорректность самого принципа – выделение некоторых абстрактных элементов структуры индивидуального действия. Направление, предложенное Т. Парсонсом, неизбежно приводит к психологизации общественных отношений, поскольку в нем все богатство социальной деятельности, иными словами, всей совокупности общественных отношений, выводится из психологии индивида (Горбунова, 2006).

Существует несколько теорий, объясняющих межличностное взаимодействие. Наиболее известные из них – это теория обмена, психоаналитическая теория, символический интеракционизм, трансактный анализ. Так, в *теории обмена* Джордж Хоманс сравнивает взаимодействие людей со взвешиванием вознаграждений и затрат. Как отмечает Эрвин Гофман – основатель теории управления впечатлениями, ситуации социального взаимодействия подобны драматическим спектаклям, в которых актеры стремятся создавать и поддерживать благоприятные впечатления.

В психоанализе акцентируется сильное влияние на межличностное взаимодействие представлений, усвоенных в раннем детстве, и конфликтов, пережитых в этот период жизни.

Важность интерактивной стороны общения подчеркивается в направлении *символического интеракционизма*, связанного с именем Дж. Мида. Выясняя социальную природу человеческого Я, он пришел к выводу о решающем влиянии на нее общения, к стати, так же как и Ч. Кули, который выдвинул идею «зеркального Я», где личность понимается как сумма психических реакций человека на мнения окружающих. Однако у Дж. Мида вопрос становления Я решается значительно сложнее, потому что есть и ситуации совместной деятельности,

Существует несколько теорий, объясняющих межличностное взаимодействие. Наиболее известные из них – это теория обмена, психоаналитическая теория, символический интеракционизм, трансактный анализ.

в которых личность осознаёт себя и формируется, не просто смотрясь в других, а действуя совместно с ними. Эти ситуации общения также раскрываются как ситуации прежде всего взаимодействия. Моделью таких ситуаций является игра. В игре человек выбирает для себя так называемого значимого другого и ориентируется на то, как он воспринимается этим значимым другим. Параллельно у человека формируется представление о себе самом, о своем Я. Таким образом, центральная мысль интеракционистской концепции состоит в том, что личность формируется во взаимодействии с другими личностями, и механизмом этого процесса является установление контроля действий личности и того представления о ней, которое складывается у окружающих (Горбунова, 2006).

В основе *трансактного анализа* Эрика Бёрна лежит философское предположение о том, что каждый человек будет «в порядке» тогда, когда он будет сам держать свою жизнь в собственных руках и нести за нее ответственность. Трансакция – это действие (акция), направленное на другого человека, единица общения. Концепция Э. Бёрна была создана в ответ на необходимость оказания психологической помощи людям, имеющим проблемы в общении.

Э. Бёрн выделяет следующие три составляющие личности человека, которые обуславливают характер общения между людьми: родительское, взрослое, детское.

Родительское, которое подразделяется на заботливое родительское состояние Я и критическое родительское состояние Я. Родительское Я, состоящее из правил поведения, норм, позволяет индивиду успешно ориентироваться в стандартных ситуациях, «запускает» полезные, проверенные стереотипы поведения, освобождая сознание от загруженности простыми, обыденными задачами. Кроме того, Родительское Я обеспечивает с большой вероятностью успеха поведение в ситуациях дефицита времени



об авторе



О.В. Гребенникова, доцент кафедры возрастной психологии Московского государственного университета, кандидат психологических наук, доцент

Ч. Кули выдвинул идею «зеркального Я», где личность понимается как сумма психических реакций человека на мнения окружающих.

на размышления, анализ, поочередное рассмотрение возможностей поведения.

Взрослое состояние Я воспринимает и перерабатывает логическую составляющую информации, принимает решения преимущественно обдуманно и без эмоций, проверяя их реальность. Взрослое Я, в отличие от Родительского, способствует адаптации не в стандартных, однозначных ситуациях, а в уникальных, требующих размышлений, дающих свободу выбора и вместе с этим необходимость осознания последствий и ответственного принятия решений.

Детское состояние Я следует жизненному принципу чувств. На поведение в настоящем влияют чувства из детства. Детское Я также выполняет свои особые функции, не свойственные двум другим составляющим личности. Оно «отвечает» за творчество, оригинальность, разрядку напряжения, получение приятных, иногда острых, необходимых в определенной степени для нормальной жизнедеятельности впечатлений. Кроме того, детское Я выступает на сцену, когда человек не чувствует достаточно сил для самостоятельного решения проблем: не способен преодолеть трудности или/и противостоять давлению другого человека. Это Я подразделяется на: естественное детское Я (спонтанные реакции типа радости, печали и т.д.), приспосабливающееся детское Я (прислуживающееся, боязливое, виноватое, колеблющееся и т.п.), возражающее детское Я.

С позиции родителя «играются» роли отца, старшей сестры, педагога, начальника; с позиции взрослого – роли соседа, случайного попутчика, подчиненного, знающего себе цену, и т.д.; с позиции ребенка – роли молодого специалиста, артиста – любимца публики, зятя.

Польский исследователь Я. Щепаньский также предпринял попытку построить структуру взаимодействия с описанием ступеней ее развития. При этом центральным понятием при описании социального поведения является понятие социальной связи. Эта связь может быть представлена как последовательное осуществление:

- 1) пространственного контакта,
- 2) психического контакта (по Я. Щепаньскому, это взаимная заинтересованность),
- 3) социального контакта (здесь это совместная деятельность),
- 4) взаимодействия, которое определяется как систематическое, постоянное осуществление действий, имеющих целью вызвать соответствующую реакцию со стороны партнера,
- 5) социального отношения – взаимно сопряженных систем действий.

Ступени, предшествующие взаимодействию, не являются слишком строгими: пространственный и психический контакты в этой схеме выступают в качестве предпосылок индивидуального акта взаимодействия. Поэтому схема не снимает погрешностей предшествующей попытки. Нестрогость схемы снижает ее возможности для познания структуры взаимодействия. Так или иначе и на практике, и в экспериментальном исследовании ученые имеют дело с феноменом взаимодействия как таковым.

Социальная интеракция детей в процессе социализации формируется и реализуется в двух областях.

У. Хартап и Н. Стивенс (Hartup, Stevens, 1997) выделяют две области взаимоотношений: вертикальную (общение со взрослыми) и горизонтальную (общение со сверстниками). В вертикальной области ребенку обеспечиваются защита и безопасность, внутренняя базовая рабочая модель общения, познание социальных норм общения. Горизонтальные отношения отличаются равноправием, здесь приобретаются социальные навыки, обеспечиваются чувство благополучия и условия для самопознания. Многие авторы считают, что взаимодействия ребенка со взрослыми односторонние: так как родители обладают большей властью, чем дети, последние находятся в подчиненной позиции и часто должны считаться с авторитетом взрослого. Общение со сверстниками предполагает контакты равного статуса, которые требуют учитывать точку зрения друг друга, договариваться, находить компромиссы и сотрудничать, т.е. содействуют развитию социальных умений, которые трудно развить в неравноправной семейной атмосфере (Социализация детей и подростков, 2009).

В связи с этим необходимо рассмотреть проблему межличностных отношений. В отечественных исследованиях, в отличие от зарубежных, существует разделение понятий «общение» и «межличностные отношения». Различные исследователи определяли эти понятия по-разному. Можно сделать вывод о сложной связи этих понятий. С одной стороны, отношения – это результат общения, а с другой – они являются его исходной предпосылкой и вызывают тот или иной вид взаимодействия. Отношения не только формируются, но и реализуются, наблюдаются во взаимодействии людей. Но отношение к другому человеку, в отличие от общения, далеко не всегда проявляется внешне. Отношение можно испытывать и к отсутствующему или вымышленному персонажу; оно может существовать и на уровне сознания или внутренней душевной жизни (в форме переживаний, представлений, образов и пр.). Если общение осуществляется в тех или иных формах взаимодействия с помощью некоторых внешних средств, то отношение – это аспект внутренней, душевной жизни, это характеристика сознания, которая не предполагает фиксированных средств выражения. Но в реальной жизни отношение к другому человеку проявляется прежде всего в действиях, направленных на него, в том числе и в общении. Таким образом, отношения можно рассматривать как внутреннюю психическую основу общения и взаимодействия людей (Смирнова, 2001).

Особенно интенсивно общение детей со сверстниками развивается в условиях игровой деятельности. Д.Б. Эльконин характеризует игру как деятельность, имеющую ближайшее отношение к потребностной сфере ребенка. В ней происходит первичная эмоционально-действенная ориентация в смыслах человеческой деятельности, возникают сознание своего ограниченного места в системе отношений взрослых и потребность быть взрослым (Эльконин, 1978). В игре можно выделить два типа отношений – собственно игровые и так называемые параигровые, которые Т.В. Антонова в своей работе (1983) рассматривает как систему целенаправленных и мотивированных процессов, обеспечивающих взаимодействие детей в совместной деятельности, реализующих отношения

детей в ней. Этот тип отношений возникает при обсуждении замысла игры, распределении сценария, распределении ролей. Здесь нередко возникают и разрешаются конфликты, которые потом отражаются в эмоционально-личностных отношениях.

В концепции М.И. Лисиной общение выступает как особая коммуникативная деятельность, направленная на формирование взаимоотношений. Обобщая результаты широких психологических исследований процесса формирования потребности и способности ребенка к общению, М.И. Лисина выделила: три категории мотивов его общения – деловые, познавательные, личностные; три категории средств общения – экспрессивно-мимические, преобразованные локомоции (движения) и предметные действия, речевые высказывания; а также основные формы общения – непосредственно эмоциональное общение со взрослым (первые полгода жизни), деловое общение, выражающее стремление ребенка к практическому сотрудничеству со взрослым в конкретных ситуациях, форма общения, связанная с преобладанием личностных мотивов, т.е. потребности в оценивании другого и самого себя. При этом исследовательница подчеркнула, что процессы общения у ребенка – не реакции, которые стимулируются и подкрепляются окружающими, а активные действия. Возникновение общения в онтогенезе знаменует собой переход от реактивности к активности, от реакций – к актам деятельности.

Многочисленные исследования межличностного общения ребенка со взрослым и сверстниками показали, что в дошкольном возрасте на первый план выходит сверстник как партнер по игровой и свободной деятельности, при этом особое место занимает детская группа.

Межличностные отношения в детской группе начиная с дошкольного возраста представляют собой достаточно сложное социально-психологическое явление и подчиняются определенным закономерностям. Первая из них – обусловленность природы межличностных отношений тем местом, которое возрастная социальная группа (большая или малая) занимает в обществе, поскольку для каждой конкретно-исторической социальной ситуации развития это место

специфично. Вторая характеристика межличностных отношений в группе – их зависимость от совместной деятельности, которая в любую историческую эпоху опосредствует развитие межличностных отношений и определяет их строение. Третья особенность этих отношений в детской группе – их уровневая природа. В условиях группы выделяются три вида межличностных взаимодействий:

1) функционально-ролевые – зафиксированные в специфических для данной культуры нормах поведения, проявляющиеся в выполнении различных ролей;

2) эмоционально-оценочные – проявляются в симпатиях и антипатиях, избирательных привязанностях;

3) личностно-смысловые – выражаются в том, что мотив одного субъекта становится значимым для другого.

Многогранность межличностного общения ребенка со взрослым и сверстниками создает необходимость исследования на практике особенностей социальной интеракции у детей дошкольного возраста.

Целью нашего *эмпирического исследования* было изучение особенностей социального взаимодействия детей старшего дошкольного возраста. Выборку составили 120 детей 5–6 лет г. Москвы и Московской области. Исследование проводилось в течение 2009–2010 гг.

Диагностический инструментарий включал исследование уровня социальной интеракции: психолого-педагогический мониторинг межличностного взаимодействия дошкольников со сверстниками в игровой и свободной деятельности (Е.О. Смирнова); социометрия, методика «Ситуации» (Т.Б. Миронова, Н.С. Павлова), направленная на выявление предпочитаемого типа поведения партнера по общению у детей дошкольного возраста, методика «Картинки» (на изучение коммуникативной компетентности) и изучение скрытых социальных установок ребенка, особенностей ситуативного общения со взрослыми и сверстниками, особенностей нормативного поведения ребенка и содержания неудовлетворенных потребностей (методика «Шапка-невидимка», разработанная в лаборатории А.Л. Венгера).

Обсудим полученные *результаты*.

Дети, демонстрирующие высокий уровень социальной интеракции (таких 40%), имеют достаточно высокий социальный статус в группе (звезды или предпочитаемые), они инициативны, чувствительны к сверстникам и выбирают для общения партнеров, демонстрирующих в поведении положительное доминирование или положительное подчинение (тип поведения, предполагающий наличие у ребенка организаторских способностей, в частности умение привлечь и заинтересовать других собственной игрой, распределить роли и т.д.; склонность к принятию позиции другого, бесконфликтность). В ситуативном общении со взрослым и сверстниками эти дети реализуют позитивные стратегии (оказание помощи, проявление заботы, любви, внимания, преподнесение подарков и т.д.), имея высокий уровень коммуникативной компетентности, в конфликтной ситуации стремятся оценить ситуацию и найти конструктивное решение.

Дети со средним уровнем социальной интеракции (44%) могут иметь разный социальный статус в группе, но чаще всего они относятся к группе предпочитаемых. В общении они проявляют инициативу, включаются в общую деятельность, однако иногда могут неохотно оказывать помощь. В качестве партнеров по общению чаще всего они выбирают сверстников с положительным доминированием или с положительным подчинением. В ситуативном общении со взрослым и сверстниками реализуют позитивные стратегии, но чаще стремятся реализовать эгоистичные стратегии, направленные на получение материальных благ (вкусная еда, новые игрушки, развлечения). Например, Ярослав А. (6 лет), Игорь Л. (5 лет 6 мес.) сообщают, что хотели бы долго играть в компьютер. Андрей К. (5 лет), Маша А. (6 лет), Василиса Р. (6 лет) хотели бы есть только вкусную еду (мороженое, конфеты, пирожки), потребление которой в обычной жизни родители ограничивают. Часть детей при наличии шапки-невидимки стремятся к реализации игровых стратегий, но без присутствия сверстника. Например, Костя Н. (5 лет 2 мес.) представляет себя супергероем. Миша М. (5 лет) хочет быть борцом с преступностью. Ксюша Ч. (5 лет 7 мес.) собирается играть в заколдованную принцессу.

Дети данной группы в основном имеют высокий и средний уровень коммуникативной компетентности (чаще оценивают конфликтную ситуацию, чем находят конструктивное решение).

Дети с низким уровнем социальной интеракции (14%) являются изолированными или игнорируемыми в группе сверстников. Стратегия поведения предпочитаемых партнеров по общению – это чаще всего отрицательное доминирование, которое предполагает стремление управлять другими, нетерпимое отношение к мнению и позиции сверстников, агрессивность, неуступчивость, эгоцентризм. Такие дети в ситуативном общении со взрослыми и сверстниками реализуют негативные стратегии, например: «Выловлю всех рыбок из аквариума», «Съем все конфеты, которые спрятала от меня бабушка в шкафчике» и т.д., демонстрируют низкий уровень коммуникативной компетентности (уход от конфликтной ситуации, что указывает на беспомощность и несамостоятельность, либо агрессивный выход).

Проведенное нами исследование позволило сделать следующие *выводы*.

1. Наиболее продуктивное взаимодействие дошкольников со сверстниками происходит в игре как ведущей деятельности детей дошкольного возраста, которая не теряет актуальности и значимости для самого ребенка в нашем современном обществе. В этом пространстве дети проявляют и инициативность, и эмоциональную включенность, и про-социальные действия, однако гендерные предпочтения в игровых действиях ярко иллюстрируют некоторую разобщенность детей, указывая на сегрегационный характер взаимодействия по половому признаку.

2. Большинство детей старшего дошкольного возраста реализуют по-

Наиболее продуктивное взаимодействие дошкольников со сверстниками происходит в игре как ведущей деятельности детей дошкольного возраста, которая не теряет актуальности и значимости для самого ребенка в нашем современном обществе.

зитивные стратегии поведения в ситуативном общении со взрослым и сверстниками. Взрослый для ребенка остается неким организующим и регулирующим началом.

3. Материализация своих неудовлетворенных потребностей у детей дошкольного возраста обусловлена современной ситуацией развития общества, где материальные ценности зачастую превалируют над духовными, что акцентирует наше внимание на обогащении межличностного общения ребенка со взрослым и сверстниками, тем самым повышая его уровень социальной интеракции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для вузов. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2000.
2. Антонова Т.В. Роль общения в регулировании отношений детей дошкольного возраста в игре: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1983.
3. Горбунова М.Ю. Социальная психология. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006.
4. Смирнова Е.О. Межличностные отношения ребенка от рождения до семи лет. М.: МПГУ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.
5. Социализация детей и подростков: Методический комплекс. М.: МПГУ, 2009.
6. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978.
7. Hartup W.W., Stevens N. Friendships and adaptations in the life course // Psychological Bulletin. 1997. V. 121. N 3. P. 335–370.

Сочинение головоломок: клонирование известного или инсайт, порождающий новые идеи?

76

Аннотация. Обсуждаются проблемы решения и сочинения головоломок. Представлены результаты проведения эксперимента по созданию его участниками новых головоломок.

Ключевые слова: сочинение головоломок, клонирование, инсайт, психолого-познавательные барьеры, решение задач, Т-дразнилка, Т-teaser.

С первых минут появления на свет все живое принимает решения.

Чем сложнее окружающая среда, тем важнее иметь ресурс для адаптации, зачастую к неизвестному. Миллионы лет эволюции требовали физической

силы, реакции, наблюдательности и того, что у человека стали называть сообразительностью, смекалкой. Чем сложнее социальная среда, тем важнее умение опережать собственной подготовкой появление новых возможных событий.

Биологи исследовали механизмы и пути приспособления животных. Человек подчас подсознательно, интуитивно обнаруживает потребность в поддержании интеллектуальной формы, так же как он заботится о собственной физической форме.

Однако свой ум не сразу понятен, а чужой не всегда заметен.

Соревнования объединили шахматы и бокс, интеллектуальный и физический спорт. Объединили по принципу решения трудных задач. Их решение выражает редко осмысленную потребность в рассудочном, интеллектуальном напряжении, столь же естественную для человека, как и потребность в упраж-

нениях физических. Чем томительнее монотонность жизни, однообразнее работа, тем мощнее внутренняя, психофизиологическая потребность в ее преодолении (Kavtaradze, 2008).

Однако также издавна люди заметили простой и доступный путь, для того чтобы поддержать свое звание-аванс – «сапиенс». Перечень находок примитивных игр: перекалывания камешков, заполнения лунок, перебрасывания мячика – занимает свое место в энциклопедиях, привлекает историков игр, собирает людей в кружки любознательных (Лесной, 1994; Энциклопедия..., 2002). Потребность в игровой деятельности (как и в правде) – вечная.

Лишь в середине прошлого века в науке стало возможным предположить, что головоломки, игры способствуют появлению в мозгу новых структур с универсальными возможностями выполнения различных функций. Головоломки, игры (включая детские) – это мозгостроители.

Лишите людей головоломок, и для многих из них жизнь станет унылой. Фокусы и иллюзии – пример интригующей тайны, привлекательности неизвестного, побуждающих любознательность, пытливость, настойчивость характера, догадливость и силу ума.

Мудрость детства основана наобретении опыта познания путем проб, игры, заданий, упражнений, испытаний, соревнований. Коробочки, кубики, палочки, веревочки, цветные стеклышки... – первые инструменты познания себя в мире.

Опыт совместной работы с изобретателями головоломок¹, участие и наблюдение за российскими и международными чемпионатами по пазлспорту (решению головоломок) ставят ряд вопросов:

- Может быть, под образом головоломки спрятана сила головоломок (Красноухов, Кавтарадзе, 2012)?!
- Как решаются и придумываются головоломки? Что сложно в решении и придумывании головоломок, что «глаз видит, ум не может»?
- Как выстраиваются психолого-познавательные барьеры по мере усложнения головоломок? Какова технология создания этих барьеров?
- Возможно ли использование полученного опыта для совершенствования мыслительной деятельности при решении управленческих задач?

КАК РЕШАЮТСЯ ЗАДАЧИ

Решению задач (в частности, нестандартных, к которым относятся головоломки) посвятили свои работы многие выдающиеся отечественные и зарубежные педагоги, психологи и математики – Д. Пойа (1961), Л.М. Фридман, Турецкий (1989), А.Я. Канель-Белов, А.К. Ковальджи (2008) и другие.

Американский математик венгерского происхождения Дьёрдь Пойа в своей классической книге (1961) рекомендует придерживаться следующих этапов решения задачи:

- уяснение задачи,
- составление плана решения,
- следование плану,
- обзор процесса решения.

Такие рекомендации могут показаться тривиальными, однако наш опыт публичных демонстраций головоломок на выставках и мастер-классах показывает, что до 50% добровольцев, вызвавшихся справиться с головоломкой, берутся решать ее, не уяснив задачу. После неудачи такой решатель обычно заявляет: «А я думал, что надо...» (далее следует то, что

Чем сложнее социальная среда, тем важнее умение опережать собственной подготовкой появление новых возможных событий.

ему показалось). Более того, даже после «принудительного» зачитывания задачи обычно в такой аудитории всегда найдется хотя бы один слушатель, который поймет сказанное противоположным образом. (Естественно, это никак не относится к участникам соревнований по пазлспорту, опытные решатели сразу же подвергают скрупулезному анализу саму формулировку задачи.)

Следующая типичная ошибка допускается, когда решающие головоломку не выполняют четвертую рекомендацию Дьёрдя Пойа – не проводят обзор (анализ) процесса решения, т.е. не учатся на ошибках.

Естественно, не может быть каких-то общих простых стандартных правил, позволяющих решать любую нестандартную задачу (по определению). Тем не менее идеи и методы решения такого рода задач, эффективные при их творческом применении, разработаны достаточно подробно. Например, в работе Л.М. Фридмана и Е.Н. Турецкого (1989) (выдержавшей четыре издания) рассмотрены два десятка различных методов решения нестандартных задач, среди них доказательство от противного, обратный ход, графы, инварианты, индукция и т.п. Психологами исследованы механизмы ошибочных решений при управлении сложными моделями (Лихачева, 2012).

По нашему наблюдению, труднее всего решаются задачи, нестандартность которых заключается в избыточном наборе исходных данных, а также задачи, требующие самостоятельного поиска (или придумывания) метода решения.

Вопрос об избыточности исходных данных не требует пояснений. Возьмите типичную (стандартную) школьную задачу, добавьте в нее несколько заведомо лишних исходных данных, и школьник, приученный к стереотипным решениям, может оказаться в затруднительном положении. Между тем жизнь за пределами школы ставит перед нами именно такие проблемы и предоставляет нам возможность самим выбирать «перечень исхо-



об авторе



Д.Н. Кавтарадзе, заведующий лабораторией управленческого моделирования факультета государственного управления МГУ им. М.В. Ломоносова, доктор биологических наук



В.И. Красноухов, изобретатель, кандидат технических наук

¹ Перечень авторских механических головоломок отражен на сайте: www.planetagolovolomok.ru

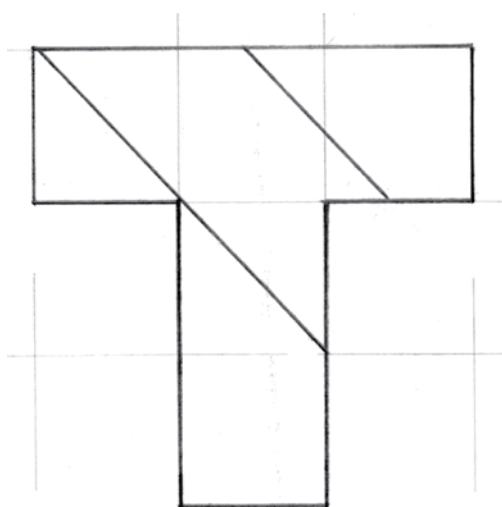


Рис. 1. Головоломка Т-дразнилка (T-teaser) в решенном состоянии

дных данных», необходимых для решения этих проблем. Отбор необходимого и достаточного перечня факторов, определяющих результат, является основой решения любой исследовательской задачи.

