



Граждане или подданные: государственная идеология воспитания

Ключевые слова: воспитание, гражданское общество, свобода, культура, достоинство.

В бурном потоке человеческой истории циклы относительно исторической стабильности и порядка неизбежно сменяются периодами хаоса, распада кажущихся незблемыми империй, государств и цивилизаций. Такие периоды нередко называют то смутными временами, то эпохами перемен. Но, как бы ни величали эти времена, именно в такие исторические моменты у разных государств происходит особое обострение – обострение прозрения к ценности социального воспитания масс, дефекты которого прямо или косвенно ассоциируются с крушениями нравственных устоев общества, разгулом пороков, распутством как потерей праведного пути и угрозой святая святых – государственному строю. И тогда в тень, в глубины коллективного бессознательного уходят кризисы экономики, управления, индустриальной и постиндустриальной культуры... Государство, подобно гоголевскому Вию, воскликнув: «Подымите мне веки, не вижу!» – начинает искать козлов отпущения, повинных во всяческих грехах.

Козлы отпущения непременно найдутся. Ими оказываются: дети, которые, как писалось еще на египетских папирусах, не слушаются родителей, молодежь, которая «не туда пошла», книги, Интернет и, конечно же... школа.

Далее, чтобы объемнее выступили причины всплесков интереса государства к воспитанию народа, приведу

некоторые вырванные из контекста истории примеры судеб воспитателей и программ воспитания, проливающие свет на мотивы выбора разных стратегий воспитания.

1762 г. В свет выходит роман «Эмиль, или О воспитании» Жан-Жака Руссо. Фактически с момента рождения этот роман становится социальным символом педагогики воспитания и во многом связывается со стартом эпохи Просвещения. Вместе с тем символичны не только сам роман Ж.-Ж. Руссо, но и восприятие этого романа общественным мнением Франции. Этот роман был не только запрещен французским парламентом, но и осужден на сожжение.

Почему, как только появляется тот или иной трактат о воспитании, концепция воспитания, стратегия воспитания, они вызывают неистовые социальные страсти? Да потому, что за любым подходом к воспитанию просматривается попытка через воспитание масс достичь консолидации в обществе, создать социальный клей, который пропитает разноликую ткань общественной жизни. И тут сталкиваются две стратегии консолидации самых различных больших и малых социальных групп, племен, толп, народов и личностей.

Одна стратегия – это стратегия тотального контроля над массовым сознанием посредством такого проверенного механизма контроля, как консолидация на страхе и на конструировании образа

врага. Для этой стратегии сама идея общественного договора, предложенная в трактате Ж.-Ж. Руссо «Об общественном договоре», является недопустимой ересью. Зачем договариваться, когда можно велеть, приказать, заставить. Для чего тратить время на убеждения, когда существует уникальный набор манипулирующий массовым сознанием через такие исторические институты социализации, как, например, институт инквизиции, многочисленные тоталитарные секты или же штурмовые отряды в самых разных своих проявлениях – от опричников Ивана Грозного до штурмовиков Эрнста Рёма Третьего рейха или же печально известных хунвейбинов культурной революции в маоистском Китае.

Все эти идеологические инструменты, репрессии, карающий контроль, зомбификация и манкуртизация, конспирологические сценарии укладываются в проверенные формулы: «кто не с нами, тот против нас», «если враг не сдастся, его уничтожают», «сверху виднее», «сиди и жди, придумают вожди». Эти формулы содержатся в таких классических средневековых трактатах по «социальному воспитанию», как «Молот Вѣдьм, уничтожающий Вѣдьм, и их ереси, подобно сильнейшему мечу» (1487) и «Домострой».

Авторство «Молота Вѣдьм» приписывают двум мастерам инквизиторской педагогики, один из которых католический приор Генрих Крамер, а второй – декан Кёльнского университета, инквизитор Якоб Шпренгер. Что же касается «Домостроя», то одна из его версий связывается с именем духовника и сподвижника Ивана Грозного протопопа Сильвестра, который переписал этот свод правил, советов и наставлений, касающихся повседневной жизни человека, в назидание молодому царю.

И «Домострой», и «Молот Вѣдьм» при всем их различии – трактаты по социальному воспитанию, нацеленные на элиминацию любого разнообразия в обществе. Идеологическая суть этих произведений, на мой взгляд, наиболее емко передана Аркадием и Борисом Стругацкими в одном из фрагментов книги «Трудном быть богом»:

«Школа, думал Румата. Гнездо мудрости. Опора культуры...

Он... вошел в кабинет, темный и ледяной, как погреб. Навстречу из-за огромного стола,

заваленного бумагой и тростями для наказаний, выскочил <...> прокуратор Патриотической школы высокоученый отец Кин – садист-убийца, постригшийся в монахи, автор «Трактата о доносе». <...>

– Ну, как дела? – спросил Румата благосклонно. – Одних грамотеев режем, других учим?

Отец Кин ослабился.

– Грамотей не есть враг короля, – сказал он. – Враг короля есть грамотей-мечтатель, грамотей усомнившийся, грамотей неверящий! Мы же здесь...

– Ладно, ладно, – сказал Румата. – Верю. Что пописываешь? Читал я твой трактат – полезная книга, но глупая. Как же это ты? Нехорошо. Прокуратор!..

– Не умом поразить тщиля, – с достоинством ответил отец Кин. – Единственно, чего добивался, – успеть в государственной пользе. *Умные нам ненадобны. Надобны верные...*» (курсив мой. – А.А.).

За этой стратегией социального контроля и стилистикой манипуляции массовым сознанием стоит вполне определенный образ государства, не единожды описанный самыми разными философами, идеологами, аналитиками и писателями. Наиболее емко образ такого государства, пожалуй, передан в хрестоматийно известном произведении Томаса Гоббса «Левиафан, или Материя, форма и власть государства церковного и гражданского» (1651).

Напомню, что Левиафан предстает в мифологии как мистическое чудовище, внушающее страх, принижающее человеческое достоинство и превращающее различных индивидов в единый социальный организм. Этот страх является платой за то, что разрозненные атомы, индивиды, люди объединяются в одну безликую массу посредством «механической солидарности» (Э. Дюркгейм). Согласно учению одного из основателей социологии Эмиля Дюркгейма, состояние общества определяется социальной солидарностью. Он выделял два ее вида – механическая солидарность и органическая. Механическая солидарность свойственна неразвитым, архаическим, «сегментарным» обществам. Индивиды группируются внешним образом, на основе их социальных функций и репрессивных законов. При механической солидарности коллектив поглощает индивидуальность, а нарушителей традиции в таком обществе жестоко наказывают. Иное

дело органическая солидарность. Она возникает в более сложных обществах, где каждый индивид – личность. Солидарность основана здесь на автономии индивидов, их способности договариваться и устанавливать общие нормы.

Более конструктивные формы солидарности развиваются в обществах, ориентированных на ценности гуманизма, свободного выбора и на поддержку индивидуальности. В этих обществах мы имеем дело с «государством граждан», а не «государством подданных». В первых господствует, как отмечал Ю.М. Лотман, архетип договора, во вторых – архетип «вручения себя».

Ярким примером попытки построения общества граждан является культура Ренессанса. В этом обществе стратегии социального воспитания подданных противопоставлено особое ремесло воспитания – ремесло гуманистики (*studia humanitatis*), воспетое в эпоху Возрождения. Ценностные установки, направленные на развитие неповторимой личности как индивидуальности, воспитание человеческого в человеке, чести и стойкости, благородства и достоинства, были наиболее рельефно представлены в идейной программе Петрарки. Мотивы гуманизма, любви, веры в человека ярко звучали и в трактатах Джанноццо Манетти «О достоинстве и превосходстве человека» (1452), Пико делла Мирандолы «Речь о достоинстве человека» (1486).

Перепрыгивая через время, хочу связать эти идеи гуманистики со словами А.С. Пушкина, которого Н.А. Бердяев называл ренессансным человеком («единственным человеком Возрождения в русской литературе»):

Два чувства дивно близки нам,
В них обретает сердце пищу:
Любовь к родному пепелищу,
Любовь к отеческим гробам.
На них основано от века,
По воле Бога самого,
Самостоянье человека,
Залог величия его.

В те же годы современник А.С. Пушкина другой Александр Сергеевич – Грибоедов, певец свободы и достоинства, в великом произведении «Горе от ума» ироническим скальпелем обнажает

деструктивный смысл социального контроля как господства государства в виде Левиафана над своими подданными. Он показывает всю губительность страха перед инакомыслием, обезличивание, бегство от свободы радетелей принудительного воспитания, представленных в образах Фамусова и Скалозуба.

Приведу крылатые строки из этой книги:

Скалозуб: «Ученостью меня не обморочишь,
Скликай других, а если хочешь,
Я князь-Григорию и вам
Фельдфебеля в Волтеры дам,
Он в три шеренги вас построит,
А пикните, так мигом успокоит».

Фамусов: «Уж коли зло пресечь: собрать все книги бы да сжечь».

Не удержусь и приведу еще одну, более чем современную строку из «Горя от ума»: «Дались нам языки»...

И А.С. Пушкин, и А.С. Грибоедов – воспитатели многих поколений граждан, а не подданных. Их произведения, наряду с «Философскими письмами» П.Я. Чаадаева, и есть подлинная программа воспитания, которое порождается Культурой, основанной на любви к Свободе и Достоинству человека. Только там, где существует гуманистический раствор культуры, могут народиться программы позитивной социализации граждан, в которых самоценно развитие личности, а не контроль над личностью. Может быть, поэтому во времена А.С. Пушкина и А.С. Грибоедова появился воспитательный идеал, передаваемый словами: «жизнь – родине, сердце – даме, честь – никому», практикуемый в воспитании дворянства и воинской элиты. Эти слова в усеченном варианте «Жизнь – Родине, честь – никому!» взяты в качестве символа в суворовских училищах. И невероятно важно, что ценность чести, на что порой не обращают внимания, ставится выше ценности жизни.