По нашему мнению, одно из направлений развития головоломок – синтезирование задач, требующих для своего решения не столько усидчивости и терпения, сколько самостоятельного поиска метода решения.

Возьмем самый большой и старейший класс головоломок (к нему относится около трети всех изобретаемых в мире механических головоломок) – так называемые головоломки на складывание (например, «The Cross Puzzle», «Пифагор», полимино и т.п.). Как правило, задачей в этих классических головоломках является собрать из прилагаемых игровых элементов некую фигуру, заданную силуэтом. Решение таких задач сравнительно несложно и достигается очевидным путем – перебором вариантов прикладывания элементов (до полного совпадения получаемой фигуры с заданным силуэтом).

Однако на головоломках этого семейства можно ставить и решать более сложные «неконкретные» по силуэту, но вполне корректные задачи. Например: 1) составить из заданных элементов симметричную фигуру; 2) составить из заданных элементов одновременно две (три) конгруэнтные фигуры. Силуэты искомых фигур, естественно, не задаются. Такие задачи на порядок сложнее силуэтных, использование обычного «метода пере-

бора» для их решения будет неэффективным. Решение заключается в подборе или «придумывании» удачного метода достижения цели.

КАК ПРИДУМЫВАЮТСЯ ГОЛОВОЛОМКИ

Поскольку головоломки нестандартны, неповторимы, то (вроде бы) не может быть общих правил по их составлению, придумыванию, если не принимать всерьез совет «испытайте акт озарения» ☺.

Тем не менее в процессе разработки головоломок прокладывается тропа в дебрях вариантов, каждый участник разработки – одновременно и «сталкер», и создатель психолого-познавательных барьеров, преодоление которых и есть освоение мастерства мышления. Может быть, удастся ответить себе на вопрос «а как я думаю?» и таким методом помочь пониманию собственных механизмов мышления и управления ими.

На 6-й школе факультета государственного управления МГУ им. М.В. Ломоносова по интерактивным методам обучения был проведен эксперимент с группой участников «по придумыванию головоломок».

Приведем краткое изложение первого опыта.

Участникам была предложена для анализа известная классическая головоломка Т-дразнилка (T-teaser). Автор ее – Нобиюки Йошигахара, Япония. В решенном состоянии она приведена на рис. 1. Головоломка состоит из четырех игровых механических элементов. Задача: используя данные игровые элементы, собрать силуэт буквы Т.

Удивительно, но факт, что решение этой (на первый взгляд) простой головоломки для человека, который с ней не был ранее знаком, занимает достаточно много времени – от 10 до 30 мин (авторы этой статьи, несмотря на весь свой опыт, не явились исключением). Занимательность этой головоломки (критерием занимательности будем считать соотношение между трудностью решения задачи и вызывающей внешней простотой головоломки) предопределила интерес к ней во всем мире. В результате возникло множество вариантов этой головоломки, семейство T-teaser.

Основными характеристиками этого семейства будем считать следующие:

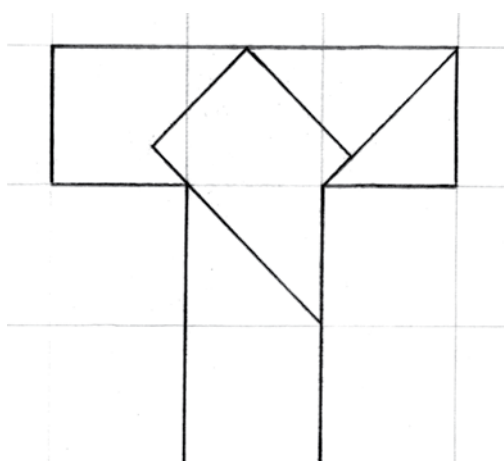


Рис. 2. Вариант Т-дразнилки, придуманной в ходе эксперимента

- речь идет именно о букве Т, а не о какой-то другой букве (например, «какая получится»);
- заданы несколько игровых элементов, которые можно перемещать, поворачивать, переворачивать как угодно, но нельзя менять их форму;
- подразумевается использование некоего игрового поля – обычно поверхности стола.

1. Группу участников образовательного эксперимента ознакомили с решением показанной на рис. 1 классической Т-дразнилки и предложили «придумать» новую головоломку этого семейства. Всех участников группы снабдили бумажными заготовками абриса буквы Т, карандашом и ножницами. В результате через 15 мин каждый участник сконструировал свой вариант головоломки этого семейства. Эти новые варианты, как правило, не превосходили по занимательности классический вариант (время решения не более 1 мин). Вооружив группу стереотипами (абрис, карандаш, ножницы, опыт решения прототипа), мы подтолкнули ее к клонированию вариантов путем разрезания готового силуэта на составные части.

На рис. 2 представлен, пожалуй, один из лучших вариантов, который мы могли бы в принципе получить в результате такого эксперимента. По сложности решения эта головоломка не уступает классической. Возможно, она менее изящна по сравнению с прототипом из-за увеличения количества элементов (5 вместо 4), зато эти элементы не содержат прямых подсказок.

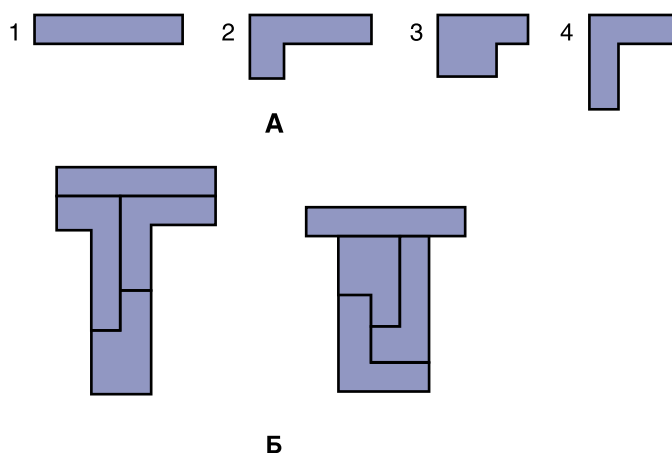


Рис. 3. Игровые элементы пентамино (А); попытки решить задачу стереотипным способом (Б)

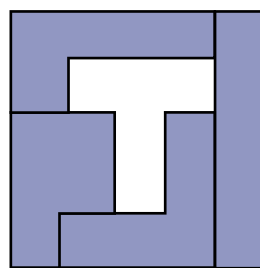


Рис. 4. Единственное корректное решение задачи

Эта головоломка имеет право на существование, но не более того. Ее решение будет таким же стереотипным, каким являлся процесс ее создания. Для ее решения потребуются терпеливый перебор вариантов перекладывания элементов, но никак не озарение.

Самое сложное – выйти за пределы используемых стереотипов.

2. Попробуем это сделать. Вернемся к нашей задаче: используя новые игровые элементы 1–4 (рис. 3А), необходимо собрать силуэт буквы Т. (Такие элементы называются *пентамино*, так как каждый из них составлен из пяти элементарных квадратиков.) Справа (рис. 3Б) приведены две попытки решить эту задачу стереотипным способом. Оба варианта очевидно неудачны и не могут быть зачтены. Но более удачных вариантов найти не удастся (их не существует).

Попробуем выйти за пределы стереотипов...

Озарение! В результате такого решения получен силуэт буквы Т (рис. 4).

Решение это единственное, необычное, но вполне корректное.

Если после этого группе участников снова дать задание «придумать» свою голово-

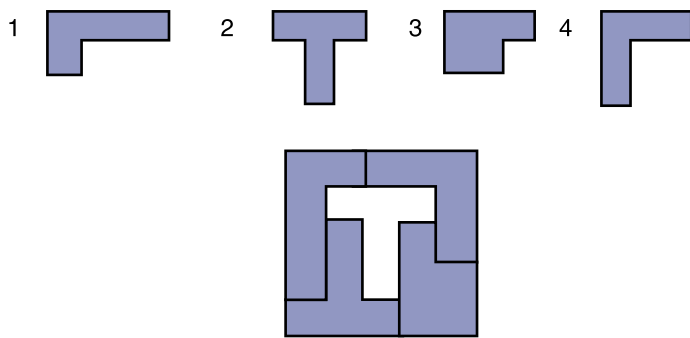


Рис. 5. Вариант набора элементов пентамино, приводящий к решению задачи

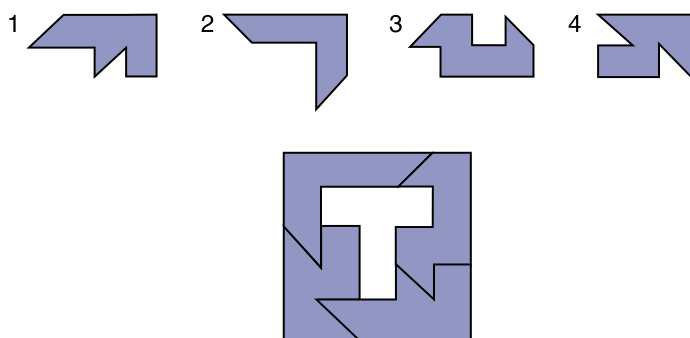


Рис. 6. Вариант набора иных элементов, приводящий к решению задачи

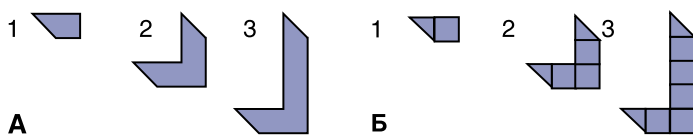


Рис. 7. Игровые элементы (А); структура игровых элементов (Б)

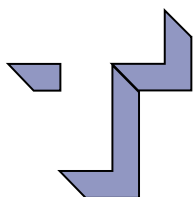


Рис. 8. Решение задачи

ломку этого семейства, то приведенный вариант «с вынутым (негативным) силуэтом», уже перешедший в разряд стереотипов, будет также ограничивать способность к разработке принципиально новых вариантов. На рис. 5 видим пример иного варианта набора элементов пентамино, приводящего к тому же решению.

Возможны и другие варианты, например, с иными элементами (рис. 6). Теперь они могут легко клонироваться.

Таким образом, головоломка с «негативным силуэтом» блеснула своей новизной и тоже стала стереотипом.

Куда двигаться дальше в пополнении семейства Т-дразнилок? Может быть, возможности этого семейства уже исчерпали себя? И все, что мы можем предложить, будет всего лишь ремейком старого?

Может ли быть у этой классической задачи какое-то «новое измерение»?

3. Предлагаем группе участников новую головоломку (с той же самой старой задачей): используя данные игровые элементы 1, 2, 3 (рис. 7А), собрать силуэт буквы Т (на рис. 7Б показана структура данных элементов).

После многочисленных попыток решить эту задачу убеждаемся, что собрать непосредственно из этих элементов силуэт буквы («позитивный» или «негативный») невозможно. Однако данные элементы позволяют изобразить «тень» объемной буквы Т. Изображение самой буквы Т отсутствует, но ее силуэт безошибочно узнается. На рис. 8 видим решение этой задачи.

После анализа полученных результатов в завершение эксперимента участники группы самостоятельно предположили, что следующим шагом могла бы быть идея разработки элементов, создающих объемную (3-D) букву Т. Это уже принципиально новый результат, выработанный участниками группы, не являющийся клоном никаких предыдущих вариантов. (Справедливости ради надо сказать, что подобная головоломка ранее уже была предложена профессиональным изобретателем Томасом Линденом, Финляндия.)

Что же изменилось при переходе от первой ко второй позиции разработки головоломки?

Изменился метод. В силу неустановившегося понятийного аппарата прокомментируем это изменение применительно к следующим областям деятельности:

1) в инженерно-конструкторской области: произошел переход от инженерного решения к изобретательству;

2) в области решения управленческих задач: переход от предложения подобной, аналогичной схемы к новому механизму решения поставленной задачи;

3) в области решения гуманитарных задач: в результате инсайта «переход

от придумывания к сочинению»² (Красноухов, Кавтарадзе, 2012; Пилипенко, 1995), произошло появление подсознательного, интуитивно трудно формализуемого, механизма решения.

Головоломки, созданные самими участниками, метафорически являются «строительными лесами» в построении новых механизмов (уровней) мышления. В 6-й Школе ФГУ МГУ удалось апробировать такую методику. Результаты, достигнутые участниками, позволяют рекомендовать это упражнение для совершенствования мыслительной деятельности при решении управленческих задач. Первая из них – научиться управлять самим собой, собственным мышлением.

Авторы благодарят И.А. Новичкову за участие в экспериментальной образовательной программе сочинения головоломок в школе факультета государственного управления МГУ им. М.В. Ломоносова.

ЛИТЕРАТУРА

1. Канель-Белов А.Я., Ковальджи А.К. Как решают нестандартные задачи / Под

ред. В.О. Бугаенко. М.: Изд-во МЦНМО, 2008.

2. Красноухов В.И., Кавтарадзе Д.Н. Игры и головоломки в обучении мышлению // Образовательная политика. 2012. № 1. С. 66–74.

3. Лесной Д. Игровой дом: Энциклопедия. Вильнюс: Полина; М.: Рома, 1994. С. 383–390.

4. Лихачева Е.Ю. Преодоление ситуации неопределенности в имитационных играх: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2012.

5. Пилипенко А.И. Феномен психолого-познавательных барьеров в обучении: опыт теоретического исследования. Курск: Изд-во КГТУ, 1995.

6. Пойа Д. Как решать задачу. М.: Учпедгиз, 1961.

7. Фридман Л.М., Турецкий Е.Н. Как научиться решать задачи. М.: Просвещение, 1989.

8. Энциклопедия домашних игр. М.: АСТ; Минск: Харвест, 2002.

9. Kavtaradze D. Games as releasers of super stimuli's. Meanings of the gaming bottleneck // de Caluwé L., Hofstede G.J., Peters V. (eds). Why do games work? Deventer: Kluwer, 2008.

² Из письма П.И. Чайковского С.И. Танееву: «Надо сочинять, а не придумывать... Только то может увлечь, что сочинено, Вы же, по Вашему собственному выражению, придумываете».

Образование: в ожидании неожиданного

82

Аннотация. Развивающее образование – не просто формирование умений, знаний и даже способностей, пусть в «активной», деятельной форме. Это процесс самоизменения ребенка, который должен быть неким образом осознан, осмыслен, прочувствован им самим. В ином случае при всем многообразии изменений, которые могут протекать внутри него, полноценного развития не происходит. Ребенок утрачивает интерес к образовательному содержанию, потому что не находит в нем сферы для поиска нового образа самого себя, инструментов его построения. Осваивая это содержание, он не становится «интересным» самому себе. Развивающее образование – это «неожиданное» образование, в нем главным событием для ребенка является он сам. Эти положения раскрываются применительно к особенностям развития детей дошкольного и младшего школьного возраста, прежде всего – в рамках соответствующего межвозрастного перехода.

Ключевые слова: образование, развитие, ребенок, самоизменение, «неожиданное» образование, игра, учебная деятельность.

ОТ НЕРАВЕНСТВА СОЗНАНИЙ – К НЕРАВЕНСТВУ СОЗНАНИЯ (вместо введения)

Начну, казалось бы, издаека.

В 2002 г. в Санкт-Петербургском государственном музее-институте семьи Рерихов отмечалось столетие Юрия Николаевича Рериха, ученого-полигистора (в буквальном смысле этого греческого слова – «универсального человека»), выдающегося исследователя Востока, сына Николая Константиновича Рериха. Слово предоставили специально приехавшему из Лондона Александру Моисеевичу Пятигорскому, известному философу и востоковеду, который считал себя учеником Ю.Н. Рериха.

Среди прочего, Пятигорский, в частности, сказал: «...ни одно сознание не может быть равным другому! Каждое сознание есть сознание само в себе. Поэтому здесь не годится ни линия личного превосходства над другими людьми, ни столь же бездарная линия выдуманного равенства, которого нет, потому что есть в каждом отдельном случае уникальность сознания, уникальность

индивидуального сознания. Оно не может быть равно другому. Оно всегда есть абсолютное и особенное, со своим кармическим грузом, со своими потенциями, со своими взлетами и провалами» (цит. по: Будникова, 2009).

Это, пожалуй, очевидно. Но мое сознание не равно любому другому только потому, что не равно самому себе. При приблизительно равных условиях и даже воплощенных достижениях своего роста. Что очевидно не менее.

Однако существует и считается вполне выверенным современным – западный путь закрепления и воспроизводства успеха. «Формула» *know how* чуть ли не важнее самого успеха. Но в той же Западной Европе у средневековых мастеров была тайна, в которую посвящали, а мастерство являлось священнодействием.

Тем более – на Востоке. По некоторым данным, первый газопровод протянули в XV в. китайцы. Казалось, передайте *know how* – и получите системный рывок в развитии общества. Никто ничего не передал. Это сейчас китайцы – ударники

по части тиражирования чужих находок. А тогда это был сакральный опыт – эзотерический, самобытный, одноразовый, предназначенный для хранения в виде Тайны, источника вдохновения.

Аналогично японские писатели – согласно обычаю – на самом пике своей литературной карьеры вдруг брали новое имя (не псевдоним!) и писали по-новому, не пытаясь еще раз пройти по ими же сожженным мостам к славе. Шли-то не к успехам, а к себе – по ступенькам успеха.

Разумеется, все это сам А.М. Пятигорский понимал лучше, чем кто бы то иной. В одной из своих философских бесед он говорил: «Воин бывает в поле только один. И желательно без противника. Потому что главный противник – он сам».

Дзен, конечно. Мы так не привыкли. Мы привыкли ратью. Тем легче затеряться в ее рядах главному противнику...

Воин, поле, одиночество – какое это имеет отношение к образованию? Самое прямое.

«А С НАМИ НИЧЕГО НЕ ПРОИСХОДИТ...»

В книге моего учителя В.В. Давыдова «Теория развивающего обучения» (Давыдов, 1996) описан типичный случай (из практики наблюдений Г.А. Цукерман):

...– Дети, что нового вы узнали сегодня на уроке?

– Мы научились решать задачи в два действия.

– Поднимите руки, кто сегодня научился решать задачи в два действия?.. Вижу, почти все научились... А ты, Ваня?

– А я это и так знал!

А ведь еще какие-то 45 минут назад Ваня демонстрировал полную беспомощность в решении задач данного типа, но урок (учитель) сделал свое дело, и Ваня научился. Точнее, его научили, ибо новое умение «овладело» ребенком незаметно для него самого. Ваня даже не увидел разницы, не разглядел границы между двумя состояниями – «бывшим» и «нынешним». Ему действительно привили нечто «новое», но для самого себя он остался прежним. Подлинного события встречи с новым знанием (умением), увы, не состоялось. Ведь ареной этой встречи является вовсе не классная доска или страница учебника.

Решая задачу, ребенок не смог осмыслить те преобразования, которые происходят внутри него самого. Задача решилась – и прекрасно! А те внутренние, психологические проблемы, которые преодолевались ребенком в скачке от незнания к знанию, от неумения к умению, так и остались не замеченными им. Ребенок даже не успел осознать и понять, что в его сознании свершилась маленькая «революция», он так ничего и не узнал нового... о себе, учащемся, будучи лишь обучаемым кем-то извне. Но ведь в этом осознании – главный смысл учения, в отличие от школярства. В этом – условие возникновения желания и умения учиться, если не путать его с простой «обученностью» или «обучаемостью».

Пример с Ваней характерен для традиционной массовой школы. Традиционная школа – школа обучаемых. Под категорию «обучаемых» здесь попадают и «сильные» дети. Тот же Ваня, упражняясь в решении задач нового типа, мог проявлять какую-то активность, преодолевать неизбежные при «усвоении нового» познавательные затруднения. Более того, не исключено, что затем учитель в целях конкретизации и закрепления усвоенного способа решения предложил Ване применить его не только в типовых, но и в нестандартных условиях. Возможно, теперь уже «обученный», Ваня с этим справился. И все же... Он, как и большинство его соучеников, «проспал» самое главное – момент собственного интеллектуального роста.

...Ребенок впервые на пороге школы. Казалось, стоит перешагнуть этот порог, и он ступит на terra incognita, окажется в новой – чудесной реальности, в его судьбе случится что-то очень важное, радикально меняющее накатанный уклад жизни. Произойдет, как говорят сегодня, «разрыв шаблона». Но, очутившись по ту сторону заветной черты, вчерашний дошкольник вскоре убеждается, что с ним «ничего не происходит и вряд ли что-нибудь произойдет». Более того, все очень напоминает «прошлую» жизнь, проведенную на занятиях в садике или дома с «дошкольным репетитором» (появилась и такая «профессия»).

Просто «развитие речи» и «обучение грамоте» постепенно становятся «русским языком», «развитие элементарных математических представлений» – «ма-



об авторе



В.Т. Кудрявцев, заведующий кафедрой теории и истории психологии Института психологии им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета, советник директора ФИРО, доктор психологических наук, профессор

тематикой», «ознакомление с окружающим» предстает сразу в двух лицах – «природоведения» и «крае(города-)ведения» и т.д. Словом, ребенок встречает старых знакомых в новых одеждах. Его уже «подготовили» к школе – столь успешно, что и ходить туда уже не требуется. Никаких «неожиданностей» там его не подстерегает. В лучшем случае заменят грибочки или яблочки на муляжи или счетные палочки, хоть на компьютерные изображения, заставят заучивать правила и определения, чтобы потом подгонять их к «грибочкам-яблочкам»... И так – вплоть до сдачи ЕГЭ, который требует того же самого, только на материале посложнее.

Никаких «неожиданностей», полная, всепримиряющая «стабильность» – и смысл учения благополучно умирает уже в первом классе, так и не родившись. Потому что и ситуация, и учителя, и сверстники вокруг, и ты сам для себя – до боли предсказуемы, «повседневны», скучны, неинтересны. А отсутствие интереса к учебным предметам – лишь следствие этой общей, взаимной предсказуемости. Следствие того, что школьное образование проживается не как событие, главный герой которого – ты. Между тем настоящее, хорошее образование не может не быть «развивающейся интригой» (термин Н.Н. Поддьякова), «мистерией», выведыванием «тайны». Прежде всего – о самом себе.

Поначалу, конечно, многообразие внешних изменений налицо; например, картонные грибочки – вместо настоящих, счетные палочки – вместо сосчитываемых яблочек и, разумеется, правила и определения, которые нужно заучить и которым нужно следовать при работе с конкретным материалом. Да, еще умение держать перед учителем словесный отчет о выученном, причем так, «чтобы от зубов отскакивало».

Можно возразить: разве этого мало? Ответим: много, может быть, даже слишком много. Однако все эти «достижения» в принципе не выходят за пределы обы-

денного опыта, накопленного ребенком до и вне школы. Школьные знания и умения осваиваются с помощью тех способов познания, которые уже стихийно привиты в домашних и «уличных» условиях или были целенаправленно сформированы в детском саду. Массовое начальное обучение не несет в себе главного – источника детского развития. И если развитие происходит, – а оно происходит! – то не благодаря, а вопреки принятой системе обучения. Об этом писал 40 лет назад В.В. Давыдов (1972), а сегодня ситуация еще больше ужесточилась. В итоге стремление учиться часто пропадает не в начале подросткового возраста, что психологически объяснимо, а уже в младшем школьном, иногда – по завершении первого полугодия первого года обучения. Упадок интереса ребенка к учению – оборотная сторона утраты его интереса к себе, своим возможностям, своим свершениям. Ведь он превращается в ходячую обыденность, занятую повторением пройденного не просто на уроках – в жизни. Собственно, то же самое можно сказать и о взрослом, педагоге, который в сотый раз проводит ребенка по тем же исхоженным толпами детей и учителей дорожкам.

А нужна *пауза* («образовательная» пауза, «тишина в классе» – тема!) для сосредоточения на себе – если есть, на чем сосредоточиться. Как у Андрея Макаревича, в песне (посвящении-переключке с Булатом Окуджавой):

...Давайте делать просто тишину –
мы слишком любим собственные речи,
Ведь из-за них не слышно никому
своих друзей на самой близкой встрече,
Давайте делать просто тишину.

И мы увидим в этой тишине,
Как далеко мы были друг от друга.
Как думали, что мчимся на коне,
А сами просто бегали по кругу.
А думали, что мчимся на коне.

Как верили, что главное придет,
Себя считали кем-то из немногих,
И ждали, что вот-вот произойдет
Счастливый поворот твоей дороги,
Судьбы твоей счастливый поворот.

Но век уже как будто на исходе
И скоро, без сомнения, пройдет

Решая задачу, ребенок не смог осмыслить те преобразования, которые происходят внутри него самого. Задача решилась – и прекрасно! А те внутренние, психологические проблемы, которые преодолевались ребенком в скачке от незнания к знанию, от неумения к умению, так и остались не замеченными им.

А с нами ничего не происходит,
И вряд ли что-нибудь произойдет.
И вряд ли что-нибудь произойдет.

...Первый класс, урок математики по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. На подступах к понятию действительного числа детям предстоит разобратся в отношениях величин, а для этого – пользоваться меркой в качестве образца для их сравнения. Можно, конечно, дать ребенку готовую мерку, показав, как ее применяют, хотя во многих случаях не нужно: его этому уже учили в детском саду. Поэтому когда учитель указывает ученику на дощечку и просит принести точно такую же из коридора, детская рука привычно тянется к дощечке, чтобы взять ее с собой для сравнения. А учитель вдруг заявляет: «Дощечку брать с собой нельзя!»... «Разрыв шаблона».

Как же так, чем мерить? Ученик растерян. Пытается на глаз оценить размер дощечки... Нет, так можно выбрать только примерно, а требуется точно такая же. И вдруг ребенка «озаряет»: раз дощечкой впрямую воспользоваться нельзя, ее нужно чем-то заменить, измерив, например, тетрадь, пеналом, карандашом... На них ведь ограничение не распространяется. Скажем, половина пенала – и будет дощечка (вспомнился мультфильм «38 попугаев»). Берем с собой пенал!

Чтобы измерить, надо подумать. Не забудем и то, что речь идет о введении *понятия* числа. Но даже без этого мерка – инструмент не прямого, а косвенного сравнения вещей. И он не обязательно должен быть похож на эти вещи, как не похож термометр на тепловое состояние вещества, которое оценивается посредством него. Это всегда что-то третье между двумя: это требует *понимания*, до этого нужно *дойти умом* – своим. К тому же «третье» не всегда лежит под рукой. Бывает, что его необходимо искать, «придумывать», «изобретать» заново.

Образование начинается с «разрыва шаблонов» опыта, оно же позволяет заполнить пустоту на месте «разрыва». Но не новыми шаблонами – в соответствии с кем-то выдуманными «образовательными стандартами», из которых торчат удобные для взрослых мировоззренческие шаблоны, – а способностью мыслить.

Когда ученик заявлял учителю цзена: «Я все знаю!», то получал от него удары палкой. Не в наказание за самонадеянность. Просто так учитель буквально выбивал из него ученические шаблоны.

Можно, конечно, избрать более мягкий путь – такой, как избрал Учитель, герой книги логика, математика и историка науки Имре Лакатоса «Доказательства и опровержения» (1967) (ее очень любил и часто цитировал В.В. Давыдов). ...Воображаемый урок геометрии. Ученики изучают свойства многогранников и обнаруживают, что они целиком и полностью удовлетворяют теореме Эйлера. Но это отнюдь не «удовлетворяет» Учителя. Он обращается к ученикам: Вы утверждаете, что теорема Эйлера – универсальна? Прекрасно. Так давайте же просверлим в многограннике туннель и посмотрим, что получится...

Теорема «на время» перестает работать. Здесь и «запускается» собственно образовательный процесс. Между учениками, которые только что нашли согласие в убеждении об универсальной применимости эйлеровской теоремы, разворачивается настоящая битва... Поначалу в ход идет оружие «шаблонов», которые, как выясняется, у каждого свои – общий-то сломан. И это необходимо. Сам факт разнообразия «шаблонов» – разумеется, не без помощи Учителя, поддерживающего градус «интеллектуальной провокации», – заставляет учеников задуматься: а почему так? Задуматься и всмотреться в источники происхождения своих индивидуальных «шаблонов». Чтобы снова попытаться найти нечто общее и уже «не шаблонное»...

...Первоклассник тянет руку, ему хочется уточнить, в какую сторону пишется буква «Е». А ведь учительница все уже показала и доступно разъяснила, и другие дети с опорой на это пишут буквы правильно. Всем все ясно, но не ему. Им,

Школьные знания и умения осваиваются с помощью тех способов познания, которые уже стихийно привиты в домашних и «уличных» условиях или были целенаправленно сформированы в детском саду. Массовое начальное обучение не несет в себе главного – источника детского развития. И если развитие происходит, – а оно происходит! – то не благодаря, а вопреки принятой системе обучения.

возможно, будет все ясно и потом, будет казаться, что они это уже знают. Хотя на самом деле все это может оказаться лишь иллюзией ясности, подкрепленной дотошным учительским показом и разжевыванием. Дважды два – четыре? Прекрасно. А если мы помножим друг на друга две капельки воды? ...«Все» не станут лишним раз беспокоить учителя «глупыми» вопросами, хотя в том числе из этих вопросов и попыток разобраться в них и состоит труд учения. В отличие от «всех» он это почувствовал и продолжает тянуть руку – пытается, по словам Г.А. Цукерман, втянуть учителя в процесс собственного учения, заставить его учить себя, а не пережевывать заново и так понятное. Увы, учитель нередко отмахивается от такого «дотошного» ученика, а то и вовсе забраковывает его на правах неуспевающего. Хотя в первом классе, да и в последующих, умение самостоятельно запросить специфическую учебную помощь говорит о развитой школьной готовности ребенка, его стремлении *научиться учиться*. Стоит ли удивляться, что учительское безразличие, или, хуже, осуждение подобных попыток, убивает это стремление на корню.

Между тем не просто научить ребенка, а научить его учиться – прямая задача учителя и основная функция школы. Ведь научить «вообще» может каждый и не обязательно под сводами школьного здания. Только в школе можно научить учиться – научить задавать вопросы, озадачиваться, сомневаться, спорить (со сверстником, учителем, самим собой), строить учебные диалоги, самостоятельно оценивать свои возможности и многое другое. Знания – только инструмент всей этой непростой работы. Умение учиться, по большому счету, совпадает с умением мыслить.

Все сказанное наводит на простую мысль: образование – любое! – не мо-

жет не быть *развивающим*. Если же образование – «не развивающее», возникает вопрос: образование ли это? Главный развивающий эффект образования (одновременно и «гарант» его качества) – не само по себе расширение потенциала ребенка за счет освоения новых знаний, умений, компетенций или даже способностей, которые сложились внутри культуры.

Бывает так, что процессы развития «проходят мимо» развивающегося человека, не становясь *событиями* его жизни. А сам он не становится субъектом своего развития. «Бессубъектное» развитие – факт истории и многочисленных биографий. Только превращение для ребенка освоенной культуры в инструмент более или менее осмысленного самоизменения (это предполагает особую работу) делает образование развивающим. Делает образование образованием.

Вот и сегодня мы думаем, как сделать дошкольное образование, в соответствии с новым законом и федеральным государственным стандартом, *образовательным* в полном смысле слова.

«НЕОЖИДАННОЕ» ОБРАЗОВАНИЕ

Знаете, чего очень не любят учителя иностранного языка? Когда в класс приходят дети, которым их «предмет» уже «преподавали» до школы. А таких детей с каждым годом приходит в школу все больше. Проблема не только в том, что у ребенка возникает ощущение «повторения пройденного» и ему банально «не интересно», а в том, что его приходится переучивать. Проще научить заново. И содержание, и формы обучения в школе – другие.

Психолог из Амстердама, развивавший в Голландии идеи Л.С. Выготского и его школы, покойный профессор Жак Карпей, рассказывал мне о своей работе в комиссии, которую собрали по инициативе ЮНЕСКО для того, чтобы ответить на один-единственный вопрос: с какого возраста в школе целесообразно преподавать иностранный язык? Практически все эксперты выразили удивительное единодушие: с 10 лет. Хотя в единодушии этом, если вдуматься, нет ничего удивительного. К этому возрасту (или ближе к нему) завершается обучение в начальной школе. Среди прочего, младшие школьники усваивают элементарные

Образование начинается с «разрыва шаблонов» опыта, оно же позволяет заполнить пустоту на месте «разрыва». Но не новыми шаблонами – в соответствии с кем-то выдуманными «образовательными стандартами», из которых торчат удобные для взрослых мировоззренческие шаблоны, – а способностью мыслить.

закономерности языка. Языка вообще, но, разумеется, на материале родного языка. Это – необходимая предпосылка для усвоения любого языка. Ее создание требует особым образом организованной учебной деятельности. В идеале она как раз и может быть сформирована где-то к 10 годам, к финалу начального обучения.

Но разве ребенок по-своему не сталкивается с языковыми законами задолго до того, как впервые перешагнет школьный порог? Именно с законами – «явления», слова, звучащие в речи самых близких ему людей, доступны его уху в материнской утробе... Вспомним «От двух до пяти» К.И. Чуковского (1971), все эти «пескаваторы», «копатки», «мокрессы» – продукты детского словотворчества (речетворчества, если употребить более точный термин П.А. Флоренского). Но ведь, как отмечает сам Чуковский, экспериментируя со звуковой оболочкой слова, малыш ни в малейшей степени не нарушает грамматики языка. «Словообразует» по законам словообразования. Более того, он таким образом своеобразно утверждает в своем грамматическом чутье. И, продолжает автор, не зная происхождения этих детских неологизмов, мы могли бы их вполне принять за слова какого-то неведомого славянского языка.

У ребенка забавные словечки, которых нет в словаре, «получаются» не просто так, а «по схеме». Раз найденную схему словообразования он «эксплуатирует» с завидной последовательностью, а порой и продуктивностью. Но ребенок еще не может «прочитать» эту схему, – выдавая по ней нечто, разобраться, как это происходит. Если мы поставим перед ним такую задачу, то, скорее всего, получим хрестоматийный эффект «ступора сороконожки», которая «погрязла с головой» в своей ходьбе сорока ногами, чтобы еще озадачивать эту голову размышлениями, как так у нее выходит. В строгом смысле слова это школьная, учебная задачка. Для дошкольника не столько сложно содержание таких задач, сколько он не видит смысла, не усматривает целесообразности в их решении; это – «не его» задачи.

Ребенок привык мыслить чувственной «конкретикой», а если к ней, что неизбежно в нашем человеческом мире,

Только превращение для ребенка освоенной культуры в инструмент более или менее осмысленного самоизменения (это предполагает особую работу) делает образование развивающим.

«примешиваются» абстракции, то и их он переводит на ее язык. Известный эксперимент. Шестилетке предлагают на слух определить, какое слово длиннее – *кот* или *котенок*. Ребенок, особо не задумываясь, отвечает: кот – он ведь больше котенка! Потому что еще не знает разницы между предметом и словом. А слово подчас является весьма «далекой» абстракцией от реальной вещи. И никакой дошкольный «репетитор» этой разницы ему не втолкует. Для понимания этого нужно целиком окунуться в тот режим, освоить тот образ мышления, который определяет школьная учебная деятельность. Когда о правилах грамматики или математического расчета можно думать как об отдельных вещах, независимо от случая, в котором они применяются. Когда схема, модель, формула – отдельный предмет мысли, требующий самостоятельного исследования. В виде такого исследования и протекает решение собственно учебной задачи. Прочее – практика, практические задачи (сосчитать, написать под диктовку и т.д.), которые ребенок решает и до, и вне школы, и чем менее искусен в школьном учении ребенок, тем чаще он путает эти виды задач. Об этом не раз писал В.В. Давыдов. Уместно процитировать его замечательную статью «Анализ дидактических принципов традиционной школы и возможные принципы обучения в школе будущего»: «С приходом в школу ребенок должен отчетливо ощутить новизну и своеобразие тех понятий, которые он теперь получает, в отличие от дошкольного опыта. Это – научное понятие, и обращаться с ним нужно как-то иначе и “неожиданным” способом, чем со значениями слов “дом”, “улица” и т.п.» (1974, с. 13). Да и сами значения этих слов в составе научных понятий меняются, приобретая «неожиданное» звучание.

Сформировать у дошкольника умения чтения-письма-счета, конечно, можно и в обход этих «неожиданностей». Но сами по себе они готовности к школе не прибавляют. А порой и убавляют. Профессиональные, думающие учителя на-

чальных классов это хорошо понимают и не требуют, чтобы детский сад поставил им детей с «полуфабрикатом» этих умений в нагрузку. Благодаря стараниям «репетитора», прочитав слова «кот» и «котенок» и пересчитав буквы в них, ребенок убедится, что слово «котенок» – длиннее. Возможно, это парадоксальное открытие заставит его «исследовать вопрос» дальше. Но местом для такого «исследования» является именно школа. Стоит ли «поднимать тему» в условиях, где ее заведомо нельзя «раскрыть»? И детишки «перегорают» в ожидании раскрытия, поскольку в этом возрасте не любят долгих «интриг»... Можно, конечно, не ждать и отправить ребенка в школу. Я не единожды встречал пятилетних детей, психологически готовых к школе по всем показателям. Но часто школа организуется прямо в детском саду или «выезжает на дом».

Мы затронули тему обучения иностранному языку... Вот реальный случай – из практики коллеги-психолога Александра Венгера. Ему привели на консультацию двухлетнего малыша. Оказывается, он испытывает трудности... в обучении английскому языку. В полтора годика, когда только начали изучать язык с университетским (!) преподавателем, все шло как по маслу. А сейчас интерес пропал, появилось упрямство, капризность, нервозность... Пресытился – так считает мама и спрашивает психолога: как же вернуть интерес? Очень редко родителей волнует, какими играми, забавами, творческими делами, формами повседневного общения насытить жизнь малыша до школы. С их точки зрения, это ведь не имеет никакого отношения к образованию, да они и сами, как им ка-

Ребенок привык мыслить чувственной «конкретикой», а если к ней, что неизбежно в нашем человеческом мире, «примешиваются» абстракции, то и их он переводит на ее язык. Известный эксперимент. Шестилетке предлагают на слух определить, какое слово длиннее – «кот» или «котенок». Ребенок, особо не задумываясь, отвечает: кот – он ведь больше котенка! Потому что еще не знает разницы между предметом и словом. А слово подчас является весьма «далекой» абстракцией от реальной вещи.

жется, про это все знают. Искренне желая счастья своим детям, они записывают их в садики с преподаванием логики, риторики, йоги, экономики и бального танца, полагая, что оттуда – прямая дорожка в Кембридж или Оксфорд... Увы, очень часто – в неврологическую клинику. При полном неумении делать потом многое из того, что умеют сверстники, не получившие до школы «повышенного уровня образования». С вытекающими отсюда трудностями школьного обучения. С тем, что психологи называют выученной беспомощностью. Нередко – на всю оставшуюся жизнь.

За отсутствием интереса к школьным предметам стоит нечто гораздо более серьезное и тревожное – отсутствие интереса к себе, своим свершениям, достижениям, возможностям. Настоящее учение – это постоянно самообновление, со временем приобретающее все более осмысленный и осознанный характер. А знания и умения, по большому счету, только его инструменты. Но откуда этому взяться, если уже в детском саду, упражняя ребенка на школьных «тренажерах», мы создаем и закрепляем у него ощущение того, что он живет в каком-то «Дне сурка». И не только ощущение. Массовое образование и есть пролонгированный на 11 лет «День сурка» с добавлением «подготовительного» предшкольного этапа. Меняется содержание образования, наращиваются «компетенции», вводятся новые учебные предметы. Меняется сам ребенок – даже в условиях самого «неразвивающего» обучения. Только все эти изменения «проходят мимо него», потому что он с дошкольных лет не испытывал на себе главного эффекта образования, который состоит в «разрыве шаблонов» повседневного опыта, эффекта «неожиданности» – говоря словами Давыдова. На замену шаблонам повседневного опыта приходят шаблоны дидактические, которые сами вскоре становятся повседневностью, да и многое подхватывают из того, что ими заменили. В этом мире «неразорванных шаблонов» ребенок вполне «ожидаем», предсказуем и для взрослых, и для самого себя (пишу и вспоминаю, казалось бы, убийственную критику Дьюи и Килпатрика, не говоря уже о более поздних Кумбсе и Давыдове... о более ранних Дистерве-

ге и Каптереве лучше не думать!). Этой «стандартной» предсказуемостью чаще всего и измеряются образовательные успехи. И в детском саду тоже. Между тем залог этих успехов с самой длительной отдачей – наполненная дошкольная жизнь в ее специфических, а не привнесенных из других возрастов формах.

Игра ничему не учит. Она создает глубинную и предельно широкую основу для любого учения. Два ребенка играют в мяч – перебрасывают его друг другу, обмениваясь своеобразными «посланиями»: полет мяча должен выражать определенное внутреннее состояние – радость и грусть, усталость и бодрость, сосредоточенность и несобранность, серьезный и шаловливый настрой. Не правда ли, это напоминает написание и чтение писем? Что такое письмо? В первую очередь – адресация, выражение чувств и мыслей для другого, мотивированное стремлением быть понятым на «том конце» и получить «оттуда» ответ. Значит, на свое послание, уже в момент его подготовки, нужно посмотреть глазами адресата. «Подключив воображение», чтобы в воображении занять его позицию. А дошкольники при обучении письму на занятиях тренируются в прописях – учатся выводить непонятные значки. Чтобы сделать значки менее «эзотеричными», их поначалу приближают к изображению реальных предметов. Потом взрослые долго мучаются с тем, что подопечные вместо написания буквы *г* рисуют уточек, как и с тем, что, выполняя то или иное учебное задание, ребенок не способен оценить свой результат со стороны, глазами того же учителя, равно как самостоятельно, без его вмешательства проконтролировать сам процесс выполнения. Не хватает воображения. Недоиграл...

Игра к тому же – ранняя (хотя не самая первая) школа абстракции и обобщения. Ты – на палочке, ты – уже не только Петя Иванов, но еще и наездник. Может быть, красный конник, может быть, ковбой, может быть, спортсмен или любитель верховой езды – неважно. Просто наездник. Фигура условная и абстрактная. В пределе – «человек вообще». Попробуйте предложить дошкольнику представить такого в иной ситуации. В игре же он естествен, более того, необходим. А школьное знание – это не рассказ Марь Ивановны

о своем личном опыте. Это – понятия, отделенные от любого личного опыта. Даже от опыта того, кто добыл знание. Параллельные прямые пересекаются в неевклидовом пространстве не по прихоти Лобачевского, а в силу устройства этого пространства. Да и Татьяна Ларина «удрала замуж» не по прихоти Пушкина... И научное знание, и художественный образ – обобщенное и обобщественное «коллективное достояние человечества». И относиться к нему нужно так. Игра впервые и выпускает в жизнь ребенка фигуру «обобщенного другого» (по выражению американского социолога и социального психолога Джорджа Мида), делает ребенка ее соучастником, активным действующим лицом. Если этого не произойдет, ребенок будет учиться для Марь Ивановны. Моя коллега-психолог и друг Елена Кравцова приводила пример с семиклассником, который искренне недоумевал по поводу отношения своей учительницы: «Я же *ей* все сделал, а она все недовольна...» (Этот оборот закрепился в массовом речевом обиходе. Муж гордо сообщает жене: я *тебе* прикрутил лампочку. Видимо, пользоваться светом в доме – исключительно право супруги. Оборот воспроизведен, конечно, спонтанно. Но не выдает ли обыденный язык некоторых «детских» тайн нашего самосознания?)

Не только игра, но и все прочие формы детской жизни и детских занятий, задающие своеобразие дошкольного возраста, обладают бесспорной «образовательной ценностью». Она не всегда явна, порой требует раскрытия и измеряется в дру-

Очень редко родителей волнует, какими играми, забавами, творческими делами, формами повседневного общения насытить жизнь малыша до школы. С их точки зрения, это ведь не имеет никакого отношения к образованию, да они и сами, как им кажется, про это все знают. Искренне желая счастья своим детям, они записывают их в садики с преподаванием логики, риторики, йоги, экономики и бального танца, полагая, что оттуда – прямая дорожка в Кембридж или Оксфорд... Увы, очень часто – в неврологическую клинику. При полном неумении делать потом многое из того, что умеют сверстники, не получившие до школы «повышенного уровня образования».

гих показателях в сравнении со школьными предметами. Это и создает возможность для того, чтобы дошкольное звено превратилось в полноценный, причем исходный, базисный уровень системы российского образования, как то определяет новый закон о нем. Разработчиками ФГОС дошкольного образования, задача которого – обеспечить такое превращение (не только его, но его, в первую очередь), сделан принципиальный и беспрецедентный шаг. В логике стандарта, собственно «образовательная ценность» дошкольного образования вытекает из *самоценности* дошкольного детства. Кто-то скажет: слова, слова, слова... Действительно, многие ключевые термины обесценились, выхолостились в ходе дежурной эксплуатации. Но...

Идеология стандарта – «детоцентризм» (А.Г. Асмолов) – отнюдь не романтика, контрастирующая с реалиями нынешней жизни. Это – спасительная, если угодно, «антикризисная» идеология. За последнее двадцатилетие мир детства (как, впрочем, и мир взрослости) утратил многое, к счастью, не все, из того, что придавало ему самобытность. Детей приходится *учить* играть наравне со взрослыми. «Детоцентризм» – идеология возвращения детства детям, обществу, культуре через ворота дошкольного учреждения. Идеология ответственного взросления взрослых.

В этом заинтересована вся система образования. Потому что «потерянное» хотя бы одним поколением дошкольное детство ставит под вопрос само ее существование. Как и существование современной культуры в целом.

Ну, а термины, надеюсь, позволят заново насытить содержанием предстоящую работу.

ЛИТЕРАТУРА И ВЕБЛИОГРАФИЯ

1. Будникова Ю.Ю. Об учителе и ученике (Ю.Н. Рерих и А.М. Пятигорский) // Сайт Санкт-Петербургского государственного музея-института семьи Рерихов. [СПб., 2009]. URL: <http://www.roerich.spb.ru/article/ob-uchitelei-uchenike-yun-rerih-i-am-pyatigorskiy> (дата обращения: 02.10.2013).
2. Давыдов В.В. Анализ дидактических принципов традиционной школы и возможные принципы обучения в школе будущего // Психологические особенности выпускников средней школы и учащихся профессионально-технических училищ. М.: Б.и., 1974.
3. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 1972.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996.
5. Лакатос И. Доказательства и опровержения. М.: Наука, 1967.
6. Чуковский К.И. Стихи и сказки. От двух до пяти. М.: Дет. лит., 1981.