Хочу обратиться к тем, кто создает стратегии воспитания. Помните, что вы делаете сегодня свой личностный выбор – выбор между фельдфебелями и вольтерами, между обществом подданных и обществом граждан, между культурой полезности и культурой достоинства.



АКАДЕМИКИ РАО ЛЮДМИЛА ВЕРБИЦКАЯ И АЛЕКСЕЙ СЕМЕНОВ – О ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ

Обычно интервью для нашего журнала у работников системы образования берут профессиональные журналисты. Сегодня мы предлагаем читателям интервью, автор которого – ректор Московского педагогического государственного университета (МПГУ), академик РАН и РАО Алексей Семенов, согласившийся выступить на страницах «Образовательной политики» в столь необычном для него амплуа.

Алексей Семенов беседует с президентом РАО, президентом Санкт-Петербургского государственного университета Людмилой Вербицкой о том, какими качествами должен обладать современный учитель, как готовить учителей в педагогических вузах и как привлечь лучших выпускников на работу в школу.



Какими качествами должен обладать современный учитель

Ключевые слова: качества современного учителя, подготовка учителей в педвузах, привлечение выпускников педвузов на работу в школу.

Алексей Семенов:

– Людмила Алексеевна, каждый человек так или иначе на протяжении всей жизни вспоминает свои школьные годы. Что особенно запомнилось вам?

Людмила Вербицкая:

– Я прекрасно помню своих школьных учителей. Это были яркие, творческие люди, они умели так проводить уроки, что я восторгаюсь их мастерством до сих пор. Особенно мне нравились уроки русского языка и литературы, хотя до VIII класса я училась в математической школе. Помню, у нас была учительница, которая любую грамматическую

трудность русского языка представляла с помощью примера из какого-либо литературного произведения. Учителя старались найти особый подход к каждому ребенку, к его душе. Поэтому детям было интересно читать, а наша страна была самой читающей страной в мире. Сейчас с мировой литературной классикой дети знакомятся по экранизациям, далеко не всегда удачным.

Моего отца, Алексея Александровича Бубнова, секретаря Ленинградского горисполкома, арестовали в 1949 г. по «ленинградскому делу», а вслед за ним арестовали и маму. Поскольку воспитательная колония для девочек (меня же надо было

перевоспитать, меня же плохо в семье воспитали!) была только во Львове, меня из Ленинграда направили туда. При колонии была «семилетка», а мне нужно было идти в VIII класс. И Виктория Николаевна Карпова, заместитель начальника колонии, дошла до Киева и добилась для меня разрешения учиться в городской школе. Благодаря ей я не потеряла ни одного дня учебы. Оказалось, что подготовка у меня была очень хорошая – однажды я целую неделю заменяла учителя русского языка у семиклассников.

И в этой львовской школе тоже были удивительные учителя, хорошо помню учителя истории – он потрясающе вел уроки! И на I курсе Львовского университета, куда я поступила, преподаватели тоже были замечательные.

Вот я думаю, Алексей Львович, как бы сделать так, чтобы и сейчас хорошие учителя были в каждой школе?

Алексей Семенов:

– Для этого есть все предпосылки, многое делается на государственном уровне. Зарплата учителей практически во всех регионах достигла средней по экономике, принят профессиональный стандарт педагога, запущен проект модернизации педагогического образования, в котором участвуют вузы из разных регионов. В нем и МПГУ участвует. Людмила Алексеевна, что вы могли бы посоветовать коллегам-реktorам? Каких учителей должны выпускать педагогические вузы и факультеты?

Людмила Вербицкая:

– На разных обсуждениях, например, в Госдуме или Совете Федерации, я ни разу не слышала слова «любовь», которое для преподавания в школе должно быть ключевым. Если ты идешь в педагогический вуз и не любишь детей, тебе просто нечего там делать. Поэтому главное качество выпускника педагогического вуза – любовь к детям. Если у конкретного студента ее нет и ваши преподаватели это видят (а они не могут не видеть, если студент проходит практику в школе и работает с детьми!), что мешает вам перевести его после II курса на другой, непедagogический факультет? Ведь ваш университет готовит не только учителей, и возможности выбора образовательной траектории у студентов есть.

Но если человек получил диплом об окончании вуза, если ему присвоена квалификация учителя, то, может быть, стоит обязать его отработать в школе три или пять лет? Я имею в виду студентов-бюджетников – государство ведь потратило деньги на их обучение. Хорошо известно, что после окончания педвузов только 10–20% выпускников идут работать в школу. Сколько их остается там через год, история умалчивает. Как вы думаете, это уместно?

Алексей Семенов:

– На этот счет у меня есть сомнения. Самое страшное – это когда в школу идут работать худшие выпускники вузов, а таким, увы, пока еще тоже присваивается квалификация учителя. Если обязывать всех подряд, то они тоже там окажутся. А вот сделать так, чтобы лучшие выпускники педагогических вузов без принуждения пошли работать в школы, чтобы они закрепились там, – да, это наша задача.

Что касается выбора образовательной траектории, то такая возможность появляется у студентов только сейчас – это одно из направлений реформы педагогического образования. Если студент к III курсу понял, что педагогика не его призвание, он должен иметь возможность изменить траекторию обучения. А раньше перевод с одного направления на другое был чреват многими сложностями.

Мне представляется очень интересной идея универсального бакалавриата, который во всем мире называется «бакалавриатом свободных искусств» (Liberal Arts). После двух лет изучения общих предметов – например, истории искусств, иностранного языка, естествознания, педагогической практики и теории – студент может выбрать специализацию, где дается больше или меньше педагогики. Если он выбрал специализацию, условно говоря, по органической химии, то тратит на нее 20% своего учебного времени, чтобы освоить естественнонаучный метод. Получив диплом, он сможет работать техником. А если захочет стать классным инженером, потом пойдет в магистратуру.

Людмила Вербицкая:

– На мой взгляд, Liberal Arts – это прекрасная программа. В Петербургском

университете мы начали по ней работать почти 20 лет назад совместно с американским колледжем Bard College. Знаете, чем она хороша? Туда идут дети, которые еще не очень четко понимают, что им нужно в жизни: естественнонаучное направление или, может быть, гуманитарное? Там читают лекции наши лучшие профессора со всех факультетов, причем мы стараемся подбирать самых ярких педагогов. После нее ребята могут идти в магистратуру на любой другой факультет, поскольку за это время они начинают понимать, к чему у них лежит душа. А по итогам ее прохождения они получают два диплома: Bard College и наш.

Алексей Семенов:

– То есть программа дает студентам возможность спокойного, осмысленного самоопределения?

Людмила Вербицкая:

– Да, обучаясь по этой программе, студент может получить профессию, которая позволит ему всю жизнь работать с увлечением, с душой.

А вообще, Алексей Львович, что, на ваш взгляд, еще нужно сделать, чтобы выпускники педагогических вузов все-таки пошли в школы, чтобы учительство стало делом их жизни?

Алексей Семенов:

– Сегодня настал уникальный момент для тех, кто хочет получить профессию учителя. Через пять лет потребуются огромное число учителей, в том числе в старшие классы.

А сейчас зарплаты уже подняли, а вакансий пока нет. Поэтому я договариваюсь со своими друзьями, директорами лучших школ, чтобы они взяли к себе на практику наших студентов и присмотрели среди них тех, с которыми хотели бы работать в дальнейшем.

Пока действительно мы устраиваем в школы 10–15% выпускников, еще 5% устраиваются в группы продленного дня и т.д. Но у студентов уже появляется понимание того, что в школу возьмут не каждого. Следовательно, чтобы пробиться в учителя, нужно полностью вкладываться во время учебы, хорошо сдавать экзамены, заводить выигрышное портфолио. Благодаря такой «работе

Главное качество выпускника педагогического вуза – любовь к детям. Если у конкретного студента ее нет и преподаватели это видят (а они не могут не видеть, если студент проходит практику в школе и работает с детьми!), что мешает перевести его после II курса на другой, непедagogический факультет?

над собой» школы начнут получать не «кота в мешке», а высококвалифицированных и мотивированных учителей. И уже года через три школы будут запрашивать у нас не нынешние 15–20% выпускников, а намного больше.

Одновременно мы будем бороться с теми студентами, которые не хотят или не могут учиться, чтобы они не действовали разлагающе на других студентов. Зарплаты преподавателей вузов зависят от нагрузки, поэтому мы даже готовы сами компенсировать им деньги от «потерянных» двоечников. И уже сейчас в школы пошли хорошие учителя, хотя, конечно, пока еще их очень мало. Но все-таки мы добьемся, что сильные студенты захотят преподавать. Достойная зарплата учителя – уже немаловажный фактор.

Людмила Вербицкая:

– Но, согласитесь, одними деньгами прежнее уважение к профессии учителя не вернешь!

Алексей Семенов:

– Конечно. Я бы даже сказал, что сегодня улучшение материального положения учителей ставится им в упрек. Начинают говорить, что учителя ничего не делают, а просто получают большие деньги.