Почему подростки «уходят» из семьи

Аннотация. Рассматривается проблема разрыва между поколением взрослых и поколением детей. Ставится вопрос о роли взаимоотношений между родителями и детьми как возможной причине данного разрыва. Для ответа на вопросы о том, что понимают под семьей современные дети, как они видят свои права и обязанности в ней, был проведен опрос среди учащихся начальной, средней и старшей школ Москвы. Выявлено, что для большинства детей в младшей школе семья – это место, где удовлетворяются потребности в любви, принятии, защите; в старшей школе семья значительно чаще характеризуется либо как место совместного проживания близких родственников, либо как «ячейка общества». При этом большинство опрошенных учеников младших классов считают своей обязанностью в семье хорошую учебу в школе и подчинение старшим; большинство же опрошенных старшеклассников уклоняются от ответов на вопросы о своих семейных обязанностях. Делается вывод о необходимости психологического всеобуча родителей с целью сохранения влияния семьи на подростка.

Ключевые слова: семья, разрыв между родителями и детьми, семейные права и обязанности.

Один из рисков, с которым столкнулось современное общество, состоит в резком разрыве между поколением взрослых и поколением детей. Данный разрыв обусловлен рядом причин, в том числе трансформациями, которые переживает сегодня семья.

О трансформациях современной семьи говорят многие ученые. Вот что пишет по этому поводу А.Г. Вишневский: «Поиск ведется во всех направлениях, опробуются самые разные варианты адаптации к новым демографическим и социальным реалиям. В странах европейской культуры статистика и исследования повсеместно фиксируют все более частое и раннее добрачное начало половых отношений, более раннее отделение детей от родительской семьи, более позднее вступление в брак или устойчивое партнерство, более позднее рождение первого ребенка, убывающее число зарегистрированных браков и рост числа свободных союзов и других нестандартных форм совмест-

ной жизни, ослабление прочности брака и увеличение числа разводов, неполных семей, огромную долю детей, рожденных вне зарегистрированного брака, растущее число детей, которые как бы принадлежат сразу нескольким семьям, потому что развод родителей и их вступление в новые браки уже не считаются катастрофой и дети сохраняют связь с обоими родителями, отделение биологического родительства от социального и размытие понятия родительства. Все более либеральными становятся семейные нравы, все более гибкой – семейная мораль, за эмансипацией женщины идет своеобразная эмансипация от семьи и детей и пожилых, все больше ослабевает межпоколенческая семейная солидарность, уступая место социальной солидарности» (Вишневский, 2011, с. 61).

Говоря о современной российской семье, можно выделить следующие ее характеристики:

- среди семей с детьми преобладают однодетные;
- в неполных семьях воспитывается каждый седьмой российский ребенок;

Сколько бы ни говорили о кризисе семьи, россияне по-прежнему испытывают необходимость в таких семейных ценностях, как любовь, забота, продолжение себя в детях.

- вероятность быть затронутыми разводом родителей до достижения 18 лет составляет 25%;

- довольно типичным для России является совместное проживание взрослых детей с родителями (Кучмаева, 2011, с. 78).

Однако, сколько бы ни говорили о кризисе семьи, россияне по-прежнему испытывают необходимость в таких семейных ценностях, как любовь, забота, продолжение себя в детях. Согласно данным социологических опросов, на протяжении 1990-х и 2000-х гг. у россиян семья устойчиво занимает одно из первых мест в списке предлагаемых ценностей, т.е. имеет наивысший или очень высокий рейтинг. Так, по данным опроса, проведенного Фондом «Общественное мнение» в 1994 г., рейтинг семьи среди предложенных респондентам 59 ценностей был наивысшим и составил 75%. Сходная картина наблюдалась и при опросе, проведенном Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ) в 2005 г. На вопрос «Что для вас самая главная ценность?» 39% опрошенных ответили «хорошая семья» и 40% – «воспитание детей»; при этом «высокооплачиваемая работа» стояла на втором плане (Семейные..., 2011). Правда, рейтинг семьи как ценности колеблется в разных возрастных и профессиональных группах: как правило, он несколько ниже у молодежи в возрасте 16–25 лет и наиболее высок у средней возрастной группы 36–45 лет, при этом у работников бюджетных отраслей он выше, чем у предпринимателей и студентов.

Какие же потребности толкают современных людей к семейной жизни? На этот вопрос доктор экономических наук О.В. Кучмаева отвечает так: «В современной семье произошло ослабление экономической функции, уходит на второй план и репродуктивная функция, главными в ней становятся психологическая атмосфера, личностное взаимодействие супругов. Такая семья в зарубежной научной литературе получила различные названия: “брачная”, “товарищеская”, “партнерская” семья; в отечественной социологии она называется “супружеской”. Это семья, в которой основная ось отношений определяется не родством и родительством, а брачностью, с неременной акцентацией личностных аспектов. Супружеская семья является социально-психологической группой, где на первое место выходит эмоциональное взаимодействие супругов» (2011, с. 77).

Что понимают под семьей современные дети? Как они видят свои права и обязанности в ней? Для ответа на этот вопрос мы провели опрос среди учащихся школ Москвы.

Типичные ответы учащихся выглядят так (табл. 1):

- 10–11 лет: «семья – это люди, которые помогут тебе в трудную минуту, ты можешь на них положиться, а они могут положиться на тебя», «семья – это общество близких людей, которые должны относиться друг к другу с уважением и любовью», «семья – это мое счастье!», «семья – это родные люди, которые живут вместе» и т.д.

- 13–14 лет: «семья – это люди, которые объединены любовью, которые помогают друг другу в трудную минуту», «семья – это родственники, которые живут в одном месте», «семья – это самое дорогое, что есть на свете» и т.д.

Таблица 1
Ответы учащихся начальной, средней и старшей школы на вопрос «Что такое семья?», %

№ п/п	Класс (возраст и число учащихся)	Ответы учащихся		
		Семья – место где тебя любят и помогают	Семья – самое главное, что есть у человека в жизни	Семья – ячейка общества и/или место совместного проживания родственников
1	IV (10–11 лет, n=100)	82	14	4
2	VII класс (13–14 лет, n=100)	71	11	8
3	X класс (16–17 лет, n=100)	23	13	64



об авторе



Н.А. Пастернак,
старший
научный
сотрудник
ФИРО, доцент
Московского
медико-стомато-
логического
университета

- 16–17 лет: «семья – это группа, соединенная общим бытом, отношениями, обязанностями», «семья – это ячейка общества», «семья – ячейка общества, основанная на любви и понимании», «семья – это главное в жизни» и т.д.

На вопрос «Что надо знать и уметь, чтобы жить в семье?» дети отвечали так:

- 10–11 лет: «надо знать вкусы членов семьи», «надо уметь соглашаться и прощать», «надо уметь ладить друг с другом, знать, как приносить в семью доход», «надо быть добрым и уметь со всем соглашаться», «надо уметь любить и уважать», «надо быть мирным», «надо знать, когда у родных дни рождения, и уметь культурно себя вести», «надо знать всех родных и уметь их различать» и т.д.

- 13–14 лет: «надо уметь слушаться и просто быть самим собой», «семья сама научит тебя, как жить, а ты должен приспособиться», «надо уметь любить и доверять», «надо уметь понимать, доверять, прощать, любить», «ничего не нужно знать, просто жить», «нужно знать характер близких», «нужно уметь терпеть обиды» и т.д.

- 16–17 лет: «ничего не надо знать, надо просто родиться и жить в семье», «надо уметь понимать друг друга», «надо знать – зачем тебе это нужно, уметь совместно преодолевать трудности и поддерживать друг друга», «надо уметь любить и заботиться», «надо уметь идти на компромиссы и иметь терпение» и т.д.

Таким образом, мы видим, что к X классу характер взаимоотношений между ребенком и семьей меняется: *в младшей школе большинство детей под семьей понимают место, где удовлетворяются потребности в любви, принятии, защите; в старшей школе семья значительно чаще характеризуется либо как место совместного проживания близких родственников, либо как «ячейка общества».* Данное эмоциональное дистанцирование от близких взрослых в этом возрасте закономерно и во многом связано с развитием способности подростка к уединению. Вот что пишет об этом известный педагог А.В. Мудрик: «Почти каждый человек (один раньше, другой позже, один внезапно, другой исподволь) на грани подросткового и юношеского возраста обнаруживает, что все чаще и чаще как бы отстраняется от всего и всех ради погружения в самого

В современной семье произошло ослабление экономической функции, уходит на второй план и репродуктивная функция, главными в ней становятся психологическая атмосфера, личностное взаимодействие супругов.

себя. Он замечает, что внешний мир, различные события собственной жизни интересуют его и вызывают у него размышления и переживания в большей степени в связи с тем, что дают повод для осмысления самого себя, для осознания своей непохожести на окружающих, даже своей уникальности.

Именно в старшем подростковом возрасте и в юности человеку доставляет особое удовольствие погружаться в себя, исследовать свои мысли, чувства, поступки.

Стремление юности осмыслить себя, свою жизнь наедине с собой не случайно. Чтобы найти путь к миру, надо найти путь к себе. Не может быть настоящим собеседником другим людям тот, кто избегает самого себя. Он в таком случае не умеет размышлять, не может оценивать жизненные ситуации. Самопознание, возникая в общении и взаимодействии с миром, делает уединение необходимым шагом на пути к общению и взаимодействию» (2006, с. 329).

С точки зрения А.В. Мудрика, стремление к рефлексии в отрочестве и юности, наличие потребности в уединении – норма, а их отсутствие свидетельствует о том, что личность развивается недостаточно интенсивно для своего возраста. Однако гипертрофия этих стремлений – тревожный признак.

В младшей школе большинство детей признают требования семьи слушаться старших, делать уроки, хорошо учиться в школе и пр.; в старшей школе эти требования семьи подростком чаще всего игнорируются. Для объяснения этого феномена вновь сошлемся на мнение А.В. Мудрика: «Развитие рефлексии во многом способствует взрослению школьника. Познавая и развивая свое “Я”, осмысляя мир и себя в нем, он все больше освобождается от непосредственного, зачастую неосмысленного выполнения требований сверстников или семьи, которые нередко бывают своеобразно “тоталитарными”. Он становится способным самостоятельно решать встающие перед ним проблемы, учитывая

В младшей школе большинство детей под семьей понимают место, где удовлетворяются потребности в любви, принятии, защите; в старшей школе семья значительно чаще характеризуется либо как место совместного проживания близких родственников, либо как «ячейка общества».

более широкий социальный контекст, осуществляя выбор того или иного варианта поступка, той или иной линии поведения. Таким образом, у него происходит переход от безответственного, инфантильного поведения к ответственному, ориентированному на общественные требования. В результате у школьника развиваются социально-ценные отношения к миру и с миром, к себе и с самим собой, которые характеризуются осознанностью и подвергаются критике собственного сознания» (Там же, с. 118).

Вообще, говоря о современных российских подростках, необходимо заметить, что им присуща ценностно-нормативная неопределенность. В связи с этим уместно привести мнение директора Института социологии образования РАО, доктора психологических наук, профессора В.С. Собкина: современные школьники ощущают себя в школе в менее свободных условиях, чем их сверстники 20 лет назад. Констатируя этот факт, ученый отмечает, что сегодня треть из опрошенных им старшеклассников говорят, что на уроках в школе у них нет возможности спорить с учителем, высказывать сомнение в тех или иных положениях,

свободно выражать свои чувства и эмоции (2011).

Еще одно замечание по поводу современного поколения: в условиях, когда все народы мира объединены электронной коммуникативной сетью, у молодых людей возникла общность опыта, которого никогда не было и не будет у старших. Вместе с тем, согласно исследованиям профессора Г.У. Солдатовой, включение школьников в систему Интернет-сообщества существенно изменило способы формирования деловых и профессиональных связей, используемые молодежью. При этом, с одной стороны, такие слабые поверхностные связи с малознакомыми людьми являются наиболее эффективным средством передачи информации и обмена новыми идеями, а с другой – формируют личность, неспособную к эмоционально глубоким межличностным отношениям и не готовую всерьез жертвовать чем-либо ради помощи другому человеку (Солдатова, Нестик, 2010). В результате своих исследований Г.У. Солдатова выявила также факт относительно низкого уровня доверия старшеклассников как к одноклассникам, так и к учителям и администрации учебного заведения. Примечательно, что чем выше поднимаются молодые люди по лестнице системы образования (от школы к вузу), тем в меньшей степени они склонны доверять социальным институтам (Там же).

В младшей школе более половины опрошенных детей считают своей обязанностью хорошую учебу в школе (табл. 2).

Таблица 2

Ответы учащихся младшей, средней и старшей школы на вопрос «Какие обязанности есть у тебя в семье?», %

№ п/п	Ответы учащихся	Класс (возраст и число учащихся)		
		IV (10–11 лет, n=100)*	VII (13–14 лет, n=100)	X (16–17 лет, n=100)**
1	Слушаться старших, помогать им	67	33	-
2	Делать уроки, ходить в школу	47	29	8
3	Хорошо учиться в школе	53	28	2
4	Выполнять работу по дому	61	58	23
5	Другое***	3	7	42

Примечания.

* Так как ответы нескольких типов встречались в ответах одного и того же ребенка, общее количество ответов по каждому возрасту не равняется 100%.

** Так как ученики X класса часто ставили прочерк при ответе на этот вопрос, общее количество их ответов не равняется 100%.

*** В категорию «другое» вошли ответы типа «жить, есть, пить», «быть хорошим, примерным членом семьи», «по Конституции РФ» и т.д.

Но ведь по вполне объективным причинам далеко не каждый ребенок способен на то, чтобы полностью соответствовать требованиям современной школы. В этом случае родительские амбиции приводят к тому, что роль «хорошего ученика» становится для ребенка непосильным психическим грузом со всеми вытекающими отсюда последствиями. Вот что пишет по этому поводу директор ФИРО, академик А.Г. Асмолов: «Вообще, мы недооцениваем в наших детях гениальный пласт интеллекта, который называется “практическим интеллектом” и который совсем не хуже вербального интеллекта. Именно поэтому мы сегодня в культуре попали в ловушку “вузоцентризма” – как будто ребенок рождается для того, чтобы поступить в вуз. Не для этого рождаются наши дети, они рождаются для того, чтобы пройти школу человечества!»

Вузовский рынок – это рынок родительских амбиций. И часто мы сталкиваемся с тем, что дети идут по этой линии: дошколка – школа – вуз, не понимая ценности каждого отдельного этапа. И в этой ситуации школа ремесел, школа практического интеллекта – как никогда нужна сегодня в дополнительном образовании» (2012, с. 253).

Вообще полученные в ходе данного опроса результаты свидетельствуют в пользу необходимости психологического всеобуча родителей. Поскольку члены семьи далеко не всегда осознают необходимость этого, такая работа

требует определенных навыков и большого такта.

Главное, современная семья должна понимать, что сегодня необходимо по-иному строить свои взаимоотношения с детьми, выходя за рамки той схемы, которую А.Г. Асмолов обозначил как «поводыри-ведомые». В этом случае влияние семьи на подростка можно будет сохранить.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы. М.: Просвещение, 2012.
2. Вишневский А.Г. Семья в поиске // Образовательная политика. 2011. № 5 (55). С. 57–64.
3. Кучмаева О.В. Трансформация института семьи и воспитательные стратегии // Образовательная политика. 2011. № 5 (55). С. 76–86.
4. Мудрик А.В. Социализация вчера и сегодня. М.: МПСИ, 2006.
5. Семейные ценности в сознании россиян // Записки старого пирата. 02.03.2011. URL: <http://socbook.ru/archives/131>
6. Собкин В.С. Подросток: ролевая позиция в социальном пространстве школы и толерантность // Образовательная политика. 2011. № 2 (52). С. 11–18.
7. Солдатова Г.У., Нестик Т.А. Молодежь в сети: сила и слабость социального капитала // Образовательная политика. 2010. № 4 (42). С. 10–29.

Вниманию читателей предлагается первая статья о первом детском саду, которая была напечатана в газете «Русский инвалид» в № 220 8 (20) октября 1863 г. Ее автор – Иван Дмитриевич Белов, в 1840-е гг. – учитель и инспектор учительской семинарии, в 1850–1860-е – журналист, в 1860–1870-е – автор большого числа этнографических и педагогических работ, в том числе таких: «Педагогические письма к матерям семейств» (СПб., 1864), «Руководство для сельских учителей» (СПб., 1869), «Как устроить самыми простыми, находящимися под руками средствами разные кабинеты и учебные пособия при сельских школах» (СПб., 1872), «Из жизни. Педагогические наблюдения» (СПб., 1872), «Сборник статей и материалов для бесед и занятий дома и в детском саду» (СПб., 1873), «Руководство к педагогике» (М., 1874).

Детский сад Фрёбеля, устроенный в С.-Петербурге

96

Ключевые слова: детский сад, воспитательная система Фрёбеля, детские игры.



Педагогические истины настолько мало распространены в нашем обществе, что, без всякого сомнения, многие из наших читателей с недоумением произнесут: что это за детский сад? Вероятно, сад, устроенный

для игры детей.

В последнем случае они действительно угадают: именно сад, устроенный для детских игр, имеющих цель чисто педагогическую. Мы постараемся, в нескольких словах, объяснить сущность дела, которое по своим последствиям заслуживает самого строгого внимания со стороны всякого образованного человека.

Считаем необходимым оговориться в том отношении, что мы, вследствие ограниченного объема газетной статьи, лишены всякой возможности изложить воспитательную систему немецкого педагога Фрёбеля в таких размерах, каких она, по своему огромному значению, вполне заслуживает. Полагаем, что и общая картина этой системы, которая начинается осуществляться у нас в Петер-

бурге во вновь устроенном детском саду г-жи Люгебиль, принесет свою пользу.

Фрёбель, после долгого изучения детской природы, после десятилетних наблюдений над семейной жизнью, пришел к убеждению, что вся будущность дитяти зависит от того, каким образом проведет он самые впечатлительные годы жизни – это время до семилетнего возраста.

Фрёбель верно понял, что всякое серьезное учение может пойти более или менее успешно только при том условии, если ребенок до семилетнего возраста развивается совершенно свободно, если возбуждена была его самостоятельность, т.е. все сам видел, сам испытал, сам делал, а не ограничивался тем, что слушал и болтал. Говоря проще, Фрёбель видит огромное зло в том, когда ребенка спешат посадить за книгу, за грифель и доску; иначе, когда мешают ему жить, а жить для дитяти значит развиваться на свободе, всесторонним образом, и развиваться так, чтобы тело укреплялось в гармонии со всеми душевными способностями, чтобы естественное побуждение ребенка двигаться находило себе пищу, чтобы

он, развивая деятельность своей физической природы, вместе с тем шел вперед и в духовном отношении.

Фрѐбель в своем учении говорит, что врожденное дитяти стремление к деятельности проявляется преимущественно в игре. Играть и быть ребенком – одно и то же. Ребенок, который теряет охоту к игре, – болен. Против этой истины не будет спорить ни один сколько-нибудь разумный человек.

Выходя из таких педагогических воззрений, Фрѐбель создал целую систему обучения в детских садах. Система эта, равно как и педагогические принципы, изложены им в сочинении «Die Menschenerziehung». Название *детский сад* не имеет особого значения, кроме того, что занятия с детьми и игры совершаются по преимуществу в саду, хотя, при известных условиях и неудобствах, дети точно так же играют и в комнатах.

Дав такое широкое и в высшей степени верное значение игры дитяти, Фрѐбель приходит также к не менее верному заключению, что развитие и образование дитяти совершается посредством игры. На этом основании все игры детей в его садах имеют прямою целью всестороннее развитие душевных способностей ребенка.

Мы не в силах перечислить игры, которые собраны Фрѐбелем в особом сочинении («Mutter-Kose und Spiellieder»), но скажем только, что в состав их входит и складывание предметов из палочек или деревянных геометрических фигур, и вышивание по наколотой канве, и вырезывание из бумаги разных фигур с наклеиванием их на бумагу, и игры, соединенные с гимнастическими упражнениями, и, наконец, уход за растениями.

Первое условие подобной системы обучения заключается в разнообразии занятий, в живости и интересе игры. Педагогика учит, что ребенок в первый период своего возраста воспринимает очень многое сердцем, на которое и должно действовать, если мы хотим, чтобы те или другие впечатления врезались в душу дитяти. Простое слово, в известном смысле, более говорит холодному рассудку, чем сердцу ребенка, следовательно, надобно найти более понятный язык для дитяти – язык этот есть пение; оно, по преимуществу, может называться языком сердца. Вот почему все

Фрѐбель, после долгого изучения детской природы, после десятилетних наблюдений над семейной жизнью, пришел к убеждению, что вся будущность дитяти зависит от того, каким образом проведет он самые впечатлительные годы жизни – это время до семилетнего возраста.

игры Фрѐбеля сопровождаются пением, которое, кроме того, что действует на развитие в дитяти сердечных наклонностей, обладает еще свойством вносить великое разнообразие в его игры.

Всякий легко убедится, насколько подобный вывод верен с природой вещей, если припомнить, что редкая мать или нянька в своих отношениях с детьми не прибегает к этому языку сердца, или пению. Ритм и такт – условия величайшей важности при нормальном развитии детской природы. Дай Бог, говорим искренно, чтобы ребенок пел, как поет птица среди полей и лесов.

*

Представив нашим читателям, в общих чертах, сущность системы Фрѐбеля о детских садах, мы можем порадовать их известием, что такой сад открыт в настоящее время в Петербурге г-жой Люгебиль, женой профессора здешнего университета (на Васильевском острове, на углу 9 линии и Большого проспекта, в доме Гольма).

Мы несколько раз имели случаи быть в саду г-жи Люгебиль и вынесли из него самое отрадное впечатление. Учредительница сада изучала систему Фрѐбеля в Германии и на первый раз применила ее к делу настолько, насколько возможно при всяком новом начинании. В настоящее время еще много недостает в саду почтенной учредительницы, но мы вполне уверены, что любовь к детям и познания, приобретенные ею на поприще педагогики, при содействии со стороны публики сделают то, что через год сад ее явится вполне удовлетворяющим всем условиям высоко рациональной системы известного немецкого педагога.

Плата, назначенная г-жой Люгебиль, очень доступна большинству публики: 5 рублей серебром в месяц, если плата производится помесечно, и 18 рублей серебром за полгода, если только сумма

Первое условие обучения заключается в разнообразии занятий, в живости и интересе игры. Педагогика учит, что ребенок в первый период своего возраста воспринимает очень многое сердцем, на которое и должно действовать, если мы хотим, чтобы те или другие впечатления врезались в душу дитяти.

эта уплачивается вперед, и 4 рубля серебром в месяц, если плата производится за 3 месяца вперед. Учредительница отдает свое дело на суд общественный, вследствие чего изъявляет готовность принять всякого, кто поинтересуется войти в подробности относительно ее детского сада.

Дети приходят в сад в 10 часов и остаются там до 2-х. Мы должны предупредить, что посетители сада не найдут во внешней обстановке его ничего такого, что кидалось бы в глаза: ни обычной мебели красного и ясеневое дерева, ни паркетных полов, составляющих обычную принадлежность наших институтов и училищ, хотя часто случается, что питомцы и питомицы этих институтов и училищ в течение всей жизни не будут иметь средств купить ни одного стула какого-нибудь дорогого дерева, но посетители сада найдут в нем обыкновенную семейную обстановку, где нет и признаков однообразного порядка. В Германии матери семейств нередко являются сами в сад с работой, где и остаются во все время игры детей.

Подобное обстоятельство важно в том отношении, что сад в этом случае еще более принимает характер чисто семейный. Чем он менее походит на классы, тем вернее достигает цели. Наконец, мы уверены, что если родители примут на себя труд приглядывать к детям во время их игр, то для них откроются в природе детей такие черты, о которых они и не думали или, во всяком случае, которые до сей поры не обозначались так резко и осязательно, как они обозначаются в саду.

От глубины души высказываем желание, чтобы новое учреждение привилось к нашей почве и по возможности незыблемо укрепилось за ней: мы даже думаем, что найдется немало детей, для кото-

рых удаление от семейства, хотя на три или четыре часа, послужит не к худшему, а к лучшему.

*

В заключение прибавим, что система Фрёбеля и в самой Германии не охватила жизни детей в таких размерах, в каких она, со временем, охватит ее.

Система Фрёбеля непременно должна пошатнуть школу с ее мертвящим однообразием, с ее свойством мешать детям жить тогда, когда так хочется жить. Вспомним сухость преподавания, формальность и точность занятий, многочисленность предметов для изучения, убийственное однообразие хода всей машины, – иначе нельзя назвать такую школу, – вспомним все это, и мы согласимся, что настоящая школа, надламывая жизнь ребенка, иначе сказать, мешая ему жить, кладет зародыш будущего нервного расстройства, болезненного раздражения, недовольства своим состоянием, хотя бы это состояние было обеспечено самым выгодным образом в материальном отношении, – зародыш мрачного взгляда на жизнь и людей, зародыш страшной апатии и равнодушия к труду, который со школьной скамейки делается чем-то возмутительно тяжелым.

Мы твердо веруем, что система Фрёбеля рано или поздно должна будет вступить в отчаянную борьбу с настоящей школой, что она преобразует школу в те же детские сады, устроив их на началах новых, согласных с требованиями более строгого и систематического обучения, что она соединит в гармоническом целом условия развития тела и души, так неразрывно связанных между собою.

Настоящая нормальная школа далека в будущем, однако же не так далека, чтобы потерять всякую надежду увидеть ее; настоящая школа заучивает детей, заучивает до того, что 12-летний ребенок, попавший случайно в детский сад, оказывается по степени умственного развития гораздо ниже 6-летнего дитяти. Убийственная вещь книга для детского ума, если только она рано вторгается в тот мир, где должна кипеть жизнь, жизнь горячая и светлая, без признаков тени.

Преемственность и благородство

Аннотация. Тема преемственности разных этапов образования рассматривается в статье как проблема состояния человека (и ученика, и учителя), как вопрос о формировании привычки детей и взрослых чувствовать себя грамотными людьми.

Ключевые слова: преемственность, дошкольное образование, начальная школа, грамотность.

99

Сентябрь 2013 г.¹ – месяц славного юбилея, о котором вспомнили не так давно (да и немногие учителя, наверное, до сих пор о нем слышали). Исполняется 150 лет со дня открытия первого детского сада в России. Открыт он был в небольшом деревянном доме на 9-й линии Васильевского острова в Петербурге Софьей Андреевной Люгебиль, женой университетского профессора.

В октябре 1863 г. был опубликован и первый репортаж из первого детского сада. Автор его – Иван Дмитриевич Белов, учитель и журналист, в будущем автор многих педагогических книг. Завершалась статья вот таким выводом о перспективах дошкольного воспитания: «Система Фрëбеля непременно должна пошатнуть школу с ее мертвящим однообразием, с ее свойством мешать детям жить тогда, когда так хочется жить. Вспомним сухость преподавания, формальность занятий, многочисленность предметов для изучения, убийственное однообразие хода всей машины, – иначе нельзя назвать такую школу, – вспомним все это, и мы согласимся, что настоящая школа, надламывая

жизнь ребенка, иначе сказать, мешая ему жить, кладет зародыш будущего нервного расстройства, болезненного раздражения, недовольства своим состоянием, хотя бы это состояние было обеспечено самым выгодным образом в материальном отношении, – зародыш мрачного взгляда на жизнь и людей, зародыш страшной апатии и равнодушия к труду, который со школьной скамейки делается чем-то возмутительно тяжелым.

Мы твердо веруем, что система Фрëбеля рано или поздно должна будет вступить в отчаянную борьбу с настоящей школой, что она преобразует школу в те же детские сады, устроив их на началах новых, согласных с требованиями более строгого и систематического обучения, что она соединит в гармоническом целом условия развития тела и души, так неразрывно связанных между собою. Настоящая нормальная школа далека в будущем, однако же не так далека, чтобы потерять всякую надежду увидеть ее; настоящая школа заучивает детей, заучивает до того, что 12-летний ребенок, попавший случайно в детский сад, оказывается по степени умственного развития гораздо ниже 6-летнего дитяти. Убийственная вещь книга для дет-



об авторе



А.С. Русаков,
журналист
газеты «Первое
сентября»

¹ Данный номер журнала выходит в октябре 2013 г.

Система Фрёбеля непременно должна пошатнуть школу с ее мертвящим однообразием, с ее свойством мешать детям жить тогда, когда так хочется жить.

ского ума, если только она рано вторгается в тот мир, где должна кипеть жизнь, жизнь горячая и светлая, без признаков тени» (Белов, 1863).

Каждый по-своему может расценить, в какой мере и на что повлияли изобретенные Фредериком Фрёбелем детские сады, стала ли привычней за полтора столетия грезившаяся автору «настоящая нормальная школа»... Обратим внимание на самую предложенную тогда И.Д. Беловым формулу «преемственности двух ступеней образования»: она для него видится в преемственности самой жизни, которая должна продолжаться, пробиваться сквозь «мертвящее однообразие».

*

В июне 2013 г. скончалась Т.В. Тарунтаева – самый признанный в стране специалист по преемственности детского сада и школы; многие годы она возглавляла соответствующую лабораторию сначала в НИИ дошкольного воспитания, потом в Центре «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца.

Десятки тысяч педагогов-дошкольников знали Татьяну Владимировну не столько по ее книгам и статьям, сколько лично: в 1970–1990-е гг. она объездила чуть ли не всю нашу страну с семинарами, лекциями, встречами. Эти встречи не только объясняли практикам сущность новых исследований и выводов «большой дошкольной науки», но и воодушевляли педагогов, вселяли веру в свои силы и в своих детей. С тысячами людей в самых дальних уголках Т.В. Тарунтаеву связывали долгая дружба, многолетняя переписка, совместные размышления и взаимная поддержка.

Воспользуемся записью одного из ее выступлений-разговоров: «Мы вкладываем в понятие преемственности детского сада и школы смысл, очевидный для людей, занимавшихся исследованием детского развития, но зачастую выглядящий непривычно. Когда говорят о согласовании методов и форм обучения – все это ерунда. Когда говорят о согласовании

программных задач – это тоже ерунда. Суть в другом. Замечательный социолог Игорь Васильевич Бестужев-Лада формулирует так: “Преемственность – это состояние человека”...» А затем Тарунтаева обсуждает со слушателями, что же это за состояния. И о чем состоянии может зайти речь...

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ КАК СОСТОЯНИЕ ШКОЛЬНИКОВ

Сначала о детях:

«...Можно отметить пять аспектов, которые лежат в основе преемственности:

- умение сосредоточиваться и удерживать внутреннее состояние работоспособности;
- умение найти напарника для работы (это одна из важнейших задач – снять “социальную болячку” разобщенности);
- умение войти в общий темп занятия;
- умение войти в общий разговор;
- умение обсудить предлагаемую тему.

Если в школу приходят дети с такими умениями – они готовы, они уже ученики...»

Что чаще всего «западает» в школе? Общегрупповой темп работы. Без него на уроке не обойтись, но каково учителю налаживать этот темп? Дети приходят в первый класс, и, еще не сложившись, класс моментально распадается: каждый работает в своем темпе, учитель придумывает какой-то «усредненный темп» (который часто ни одному ребенку на деле не соответствует), и вскоре дети автоматически сортируются на «успевающих» и «неуспевающих», «хороших» и «дурных». «Хорошим» – скучно, «дурным» – обидно, учитель обеспечивает то самое мертвящее однообразие, чтобы напряженная для него ситуация совсем не пошла вразнос.

Если привычка к общегрупповому темпу не складывалась у детей в детском саду, то ей будет очень нелегко проявиться и в школе.

Потому об истоках «готовности к школе» Тарунтаева рассказывает несколько непривычным образом:

«Общий темп работы возникает не на занятиях письмом, не на занятиях по чтению, нет! – он возникает на му-

зыкальных занятиях, где нужно одновременно начать песню, одновременно вступить в такт, одновременно закончить пение, одновременно закончить движение, потом это проецируется на письмо. Он возникает на физкультурных занятиях, где дети одновременно начинают делать упражнения и одновременно заканчивают. Если это происходит нормально в детском саду, если музыкальный работник с детьми в группе работает не «под музыку», а в музыке, если танцуют не по приказу, а по приглашению, это значит, что соблюдаются характеристики, в которых складывается преемственность отношений...»

При этом Татьяна Владимировна была убеждена, что началами грамоты можно и нужно заниматься в детском саду (и сама была автором оригинальных математических методик). Но менее всего значима была для нее «продвинутость» ребенка в умениях считать или писать. Важно другое – становление у дошкольников привычки быть грамотными людьми. Людьми, которые ощущают, что все стороны культуры открыты и доступны для них. Да, идея грамотности нашла свое концентрированное выражение в овладении чтением, письмом и счетом, но связана далеко не только с ними. Грамотно все то «умное делание», что в любом занятии достойно уважения.

Если каждый из пяти–шестилетних детей сможет почувствовать себя грамотным человеком в кругу других грамотных людей, сможет пронести такой взгляд на себя и на мир через свою жизнь, то это окажется одним из главных сокровищ того «золотого фонда детства», формирование которого (по мысли А.В. Запорожца) и составляет смысл дошкольного воспитания.

Такую грамотность нельзя рассматривать как результат «целенаправленной отработки навыков»; это итог, «венец», совокупность всего, чем ребенок был обогащен в детском саду и что смог воплотить в своем умении грамотно действовать: «Только тогда, когда ребята нарисовались, находились вместе, держась за руки, наигрались, смотря друг другу в глаза, нашли общий разговор, нашли, как помочь друг другу, поняли, что такое «общий локоть», – тогда является чтение и письмо».

ПОЧВА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ. ВЗРОСЛЫЕ И ДЕТИ

То, что является человечески значимым, значительным, не выводится линейно; оно служит «фокусом», производением многих других сторон, многих отношений. Сумма этих отношений может быть только отчасти рационально понята, во многом она всегда останется лишь угадываемой интуитивно. Именно так сознание людей сцепляется, срывается с символическим пространством культуры.

Здесь скрыта «лакмусовая» бумажка, позволяющая различить культурный взгляд на человеческое развитие и административно-хозяйственный.

Если мы нацелены на дрессировку технических навыков, то постараемся надеть методические шоры, помогающие двигаться прямо по программе, «не замечать ничего лишнего и не отвлекаться».

Культурному взгляду важно ухватить целостность. Если у учителя есть понимание, что успехи детей в любом конкретном деле на три четверти обусловлены их успехами в других делах, то становятся нужны круговой обзор, открытость, свобода маневра, контакт с коллегами, вариативность решений.

Ведь основания живой преемственности коренятся не в знаниях, а в привычках: кем человек считает себя, кого ожидает увидеть в других, на что готов рискнуть вместе с другими... Смогут ли согласоваться привычки двух-трех десятков детей с новой реальностью – или пойдут вразрез с ней, вразнобой?

Культурные привычки – не предмет дрессировки; они воспитываются, прорастают. Для прорастания нужна почва. А почва эта, утверждает Тарунтаева, – отношения, разговоры. Разговоры педагога с детьми, детей с ним, детей между собой, взрослых между собой...

«...Но о чем, о ком? – Когда встречаются воспитатели на пересменке, что

Культурные привычки – не предмет дрессировки; они воспитываются, прорастают. Для прорастания нужна почва. А почва эта, утверждает Тарунтаева, – отношения, разговоры. Разговоры педагога с детьми, детей с ним, детей между собой, взрослых между собой.

они обычно обсуждают? – Кто из них что сделал. Но это не педагогический разговор. Педагогический разговор, если они говорят: “Ты знаешь, вот у меня сегодня утром Феликс, который ну никак не хотел вступать ни в какие контакты, подошел к Егорушке и поговорил с ним. Посмотри, что будет во второй половине дня, закрепится это или нет?”

Вот это разговор воспитателей одной группы. В группе должны работать напарницы, а не сменщицы, именно напарницы, которые дополняют друг друга. И тогда их разговоры будут не только о событиях в группе, но и о каждом ребенке как о человеке. И тогда почва преемственности будет нарастать день за днем в их ежедневном общении.

...Неважно, что человек умеет, авторитарный ли у него прошлый опыт работы или нет, но если он не хочет видеть в детском саду маленькую казарму, а хочет сохранить нормальное детство, нормальные человеческие отношения с детьми, когда ребенку не надо тянуть руку, чтобы задать вопрос, – этого достаточно».

А что в среде учителей? Да примерно то же:

«Если понимание чтения и письма как результата общевоспитательной работы, общего развития детей передается от воспитателей учителям – тогда и возникает преемственность.

Перед учителем, пожелавшим разобратся, возникает по-своему трудная программа, но реальная, посильная...

Не инструктивное обращение: “Положить это слева, это справа”, – а предложение детям самим организовать свое рабочее место. Педагог не играет лидирующую роль – он здесь, он рядом с детьми, но он не всезнайка.

...Ведь в основе лежит нормализация человеческой жизни, человеческих отношений».

«Нормализация жизни», «нормальная школа» – это звучало 150 лет назад у Ива-

на Дмитриевича Белова, звучит и в этих строках. Слово это сегодня не то чтобы режет слух, но отчасти раздражает; в нем аукается подростковое «как дела? – да никак... да нормально...».

Не попробовать ли подобрать подходящий синоним?

Думаю, он существует.

Сказать иначе можно так: *облагораживание отношений*.

Облагораживание человеческих отношений – первая и, может быть, единственная воспитательная забота школы.

Нормальная школа, нормальная педагогика – та, где в отношениях между людьми присутствует благородство.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ КАК СОСТОЯНИЕ ВЗРОСЛЫХ

Последняя цитата из выступления Татьяны Владимировны:

«Люди, разобравшиеся в своих отношениях с детством, с благодарностью принимающие детей друг от друга, и служат реальным олицетворением преемственности».

Теперь вспомним приведенный выше список «ключевых аспектов преемственности» и попробуем приложить его к делам учительским:

- умение сосредоточиваться и удерживать внутреннее состояние работоспособности;
- умение найти напарника для работы (снять «социальную болячку» разобщенности);
- умение войти в общий темп занятия;
- умение войти с учениками в общий разговор;
- умение обсудить с учениками предлагаемую тему.

Не правда ли, перед нами пятью штрихами очерчен портрет умелого и успешного учителя?

*

Есть еще один вопрос про взрослых: кому на кого равняться, кому *перед кем в почете быть*? Те, кто работает с более маленькими детьми, должны подстраиваться под тех, кто возьмется за детей позже, – такова изумительная аксиома «административной преемственности». Вот эти, копошащиеся с мелкими, должны соответствовать требованиям школы, а те – требованиям вуза...

Именно в той мере, в какой свои успехи мы сумеем расценить как заслуженный итог трудов и талантов не столько собственных, сколько предшественников своих и соратников, в той мере благородство будет возвращаться в стены школы.

Между тем культурный (да и просто здравый) подход со всей очевидностью требует обратного: *тот, кто входит в дело позже, учится у того, кто начал раньше.*

Забота учителей – заинтересованно вникать в ход жизни детей в саду, дело преподавателей-предметников – расспрашивать подробности и просить совета у учителей начальных классов, достойный стиль вузовских профессоров – восхищаться учителями старшеклассников...

Такое, кстати, бывает. Наверное, не чаще и не реже, чем на самом деле удастся решить проблемы преемственности.

*

Старший друг Пушкина князь Петр Андреевич Вяземский прожил долгую жизнь, мучительно наблюдая глубокое отчуждение разных эпох русской культуры. Многократно разными словами он формулировал мысль о том, что стержень благородства в человеке – уважение к личности и делам своих предшественников, осознание себя прежде всего как наследника и продолжателя их трудов.

«Неблагородность» новых десятилетий пугала его даже не столько вульгарностью и агрессивностью суждений, сколько «зародышем» тех самых «болезненного раздражения..., мрачного взгляда на жизнь и людей..., страшной апатии и равнодушия к труду», – с упоминания

о которых в устах другого автора и началась наша статья.

Насколько же переполнена подобными эмоциями отечественная жизнь, особенно образовательная! Сколь знакомы всем гневные тирады наших ученых в адрес вузов, презрительные оценки вузовскими профессорами учительских дел, ирония учителей-предметников по отношению к учителям начальных классов, высокомерие тех по отношению к воспитателям...

«Да они же того заслуживают!»

Возможно.

А вдруг все-таки не совсем?

Только до тех пор, пока мы убеждены, что те, у кого мы принимаем детей, понимают в своем деле куда хуже нас, нам не суждены претензии на благородство. Зато *болезненное раздражение и апатия* будут и дальше задавать тон в «едином образовательном пространстве».

Именно в той мере, в какой свои успехи мы сумеем расценить как заслуженный итог трудов и талантов не столько собственных, сколько предшественников своих и соратников, в той мере благородство будет возвращаться в стены школы.

Когда наши отношения пронизаны благодарностью, тогда мы оказываемся в мире благородных людей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белов И.Д. Детский сад Фрёбеля, устроенный в С.-Петербурге // Русский инвалид. 1863. 8 (20) октября. № 220.

Совместное рамочное соглашение федеральных земель Германии о раннем образовании в детских дошкольных учреждениях¹

(Постановление Совета министров земель по делам молодежи от 13/14.05.2004; Постановление Совета министров культуры (КМК) от 03/04.06.2004)²

Ключевые слова: совместное рамочное соглашение федеральных земель Германии о раннем образовании в детских дошкольных учреждениях, образовательные программы, образовательные планы, цели дошкольного образования, образовательные области, принципы образовательного процесса, преемственность между уровнями образования, участие детей и родителей, сетевое взаимодействие, непрерывное образование.

1. ПРЕДИСЛОВИЕ

Соглашение федеральных земель о формах осуществления дошкольными детскими учреждениями своих образовательных задач является существенным прогрессом. Индивидуальное и общественное значение образовательных процессов в раннем детском возрасте слишком велико, чтобы ставить их развитие в зависимость от энтузиазма отдельных лиц из числа сотрудников детских дошкольных учреждений или их учредителей, даже если речь идет об отдельных случаях, которые требуют всемерной поддержки.

Настоящее рамочное соглашение о целях образования в дошкольных учреждениях существенно содействует осуществ-

лению жизненных планов и шансов на образование воспитанников детских дошкольных учреждений. Задачей учредителей и персонала детских дошкольных учреждений является организация конкретной образовательной работы. К этому следует соответствующим образом привлекать родителей, а также детей.

Дошкольные учреждения понимаются сегодня как неотъемлемая составная часть системы всеобщего народного образования в Германии. Учитывая данные исследований в области психологии развития, детские дошкольные учреждения, с их задачами в области комплексного развития способностей детей, с их ориентацией на жизненный мир ребен-

¹ Текст переведен В.К. Загвоздкиным и сопровождается его примечаниями.

² Каждая немецкая земля имеет своего министра образования и свою систему образования. Такая система управления возникла после Второй мировой войны, дабы избежать централизации. Это значит, что каждая земля самостоятельно разрабатывает свои законы и образовательные планы. Проекты на федеральном уровне, которые обязательны для всех земель, регулируются постановлением Совета министров земель (КМК – Kultusministerkonferenz). Достичь согласия по поводу того или иного проекта не всегда просто, поэтому данное соглашение рассматривается как важное достижение. (Здесь и далее – примеч. перевод., далее в тексте – В.З.)

ка³ и возможностью участия⁴ родителей и детей в образовательном процессе, являются наиболее подходящим местом для получения образования в раннем детском возрасте. Основной задачей образования в детских дошкольных учреждениях являются своевременное выявление предрасположенностей в плане учебы, формирование индивидуальных компетентностей и укрепление и поддержка детского стремления к исследованию, воспитание ценностей, развитие умения учиться и освоение окружающего мира в его социальном контексте.

Образовательные программы⁵ для дошкольного уровня образования [разработанные и принятые в отдельных землях] конкретизируют лежащее в их основе понятие образования и описывают специфические задачи детских дошкольных учреждений в области образования, с которыми непосредственно связаны задачи по воспитанию детей и уходу за ними. Они придают процессам образования в детских дошкольных учреждениях прозрачность и представляют собой ориентир как для специалистов, так и для родителей и педагогического персонала учреждений. Однако основная задача образовательных программ – создать основы для раннего и индивидуального развития способностей детей.

Данное соглашение является результатом договоренности федеральных земель об основах образовательной работы в детских дошкольных учреждениях, которые на земельном уровне будут конкретизироваться, дополняться и расширяться с помощью образовательных программ (дословно – образовательных планов) [этих земель]. Внутри общих рамок все федеральные земли подходят к дифференцированию и воплощению этих программ по-своему, в соответствии с конкретными ситуациями. Образовательные программы являются примерными, рамочными и представляют собой ориентиры, на основе которых детские дошкольные учреждения с учетом местных особенностей составляют концепции, учитывая специфику учредителя или учреждения. В них не содержится подробного и полного описания педагогического процесса, они предоставляют большую степень педагогической свободы и делают ставку на учет индивидуальных различий и игровых, исследовательских форм учения⁶.

2. ОБЩЕЕ ОПИСАНИЕ ЦЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Понятия «образование» и «воспитание» сознательно не разграничиваются. Термином «воспитание» преимущественно

³ Понятие «жизненный мир» введено Э. Гуссерлем для обозначения сферы донаучного опыта естественной жизни, в котором коренится последующее научное теоретическое познание. Жизненный мир (*Lebenswelt*) – основополагающее понятие современного образования. В данном контексте жизненный мир обозначает среду естественной жизни ребенка в семье, доме и месте проживания в целом, которая влияет на картину мира ребенка, интересы и особенности толкования мира ребенком. Картина мира ребенка (то, что ребенок понимает как само собой разумеющееся и понятное само по себе), живущего в деревне, иная, чем в большом мегаполисе. Анализ жизненного мира предполагает, что воспитатель знаком с условиями жизни, климатом в семье, профессией родителей и другими аспектами естественной среды обитания ребенка.

⁴ Участие родителей и, что еще важнее, детей в решениях, касающихся образовательного процесса, – это общее требование к современному дошкольному образованию в развитых странах. Понятие «участие» является базовым для демократического уклада жизни, оно закреплено в образовательных планах дошкольного образования европейских стран в соответствии с Конвенцией ООН о правах детей (Ст. 12, 13). Этим понятием Конвенция гарантирует детям право на выражение собственного мнения, касающегося их жизни.

⁵ «Образовательные программы», «рамочные программы», «образовательные планы» – все эти понятия являются в данном тексте синонимами документов, принятых в отдельных землях в качестве общих рамок дошкольного образования. То же справедливо и для разных стран ЕС. Термин «стандарт» подчеркивает обязательность сформулированных в нем положений и принципов и звучит слишком жестко. Поэтому предпочитают говорить о *куррикулумах*, образовательных планах, рамочных планах и т.п. Есть программы, которые называются «Ориентировочные линии», «Рамочные планы», «Образовательные планы» и т.п. Стандарты в контексте дошкольного образования означают, как правило, описание элементов «хорошей практики» для оценки качества работы дошкольных учреждений.

⁶ В Германии, как и в других европейских странах, детские сады финансируются государством, но имеют разных учредителей, например, различные общественные объединения («Союз Монтессори-педагогов», «Объединение вальдорфских детских садов», «Реджио-педагогика» и т.п., различные церковные или другие объединения, среди которых есть очень крупные и менее крупные, есть также отдельные сады, не входящие в объединения). Иными словами, в Германии существуют многообразные формы учредительства. Можно сказать, что все детские сады – частные, но можно также сказать, что все – государственные, так как государство берет на себя значительную долю финансирования. Есть стопроцентно муниципальные дошкольные образовательные учреждения. Образовательные планы отдельных земель (т.е. административных единиц, имеющих министерство) составляются таким образом, что специфика (особенности) различных детских садов разных направлений может сохраняться. Это справедливо и для всех стран ЕС. Детские сады могут реализовывать образовательные планы в рамках своих концепций. Тем самым обеспечивается качество образования при сочетании единых рамок (стандартов, образовательного плана, рамочной программы) и вариативности (многообразия) конкретных форм дошкольной педагогики. Очень интересны конкретные формы регулирования, обеспечивающего вариативность при наличии в одной стране (или земле) одного общего образовательного плана.