В недавно утвержденной «Комплексной программе повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций» есть раздел, посвященный повышению престижа профессии учителя. Один из способов – проведение профессиональных конкурсов. Но вопрос о том, растет ли от этого престиж профессии, для меня остается открытым. Самый известный конкурс «Учитель года» предназначен для профессиональной аудитории, и, несмотря на общероссийский охват, в нем задействован узкий круг людей – все те же работники образования. Лучшие учителя проводят открытые уроки,

выступают на сцене, жюри выбирает лучших из лучших – ну и что? Может быть, нужно что-то делать на микрорайонном уровне, чтобы с учителями работали муниципалитеты, управы? Надо думать, как достучаться до родителей. Готового ответа у меня нет.

Людмила Вербицкая:

– У нас в Петербурге был период, когда губернатор Валентина Ивановна Матвиенко так повысила зарплату школьным учителям, что многие стали получать больше, чем профессора в Петербургском университете. Вы думаете, хоть один профессор пошел работать в школу? Нет, конечно.

Алексей Семенов:

– Сложно себе представить, чтобы профессор одного из лучших вузов России перешел работать в школу на полную ставку, бросив свой университет. Но ведь есть случаи – и в Питере, и в Москве, когда профессора работают в школе по совместительству. Для них это не только заработок, но и общение со своими будущими студентами.

Людмила Вербицкая:

– Да, вы правы, такое бывает. Например, в Петербурге есть классическая гимназия, где работают учителя с нашей кафедры классической филологии. И они дают школьникам потрясающее образование, обучают их латыни и греческому.

Алексей Семенов:

– Мы в МПГУ считаем, что будущие учителя должны изучать латинский язык, да и старославянский, кстати. Но все это нужно соотносить с реалиями

сегодняшнего дня. Если читать студентам лекции, совершенно отвлеченные от их основного профиля, это тоже плохо: потом на экзамене выяснится, что 90% ребят не знают практически ничего. Так нельзя. Надо все-таки для сильных студентов делать спецкурсы, семинары, что мы и стараемся обеспечивать. А общие курсы должны быть понятными и интересными для всех.

Например, понятно, что на факультете начального образования нельзя читать курс староанглийского языка в первом семестре: у студентов еще произношение не поставлено, словарный запас бедный и т.д. А такое бывает. Я и сейчас стараюсь бороться против формального подхода, чтобы результатом работы профессора МПГУ был не просто прочитанный им курс. Студентам должно быть интересно, они должны понимать, осваивать то, что им преподают.

Людмила Вербицкая:

– Очень важно, чтобы студенты шли на практику в школы: без этого они никогда не поймут, что такое учительская профессия.

Алексей Семенов:

– Мы в университете начали работу по отбору для школы лучших студентов, причем подбираем для каждой школы индивидуально, т.е. студент проходит в ней не формальную практику, а практику с прицелом на будущее.

Педагогическое образование обязательно должно основываться на практике в школе. Абстрактное изучение педагогики – пустая трата времени. В школе нет высоких педагогических материй, а есть реальный ребенок и его реальные проблемы. Только занимаясь ими и можно научиться работать учителем, причем не важно, в какой школе – городской или сельской.

Людмила Вербицкая:

– Для сельских школ хорошие учителя особенно важны. В сельской глубинке встречаются такие талантливые дети! Помню, когда Людмила Александровна Путина руководила Центром развития русского языка, в рамках нашего сотрудничества с Германией она собирала победителей конкурсов по русскому языку из Германии и победителей конкурсов

Пока мы устраиваем в школы 10–15% выпускников, еще 5% устраиваются в группы продленного дня и т.д. Но у студентов уже появляется понимание того, что в школу возьмут не каждого. Следовательно, чтобы пробиться в учителя, нужно полностью выкладываться во время учебы, хорошо сдавать экзамены, заводить выигрышное портфолио. Благодаря такой «работе над собой» школы начнут получать не «кота в мешке», а высококвалифицированных и мотивированных учителей.

по немецкому языку из России. Так вот в самом последнем туре – в Санкт-Петербурге, а потом в Берлине – победителем конкурса по немецкому языку оказался мальчик из глухого сибирского селения под названием Веселый Лапоть, из обыкновенной русской семьи. Как ему это удалось? А просто у него была хорошая учительница в школе. Она пробудила в нем интерес к немецкому языку, а дальше он уже сам разыскал немецкие пособия, стал учить язык еще и самостоятельно.

Уверена, эта учительница любила свой предмет, любила детей, что для преподавания языка, литературы особенно важно. Недавно я проводила в Башкирии семинар для учителей сельских школ. Эти прекрасные, талантливые люди говорили мне прямо: «Мы ничего не делаем по стандарту, мы учим детей так, как учили всегда, и работаем на результат. В отчетах мы, конечно, пишем то, что требуется, а на самом деле учим так, как считаем должным».

Алексей Семенов:

– Если учитель работает так, как работал всегда, и не хочет меняться, может быть, это тревожный сигнал?

Людмила Вербицкая:

– Думаю, это вопрос не только к учителю, но и к разработчикам стандартов. Когда я пришла на работу в академию, новые стандарты уже были приняты, но не уверена, что их введение существенно повысило качество преподавания. Авторы стандартов довольны собой и своим детищем. Но понятны ли стандарты учителю? По-моему, этот вопрос до сих пор остается открытым.

Алексей Семенов:

– В свое время я сам принимал участие в их составлении. Но, конечно, сейчас вижу, как все это далеко от школы. При введении стандартов необходима постоянная тесная обратная связь с учителем. Это очень сложная система, но ее нужно выстраивать. В ближайшие месяцы будут приниматься новые программы, их предполагается внедрять в школы уже в следующем учебном году. Они будут

Педагогическое образование обязательно должно основываться на практике в школе. Абстрактное изучение педагогики – пустая трата времени. В школе нет высоких педагогических материй, а есть реальный ребенок и его реальные проблемы. Только занимаясь ими и можно научиться работать учителем, причем не важно, в какой школе – городской или сельской.

более понятны учителю, чем стандарт. Хочется, чтобы Российская академия образования как-то на них отреагировала.

Людмила Вербицкая:

– Обязательно отреагирует. Реакция научно-педагогического сообщества в этом случае крайне важна. РАО ведь участвует в экспертизе учебников для федерального перечня – в этом году было много дискуссий об их качестве. Учебники еще более важны, чем стандарты и программы, без них качественное школьное образование немыслимо. Знаете, лет семь назад я провела анализ и выяснила, что в стране насчитывается порядка 70 учебников русского языка. Сейчас их, наверное, стало меньше. Но я не увидела ни одного учебника, который могла бы с чистым сердцем рекомендовать для школы.

Я часто привожу в пример учебник русского языка, который еще в 1934 г. написал Лев Владимирович Щерба, наш петербургский академик. Он хорошо представлял себе, что такое язык, видел его четкую структуру, систему, но при этом все время сомневался. Это чувствуется в учебнике. И учебник получился замечательный! А сейчас... Есть учебники прекрасно изданные, с отличными иллюстрациями. А вот структуру языка, его логику авторы не чувствуют.

Мы в Петербургском университете завершаем подготовку всей линейки школьных учебников по русскому языку. Надеюсь, их качество будет достойным и они скоро попадут в школу. Очень важно, чтобы ребенок понял, что нет ничего прекраснее и ярче нашего языка – образного, многозначного, очень тонкого. Чтобы он с радостью и учебники открывал, и на уроки шел!

Об итогах проведения ЕГЭ в 2014 г.

10

Аннотация. Описано, как в 2014 г. была решена задача обеспечить проведение ЕГЭ максимально честно и объективно. Представлены данные о результатах ЕГЭ 2014 г. по конкретным предметам в сравнении с данными 2009 и 2013 гг. Обозначены меры, необходимые для совершенствования преподавания в школах отдельных предметов, а также для проведения ЕГЭ в 2015 г.

Ключевые слова: образование, итоги проведения ЕГЭ в 2014 г., контрольно-измерительные материалы (КИМ) ЕГЭ.

В 2014 г. перед Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки РФ была поставлена задача обеспечить проведение ЕГЭ максимально честно и объективно. Был принят ряд мер, прежде всего, по повышению информационной безопасности, о которых говорилось еще в начале прошлого учебного года:

- сокращение числа пунктов проведения ЕГЭ на 20%;
- запрет на использование средств связи, оборудование пунктов проведения экзамена металлоискателями;
- варианты КИМов¹ по часовым поясам, разработка КИМов в закрытой специализированной организации («чистой» зоне);
- доставка КИМов сотрудниками ФГУП «Главный центр специальной связи», сокращение времени доставки;
- установка в аудиториях систем видеонаблюдения (онлайн и оффлайн);
- исключение «ЕГЭ-туризма»;

¹ КИМ – контрольно-измерительный материал ЕГЭ.

- в ряде регионов – печать КИМов непосредственно в пунктах проведения экзаменов;

- введение института федеральных инспекторов и федеральных общественных наблюдателей за проведением ЕГЭ;
- обучение председателей предметных комиссий ЕГЭ;
- организация межрегиональной перекрестной проверки заданий части С ЕГЭ;
- широкая информационная кампания (брошюры, видеоролики, информационные плакаты в открытом доступе).

В соответствии с Указом Президента РФ от 2 мая 2014 г. № 294 был отменен показатель эффективности деятельности губернаторов, связанный с результатами ЕГЭ в регионе. Кроме того, министр образования и науки РФ Дмитрий Ливанов направил в регионы письмо об оценке качества образования от 27 июня 2014 г. № ДЛ-187/08, рекомендовав не использовать результаты ЕГЭ для оценки работы педагогов, директоров школ и муниципалитетов.

Все эти меры дали определенные результаты.

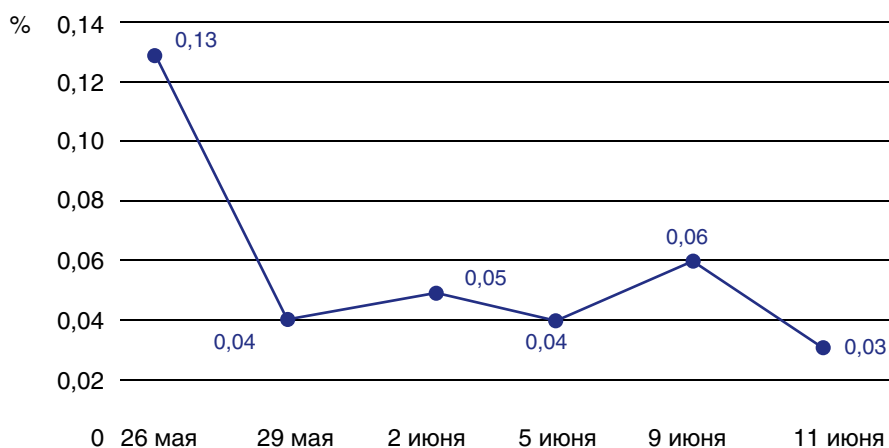


Рис. Доля удаленных с ЕГЭ по отношению к численности сдающих в 2014 г., %

Впервые удалось избежать утечек КИМов до начала экзаменов.

К сожалению, далеко не все участники ЕГЭ 2014 г. поверили в действенность принятых мер. На первом экзамене (это был экзамен по выбору – литература или география) было зафиксировано относительно большое количество нарушений – доля удаленных по отношению к численности сдающих составила 0,13%. Но на следующих экзаменах, в том числе обязательных, которые сдавали все выпускники, эта доля уменьшилась, составив 0,03% на последнем экзамене (рис.).

В 2014 г. по сравнению с 2013 г. произошло снижение средних тестовых баллов ЕГЭ по всем предметам. Это свидетельствует не о снижении качества образования, а об объективности проведения экзамена (табл.).

Чтобы избежать социальной напряженности, в 2014 г. было принято решение о снижении минимальных баллов по русскому языку и математике, необходимых выпускникам для получения аттестата.

Каковы результаты ЕГЭ по отдельным предметам? Какие проблемы подготовки выпускников стали очевидными в 2014 г.?

В 2014 г. ЕГЭ по русскому языку сдавали свыше 700 тыс. человек, из них 1,4% не преодолели минимальный порог 24 балла, необходимый для получения аттестата, а 4,3% не преодолели минимальный порог 36 баллов, необходимый для поступления в вуз. Лишь 20% участников экзамена пишут без орфографических и пунктуационных ошибок, 30% способны оценить чужую речь с точки зрения

уместности и выразительности, 27% умеют проводить морфологический анализ.

Экзамен по математике также сдавали свыше 700 тыс. человек, из них 1,4% не преодолели минимальный порог 20 баллов, а 7,6% не преодолели минимальный порог 24 балла, необходимый для поступления в вуз.

Вот пример одного из заданий: «Поезд «Мурманск – Санкт-Петербург» отправляется в 9.15, а прибывает в 11.15 на следующий день (время московское). Сколько часов поезд находится в пути?» Казалось бы, задание относительно несложное, но с ним не справились 25% участников экзамена.

Экзамены по физике сдавали более 188 тыс. человек. Это предмет по выбору, но тем не менее минимальный порог не преодолели 17,7% сдававших экзамен. 60% выпускников не могут выполнить задания, в которых нужно вычленить верное описание различных

Таблица

Средний тестовый балл по Российской Федерации при сдаче ЕГЭ в 2009, 2013 и 2014 гг.

Предметы	Средний тестовый балл		
	2009 г.	2013 г.	2014 г.
Русский язык	56,9	63,4	62,5
Математика	43,6	48,7	44,1
Физика	47,9	53,5	45,4
Химия	52,7	67,8	55,3
Информатика и ИКТ	55,4	63,1	57,1
Биология	51,3	58,6	54,1
История	47,3	54,8	45,3
География	49,1	57,2	52,9
Английский язык	57,8	72,4	61,1
Обществознание	56,3	64,9	52,9
Литература	50,4	58,4	53,5



об авторе



С. С. Кравцов, руководитель Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки, доктор педагогических наук

свойств явлений, 20% не знают закон Ома, 36% не умеют снимать показания с вычислительных приборов.

Экзамен **по истории** – еще один предмет по выбору – сдавали более 145 тыс. человек, минимальный порог не преодолели 21,3% сдававших. Здесь тоже есть пробелы в знаниях. 24% выпускников считают, что Конституция РФ в 1993 г. была принята Правительством РФ, 23% называют авторами программы «500 дней» А.Н. Косыгина и А.И. Микояна. 50% не относят к Сталинградской битве бои за Мамаев курган, 20% не знают, что Акт о безоговорочной капитуляции нацистской Германии от СССР подписал Г.К. Жуков. 60% выпускников не могут определить эпоху, описываемую в «Слове о полку Игореве», 22% уверены, что первые советские космические ракеты создал Н.И. Вавилов.

У нас есть все данные по каждому предмету в целом по стране, мы проводим анализ по каждому региону в отдельности. Ситуация очень дифференцированная, и совместно с Департаментом государственной политики в сфере общего образования Минобрнауки России мы готовы разработать рекомендации для регионов, обратив внимание на проблемы, решение которых требует совместных усилий институтов повышения квалификации, школ, методических объединений учителей. Например, соглашение о взаимодействии в данном направлении мы заключили с президентом Республики Дагестан Р.Г. Абдулатиповым.

Чтобы совершенствовать преподавание отдельных предметов в школе, целесообразно принятие следующих мер:

- анализ успешных методик преподавания в школе;
- разработка программ повышения уровня школьного образования в субъектах РФ;
- оценка квалификации учителей по отдельным предметам;
- оценка квалификации преподавателей вузов;
- совершенствование программ повышения квалификации и переподготовки учителей;
- проведение анализа учебной литературы по отдельным предметам.

В 2015 г. при проведении ЕГЭ необходимы следующие меры:

- совершенствование структуры КИМов (в том числе исключение части с выбором ответа по некоторым предметам);
- проведение ЕГЭ по математике на базовом и профильном уровне в соответствии с Концепцией развития математического образования в РФ;
- введение устной части на ЕГЭ по иностранному языку;
- увеличение количества заданий в открытом банке заданий на 20%;
- итоговое сочинение как допуск к ЕГЭ;
- расширение практики печати КИМов непосредственно в пунктах проведения экзаменов;
- дальнейшая оптимизация сети пунктов проведения экзаменов и расширение практики онлайн-наблюдения в аудиториях;
- исключение из расписания ЕГЭ дополнительного этапа.

Впервые в 2015 г. мы переходим к сдаче ЕГЭ в специализированных центрах. В феврале 2015 г. на базе пунктов проведения ЕГЭ сдать экзамены по русскому языку и географии смогут выпускники прошлых лет, по географии – также выпускники текущего года.

В 2014 г. мы впервые приступили к проведению национальных исследований качества образования. 28 октября было исследовано качество математического образования в V, VI, VII классах. В апреле 2015 г. предстоит исследование качества преподавания русского языка в IV классе, в октябре 2015 г. – информатики и ИКТ.

Таким образом, по итогам 2014 г. нам удалось повысить доверие в обществе к ЕГЭ и в целом к системе школьного образования. Это доверие необходимо сохранить и в дальнейшем. Есть понимание, как этого достичь и что предстоит сделать. Объективные результаты ЕГЭ 2014 г. позволили нам задать вектор развития образования и перейти от задачи технологического обеспечения экзамена к дальнейшему совершенствованию экзаменационных материалов.

Уверен, что работа, которую провел и будет проводить Рособрандзор для обеспечения объективности проведения ЕГЭ, принесет результаты, главный из которых – повышение качества российского образования.

Об описании компетенций XXI в.

Аннотация. Формирование у выпускников школы компетенций XXI в. заявлено во многих странах в качестве ориентира национальных программ развития образования. Вместе с тем описания этих компетенций зачастую сильно разнятся. Значимым шагом на пути согласования описаний стала модель KSAVE, которая была разработана в рамках продолжающегося сегодня международного проекта ATC21S. Статья содержит краткое описание компетенций XXI в., которое предлагают авторы данной модели, а также предпринятого в рамках проекта демонстрационного оценивания компетентности учащихся в области ИКТ.

Ключевые слова: компетентностный подход, описание компетенций, компетенции XXI в., проект ATC21S, модель KSAVE.

Сегодня во многих странах использование компетентностного подхода, формирование у выпускников школы компетенций XXI в. заявлено в качестве важных ориентиров национальных программ развития образования. С тех пор как на симпозиуме в Берне (27–30 марта 1996 г.) (Hutmacher, 1997) была поставлена задача определения ключевых компетенций (key competencies), которые должны приобретать все учащиеся, большое количество организаций в разных частях мира, зачастую независимо друг от друга, разработали и опубликовали их описания. В современной парадигме образования компетенции стали рассматриваться как средство для описания желаемых образовательных результатов (Зимняя, 2006). Разработка и введение новых образовательных стандартов сделали данную тему популярной и в нашей стране.

В начале 2012 г. мировые лидеры в области высоких технологий объявили¹

об объединении усилий для выработки типовых решений по оценке освоения учащимися общеобразовательной школы компетенций XXI в. Первым значимым шагом стала выработка их согласованного описания, которое предложили участники международного проекта ATC21S. Данная статья посвящена краткому изложению результатов этой работы. Полное описание проекта приведено в монографии (Griffin, McGaw, Care, 2012).