описывается область влияния других лиц, как правило, взрослых, на поведение детей применительно к их вращению в общество, т.е. имеется в виду социализация. В особенности это касается развития социального поведения, способности и готовности в соответствии с уровнем развития принимать на себя ответственность. Сюда относятся также общепризнанные аспекты развития личности. Процесс образования ребенка охватывает все аспекты его личностного развития.

Образование и воспитание рассматриваются как единый, протяженный во времени процесс, происходящий в определенном социальном контексте. Он охватывает все виды активности ребенка (принцип активности. – В.З.) по освоению мира⁷, а также учитывает то обстоятельство, что они происходят в основном в конкретных социальных ситуациях. В процессе освоения мира или активного конструирования (синоним со-зидания, построения. – В.З.) смысла ребенка и его социальное окружение взаимно влияют друг на друга, они осуществляют интерактивную связь⁸. Исходя из такого понимания образовательная, воспитательная деятельность и уход совместно способствуют процессу образования ребенка. Этим выражается также, что федеральные земли в совместном стремлении к усилению дошкольного сектора образования особое значение придают конкретизации и квалифицированному осуществлению задач в области образования.

На переднем плане усилий в области дошкольного образования находятся поддержка развития основных компетентностей и укрепление личностных ресурсов, которые мотивируют ребенка и готовят его к тому, чтобы справиться с будущими задачами жизни и обучения, ответственно принимать участие в общественной жизни и непрерывно учиться в течение всей своей жизни.

На переднем плане усилий в области дошкольного образования находятся поддержка развития основных компетентностей и укрепление личностных ресурсов, которые мотивируют ребенка и готовят его к тому, чтобы справиться с будущими задачами жизни и обучения, ответственно принимать участие в общественной жизни и непрерывно учиться в течение всей своей жизни.

Федеральные земли составляют рамочные программы, где перечислены области развития, через которые реализуется концепция образования и которые тем самым конкретизируют задачи в области образования. Федеральные земли определяют возраст детей, на который рассчитаны эти образовательные планы. Основная задача работы по образовательным планам состоит в том, чтобы ребенок смог овладеть не только и не столько специфическими компетентностями, связанными с отдельными областями и заданными в планах, сколько основополагающими общими компетентностями в процессе освоения образовательных областей и раскрыть ресурсы своей личности. *В образовательных планах нормируются задачи и достижения, которых должно добиваться учреждение, но не уровень, которого должен достигнуть ребенок к определенному моменту* (курсив мой. – В.З.)⁹.

Детские дошкольные учреждения являются образовательными учреждениями со своим собственным профилем. Они придают большое значение тому, чтобы полученные в них знания и развитые способности могли быть основой для дальнейшего обучения в школе; они также исходят из того, что и школа, в свою очередь, будет открытой для подходов дошкольной педагогики и будет продолжать индивидуальное развитие способностей детей, которые переходят с дошкольного уровня обучения на начальный школьный. *С одной стороны, дети должны быть готовы к поступле-*

⁷ Активность ребенка по освоению мира является синонимом понятия «учение» (Lernen), которое следует отличать от понятий «обучение» (Lehren) и «воспитание» (Erziehen), обозначающих целенаправленные действия, т.е. активность взрослых.

⁸ В этих словах выражается философия социального конструктивизма: ребенок активен. Это он создает смыслы и значения в своей голове во взаимодействии с другими людьми, с предметным и социальным миром. Ребенок активен, и социальный мир активен (в чистом конструктивизме активен ребенок, взрослый лишь создает среду). При экстернатальной модели развития, которая долгое время господствовала в нашей стране и характерна для традиционных отечественных программ, активен прежде всего взрослый, это он развивает ребенка путем формирующих, воспитывающих действий («ведущая роль взрослого»). Признание принципа активности ребенка и переход к социальному конструктивизму – важнейшие стратегические задачи развития дошкольного образования и суть инновации, связанной с введением нового стандарта.

⁹ Здесь дана ключевая формулировка требований к результатам, вокруг которых идет спор в контексте российских ФГОС.

нию в школу, а с другой – школа также должна быть готова к приему детей (курсив мой. – В.З.). Школа продолжает образовательный процесс детских дошкольных учреждений своими методами.

3. ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ОПИСАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДЕТСКИХ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

3.1. Принцип целостного развития

Педагогическая программа детских дошкольных учреждений определяется принципом целостного развития. Ориентация на предметы или на научные дисциплины дошкольному образованию чужда. Однако описание тематических полей, в рамках которых реализуется детская любознательность, целесообразно, поскольку таким образом конкретизируется предлагаемое детскими учреждениями содержание занятий¹⁰ детей. Области развития стоят в рамочных программах не изолированно, они взаимно проникают друг в друга. Соответствующим образом организуя педагогическую работу, можно одновременно затрагивать несколько областей развития. Педагогическая практика должна сохранить и целенаправленно использовать эти взаимосвязь и взаимопроникновение.

Для целостного обучения особенно подходит проектная работа. Рекомендуется работать с таким содержанием, которое касается жизненного мира (см. выше) и опирается на интересы детей, а также подбирать такие формы занятий, которые открывают пространство возможностей для креативного созидания и групповой работы, способствуют развитию самостоятельного и самоуправляемого учения, развитию продуктивного отношения к ошибкам и позволяют детям свободно исследовать, делать попытки и пробовать [свои силы].

Наконец, для целостного развития следует учитывать аспекты, которые имеют

одинаковое значение для любого содержания обучения и носят перекрестный характер. Сюда относятся:

- развитие умения учиться (учебно-методическая компетентность);
- соответствующее актуальному уровню развития участие детей в принятии решений, касающихся их жизни в детском учреждении (participation)¹¹;
- интеркультурное образование;
- педагогическая работа с учетом пола воспитанников;
- специальное развитие способностей детей с отклонениями в развитии и угрозой или наличием нарушений;
- развитие способностей особо одаренных детей.

3.2. Образовательные области

Нижеследующие области образования характеризуются определенными задачами, стоящими перед всеми дошкольными учреждениями и педагогическим персоналом по развитию соответствующих образовательных возможностей детей.

1.1.1. Речь, коммуникация, текстовое выражение речи (предпосылки грамотности)

Целью речевого развития является дифференцированное и осмысленное выражение ребенком своих мыслей. Развитие речевых способностей происходит в процессе межличностных отношений и коммуникаций, а также в ходе осуществления действий, которые представляют для детей смысл. Центральной составной частью языкового образования является детский опыт соприкосновения с книжной культурой, культурой рассказывания и культурой письма (literacy).

1.1.2. Личностное и социальное развитие, ценностное воспитание / религиозное образование

К личностному развитию ребенка относятся укрепление его личности в це-

¹⁰ Под словом «занятие» не нужно понимать то значение этого понятия, которое имели в виду авторы федеральных государственных требований, когда запрещали «занятия». Здоровый ребенок всегда чем-то занят, он чем-то занимается, и дошкольное учреждение дает ребенку возможности для многообразных занятий, в которых удовлетворяются потребности и развиваются способности детей. Поэтому «занятия» не тождественны фронтальным «занятиям» школьного типа, хотя общие занятия с детьми в международной практике не отрицаются.

¹¹ См. также сноску 4. Принцип участия (participation) закреплен Конвенцией ООН о правах ребенка и является важным принципом образовательной работы в образовательных планах всех стран. В Швеции он вообще является базовым и главным принципом, на котором построен шведский куррикулум дошкольного образования. При проверке работы детских садов в Швеции в первую очередь смотрят, насколько там учитывается право детей на участие. Этот принцип совершенно необходимо вводить в основные принципы нашего ФГОС дошкольного образования.

лом, познавательное (когнитивное) развитие и развитие мотивации, а также физическое развитие и укрепление здоровья. Чтобы стать ответственным членом общества, ребенку нужны социальные компетентности и ориентирующие знания. К ценностному воспитанию относятся тематизирование, осмысление и освоение ценностей и норм, а также обсуждение религиозных вопросов¹².

1.1.3. Математика, естествознание, (информационная) техника

У детей раннего и дошкольного возраста имеется большой интерес к явлениям живой и неживой природы, к экспериментированию и наблюдениям. Поэтому детская любознательность и естественная жажда открытий должны быть использованы для того, чтобы в соответствии с уровнем своего развития дети знакомились с числами, множествами и геометрическими формами, могли развить математические «знания и способности-предшественники»¹³. С этим тесно связано также знакомство детей с работой технических и информационно-технических приборов, с которыми дети встречаются в повседневной жизни, и с их практическим применением в быту.

1.1.4. Музыкальное образование / обращение со средствами массовой информации

Музыкальное образование, понимаемое как эстетическое образование, раннее музыкальное воспитание и художественное творчество, обращается к чувствам и эмоциям, развивает фантазию и креативность, а также способствует личностному, социальному, моторному и когнитивному развитию. Ребенок усваивает культуру, и создаются пред-

посылки для межкультурного воспитания и взаимопонимания. Что касается обращения со средствами массовой информации, то к медийной компетентности как цели медиаобразования относится также способность целесообразно и творчески пользоваться медийными средствами и создавать с их помощью собственные произведения.

1.1.5. Тело, движение, здоровье

Ребенок учится принимать на себя ответственность за свое физическое самочувствие и здоровье. Большая роль при этом отводится движению, которое особенно важно для когнитивного, эмоционального и социального развития ребенка. Образование, направленное на охрану здоровья, является сквозным принципом в повседневной организации жизни детских дошкольных учреждений, большое значение при этом придается сотрудничеству с родителями и другими партнерами по кооперации.

1.1.6. Природа и культурные среды

Соответствующее уровню развития детей образование, направленное на охрану природы, касается многих сфер жизни – от встреч с природой, здоровья и ценностных установок до проведения досуга и потребительского поведения. Центральными аспектами являются борьба за здоровую окружающую среду, в первую очередь в непосредственном жизненном окружении детей – устранение уже нанесенного природе ущерба и налаживание взаимного влияния между экологией, экономикой и социальной сферой в духе образования для устойчивого развития. Детям следует предоставлять возможность бывать на природе и в различных культурных средах, чтобы их творческое выражение было более разнообразным¹⁴.

¹² Речь здесь идет не о преподавании религии в традиционном смысле, а о вопросах детей, касающихся жизни и смерти, смысла, вопросах, выходящих за рамки естественнонаучной картины мира или возникающих в связи с их религиозным опытом в семье. К этим вопросам надо относиться уважительно и поддерживать их, они не должны вытесняться из общения детей.

¹³ Различные способности ребенка, развивающиеся в раннем и дошкольном детстве, служат основой школьного обучения чтению, математике и т.п. Эти знания и способности называют «способностями-предшественники». Например, «фонологическое сознание» – способность различать в звучащем слове отдельные звуки – является важнейшей «способностью-предшественником» для овладения чтением. Для математики это память, пространственное сознание и ориентация (право–лево, низ–верх) и др. Таким образом, речь не идет о занятиях математикой школьного типа с определенными ожидаемыми результатами.

¹⁴ Этой линии образования придается сейчас в Германии и других странах ЕС особое значение в связи с декадой ООН «Образование для устойчивого развития». Здесь природа и окружающий мир выступают не как объект исследовательской активности, а прежде всего как поле созидательной деятельности и предмет заботы и ухода людей. Очень интересно оформление наружного пространства детских садов и других городских ландшафтов для игр детей в форме природных парков, заповедников, экологических ниш, живых изгородей и т.п.

3.3. Организация педагогической работы / повышение качества работы учреждения

Основной предпосылкой для осуществления рамочных образовательных программ является внимание воспитателей к вопросам и темам, которые интересны детям, так как эти вопросы являются *не просто поводом для предложения тех или иных занятий, но выражением актуальных образовательных интересов детей, их мотивации в данный конкретный момент времени* (курсив мой. – В.З.).

Работа по рамочным программам должна быть описана в концепции каждого детского дошкольного учреждения для дальнейшего анализа и обсуждения.

После этого следует провести наблюдения за детьми и выявить, что составляет их сильные и слабые стороны в каждой области образования, как они воспринимают стимулы и как они занимаются. Требуются систематическое наблюдение за процессами развития детей и их документирование.

При организации работы в детском дошкольном учреждении следует учитывать следующие аспекты:

1.1.7. Основные педагогические принципы

Точкой приложения воспитательного мышления и воспитательных действий педагога является ребенок как личность, для развития которой требуются разнообразные стимулы со стороны взрослых.

Безусловное принятие ребенка таким, каков он есть, уважение личности ребенка является обязательным требованием к педагогам и всему персоналу дошкольного образовательного учреждения. Стыдить, унижать и наказывать ребенка нельзя.

У детей дошкольного возраста преобладают неформальные, исследовательские и игровые формы учения, которые сопровождаются и направляются взрослыми.

Образовательный процесс в детском дошкольном учреждении определяется движением и чувственным опытом. Детям следует обеспечить пространство, по размеру достаточное для двигательной активности и игр.

Точкой приложения воспитательного мышления и воспитательных действий педагога является ребенок как личность, для развития которой требуются разнообразные стимулы со стороны взрослых.

Учебные предложения¹⁵ следует организовывать таким образом, чтобы они пробуждали в детях радость и интерес к учению, поддерживали и укрепляли детскую тягу к исследованиям. Дошкольный возраст замечательно подходит для умственного развития и развития творческих способностей. Детские дошкольные учреждения с их напряженным климатом предоставляют оптимальные условия для развития способности к переживанию и готовности к восприятию, а также развития исследовательской деятельности, характеристиками которой являются удивление, целенаправленная постановка вопросов и размышление.

Согласно принципу соответствия уровню развития образовательный процесс следует организовывать таким образом, чтобы он отвечал социальному, когнитивному, эмоциональному и физическому развитию ребенка. Чрезмерный уровень, перегрузка так же неуместны, как и заниженный уровень (недогрузка). Этот принцип относится к организации отдельных учебных мероприятий и распорядка дня в целом. Для отдельного ребенка чередуются мероприятия, предлагаемые и организуемые взрослыми, и фазы свободной игры или других виды свободной деятельности.

Педагогическая работа учреждения нуждается в оценивании с целью обеспечения и дальнейшего повышения ее качественного уровня.

1.1.8. Роль персонала

Воспитательницы поощряют собственную исследовательскую активность детей. Они подбадривают детей, побуждают их к исследованию окружающего мира с помощью вопросов, не отвечают на вопросы детей в окончательной форме, а пытаются своими ответами усилить интерес детей. Опираясь на ин-

¹⁵ Понятие «учебное предложение» связано с концепцией активного ребенка и понятием учения как активности детей по освоению материального и социального мира. В этой концепции взрослый делает учебное предложение, т.е. создает пространство возможности для проявления и усиления учения – активности и интереса ребенка.

Безусловное принятие ребенка таким, каков он есть, уважение личности ребенка является обязательным требованием к педагогам и всему персоналу дошкольного образовательного учреждения. Стыдить, унижать и наказывать ребенка нельзя.

тересы и задаваемые детьми темы воспитательницы развивают их и приобщают к таким темам, которые не следуют из непосредственного наблюдения и переживания.

Педагогический подход характеризуется эмоциональной теплотой, способностью к сочувствию, понятностью, искренностью, надежностью в отношениях и удовлетворением детского стремления к привязанности и автономности. Этому способствуют понятные правила поведения, которые обсуждаются и устанавливаются совместно с детьми, за соблюдением этих правил следят также совместно (принцип участия. – В.З.)¹⁶. Большое значение имеет индивидуальное, личное отношение воспитательницы к каждому ребенку.

Воспитательница способствует развитию собственной активности каждого ребенка, заботится о его хорошем самочувствии и постоянно укрепляет его самооценку. Все участники педагогического процесса могут быть как обучающимися, так и обучающими. Для этого необходимо, чтобы педагогический персонал наблюдал и анализировал свое собственное поведение и свои собственные подходы, предпочтения и склонности относительно каждой области образования.

1.1.9. Роль родителей/семьи

Основываясь на общей ответственности за образование и воспитание, сотрудники дошкольных учреждений и родители действуют совместно, как партнеры. Большое значение имеют регулярные беседы с родителями о ребенке, а также информационные и образовательные мероприятия для родителей, проводимые в дошкольном учреждении. В принятии решений по важным вопросам, касающимся деятельности детского дошкольного учреждения, участвуют родители.

¹⁶ См. сноски 3 и 11.

1.1.10. Группа как (социальное) место учения, роль сверстников

Чтобы избежать социальной сегрегации и правильно относиться к социокультурным и индивидуальным различиям детей, особое внимание в работе следует уделять составу групп. Индивидуальные различия детей по полу, происхождению, религии, образу жизни, возрасту и уровню развития, а также сильные и слабые стороны детей должны учитываться как в организационном плане, так и в педагогическом. Образовательные мероприятия должны быть доступны всем детям, чтобы обеспечивать наилучшие шансы для учения и развития каждого ребенка. Социальное и культурное разнообразие рассматривается как шанс обеспечить в будущем совместную жизнь людей в современном глобальном мире.

Принцип внутренней дифференциации педагогической работы дает возможность учитывать индивидуальные различия и оптимально развивать способности каждого отдельного ребенка. При этом важно укреплять сильные стороны детей и компенсировать их слабости.

1.1.11. Функция пространства / Организация наружной территории

Концепция внутренней дифференциации связана с концепцией пространства, в соответствии с которой детям предоставляется достаточно места для движения, стимулов для индивидуальных процессов учения и возможностей для уединения, комфортного самочувствия и ощущения безопасности. В соответствии с этим должны быть выверены относительно друг друга возможности и границы большого пространства и деления пространства на небольшие части (зоны). Внешнюю территорию следует организовывать по возможности приближенной к природным условиям.

1.1.12. Ориентация на общество, кооперация и сотрудничество с другими учреждениями

Для выполнения дошкольными учреждениями своих педагогических задач важны также их ориентация на общество, а также кооперация и сотрудничество с другими организациями и учреж-

днями. Особенно следует отметить необходимость объединения в сеть с другими дошкольными учреждениями и с начальной школой, а также кооперацию с культурными, социальными, экологическими и медицинскими учреждениями и службами, с политическими организациями, с социальными службами помощи семье и молодежи, с практикующими врачами, психологами и с департаментом здравоохранения.

Для дошкольных учреждений возможна перспектива превращения в центры культурной и образовательной жизни в своем ближайшем окружении и сотрудничества в этих целях с учреждениями семейного образования и консультирования.

Если посторонние лица на регулярной основе или временно привлекаются для работы с детьми, то это следует отразить в концепции детского дошкольного учреждения.

4. УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

В интересах обеспечения и дальнейшего повышения качества дошкольного образования разработка планов раннего образования для дошкольных учреждений [в отдельных землях] должна пониматься как долгосрочный процесс, нуждающийся в постоянном улучшении. В него включаются фазы апробирования на практике, приемы самооценивания и внешней оценки педагогической работы учреждения, проверка условий, необходимых для осуществления рамочных предписаний (например, укомплектованность штата, квалификационные требования к персоналу, сотрудничество с родителями).

Образовательные планы могут вводиться в качестве рекомендательных или конкретизировать обязательные цели образования. Особую ответственность федеральные земли несут за сохранение, контроль и управление качеством и положительное восприятие программ.

Чтобы образовательные программы имели в федеральных землях желаемый результат, необходимо их широкое признание со стороны общественности.

Решающим для эффективности образовательных программ является их включение в содержание образования учебных заведений по подготовке и повышению квалификации педагогического персонала.

5. ОПТИМИЗАЦИЯ ПЕРЕХОДА С ДОШКОЛЬНОГО УРОВНЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА НАЧАЛЬНЫЙ ШКОЛЬНЫЙ

Образование и обучение начинаются в семье, продолжают в дошкольных учреждениях и получают достойное соответствующее возрасту детей продолжение в начальных школах с их учебными программами. Как в дошкольном учреждении, так и в начальной школе стимулируются индивидуальные процессы учения и развития ребенка. Дошкольные учреждения, начальные школы и родители тесно сотрудничают в целях обеспечения непрерывного образования ребенка, формирования его индивидуальной образовательной биографии¹⁷.

Чтобы облегчить переход из дошкольных учреждений в начальные школы как детям, так и родителям, следует усиливать сотрудничество между обоими уровнями образования. В особенности это касается придания большей прозрачности понятию «готовность к школе» посредством совместных обсуждений. Для этого необходимо понимание школами и дошкольными учреждениями готовности ребенка к школе как своей *общей задачи* развития способностей ребенка. Целью этих обсуждений одновременно являются готовый к школе ребенок и готовая к обучению ребенка школа.

У детских дошкольных учреждений и у школ имеются общие педагогические основы, которые заключаются в целостном развитии личности ребенка, его самостоятельности и поощрении проявления личной инициативы, а также в построении надежных социальных взаимоотношений. Общие педагогические основы являются существенными предпосылками для непрерывности процессов образования и развития. При этом детские дошкольные учреждения и шко-

¹⁷ В современном понимании «готовность к школе» – это целевой ориентир для сотрудничества всех организаций и лиц, участвующих в образовательной биографии ребенка (дошкольные образовательные учреждения, начальная школа, семья), а не обязательная норма как совокупность свойств ребенка по завершении дошкольного этапа образования.

У детских дошкольных учреждений и у школ имеются общие педагогические основы, которые заключаются в целостном развитии личности ребенка, его самостоятельности и поощрении проявления личной инициативы, а также в построении надежных социальных взаимоотношений. Общие педагогические основы являются существенными предпосылками для непрерывности процессов образования и развития.

лы признают разницу в своих педагогических подходах и должным образом оценивают специфику в организации процессов обучения на том и на другом образовательном уровне.

При этом два аспекта имеют особое значение: необходимо обеспечить, с одной стороны, преемственность содержания образования и педагогических методов, используемых в детских дошкольных учреждениях и в школах, а с другой – компетентность ребенка для того, чтобы он мог справиться с переходом. *Обеспечение преемственности должно стать целью обеих систем* (курсив мой. – В.З.). Исходя из этого следует требовать, чтобы школы и детские дошкольные учреждения совместно организовывали переход ребенка с одного уровня образования на другой и согласовывали свои методы между собой¹⁸. Однако непрерывность и преемственность процессов образования и развития в этом контексте не означает уподобления детских дошкольных учреждений школам или, наоборот, школ – детским садам. Различия между ними могут стимулировать ребенка предъявлять к себе требования и справляться с ними и, таким образом, позитивно влиять на развитие его личности.

Дошкольные учреждения и школы совместно с родителями несут ответствен-

ность при переходе в школу за то, чтобы обеспечить детям как можно большую непрерывность процессов их обучения и развития. Имеющаяся документация предоставляет возможности для совместных переговоров этих учреждений и родителей.

Гибкие модели организации начала обучения в школе, обеспечивающие всем детям индивидуальное развитие способностей из-за повсеместного запрета на отчисление, приспособлены для того, чтобы совершенствовать образовательный процесс в детских дошкольных учреждениях.

Развитие речи в семье и в детских дошкольных учреждениях имеет центральное значение для обеспечения детям равных шансов в школе, поэтому развитие речи должно стать основным принципом работы в детских дошкольных учреждениях и в начальных школах.