РАСПРОСТРАНЕННЫЕ ОПИСАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ XXI В.

Описания ожидаемых результатов образования, выраженные в терминах компетенций, которыми должны овладеть выпускники общеобразовательной школы, чтобы стать успешными жителями XXI в., были приняты во многих странах (см. табл. 1). За незначительными исключениями в этих документах ссылки на компетенции, которые должны приобретать учащиеся, приведены в достаточно общем виде и трактуются в широком образовательном контексте.



об авторе



А.Ю. Уваров,
главный научный сотрудник ФИРО,
доктор педагогических наук

¹ См.: URL: <http://www.eschoolnews.com/news/top-news/index.cfm?i=55321>

Учебные планы, составленные на национальном уровне, и принимаемые стандарты обычно не говорят о том, как реализовывать эти цели, как оценивать их достижение.

Масштабная попытка решить эту проблему была предпринята в рамках проекта ATC21S (The Assessment and Teaching of 21st Century Skills), важный этап которого завершился в 2012 г. (Griffin, McGaw, Care, 2012). Участники проекта поставили своей целью:

- дать определение компетенций XXI в.,
- выработать общепринятые подходы и способы для их оценивания,
- скоординировать международные усилия по проведению такого оценивания.

Трехлетний проект ATC21S – первая международная попытка разработать согласованное понимание компетенций XXI в. и инструменты для их форми-

рующего оценивания². Проект начался в 2009 г. и объединил более 250 исследователей и экспертов из 20 стран мира под руководством профессора Патрика Гриффина (Patrick Griffin) из Мельбурнского университета (Австралия). Основную часть исследовательской работы выполняли эксперты из пяти стран: Австралии, Финляндии, Сингапура, США и Великобритании. Проект осуществлялся при финансовой и интеллектуальной поддержке компаний CISCO, Intel и Microsoft.

МОДЕЛЬ KSAVE ПРОЕКТА ATC21S

Сравнительный анализ исследований, выполненных в разных странах мира, позволил выделить десять важнейших компетенций, которые важны для жителя XXI в. Участники проекта предложили модель для описания каждой из компетенций с помощью трех категорий, кото-

Таблица 1
Перечень описаний компетенций XXI в., принятых сегодня в разных странах

Разработчик	Источник с описанием компетенций
Европейский Союз	Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (URL: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF) Implementation of «Education and Training 2010» Work Program (URL: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basic2004.pdf)
Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР)	New Millennium Learners Project: Challenging our Views on ICT and Learning (URL: http://www.oecd.org/innovation/centreforeducationalresearchandinnovationceri-newmillenniumlearners.htm)
Партнерство «Компетенции XXI века» (США)	P21 Framework Definitions, P21 Framework Flyer (URL: http://www.p21.org/storage/documents/P21_Framework.pdf)
Австралия	Melbourne declaration on educational goals for young Australians (URL: http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/Draft_National_Declaration_on_Educational_Goals_for_Young_Australians.pdf)
Шотландия	A Curriculum for excellence – the four capabilities (URL: http://www.educationscotland.gov.uk/thecurriculum/whatiscurriculumforexcellence/)
Англия	Resources for Personal, Learning and Thinking Skills (URL: https://www.btplc.com/Betterfuture/ConnectedSociety/LearningandskillsFreeresources/Freeresources/Media/Compellingquestions/BT_CompellingQuestions.pdf)
Северная Ирландия	Assessing the cross curricular skills (URL: http://www.nicurriculum.org.uk/key_stages_1_and_2/assessment/assessing_cross-curricular_skills/index.asp)
Международное общество по технологиям в образовании (ISTE)	National educational technology standards for students, second edition, global learning in the digital age (URL: http://www.iste.org/standards)
Национальная академия наук США	Exploring the Intersection of Science Education and 21st Century Skills: A Workshop Summary (URL: http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=12771)
Департамент труда (США)	Competency models. A review of the literature: The role of the Employment and Training Administration (ETA) (URL: http://www.careeronestop.org/competencymodel/Info_Documents/OPDRLiteratureReview.pdf)

² Подробнее о проекте ATC21S см.: URL: <http://atc21s.org/>

рые фиксируют связанные с этой компетенцией знания, умения и отношения/ценности/этические нормы. Модель получила название KSAVE (Knowledge, Skills, Attitudes, Values and Ethics). Все компетенции разделены по четырем доменам (табл. 2).

Описания компетенций XXI в., которые приняты сегодня в разных странах (табл. 1), заметно различаются по своим подходам. Одни определяют компетенции через поведение. Например, открытость и восприимчивость к новым идеям рассматриваются как характеристики творчества. Другие используют для этого широко понимаемые умения. Например, творчество может описываться как возможность «разрабатывать инновационные и творческие идеи». Третьи используют описание компетенций в терминах знания. Скажем, при описании творчества может встретиться такая характеристика: «знание широкого спектра техник (путей) создания нового». Некоторые разработки используют сразу два или три из перечисленных способов описания. Чтобы учесть это разнообразие, авторы модели «KSAVE» объединили в ней все три подхода. Каждый из них соответствует одной из категорий, с помощью которых дается описание компетенции. Заметим, что предложенная модель не решает вопроса о переносе освоенных знаний, умений и отношений (их обобщения) между различными доменами.

Итак, каждая из 10 компетенций модели «KSAVE» описывается с помощью трех категорий:

1) категория «знания» включает указания на конкретные знания или понятия, которые связаны с освоением каждой из компетенций;

2) категория «навыки» включает все предусмотренные учебной программой умения, навыки и процедуры, которые должны осваиваться школьниками;

3) категория «отношения/ценности/этические нормы (ОЦЭН)» включает поведение и отношения, которые должны демонстрировать компетентные учащиеся после освоения соответствующих компетенций.

Компетенции, описанные согласно модели «KSAVE», представлены в виде таб-

Трехлетний проект ATC21S – первая международная попытка разработать согласованное понимание компетенций XXI в. и инструменты для их формирующего оценивания. Проект начался в 2009 г. и объединил более 250 исследователей и экспертов из 20 стран мира.

лиц (табл. 3–12). Здесь, как правило, приведены формулировки, использованные для описания соответствующей компетенции в источниках, которые перечислены в табл. 1. Участники проекта стремились сохранять исходные формулировки. Если в разных источниках эти формулировки не совпадали, их объединяли таким образом, чтобы по возможности сохранить все элементы самой развернутой формулировки.

Рассмотрим компетенции, которые составляют каждый из четырех доменов.

Домен «Мышление»

Три компетенции, входящие в данный домен, связаны с развитием мышления, формированием концептуальных представлений. Эти компетенции относятся к мыслительным способностям верхнего уровня³ и основываются на более простых, включая способность запоминать и делать выводы. Основное свойство этих компетенций состоит в том, что они требуют большой сосредоточенности, внимания и рефлексии.

Творчество и инновации

Описание творчества и инноваций приведено в табл. 3. Хотя творчество

Таблица 2

Четыре домена модели KSAVE в проекте ATC21S

I. Мышление

1. Творчество и инновации
2. Критическое мышление, решение проблем, принятие решений
3. Способность учиться

II. Работа

4. Общение
5. Сотрудничество (работа в команде)

III. Рабочие инструменты

6. Информационная грамотность (работа с источниками, исследование и сравнение)
7. Грамотность в области информационных и коммуникационных технологий (ИКТ)

IV. Жизнь в современном мире

8. Компетенции гражданина малой родины и мира
9. Способность организовать свою жизнь и карьеру
10. Личная и социальная ответственность

³ Уровни таксономии Блума (Bloom, 1956).

и инновации логически можно сгруппировать вместе, они относятся к двум традиционно различным сферам активности людей. Творчество чаще всего изучает когнитивная психология. Инновации более тесно связаны с экономикой, и их рассматривают в связи с улучшением, продвижением и внедрением новых продуктов и решений. Измерить способность к творчеству и инновациям довольно сложно. Это связано не только с проблемами построения цифровой интерактивной среды. Как правило, такие измерения нельзя осуществить в течение короткого периода времени, которое отводится на проведение оценивания. Надежные ориентиры, на основе которых можно было бы оценивать результаты подготовки учащихся, пока не разработаны.

Творчество часто описывается как система мыслительных умений, которые можно и нужно освоить (Wegerif, Dawes, 2004). Анализ взаимосвязей между учением, творчеством и ИКТ (Loveless, 2002) показывает, что цифровые технологии позволяют детям заниматься творчеством в ходе изготовления высококачественных и законченных медийных продуктов. Эти продукты можно производить достаточно легко и быстро, если учителям удастся создать в классе такую атмосферу (питательную сре-

ду для творчества), в которой дети чувствуют себя достаточно безопасно, чтобы играть с идеями и рисковать.

Хотя оценить способность к творчеству трудно, использование ИКТ для создания медийных продуктов можно связать с оценкой творческого (в отличие от аналитического) мышления (Ridgway, McCusker, Pead, 2004). Цифровые камеры и различные программные средства упростили школьникам предъявление (демонстрацию) результатов своей работы и ее рефлексивную оценку. Учащимся сегодня нередко предлагают оформить результаты своей работы (свои продукты) при изучении многих школьных предметов. Это оформление может включать рисование, сочинительство, исполнение роли в драматической постановке, запись музыкального исполнения, видеопленки и мультимедийные продукты (цифровое творчество) по различным предметам. В настоящее время существует сравнительно немного примеров того, как ИКТ может помочь при оценке творчества школьников (Sefton-Green, Sinker, 2000).