Детские дошкольные учреждения и начальные школы совместно организуют переход ребенка из детсада в школу и согласовывают его друг с другом. Непрерывное обучение ребенка должно быть обеспечено общим пониманием педагогических задач и действиями всех участвующих в этом процессе учреждений. Поэтому обучение с позиции ребенка требует соединения образовательных процессов в детских дошкольных учреждениях и в начальных школах. Совместное повышение квалификации педагогического персонала, совместные проекты и расширение сотрудничества являются существенными предпосылками для оптимизации перехода детей из детских дошкольных учреждений в школы.

Различные формы педагогического сопровождения дают каждому отдельному ребенку шанс на оптимальную реализацию своего потенциала и талантов.

¹⁸ Ключевой пункт – программы преемственности как программы сотрудничества. Иными словами, от детского сада требуют не того, чтобы все дети были готовы к школе, а того, чтобы осуществлялось сопровождение перехода в рамках сотрудничества детского сада, начальной школы и семьи.

Стандарт дошкольного образования Швеции

Curriculum for the Preschool – Lpfö 98

(редакция 2010 г.)

ОГЛАВЛЕНИЕ

1. ОСНОВНЫЕ ЦЕННОСТИ И ЗАДАЧИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2. ЦЕЛИ И ПРИНЦИПЫ

- 2.1. Нормы и ценности
- 2.2. Развитие и обучение
- 2.3. Влияние на ребенка

- 2.4. Дошкольное образование и семья
- 2.5. Сотрудничество учреждения дошкольного образования, школы и досугового центра
- 2.6. Отслеживание, оценка и развитие
- 2.7. Ответственность руководителя центра дошкольного образования

1. ОСНОВНЫЕ ЦЕННОСТИ И ЗАДАЧИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Основные ценности

В основе дошкольного образования лежит демократия. Закон об образовании (2010:800) гласит, что образование на дошкольном этапе подразумевает и развивает знания и ценности. Оно должно обеспечивать развитие и обучение всех детей, а также формировать желание и потребность учиться в течение всей жизни. Важнейшей задачей дошкольного образования является передача детям уважения к правам человека и фундаментальным демократическим ценностям, на которых основывается шведское общество. Каждый человек, работающий в системе дошкольного образования, должен демонстрировать и продвигать ценность и значимость каждой личности, а также среды, в которой мы живем.

Неприкосновенность человеческой жизни, личной свободы и целостности,

равноценность всех людей, равенство полов, помощь слабым и уязвимым – вот принципы, которые должны активно передаваться детям системой дошкольного образования.

Основой для этих ценностей служат этические принципы, которые должны характеризовать всю деятельность в рамках дошкольного образования. Забота о других и принятие во внимание их интересов, справедливость и равенство, права всех и каждого должны подчеркиваться и всячески выделяться в работе дошкольного образования.

Дети усваивают этические ценности и нормы прежде всего через каждодневный опыт. Установки взрослых влияют на то, как ребенок понимает мир, на то, как он воспринимает права и обязанности, существующие в демократическом обществе. Именно поэтому взрослые так важны в плане моделирования поведения.

Создание и защита этих фундаментальных ценностей требует того, чтобы уста-

новки, из которых они возникают, четко и прозрачно прослеживались в повседневной жизни. Вся деятельность в рамках дошкольного образования должна осуществляться демократически и, таким образом, закладывать основу для растущего чувства ответственности и интереса со стороны детей, чтобы принимать активное участие в жизни общества.

Понимание и сочувствие к другим

Система дошкольного образования должна учитывать и развивать способность детей брать на себя ответственность, а также готовность проявлять солидарность и толерантность, которые развиваются именно в этом возрасте.

Специалисты, работающие с дошкольниками, должны поощрять и усиливать стремление ребенка сочувствовать и проявлять эмпатию по отношению к другим. Дошкольное образование как таковое должно в первую очередь характеризоваться заботой о благополучии и индивидуальном развитии каждого человека. Ни один ребенок не должен являться объектом дискриминации по половому, этническому, конфессиональному или религиозному признаку, а также по причине сексуальной ориентации в его семье или любой ущербности; никого не должны унижать ни на каком основании. В дошкольных группах необходимо развивать чувство эмпатии и способность заботиться о других, а также открытость и уважение к различным точкам зрения и образу жизни других людей. Потребность ребенка рефлексировать и делиться своими мыслями с другими по поводу жизненных вопросов должна всячески поощряться.

Увеличение числа людей, пересекающих государственную границу, привело к заметному расширению культурного разнообразия в дошкольных группах, что дает детям возможность проявить уважение и понимание по отношению к каждому, вне зависимости от его/ее истории жизни.

Неприкосновенность человеческой жизни, личной свободы и целостности, равноценность всех людей, равенство полов, помощь слабым и уязвимым – вот принципы, которые должны активно передаваться детям системой дошкольного образования.

Объективность и понимание

Система дошкольного образования должна быть открыта для разных идей и поощрять их высказывание. У каждого ребенка должна быть возможность формирования собственного мнения и выбора в зависимости от личных обстоятельств. Полноценное участие и вера в свои способности должны укрепляться и возвращаться с самого начала. У всех родителей должна быть возможность отправить ребенка в детский сад, а также уверенность, что там к нему не отнесутся предвзято по каким-то частным причинам.

Все, кто работают в детском саду, должны разделять и продвигать ценности, указанные в Законе об образовании (2010:800) и в данном стандарте, а также четко отделять свои переживания от любых проявлений отступления от данной системы ценностей. То, как взрослые отвечают девочкам и мальчикам, а также требования и ожидания, предъявляемые детям, вносят свой вклад в формирование гендерных различий. Педагог дошкольного образования должен бороться с ограниченностью традиционных гендерных паттернов и ролей. У девочек и мальчиков, посещающих детский сад, должны быть равные возможности развивать и исследовать их способности без ограничений, накладываемых стереотипными гендерными ролями.

Закон об образовании указывает, что образование в детском саду должно, вне зависимости от расположения сада, быть одинаковым по качеству. Национальные цели задают стандарты равноправия и равноценности, и система дошкольного образования должна стремиться достичь этих целей. Забота о благополучии, безопасности, развитии и обучении ребенка должна быть основной характеристикой работы этой системы. Необходимо учитывать разнообразие среды и потребностей детей. Это означает, что дошкольное образование не может быть организовано идентично во всех уголках страны и ресурсы могут распределяться неравномерно.

Задачи дошкольного образования

В детском саду должны закладываться основы для того, чтобы человек стремился учиться всю жизнь. Дошкольное обра-

зование должно приносить радость, быть безопасным и обогащать детей. Необходимо стимулировать развитие ребенка, а также обеспечивать ему возможность учиться в безопасных условиях. Деятельность должна строиться на целостном восприятии ребенка с учетом его/ее потребностей, а также разрабатываться так, чтобы забота, социализация и обучение вместе формировали согласованное целое. Такое развитие детей, которое превращает их в ответственных людей и членов общества, должно происходить в обязательном сотрудничестве с семьей.

Система дошкольного образования должна помогать семьям, поддерживая их в осуществлении воспитания и оказании помощи детям в развитии и росте. Задача детского сада в этом контексте – сотрудничать с родителями так, чтобы у каждого ребенка была возможность развиваться согласно своему потенциалу.

Педагогическая деятельность должна соотноситься с потребностями всех детей в детском саду. Дети, которым иногда или регулярно нужно больше поддержки и стимуляции, чем другим, должны получать ее в соответствии с их потребностями и обстоятельствами, так, чтобы они могли развиваться максимально успешно.

Очень важно умение персонала детского сада понимать и взаимодействовать с родителями, а также завоевывать их доверие и внушать уверенность в том, что время, проведенное ребенком в детском саду, позволит ему в случае столкновения с трудностями получить позитивную поддержку. Все дети должны иметь возможность пережить удовлетворение и радость от того, что они продвигаются вперед, преодолевают сложности и воспринимают себя как ценного члена группы.

В детском саду должен учитываться тот факт, что дома дети живут в разных условиях и что они пытаются осмыслить свой опыт. Взрослые должны обеспечивать детям поддержку в развитии доверия и уверенности в себе. Любопытство, инициатива и интересы должны поощряться, а потребность и стремление учиться – всячески стимулировать. В задачи дошкольного образования входят не только развитие способностей ребенка и креативности, но и передача культурного наследия – ценностей,

традиций, истории, языка и знаний – от одного поколения к другому.

Интернациональность шведского общества задает высокие требования к способности людей сосуществовать и понимать ценности, присущие культурному разнообразию вокруг. Детский сад – это социальная площадка, где и встречаются эти культуры, место, в котором это разнообразие усиливается и которое готовит детей к жизни во все более интернационализирующемся сообществе. Осознание своего культурного наследия и вовлеченности в культуру других вносит свой вклад в развитие способности ребенка понимать иные ценности и сочувствовать другим в различных ситуациях. Детский сад должен создавать уверенность, что дети из семей, принадлежащих национальным меньшинствам, и дети тех, кто приехал в Швецию, получают поддержку в развитии мультикультурной идентичности.

Дошкольное образование должно обеспечивать безопасную среду, которая сочетается с определенными вызовами и стимулирует игру и активную деятельность. Среда должна вдохновлять ребенка на исследование окружающего мира. Дети в детском саду должны общаться со взрослыми, которые видят потенциал каждого ребенка и активно включены во взаимодействие как с каждым, так и с группой.

Способность общаться, учиться и сотрудничать необходима в обществе, наполненном быстрыми потоками информации и постоянно меняющимися условиями жизни. Дошкольное образование должно формировать фундамент, который в будущем даст детям знания и навыки, позволяющие войти в общую структуру общества.

У детей должна быть возможность развивать способность к наблюдению и рефлексии. Детский сад должен стать живой социальной и культурной средой, стимулирующей ребенка к проявлению инициативы и развитию его/ее социальных и коммуникативных компетенций.

В детском саду должна прививаться и транслироваться ценность обучения. Это станет предпосылкой активных дискуссий в рабочем коллективе о содержании обучения и новых знаниях.

Также у детей должна быть возможность исследовать любой вопрос как можно глубже, искать свои ответы и решения для каждой ситуации.

Игра очень важна в контексте развития и обучения ребенка. В дошкольном образовании всегда должно присутствовать сознательное использование игры в развитии и обучении каждого отдельно взятого ребенка. Игра и удовольствие от обучения во всех его формах стимулируют воображение, сообразительность, коммуникативность и способность к символическому мышлению, а также способность к сотрудничеству и решению задач. С помощью творческой и целостной игры ребенок получает возможность выражать и прорабатывать собственные переживания и чувства.

В детском саду должна прививаться и транслироваться ценность обучения. Это станет предпосылкой активных дискуссий в рабочем коллективе о содержании обучения и новых знаниях.

Знание – это сложное понятие, оно может выражаться в разных формах – в виде фактов, понимания, навыков, знакомства с чем-то и опыта – все эти формы предполагают друг друга и активно взаимосвязаны. В детском саду стартовой точкой является опыт, который уже присутствует у детей, их интересы, мотивация и стремление получить знание. Дети ищут знаний и развивают их в процессе игры, социального взаимодействия, исследования и творчества, а также в дискуссиях, наблюдениях и рефлексии. Тематически ориентированный подход расширяет и обогащает обучение ребенка.

Обучение должно основываться не только на взаимодействии между взрослыми и детьми, но и на том, чему дети учатся друг от друга. Групповое взаимодействие должно рассматриваться как важная и активная часть развития и обучения. Дошкольное образование должно поддерживать детей в развитии позитивного видения себя как обучающихся и творческих личностей. Их необходимо поддерживать в развитии уверенности в себе, в своей возможности мыслить самостоятельно, действовать, двигаться и учиться, т.е. развиваться в различных перспективах – интеллектуальной, лингвистической, этической, практической, чувственной и эстетической.

Дети должны получать руководство и стимуляцию от взрослых, чтобы расширить компетенцию и получить новые знания в рамках собственной деятельности. Этот подход предполагает, что два пути обучения – через речь и знания – сливаются в один, сохраняя равновесие и формируя нечто целое.

Язык и обучение нераздельно связаны, так же как язык и развитие личностной идентичности. Дошкольное образование должно уделять огромное внимание языковому развитию каждого ребенка, поощрять и всячески использовать любопытство ребенка и интерес к письменной речи. Детям из семей, приехавших в Швецию и продолжающих общаться на своем родном языке, создают больше возможностей для изучения шведского и развития знаний в других областях. Закон об образовании утверждает, что детский сад должен гарантировать, что дети, для которых шведский не является родным языком, получают все возможности для изучения как шведского, так и родного языка.

Творчество и общение с помощью различных экспрессивных форм, таких как рисунки, песни и музыка, театр, ритм, танец и движение, устная и письменная речь, создают как содержание, так и методы, которые должно использовать дошкольное образование в рамках развития и обучения ребенка. Это подразумевает строительство, дизайн, применение различных материалов и технологий. Информационные и мультимедиа технологии тоже необходимо использовать в рамках творческого процесса.

Дошкольное образование должно уделять большое внимание сохранению и защите окружающей среды. Экологический подход и позитивная уверенность в будущем должны являться отличительной чертой деятельности дошкольников. В детском саду детям должно прививаться бережное отношение к природе и окружающей среде, а также понимание того, что люди – это часть природного цикла. Дети должны научиться понимать, что повседневная жизнь и работа могут быть организованы так, что это внесет положительный вклад в защиту окружающей среды – сейчас и в будущем.

В детском саду для детей должны создаваться хорошо сбалансированный ре-

жим дня и окружающая среда согласно возрасту детей и времени, проводимому ими в группе. Должен достигаться баланс между уходом, отдыхом и разными видами деятельности.

У детей должна быть возможность менять тип деятельности. В дошкольной системе образования должно быть пространство для планов, воображения, творчества в игре, обучения ребенка как в помещении, так и на воздухе. Время, которое ребенок проводит вне помещения, должно дать ему/ей возможности для игры и других дел как в специально структурированной, так и в естественной среде.

2. ЦЕЛИ И ПРИНЦИПЫ

Цели определяют основные ориентиры работы в системе дошкольного образования и, следовательно, качественное развитие, которое должно происходить в этом возрасте.

Принципы, которыми должны руководствоваться специалисты по дошкольному образованию, определяют не только ответственность педагогов за то, чтобы работа производилась в соответствии с целями, заданными стандартом, но и персональную ответственность каждого сотрудника за то, что происходит в детском саду. Все, кто работают в системе дошкольного образования, должны следовать заданным нормам, соблюдать ценности, предписанные стандартом, и вносить свой вклад в выполнение задач системы.

2.1. Нормы и ценности

Система дошкольного образования должна активно и непрерывно воздействовать на детей и стимулировать их развитие, а также формировать понимание и принятие демократических ценностей, на которых строится наше общество.

Цели

Система дошкольного образования должна стремиться к тому, чтобы у каждого ребенка развивались:

- открытость, уважение, солидарность и ответственность;
- способность учитывать обстоятельства других людей, проявлять эмпатию, а также готовность помогать другим;
- способность открывать новое, рефлексировать и вырабатывать собственную

позицию в рамках различных этических дилемм и основных жизненных вопросов;

- понимание того, что все люди равны вне зависимости от их социального происхождения, пола, этнической принадлежности, религии или других верований, сексуальной ориентации, физических недостатков;
- уважение ко всем формам жизни, забота об окружающей среде.

Рекомендации

Педагоги дошкольного образования несут ответственность за:

- удовлетворение всех нужд ребенка, за то, чтобы ребенок имел возможность ощутить свою уникальность и ценность;
- осуществление всей деятельности в детском саду на базе демократических принципов при активном участии детей в этом процессе;
- разработку норм, касающихся работы и участия ребенка в жизни его группы.

Команда педагогов должна:

- демонстрировать уважение к личности и способствовать созданию демократического климата в детском саду, так, чтобы развивалось ощущение принадлежности и ответственности, а у детей была возможность проявить солидарность и сочувствие;
- стимулировать взаимодействие между детьми и помогать им разрешать конфликты, работать над устранением непонимания, учиться находить компромиссы и уважать друг друга;
- акцентировать внимание на проблемах, составляющих этические дилеммы и важные жизненные вопросы;
- дать детям понять, что у людей есть различные убеждения и ценности, которые и определяют их взгляды и действия;
- сотрудничать с семьей в рамках воспитания ребенка, обсуждать с родителями правила и установки, формируемые в детском саду.

2.2. Развитие и обучение

Система дошкольного образования должна характеризоваться педагогическим подходом, в котором забота, социализация и обучение вместе создают неразрывное целое. Деятельность должна осуществляться так, чтобы она стимулировала развитие и обучение. Обу-

чающая среда должна быть открытой, богатой в содержательном смысле и привлекательной. В детском саду обязательно должны иметь место игра, творчество и радость от того, что ребенок учится. Необходимо фокусироваться на интересе ребенка к обучению и формированию нового опыта, знаний и умений.

Дошкольное образование должно вносить существенный вклад в развитие ребенка, в его понимание себя и мира. Должны создаваться атмосфера исследования, поощряться любопытство и стремление учиться, которое формирует основу деятельности в детском саду. Эта деятельность должна строиться исходя из опыта ребенка, интересов, потребностей и взглядов. Поток его мыслей и идей необходим для создания разнообразия в обучении.

Цели

Система дошкольного образования должна стремиться к тому, чтобы каждый ребенок:

- развивал свою идентичность и ощущал уверенность в себе;
- развивал любопытство, жизнерадостность, а также способность играть и учиться;
- развивал самостоятельность и уверенность в своих силах;
- ощущал причастность к своей культуре и испытывал уважение к другим культурам;
- развивал способность существовать как отдельно, так и в группе, справляться с конфликтами и понимать права и обязанности, а также брать на себя ответственность за соблюдение общих правил;
- развивал моторные навыки, способность координировать себя, упрочивал знание собственного тела, а также понимание необходимости и важности заботы о своем здоровье и благополучии;
- выделял и умел различать смысловые оттенки в понятиях, видеть взаимосвязи и открывать новые способы понимания окружающего мира;

- развивал способность слушать, рефлексировать и выражать свои взгляды, а также пытаться понять убеждения других;

- развивал устную речь, словарный запас и понятийный аппарат, а также способность играть словами, соотносить что-то, выражать свои мысли, задавать вопросы, выдвигать аргументы и общаться друг с другом;

- развивал интерес к письменной речи, пониманию символов и их коммуникативных функций;

- развивал интерес к картинкам, текстам и другим медийным материалам, а также способность использовать их, интерпретировать и дискутировать по их поводу;

- развивал свои творческие способности и способность передавать эмоции, мысли и переживания различными способами, например в рисунке, на сцене, через пение и музыку, через танец;

- развивал понимание пространства, форм, местоположения и направлений, базовые понятия количества, последовательности, чисел, единиц измерения, времени и изменений объектов;

- развивал способность применять математические методы для исследования, обдумывания и проверки различных вариантов решения задач, которые перед ним ставят окружающие и он сам;

- развивал способность различать, выражать и исследовать математические понятия и их взаимосвязь;

- развивал математические навыки с точки зрения выдвижения аргументов и их понимания;

- развивал интерес и понимание различных природных циклов, а также того, как люди, природа и общество влияют друг на друга;

- развивал понимание науки и природных закономерностей, получал знания о растениях, животных, простых химических процессах и физических явлениях;

- развивал способность различать, исследовать, документировать, задавать вопросы и говорить о науке;

- развивал способность взаимодействовать с различными технологиями в повседневной жизни, понимать, как работает простая техника;

- развивал способность строить, создавать и конструировать объекты, ис-

Система дошкольного образования должна активно и непрерывно воздействовать на детей и стимулировать их развитие, а также формировать понимание и принятие демократических ценностей, на которых строится наше общество.

пользуя различные техники, материалы, инструменты;

- развивал свою культурную идентичность, если она отличается от шведской, используя родной язык, и способность общаться со шведами на их языке.

Указания

Педагоги дошкольного образования несут ответственность за работу в группе детей так, чтобы они:

- получали все возможности для обучения и развития и в то же время поощрялись к применению всех своих способностей;
- чувствовали радость и значимость узнавания нового;
- готовы были встретить новые вызовы, приносящие радость от приобретения новых навыков, опыта и знаний;
- получали поддержку и поощрение в контексте социального развития;
- находились в благоприятных условиях для того, чтобы строить отношения, чувствовали себя в безопасности, находясь в группе;
- поощрялись в развитии речи и коммуникативных навыков;
- поощрялись в развитии математических умений;
- поощрялись в развитии интереса к науке и технологиям;
- получали поддержку и стимуляцию в моторном развитии;
- получали уход и имели сбалансированный режим дня.

Педагогическая команда должна:

- сотрудничать во имя создания благоприятной среды для развития, игры и обучения, уделять особое внимание и помогать детям, которым по тем или иным причинам нужна дополнительная поддержка;
- принимать во внимание увлечения детей, их желания и радость от обучения, укреплять уверенность в своих способностях;
- обеспечивать поддержку и помощь детям, у которых возникают трудности любого рода;
- поощрять любопытство и растущее понимание языка и общения, математики, науки и технологий;
- предоставлять детям возможность развивать их коммуникативные навыки, умение самостоятельно документиро-

вать и описывать их впечатления, опыт, идеи и мыслительный процесс с помощью слов, конкретных материалов и картинок, а также пользоваться всеми видами эстетических и других форм самовыражения;

- предоставлять детям возможность понимания того, как их действия влияют на окружение;
- предоставлять детям возможность знакомиться с их непосредственной окружающей средой и повседневным функционалом, а также с местной культурной жизнью.

2.3. Влияние на ребенка

Система дошкольного образования закладывает основу понимания того, что такое демократия. Социальное развитие ребенка предполагает, что в соответствии со своими возможностями он сможет брать на себя ответственность за свои действия и групповые процессы в детском саду. Потребности и интересы, которые дети сами выражают в различных формах, должны готовить базу для изменения собственного окружения, для осуществления деятельности.

Цели

Система дошкольного образования должна гарантировать каждому ребенку:

- развитие способности выражать свои мысли и взгляды, а также возможность влиять на ситуацию;
- развитие способности брать на себя ответственность за свои действия и среду детского сада;
- развитие способности понимать демократические принципы и действовать в соответствии с ними, участвуя в различных видах совместной деятельности и принятии решений.

Указания

Педагоги несут ответственность за то, чтобы:

- все дети без исключения могли влиять на методы работы с ними и содержание дошкольного образования.

Команда должна:

- работать так, чтобы каждый ребенок развивал способность и готовность брать на себя ответственность и влиять на происходящее в детском саду;

- следить за тем, чтобы мнение и взгляды каждого ребенка уважались;
- использовать способности каждого ребенка и его/ее желание брать на себя больше ответственности за себя и участие в групповых процессах;
- следить за тем, чтобы и девочки, и мальчики могли влиять на группу в равной степени, а также наравне участвовать в разных видах деятельности;
- готовить детей к активному участию и принятию ответственности, прав и обязанностей, существующих в демократическом обществе.

2.4. Дошкольное образование и семья

Семья ответственна за воспитание и развитие ребенка. Детский сад должен дополнять семейное воздействие, создавая максимум условий для того, чтобы развитие ребенка было разносторонним и насыщенным. Работа с детьми в системе дошкольного образования должна проходить в тесном сотрудничестве с семьей, строиться на доверии. У родителей должна быть возможность участвовать в деятельности детского сада и влиять на нее в рамках национальной программы. Необходимым условием того, что у детей и родителей есть возможность оказывать влияние на дошкольное образование, является прозрачность и четкость целей образовательной системы и того, что входит в ее деятельность.

Указания

Педагоги дошкольного образования несут ответственность за:

- каждого ребенка – вместе с его родителями, включая его в систему образования;
- гарантию того, что у родителей есть возможность участвовать и влиять на то, как реализуются общие цели в конкретных учебных планах;
- содержание развивающего взаимодействия, его структуры и того, как оно происходит;
- вовлечение семьи в оценку работы системы дошкольного образования.

Команда педагогов должна:

- демонстрировать уважение к родителям и нести ответственность за формирование хороших отношений между персоналом детского сада и семьей;

- поддерживать постоянный диалог с семьей в контексте благополучия, развития и обучения ребенка как в детском саду, так и за его пределами, проводить беседы о развитии как минимум раз в год;
- учитывать точку зрения родителей при планировании и осуществлении различной деятельности.

2.5. Сотрудничество учреждения дошкольного образования, школы и досугового центра

Чтобы поддерживать всестороннее развитие ребенка в будущем, система дошкольного образования должна стремиться к формированию отношений сотрудничества между группой в детском саду, школой и досуговыми центрами. Эта кооперация должна строиться на национальных и локальных целях и задачах, а данные указания – применяться во всех видах деятельности.

Когда наступает момент прихода в детский сад, в школу или в досуговый центр, у дошкольного образования основной функцией становится облегчение перехода и завершения данного возрастного этапа. В момент перехода особое внимание должно уделяться детям, нуждающимся в дополнительной помощи и поддержке.

Указания

Педагоги дошкольного образования несут ответственность за:

- формирование сотрудничества между персоналом детского сада, школы и досугового центра, чтобы облегчить ребенку посещение любого из этих образовательных учреждений.

Команда педагогов должна:

- обмениваться знаниями и опытом с сотрудниками детского сада, школы и досугового центра, а также сотрудничать друг с другом;
- вместе с коллегами из детского сада, школы и досугового центра фокусироваться на потребностях каждого ребенка в поощрении и поддержке.

2.6. Отслеживание, оценка и развитие

Качество дошкольного образования должно регулярно и систематически фиксироваться, отслеживаться, оцени-

ваться и развиваться. Оценка качества и создания благоприятных условий для обучения требует мониторинга обучения и развития ребенка, документирования и анализа результатов. Поддержка детей и стимулирование их к учебной деятельности должны быть связаны с опытом каждого ребенка, знаниями, которыми он обладает, его участием в групповых процессах, а также с тем, каковы его интересы в различных областях. Это требует понимания того, как исследовательская деятельность ребенка, возникшие у него вопросы, опыт и вовлеченность используются в рамках системы дошкольного образования, является ли деятельность интересной, веселой и осмысленной.

Целью оценки является получение информации о том, как качество дошкольного образования, т.е. организация, содержание и деятельность, может повышаться так, чтобы условия обучения каждого ребенка были оптимальными. Это, разумеется, включает улучшение рабочего процесса, в том числе оценку соответствия образовательной работы поставленным целям; поиск средств улучшения условий для детей, чтобы они могли учиться, развиваться, чувствовать себя в безопасности и получать удовольствие от пребывания в детском саду. Анализ результатов оценки помогает выявить критические зоны для развития. Все формы оценки должны отталкиваться от ребенка в первую очередь. Дети и родители должны участвовать в оценивании, а их мнение должно учитываться.

Указания

Педагоги дошкольного образования несут ответственность за то:

- что обучение и развитие каждого ребенка регулярно и систематически документируется, отслеживается и подвергается анализу для того, чтобы сделать возможной оценку того, как система дошкольного образования гарантирует детям возможность развиваться и учиться в соответствии с целями и принципами образовательного стандарта;
- что документация, наблюдение и анализ демонстрируют то, как цели, поставленные данной программой, интегрируются и связываются друг с другом в педагогической работе;

- что система дошкольного образования в целом (т.е. условия, организация, структура, содержание, деятельность и педагогический процесс) документируется, отслеживается и оценивается;

- что документация, наблюдение и анализ охватывают изменения способностей и знаний детей, происходящие с течением времени, в соотношении с предпосылками и условиями обучения и развития, созданными в детском саду;

- как методы оценки, их результаты и соответствующая документация влияют на содержание и методы работы системы дошкольного образования и на возможности, имеющиеся у ребенка для развития и обучения, и за то, что все это подвергается критическому рассмотрению и тщательно изучается во всех целевых направлениях;

- что результаты документирования, отслеживания и оценки систематической работы над повышением качества образования используются именно для развития и повышения этого качества и, таким образом, расширения возможностей ребенка для обучения и развития.

Команда педагогов должна:

- регулярно и систематически документировать, отслеживать и анализировать развитие и обучение каждого ребенка, а также оценивать то, как система дошкольного образования обеспечивает его/ее условиями и возможностями для обучения и развития согласно целям и принципам данного стандарта;

- применять разнообразные виды документирования и оценки, чтобы формировать разносторонние данные об условиях обучения и развития ребенка в детском саду, а также чтобы обеспечить мониторинг усвоения ребенком знаний в различных целевых направлениях;

- документировать, отслеживать и анализировать:

- общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками, их участие и влияние на групповые процессы, а также ситуации, когда ребенок воспринимает детский сад как место, где ему интересно и весело, посещение которого имеет смысл;

- то, как навыки и знания ребенка постепенно меняются с течением времени, в соответствии с условиями обучения

и развития, создаваемыми системой дошкольного образования;

- документировать, отслеживать и развивать:

- участие и влияние ребенка на групповые процессы, оценку того, где и как ребенок может оказать это влияние и как применяются его открытия и идеи;

- оценку влияния родителей, то, где и как они могут оказать это влияние, и то, как их взгляды могут учитываться и использоваться.

2.7. Ответственность руководителя центра дошкольного образования

Будучи лидером команды педагогов, учителей, воспитателей и остального персонала детского сада, руководитель несет полную ответственность за то, что вся работа в учреждении осуществляется в соответствии с целями, установленными данным стандартом, и его общими задачами. Руководитель детского сада отвечает за качество образования, и в этом контексте на нем лежит дополнительная ответственность за:

- систематическое и постоянное планирование, отслеживание, оценку и развитие дошкольного образования;

- систематическую работу вместе с педагогами, учителями, воспитателями и другим персоналом над тем, чтобы предоставлять возможность семье уча-

ствовать в процессе улучшения качества образования;

- развитие таких форм работы в детском саду, которые подразумевают активное участие детей;

- структурирование обучающей среды таким образом, чтобы ребенок находился в благоприятных условиях и располагал всеми материалами для обучения и развития;

- такую организацию работы детского сада, чтобы дети получали необходимую поддержку и поощрение;

- формирование, реализацию, отслеживание и анализ программы, действующей в детском саду во избежание появления любых форм дискриминации и поведения, унижающего честь и достоинство других, например, высмеивания или расизма среди детей и персонала;

- развитие форм сотрудничества дошкольного учреждения и семьи, чтобы родители получали информацию о целях работы и методах их достижения;

- развитие сотрудничества между детским садом, школой и досуговым центром, способствующее созданию условий для общего видения, доверительной и плодотворной работы;

- регулярное повышение компетентности персонала и профессиональное развитие, необходимое для качественной работы.

Комментарии к шведскому стандарту

123

Ключевые слова: Стандарт дошкольного образования Швеции, Curriculum for the Preschool – Lpfö 98.

В рамках конференции «Образование для дошкольников», которая проходила в Москве в декабре 2012 г., Соня Шеридан вела мастерскую по оценке качества образования. В своей речи она часто употребляла слово «curriculum», которое переводчица передавала как «программа». Наконец, одна из участниц мастерской спросила: «А сколько вообще у вас в Швеции программ?», на что Соня ответила: «Одна». «А вот мы давно от такого единообразия отказались», – заметили в зале. Ирония ситуации заключалась в том, что речь шла вовсе не о расписанной пошагово программе действий педагога, а о 16-страничном документе, задающем основные ориентиры шведского дошкольного образования. И дело тут не столько в трудностях перевода заковыристого слова: коллегам было трудно представить, что педагогу дается полная свобода в выборе содержания и методов работы, в то время как государственный документ регламентирует исключительно ценностные и целевые ориентиры. Разумеется, такое возможно только при условии полного доверия к компетентности педагогов. И действительно, в Швеции воспитатель должен иметь степень бакалавра, при этом на дошкольный факультет Гётеборгского университета конкурс составляет восемь человек на место.

В шведском «curriculum» обращают на себя внимание прежде всего два момента. Во-первых, это очень внятно заявленная ориентация на демократические ценности, которая применительно к дошкольникам расшифровывается как создание условий для проявления инициативы детей, для развития у них креативности, формирования позитивного образа Я и уверенности в своих силах. Нетрудно увидеть связь между этими целями и правом воспитателя выбирать содержание и способы работы: свобода

и ответственность ребенка начинается со свободы и ответственности взрослых.

Во-вторых, в этом документе одновременно говорится и об усилении обучающей составляющей, о подготовке ребенка к «life-long learning» (это в детском-то саду!) и о радостном учении, веселой и счастливой жизни, желании идти в детский сад.

Шведские коллеги считают, что один из путей к такому «единству противоположностей» задан в культурно-исторической психологии Льва Выготского. С их точки зрения, идея в том, чтобы создавать для детей ситуации вызова (challenge), удивления, в кото-

рых дети не получают готовую информацию, а при помощи педагога в игре, исследованиях и проектах докапываются до истины. И тогда обучение, с одной стороны, и радость детства – с другой, перестают исключать друг друга.

Сравнение шведского «curriculum» с недавно опубликованным проектом дошкольного ФГОС¹ позволяет обнаружить множество идейных совпадений: неразрывность образования и ухода для дошкольного возраста, ориентацию на развитие детей, формирование детской инициативности, активности и пр.

Явное же отличие состоит в том, что в шведском документе есть отдельная глава об оценке качества образования. В частности, указывается, что педагог должен вести документацию, наблюдения и анализ, которые охватывают изменения способностей и знаний детей (см. п. 2.6). В проекте отечественного стандарта на данный момент такого специального раздела нет (хотя и говорится о необходимости педагогической диагностики), однако напомним, что традицией шведского дошкольного образования является крайне бережное и уважительное отношение к личности ребенка, оценивать его развитие предлагается прежде всего на основании на-

блюдений. Опыта безжалостных «диагностик на готовность к школе» у шведов нет: оценка должна прежде всего помочь педагогу скорректировать свою работу, чтобы сделать жизнь детей радостной. Аналогичный же раздел ФГОС (федеральных государственных требований) породил целые батареи мониторингов, в том числе тестовых.

Еще одно явное отличие состоит в том, что в шведском документе никак не прописаны такие бурно обсуждаемые в связи с российским дошкольным стандартом проблемы, как число взрослых на группу детей или норматив финансирования. При этом известно, что шведы не экономят на своих дошкольниках: в шведских садах на одного взрослого приходится не более шести детей, да и детские сады, построенные из расчета 10 кв. м на ребенка, являются не исключением, а правилом. Но публикуемый «curriculum» касается только образовательных вопросов: замечательно, что государство создает условия, в которых педагоги могут думать только о детях.

Соня Шеридан,

профессор кафедры образования, коммуникации и обучения Гётеборгского университета (Швеция)

В Швеции именно правительство определяет национальные цели и принципы системы образования, а за конкретное их исполнение отвечают муниципалитеты. Даже если детский сад подчиняется руководству муниципалитета, он должен работать согласно национальному образовательному стандарту. Частные детские сады также не должны от него отклоняться, и плата за посещение не должна быть выше, чем в государственных. Оба типа детских садов получают государственные субсидии, и оба несут ответственность перед Национальным управлением образования и контролируются им.

Детский сад считается первой ступенью системы образования, которая на-

ходится в юрисдикции Департамента образования. Действующий шведский Стандарт дошкольного образования вступил в силу в 1998 г., в 2010 г. он вышел в новой редакции. Стандарт включает фундаментальные ценности, задачи, цели и установки для работы в дошкольном образовании. Цели в стандарте сформулированы как перспективы, к которым необходимо стремиться, и не являются тем, чего нужно обязательно добиться. Они лишь задают направление работы и создают основу для оценки этой работы и качества образования. Тем не менее стандарт четко не устанавливает средства, с помощью которых должны достигаться упомянутые цели. Данный вопрос должен решаться в первую очередь педагогами в детском саду. Это означает, что каждый педагог должен интерпретировать и приспосабливать общие цели к ра-

¹ См.: Проект Стандарта дошкольного образования // Образовательная политика. 2012. № 5. С. 22–35.

боте в конкретной группе детей. Такая форма работы делает и детей и учителей участниками общего демократического процесса обучения.

Цели и установки задаются в следующих областях: нормы и ценности, развитие и обучение, влияние ребенка на процесс, взаимодействие семьи и детского сада, сотрудничество детского сада, школы и досугового центра. В стандарте редакции 2010 г. акцент ставится больше на содержательных аспектах, таких как язык, математика, технологии и наука, документирование, оценка работы и дидактические вопросы. Также подчеркивается ответственность, которую несет работник детского сада в педагогическом плане. В перспективе это должно помочь сделать детский сад более «педагогичным» в том смысле, что он станет в большей мере ориентированным на обучение, и его качество также повысится.

Практическая цель стандарта – помочь ребенку развить позитивное видение себя как учащейся и творческой личности, дать ему/ей уверенность в своих способностях, повысить компетентность и дать возможность получить новые знания и обрести понимание мира в процессе своей деятельности, стимулировать его/ее развитие речи. В детском саду у детей обязательно должна быть возможность создавать новое, творить, общаться посредством различных экспрессивных форм – рисунка, песен, музыки, театра, ритма, танца и движений, а также с помощью устной и письменной речи. Эти творческие формы также включают в себя конструирование, дизайн с использованием разных материалов и технологий, в том числе мультимедиа- и информационных технологий, причем как в плане придумывания, так и в плане практической реализации креативных процессов. Также есть отдельно поставленные цели в области понимания ребенком окружающего мира и поиска в нем смысла, в области культуры, естественных наук, чтения и письма, математики и т.д. Деятельность в системе дошкольного образования должна стимулировать игру, творчество и обучение, которое учитывает интерес ребенка к познанию и получению нового опыта, знаний, навыков и протекает с удовольствием. Должен исследоваться весь поток разнообразных идей ребенка. В дет-

ском саду дети должны чувствовать себя в полной безопасности и быть уверенными в развитии собственной уникальной личности, свободно развивать способность слушать, соотносить, рефлексировать и выражать свои взгляды, развивать словарный запас и понятийный аппарат, а также коммуникативные навыки. Дошкольное образование должно строиться так, чтобы каждый ребенок развивал свою способность открывать новое, вырабатывать свою точку зрения по разным этическим дилеммам, а также основным вопросам жизни и повседневности.

Дошкольное образование должно закладывать фундамент для стремления учиться в течение всей жизни, процесс обучения должен приносить радость и быть безопасным. Обучение должно основываться на взаимодействии не только между взрослыми и детьми, но и между самими детьми, чтобы они могли учиться друг у друга. Забота, уход и обучение должны составлять единое целое.

Вся деятельность в системе дошкольного образования должна осуществляться в соответствии с основными демократическими ценностями. Неприкосновенность человеческой жизни, личной свободы и целостности, равноценность всех людей, равенство полов, сочувствие и помощь слабым и уязвимым – все это должно постоянно транслироваться и привноситься в работу с детьми. Эти ценности составляют этическую сторону системы дошкольного образования.

Последняя редакция стандарта и новый Закон об образовании (2010) также уделяют особое внимание праву ребенка участвовать в жизни детского сада и влиять на происходящее в нем, а также на всю обучающую среду. Детский сад несет ответственность за вовлечение детей во все текущие процессы, за то, чтобы у них была возможность развиваться в направлении, заданном национальными целями, которые в перспективе формируют активную и компетентную личность.

О.А. Шиян,

*эксперт Института проблем образовательной политики «Эврика»,
доцент кафедры психологии
образования Московского городского
педагогического университета,
кандидат психологических наук*

Указатель статей, опубликованных в журнале «Образовательная политика» в 2012 г.

126

СЛОВО РЕДАКТОРА

- Асмолов А.Г.** Государственная программа «Развитие образования» на 2013–2020 гг.: сценарий упущенных возможностей № 3
- Асмолов А.Г.** Детство ради детства № 4
- Асмолов А.Г.** Закон «Об образовании» в сетевом столетии: от образования для всех – к образованию для каждого № 1
- Асмолов А.Г.** Культурный ген связи времен № 5
- Асмолов А.Г.** Личность в эпоху карнавала № 6
- Асмолов А.Г.** Современная школа: развивающая и развивающаяся № 2

ГОСУДАРЕВО ДЕЛО

- Болотов В.А.** Психолого-педагогический факультет: общее пространство для диалога № 4
- Болотов В.А.** Размышления о реформе педагогического образования № 5
- Климов А.А.** Неэффективных вузов должно быть меньше № 6
- Кравцов С.С.** Система сдержек и противовесов в управлении общим образованием № 3
- Кравцов С.С., Сергоманов П.А.** Институты повышения квалификации работников образования: функции, задачи, зона ближайшего развития № 2
- Ленская Е.А.** Учитель в стране чудес № 4
- Любимов Л.Л.** Что нужно менять в высшем профессиональном образовании № 1
- Реморенко И.М.** Новая волна школьных реформ № 1
- Реморенко И.М.** Управленческая исповедь: мои успехи и неудачи на госслужбе № 5

ДИАГНОЗ

- Загвоздкин В.К.** Качество дошкольных учреждений и его оценка № 2

МЕТОДОЛОГИЯ

- Гусельцева М.С.** Информационная социализация средствами истории: методологические аспекты № 3
- Гусельцева М.С.** Феноменология детства в зеркале современной методологии № 6
- Ильин Г.Л.** Творческое мышление во взаимном образовании № 5
- Кривцова С.В.** Современная практическая психология образования: взгляд феноменолога № 2
- Куркин Е.Б.** Деятельность, общение и социальное управление в школе № 3
- Куркин Е.Б.** Процессы и среды – ресурсы образования № 4
- Куркин Е.Б.** Школа вариативного образования: интересы, методы, действия № 1
- Ланцберг В.И.** Концепция «Школы саморазвития» № 2
- Нежнов П.Г.** К проблеме нормативных результатов дошкольного образования № 6
- Петровский В.А.** Коучинг «могу и хочу» № 3
- Поддяков А.Н.** Решение комплексных проблем в PISA-2012 и PISA-2015: взаимодействие со сложной реальностью № 6
- Подольский О.А., Попов Д.С.** Насколько компетентны современные взрослые: международная перспектива № 2
- Болотов В.А., Вальдман И.А.** Как обеспечить эффективное использование результатов оценки образовательных достижений школьников № 1
- Кудрявцев В.Т.** Образование: в ожидании неожиданного № 6
- Пастернак Н.А.** Почему подростки «уходят» из семьи № 6

ПОЗИЦИЯ

- Пастернак Н.А.** Семья и школа: как школа «укрепляет» институт семьи № 1
- Русаков А.С.** Кто и как воспользуется стандартом? № 1
- Русаков А.С.** Что такое педагогическое открытие? И как с ним быть? № 3
- Русаков А.С.** Эпоха слияний и поглощений № 2
- Филонович С.Р.** Слово о стандартах старшей школы № 1
- Фруммин И.Д.** «Фабрика мыслей» для системы образования № 5

АКТУАЛЬНАЯ ТЕМА

- Авдеева С.М.** О подходах к оценке информационно-коммуникационной компетентности выпускников основной школы № 4
- Алиева Э.Ф., Загладина Х.Т.** Школа и родители: педагогика сотрудничества № 2
- Босова Л.Л., Тарасова К.В.** Электронный учебник: особенности представления образовательного контента № 1
- Гребенникова О.В.** Социальные взаимодействия дошкольников в процессе их социализации № 6
- Зырянова Н.М., Егорова М.С., Алексеева О.С., Козлова И.Е., Панкратов А.А., Паршикова О.В., Пьянкова С.Д., Черткова Ю.Д.** Дошкольники нового века № 6
- Лейбович А.Н.** Электронные учебники – катализатор обновления образовательных технологий № 1
- Марцинковская Т.Д.** Феноменология современного детства № 3
- Митрофанов К.Г.** Профессионализация профессионала: как растить учителя № 4
- Обсуждение проекта Стандарта дошкольного образования № 5
- Пастернак Н.А.** «Обычные» дети – какова их судьба? № 2
- Поливанова К.Н.** Взросление в современном мире № 3
- Проект Стандарта дошкольного образования № 5
- Рабинович П.Д.** Как рождается техносфера № 1
- Резапкина Г.В.** Заметки профконсультанта № 2
- Решетникова О.А.** Что мешает эффективной оценке учебных достижений № 4

- Тарасова Н.В., Соловьёва Е.В.** Информационная культура как компонент социализации ребенка № 1
- Тармин В.А., Скиба Е.Н.** Апробация различных типов электронных учебников в общеобразовательных учреждениях № 1
- Фельдштейн Д.И.** Преобразование образования в пространственно-временной ситуации XXI в.: вызовы информационной эпохи № 3

ИННОВАЦИИ

- Балыхина Т.М., Балыхин М.Г.** Инновационный характер метода самонаправляемого обучения № 4
- Барабашев А.Г., Кастрель Т.Н.** Образование в области государственного и муниципального управления: новые стандарты и тенденции № 2
- Голубев В.И.** Обучение математике как игра № 5
- Кавтарадзе Д.Н., Красноухов В.И.** Сочинение головоломок: клонирование известного или инсайт, порождающий новые идеи? № 6
- Красноухов В.И., Кавтарадзе Д.Н.** Игры и головоломки в обучении мышлению № 1

ТЕХНОЛОГИИ

- Алиева Э.Ф., Радионова О.Р.** Использование анимационных мини-сериалов для формирования позитивного отношения к себе и миру у детей № 5
- Патяева Е.Ю.** Мотивационный диалог как основа тренинга самоопределения для старшеклассников № 3
- Ривкин Е.Ю.** От здоровьесберегающих технологий к здоровьесберегающей среде № 1
- Терещенко И.Г., Гусев А.И., Гусева А.В.** Медиация в школе: история развития технологии в южных регионах Украины (из опыта работы Одесской областной группы медиации) № 4

МЫ И МИР

- Алиева Э.Ф., Радионова О.Р., Загвоздкин В.К.** Проектирование пространства и архитектуры современных дошкольных образовательных учреждений Германии № 2

Бадарч Д., Хорошилов А.В. Инициативы ЮНЕСКО в области применения ИКТ в профессиональном и техническом образовании № 1

Комментарии к шведскому стандарту № 6

Преображенская А.А. Семья и школа: французский опыт № 5

Совместное рамочное соглашение федеральных земель Германии о раннем образовании в детских дошкольных учреждениях № 6

Сорока О.Г., Васильева И.Н. Опыт использования индивидуальных электронных устройств в Республике Беларусь № 1

Стандарт дошкольного образования Финляндии № 5

Стандарт дошкольного образования Швеции № 6

Стандарт поддержки разнообразия в дошкольном детстве (Уэльс, Великобритания) № 2

Уваров А.Ю. Ориентиры образовательных реформ и информационные технологии № 1

ПОЛИТИКА В ДЕЙСТВИИ

Бердашкевич А.П., Булаев Н.И., Петрищев И.М., Эркенов А.Ч. О региональной политике в области образования № 5

Монахов С.В. Поколение.ru: опыт Интернет-образования учительства № 3

Прохорова С.Ю. Традиции регионального образования: выставка-ярмарка инновационных образовательных проектов № 4

ЛЕТОПИСЬ ОБРАЗОВАНИЯ

Белов И.Д. Детский сад Фрёбеля, устроенный в С.-Петербурге № 6

Русаков А.С. Преемственность и благородство № 6

Смирнова-Сеславинская М.В. Цыганский язык в рамках языковой образовательной политики России XIX–XXI вв. № 4

БЕССМЕРТНЫЕ

Кант И. Ответ на вопрос: что такое Просвещение? № 3

Поппер К. Иммануил Кант – философ Просвещения № 3

Фуко М. Что такое Просвещение? № 3

Шувалов А.В. Народный печальник № 4