Критическое мышление, решение проблем, принятие решений

Критическое мышление и решение проблем (табл. 4) становятся все более важной задачей учебных программ во

Таблица 3
Мышление: творчество и инновации

Знания	Навыки	ОЦЭН
<p>Творчески мыслить и работать в коллективе:</p> <ul style="list-style-type: none"> • знать широкий набор техник для порождения идей (например, мозговой штурм) • помнить об изобретениях, творчестве и инновациях прошлого, не ограничиваясь пределами национальных границ и культур • знать о реальных ограничениях в восприятии новых идей и о том, как представлять их в наиболее приемлемой форме • знать, как распознавать неудачу, отличать провал от преодолимых трудностей внедрения инновации • понимать и помнить о том, где и как скажется влияние инновации • помнить об исторических и культурных барьерах для творчества и инноваций 	<p>Творчески мыслить:</p> <ul style="list-style-type: none"> • генерировать новые результативные идеи, направленные на совершенствование имеющихся и выработку радикально новых решений • уметь разрабатывать, уточнять, анализировать и оценивать собственные идеи ради их улучшения и повышения результативности <p>Творчески работать в коллективе:</p> <ul style="list-style-type: none"> • эффективно разрабатывать, внедрять и передавать новые идеи другим • обращать внимание на исторические и культурные барьеры, стоящие на пути инноваций и творчества <p>Внедрять инновации:</p> <ul style="list-style-type: none"> • разрабатывать и представлять инновации и творческие идеи в формах, которые окажут сильное воздействие и будут восприняты 	<p>Творчески мыслить:</p> <ul style="list-style-type: none"> • быть открытым новым результативным идеям, направленным на совершенствование имеющихся и выработку радикально новых решений <p>Творчески работать в коллективе:</p> <ul style="list-style-type: none"> • быть открытым и восприимчивым к новым и несходным между собой перспективам; использовать в работе коллективный вклад и обратные связи • воспринимать неудачи как возможность научиться понимать, что творчество и инновации – долгий циклический процесс, состоящий из редких успехов и частых ошибок <p>Внедрять инновации:</p> <ul style="list-style-type: none"> • проявлять настойчивость, представляя и продвигая новые идеи

многих странах. Критическому мышлению учат в школах Великобритании. Американское философское общество выпустило специальный доклад (American Philosophical Association Delphi Research Report) с описанием компетенций в области критического мышления (Facione, 1990). Доклад описывает систему из шести умственных умений: интерпретация, анализ, оценка, вывод, объяснение и саморегуляция. Эта система получила дальнейшее развитие и была дополнена шестью составляющими ОЦЭН: любознательность, информированность, открытость, справедливость, гибкость и честность. Исследования, выполненные после публикации доклада, показали, что «доверие своему разуму» (одно из основных положений доклада) играет жизненно важную роль в развитии критического мышления.

Измерить способность к творчеству и инновациям довольно сложно. Это связано не только с проблемами построения цифровой интерактивной среды. Как правило, такие измерения нельзя осуществить в течение короткого периода времени, которое отводится на проведение оценивания. Надежные ориентиры, на основе которых можно было бы оценивать результаты подготовки учащихся, пока не разработаны.

В отличие от творчества и инноваций критическое мышление, решение проблем и принятие решений уже оценивались в ходе широкомасштабных обследований школьников. Критическое мышление часто проявляется в процессе чтения, решения математических и естественнонаучных задач. Его оценивали в рамках таких крупных сравнительных исследований,

Таблица 4

Мышление: критическое мышление, решение проблем, принятие решений

Знания	Навыки	ОЦЭН
<p>Убедительно аргументировать, системно мыслить и оценивать предлагаемые суждения:</p> <ul style="list-style-type: none"> • понимать системы и процедуры, используемые для решения незнакомых проблем • понимать важность доказательства для формирования доверия к предлагаемому тезису; не доверять тезису, доказательство которого противоречиво <p>Решать проблемы:</p> <ul style="list-style-type: none"> • выявлять пробелы в знаниях • задавать точные вопросы, которые проясняют различные точки зрения и приводят к лучшим решениям <p>Формулировать:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ясно излагать результаты своего исследования 	<p>Убедительно аргументировать:</p> <ul style="list-style-type: none"> • использовать различные виды высказываний (индуктивные, дедуктивные и т.п.) в соответствии с ситуацией <p>Системно мыслить:</p> <ul style="list-style-type: none"> • анализировать, как части целого взаимодействуют друг с другом в сложных системах, приводя к конечному результату; проверять идеи, выявлять и анализировать аргументы • обобщать и устанавливать связи между информацией и аргументами • интерпретировать информацию и делать выводы на основе проведенного анализа; классифицировать, расшифровывать и уточнять информацию • анализировать и оценивать доказательства, аргументы, утверждения и убеждения • анализировать и оценивать противоположные точки зрения • оценивать претензии и их обоснованность • делать выводы: проверять доказательства, предлагать альтернативы и приходиться к заключениям • объяснять: сообщать результаты, обосновывать процедуры и представлять аргументы • уметь себя контролировать, быть способным адекватно оценивать себя и корректировать свое поведение 	<p>Выносить обоснованные суждения и принимать обоснованные решения:</p> <ul style="list-style-type: none"> • принимать во внимание и оценивать различные точки зрения • критически рефлексировать опыт своего учения и его процесс • использовать рефлекссию в процессе принятия решений <p>Решать проблемы:</p> <ul style="list-style-type: none"> • быть открытым для незнакомых, нетрадиционных и инновационных подходов к проблеме и путям ее решения • задавать значимые вопросы, которые разясняют различные точки зрения и приводят к лучшим решениям <p>Быть склонным:</p> <ul style="list-style-type: none"> • доверять доказательствам • проявлять любознательность и желание быть хорошо информированным • демонстрировать открытость и непредвзятость мышления • проявлять гибкость и быть честным • уметь применить ИКТ • доверять своему разуму и верить в него • проявлять открытость и непредвзятость мышления, гибкий подход при рассмотрении альтернативных мнений • честно оценивать собственные убеждения • проявлять готовность повторно обсудить или пересмотреть свою точку зрения, когда это оправдано

как U.S. National Assessment of Educational Progress и PISA (Program for International Student Achievement).

Решение проблем было в центре внимания многих обследований за последние десятилетия, в том числе PISA и ALL (Adult Literacy and Lifelong Learning Skills). Эти обследования включали задания, которые позволяют определять, насколько хорошо школьники способны: оценить доказательность и аргументированность высказывания; делать обобщения (синтез) и устанавливать связи между информацией и аргументами; анализировать и оценивать различные точки зрения. Проект ALL-2003 концентрировался на решении сложных проектных задач, которые были во многом сходны с аналитическими рассуждениями.

Решение задач по математике и естественным наукам является составной частью оценивания и используется в проекте PISA с момента его запуска в 2000 г. В PISA-2003 была разработана шкала решения трех видов задач: принятие решений; системный анализ и проектирование; устранение неисправностей. В PISA-2012 давались задачи, которые надо было решать в динамической цифровой среде. Эти задачи похожи на задания, использованные в PIAAC-2011 (Programme for the International Assessment of Adult Competencies – Программа международного исследования оценки компетенций взрослых), где оценка решения проблем тоже проводилась в цифровой среде с использованием моделей.

Способность учиться

Данная способность (метапознание) чаще всего оценивается путем протоко-

лирования «мыслей вслух», которое проводится один на один с испытуемым. Очевидно, что этот способ не подходит для широкомасштабного оценивания. Тем не менее ИКТ можно использовать для оценивания способности «учиться учению», включающей самооценку и саморегулирование процесса научения (табл. 5). Хороший пример тому – британский проект «eVIVA-project», выполненный в исследовательском центре Ultralab.

Домен «Работа»

Сегодня производственная деятельность людей быстро изменяется. В качестве примера можно указать на развитие аутсорсинга услуг, который практикуется сейчас на глобальном уровне. Другой пример – дистанционное взаимодействие участников проекта в процессе выполнения коллективной работы. При проведении крупномасштабных международных проектов по оцениванию (таких как PISA, TIMSS⁴, PIAAC) команды исследователей и разработчиков из разных стран работают вместе, подготавливая задания и проводя измерения на местах. Чтобы подобная практика глобализации производства продолжала развиваться, требуются более тонкие методы оценивания способности людей общаться и сотрудничать.

Общение

Сформированность данной компетенции (табл. 6) обычно оценивается через способность учащихся читать, писать, использовать другие виды представления информации (аудио и видео, фотографии и рисунки, графика в мате-

Таблица 5

Мышление: способность учиться

Знания	Навыки	ОЦЭН
<ul style="list-style-type: none"> • Знать и понимать свои предпочтительные учебные стили, сильные и слабые стороны своих навыков и квалификации • Знать о доступных возможностях повышения квалификации и переподготовки • Знать, что разные решения в процессе обучения и переподготовки приведут к различным карьерным возможностям 	<ul style="list-style-type: none"> • Эффективно управлять освоением нового, строить свою карьеру: проявлять самостоятельность, дисциплинированность и способность организовывать информацию в процессе обучения, уметь выделять время для учебной работы • Уметь концентрироваться на продолжительном и на коротком промежутке времени • Проявлять способность критически осмыслить (рефлексировать) предмет и цели изучения нового • Уметь в ходе учебного процесса осознанно пользоваться соответствующими средствами устного общения (интонация, жесты, мимика и т.д.), а также создавать и понимать различные мультимедийные сообщения (письменный и устный текст, музыку и т.д.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Владеть Я-концепцией, которая поддерживает готовность к изменениям, дальнейшему развитию навыков, самомотивации и уверенности в своих возможностях добиться успеха • Позитивно относиться к учению как к способу сделать свою жизнь богаче; проявлять готовность и желание учиться • Проявлять адаптивность и гибкость, осознавать собственную предубежденность и пристрастность

⁴ TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) – Международное мониторинговое исследование качества школьного математического и естественнонаучного образования.

матике и естественных науках и т.п.). Повсеместно применяемые презентации в PowerPoint нередко содержат образный ряд, который в сочетании с текстом позволяет короче и полнее передать сообщение. Быстро распространяющиеся видеопрезентации тоже требуют сочетания таких форм сообщения, которые раньше не были общедоступны. Однако новые формы коммуникации редко используются при оценивании способности к общению. Сегодня данный пробел должен быть устранен.

Широкое распространение текстовых сообщений в Интернете (Facebook, Twitter и др.) влечет за собой изменения в грамматике, синтаксисе и орфографии. Распространение видео на YouTube показывает, насколько эффективными могут оказаться новые формы представления информации. Примером использования новых технологий для оценивания общения могут служить разработанные в рамках проекта PISA задания в цифровой среде. Эти задания

моделируют чтение в веб-среде и представляют собой инновационный инструмент оценивания, который задействует современные аутентичные контрольно-измерительные материалы.

Сотрудничество (работа в команде)

Описание способности к сотрудничеству приведено в табл. 7.

В процессе широкомасштабного оценивания способности сотрудничать исследователи сталкиваются с рядом проблем. Например, на уровне школы существует традиция оценивать главным образом индивидуальные достижения учащихся. Однако в случае коллективной работы возникает вопрос, как оценить вклад в общую работу каждого члена группы, как учесть влияние других ее членов, которые могут исказить показатели успешности отдельных учеников.

Что же касается работодателей, то они чаще всего подбирают персонал, исходя из формального уровня образования (школа, колледж, курсы повышения

Таблица 6
Работа: общение

Знания	Навыки	ОЦЭН
<p>Знать родной язык:</p> <ul style="list-style-type: none"> глубоко знать базовый словарь, грамматику, стиль и функции языка понимать различные виды речевого взаимодействия (беседа, интервью, дебаты и т.д.) и основные черты различных стилей и регистров разговорного языка понимать характерные черты письменного языка (формальный, неформальный, научный, публицистический, разговорный и пр.) <p>Знать иностранный язык:</p> <ul style="list-style-type: none"> глубоко знать базовый словарь, грамматику, стиль и функции языка понимать паралингвистические свойства коммуникации (интонации, выражение лица, позы и жесты) быть знакомым с языковыми нормами, культурными традициями; знать о вариативности языка в различных географических, социальных и коммуникационных средах 	<p>Общаться на родном и иностранном языке:</p> <ul style="list-style-type: none"> уметь общаться в письменной и устной форме, понимать и делать понятными для других различные сообщения в разных ситуациях и для разных целей уметь слушать и понимать различные устные сообщения в разных коммуникативных ситуациях, говорить кратко и ясно уметь читать и понимать различные тексты, использовать соответствующие стратегии при чтении разных текстов с различными целями (получение информации, учеба или развлечение) уметь писать различные типы текстов для разных целей, контролировать процесс письма (от черновых набросков до подготовки чистовика) уметь убедительно приводить аргументы в устной или письменной форме, а также в полной мере учитывать другие точки зрения, которые выражены в письменной или устной форме уметь использовать другие средства общения (записки, схемы, карты) для подготовки, представления или понимания сложных сообщений в письменной или устной форме (выступление, беседа, инструктаж, интервью, дебаты) 	<p>Ценить родной язык:</p> <ul style="list-style-type: none"> ценить родной язык как источник своего личностного и культурного роста стремиться понимать мнения и аргументы других людей, открыто вступать в конструктивный и критический диалог уверенно чувствовать себя в ходе публичных выступлений стремиться к высокому эстетическому качеству высказываний, не ограничиваться технически правильным использованием слов и построением фраз любить литературу позитивно относиться к межкультурной коммуникации <p>Ценить иностранный язык:</p> <ul style="list-style-type: none"> чувствовать культурные различия и не поддаваться стереотипам при восприятии иной культуры

квалификации). Принимая решения об увольнении сотрудников, они обращают внимание на их способность работать в коллективе, на совместимость их стиля работы со стилем работы коллектива, на их отношение к выполнению заданий. Эти качества важны для работодателей, поэтому в течение многих лет они изучались психологами.

Сегодня разработано множество психологических измерителей, которые обычно представляются в виде профилей. Они показывают, например, готов ли человек, желающий лучше понять проблему, обратиться за помощью; может ли он организовать дискуссию или диалог по этой проблеме; какова его способность эффективно решать не вполне ясные и плохо сформулированные проблемы. Пакет SHL позволяет проводить онлайн-оценки (такие как OPQ – профессиональный личностный опросник Occupational Personality Questionnaires и 16PF – 16-факторный личностный опросник Кеттелла, которые широко используются работодателями). На сайте SHL⁵ размещено описание различных измерительных процедур и форм представления результатов. Так, OPQ по-

зволяет оценить вероятность того или иного поведения в трех областях: отношения с людьми; стиль мышления; чувства и эмоции. С помощью этого инструмента можно определить, в какой степени испытуемый расслаблен, встревожен, агрессивен настроен, оптимистичен, доверчив, контролирует свои эмоции, способен самостоятельно мыслить; в какой степени он является убедительным, контролируемым, откровенным. Эти и другие измерители (такие как оценка стиля групповой работы по Белбину – Belbin's Team Styles⁶) дают возможность оценивать сформированность компетенций XXI в., которые относятся к сотрудничеству.

Домен «Рабочие инструменты»

Домен «Рабочие инструменты» включает сравнительно новые компетенции – информационную грамотность и грамотность в области ИКТ. Им принадлежит будущее, и сегодня в связи с распространением компьютеров они столь же важны, как стала важна способность к чтению после появления печатного станка. Сегодня работник не только потребляет, но и создает информацию. В совре-

Таблица 7
Работа: сотрудничество

Знания	Навыки	ОЦЭН
<p>Эффективно взаимодействовать с другими людьми:</p> <ul style="list-style-type: none"> • знать, когда необходимо слушать, а когда – говорить <p>Эффективно работать в неоднородных группах:</p> <ul style="list-style-type: none"> • знать и понимать значение индивидуальных ролей, которые должны исполнять члены успешной команды; знать свои сильные и слабые стороны, распознавать сильные и слабые стороны у других <p>Управлять проектами:</p> <ul style="list-style-type: none"> • знать, как планировать, ставить цели и достигать их, следить за их выполнением и корректировать план при непредвиденных обстоятельствах 	<p>Эффективно взаимодействовать с другими людьми:</p> <ul style="list-style-type: none"> • говорить, хорошо понимая аудиторию и цель сообщения; слушать внимательно, терпеливо и честно • вести себя уважительно по отношению к другим людям и профессионально <p>Эффективно работать в неоднородных группах:</p> <ul style="list-style-type: none"> • использовать социальные и культурные различия для генерирования новых идей, осуществления инноваций и повышения качества выполнения работы <p>Управлять проектами:</p> <ul style="list-style-type: none"> • расставлять приоритеты, планировать и управлять работой, стремясь к достижению желаемого коллективного результата <p>Руководить и вести за собой других:</p> <ul style="list-style-type: none"> • использовать навыки межличностного общения и решения проблем, чтобы влиять на других людей и вести их к достижению общей цели • использовать сильные стороны других людей для достижения общей цели • служить примером самоотверженности, вдохновляя других на работу с полной отдачей • демонстрировать добросовестность, употреблять свое влияние и власть, соблюдая этические нормы 	<p>Эффективно взаимодействовать с другими людьми:</p> <ul style="list-style-type: none"> • чувствовать, когда необходимо слушать, а когда – говорить • вести себя уважительно по отношению к другим людям и профессионально <p>Эффективно работать в неоднородных группах:</p> <ul style="list-style-type: none"> • уважать культурные различия, быть готовым эффективно работать с людьми разных культурных традиций и социального статуса • без предубеждения относиться к различным идеям и ценностям <p>Управлять проектами:</p> <ul style="list-style-type: none"> • проявлять настойчивость в достижении цели, несмотря на встречающиеся трудности и давление со стороны конкурентов <p>Уважать других:</p> <ul style="list-style-type: none"> • вести себя ответственно, уважать и учитывать общественные интересы

⁵ См.: URL: <http://www.shl.com/WhatWeDo/SHLReports/default.aspx>

⁶ См., например: URL: http://www.mindtools.com/pages/article/newLDR_83.htm

менном «плоском мире» (Friedman, 2007) ключевой является способность человека производить информацию, представлять ее другим. «Плоский мир» привел к появлению общедоступных учебных материалов⁷, блогов, Википедии и т.п. Каждый участник глобальной компьютерной сети имеет возможность стать производителем информации.

Информационная грамотность

Значение информационной грамотности (табл. 8) быстро растет. Сегодня большинство детей используют ИКТ, самостоятельно овладевают практическими навыками в области информационной грамотности, которые не оцени-

ваются в школе. Некоторые исследования показывают, что школьники, которые активно пользуются компьютерами, при тестировании на бумаге заметно недооцениваются (Russell, Haney, 2000).

Грамотность в области ИКТ

Страны ЕС на национальном (Erstad, 2006) и региональном⁸ уровнях, как и многие другие страны мира (Ainley et al., 2006), разрабатывают показатели для оценки обученности школьников в области ИКТ. Появление данных разработок связано с растущей важностью способности использовать информацию и знания, которые выходят за рамки

Таблица 8

Рабочие инструменты: информационная грамотность

Знания	Навыки	ОЦЭН
<p>Получать доступ к информации и оценивать ее:</p> <ul style="list-style-type: none"> • рационально (быстро по времени) и эффективно (количество источников) получать доступ к информации • критически и компетентно оценивать информацию <p>Использовать информацию:</p> <ul style="list-style-type: none"> • точно и творчески использовать информацию по решаемому вопросу • управлять потоком информации из различных источников • глубоко понимать этические/правовые вопросы, которые связаны с доступом к информации и ее использованием • владеть базовыми знаниями о надежности и достоверности информации (доступность/приемлемость) и знать о необходимости соблюдения этических норм (Нетикет) при работе в интерактивном режиме <p>Эффективно применять ИКТ:</p> <ul style="list-style-type: none"> • использовать ИКТ в качестве инструмента для проведения исследований, организации, оценки и передачи информации • знать, как надлежащим образом использовать цифровые (компьютеры, КПК – карманный персональный компьютер, медиаплееры, GPS – Global Positioning System – система глобального позиционирования и т.д.) и коммуникационные (социальные сети, Интернет и т.п.) средства • знать, как получать доступ, управлять, интегрировать, оценивать и создавать информацию, чтобы успешно действовать в экономике знаний 	<p>Получать доступ к информации и оценивать ее:</p> <ul style="list-style-type: none"> • уметь искать, собирать и обрабатывать (создавать, организовывать, отдавать релевантную от нерелевантной, субъективную от объективной, реальную от виртуальной) цифровую информацию, данные и понятия, а также систематически их использовать <p>Использовать информацию:</p> <ul style="list-style-type: none"> • уметь использовать соответствующие формы организации данных (презентации, графики, диаграммы, карты) для производства, представления или понимания сложной информации • уметь получать доступ и осуществлять поиск информации в разнообразных СМИ, включая печатные издания, видео и веб-сайты; использовать Интернет-сервисы (дискуссионные форумы, электронную почту и пр.) • уметь использовать информацию в процессе критического мышления, творчества и порождения инноваций в различных контекстах (дома, на работе и на отдыхе) • уметь искать, собирать и обрабатывать письменную информацию, данные и понятия, чтобы систематически использовать их для организации знаний и проведения исследований • уметь отличать нужную информацию от ненужной в процессе слушания, говорения, чтения и письма 	<p>Получать доступ к информации и оценивать ее:</p> <ul style="list-style-type: none"> • стремиться пользоваться информацией в процессе индивидуальной или командной работы; критически и рефлексивно относиться к оценке имеющейся информации <p>Использовать информацию:</p> <ul style="list-style-type: none"> • позитивно относиться и стремиться к безопасному и ответственному использованию Интернета, включая уважительное отношение к частной жизни и культурным различиям • проявлять заинтересованность в использовании информации для расширения своего кругозора, участвовать в сетевых сообществах с культурными, общественно значимыми или профессиональными целями

⁷ Примером может служить появление общедоступных Интернет-курсов в рамках программы Massive Open Online Courses (MOOC) и других образовательных Интернет-ресурсов (http://kpk12.com/cms/wp-content/uploads/EEG_KP2013-1r.pdf).

⁸ См.: URL: <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/09/1244>

Сегодня большинство детей используют ИКТ, самостоятельно овладевают практическими навыками в области информационной грамотности, которые не оцениваются в школе. Некоторые исследования показывают, что школьники, которые активно пользуются компьютерами, при тестировании на бумаге заметно недооцениваются.

традиционных умений «читать, писать и считать». Эту компетенцию часто называют компьютерной грамотностью, или грамотностью в области ИКТ (ее описание см. в табл. 9).

В 2001 г. американская корпорация ETS (Educational Testing Service) со-

брала группу специалистов, которые подготовили работоспособную основу для описания грамотности в области ИКТ (Digital transformation..., 2002). Эта рамка определяет грамотность в области ИКТ как «способность людей результативно использовать ИКТ для доступа, организации и оценки информации». Данное определение было использовано в том числе в проекте «Информатизация системы образования (2005–2008 годы)», а созданный на его основе инструмент оценивания развивается, применяется и распространяется специалистами Национального фонда подготовки кадров в нашей стране (Авдеева, 2012).

Таблица 9
Рабочие инструменты: грамотность в области ИКТ

Знания	Навыки	ОЦЭН
<p>Пользоваться ИКТ и оценивать их:</p> <ul style="list-style-type: none"> • знать основные компьютерные приложения, включая текстовый процессор, электронные таблицы, базы данных, системы хранения информации и управления ею • знать возможности, которые дают использование Интернета и общение с помощью электронных средств коммуникации (электронная почта, видеоконференции, другие инструменты, сети), а также различия между реальным и виртуальным миром <p>Анализировать сообщения СМИ:</p> <ul style="list-style-type: none"> • понимать, как, почему и для каких целей построены сообщения СМИ • оценивать, как люди по-разному интерпретируют сообщения, как в эти сообщения встроены (или изъяты из них) ценностные смыслы и точки зрения, как СМИ могут влиять на убеждения и поведение людей • знать об этических и правовых вопросах, связанных с доступом и использованием СМИ <p>Создавать медийную продукцию:</p> <ul style="list-style-type: none"> • знать и понимать, как использовать наиболее подходящие инструменты для создания медийных продуктов, а также соглашения об их использовании • знать, как эффективно использовать наиболее подходящие выражения и способы их интерпретации в поликультурной среде 	<p>Пользоваться ИКТ и оценивать их:</p> <ul style="list-style-type: none"> • рационально (время) и эффективно (разнообразие средств) получать доступ к ИКТ • критически и компетентно оценивать информацию и средства ИКТ <p>Использовать и организовывать информацию:</p> <ul style="list-style-type: none"> • рационально и творчески использовать ИКТ для решения имеющихся задач • организовывать потоки информации из различных источников • глубоко понимать этические и правовые вопросы, которые связаны с доступом и использованием средств ИКТ и СМИ • использовать знания и навыки в области применения ИКТ для коммуникации, проведения опросов, представления информации и моделирования <p>Создавать медийную продукцию:</p> <ul style="list-style-type: none"> • использовать наиболее подходящие инструменты, соглашения, выражения и интерпретации для создания медийной продукции в поликультурной среде <p>Эффективно использовать ИКТ:</p> <ul style="list-style-type: none"> • использовать ИКТ в качестве инструмента для проведения исследований, организации, оценки и передачи информации • использовать цифровые (компьютеры, КПК, медиаплееры, GPS и т.д.) и коммуникационные (социальные сети, Интернет и т.п.) инструменты; получать доступ, управлять, интегрировать, оценивать и создавать информацию, чтобы успешно действовать в экономике знаний • демонстрировать глубокое понимание этических/правовых вопросов, связанных с доступом и использованием информации 	<p>Пользоваться ИКТ и оценивать их:</p> <ul style="list-style-type: none"> • быть открытым для новых идей, информации, инструментов и способов работы; оценивать их критически и компетентно <p>Использовать и организовывать информацию:</p> <ul style="list-style-type: none"> • бережно и творчески использовать информацию для решения насущных вопросов, соблюдая конфиденциальность, неприкосновенность частной жизни и права интеллектуальной собственности • организовывать потоки информации из различных источников, проявляя открытость и внимательно относиться к культурным и социальным различиям • оценивать, как люди по-разному интерпретируют сообщения, как в эти сообщения встроены (или изъяты из них) ценностные смыслы и точки зрения и как СМИ могут влиять на убеждения и поведение людей • использовать информационные технологии в качестве инструмента для проведения исследований, организации, оценки и передачи информации, с уважением относиться к источникам и целевой аудитории • демонстрировать глубокое понимание этических/правовых вопросов, связанных с использованием и доступом к информации

В Австралии также разработан инструмент для оценки грамотности школьников в области ИКТ. Эта грамотность описывается тремя составляющими: работа с информацией, создание и совместное использование информации и ответственное использование ИКТ (Ainley, Fraillon, Freeman, 2008). Созданный инструмент оценивает шесть ключевых процессов:

- доступ к информации (выявление информационных потребностей и знание того, как найти и получить нужную информацию);
- управление информацией (организация такого хранения информации, которое позволяет при необходимости извлечь ее и использовать повторно);
- оценка (рефлексивный анализ процессов, использованных для проектирования ИКТ-решений и суждений о целостности, актуальности и полезности информации);
- разработка нового понимания (создание новой информации и знания путем синтеза, адаптации, использования, разработки или изобретения);
- общение (обмен информацией посредством передачи знаний и создания информационных продуктов в соответствии с целевой аудиторией, контекстом и средой);
- рациональное использование ИКТ (взвешенные, отрефлексированные решения по использованию ИКТ, которые учитывают социальный, правовой и этический аспекты дела).

Этот инструмент дает возможность достаточно надежно оценивать грамотность школьников в области ИКТ (Там же).

Домен «Жизнь в современном мире»

Нынешние школьники должны научиться жить не только в своем городе или стране, но и в мире в целом. По мере того как все большее число людей начинают сотрудничать и конкурировать друг с другом, осознавая себя в XXI в. гражданами мира, становится все важнее, чтобы они понимали все аспекты, которые образуют личность современного гражданина. Сегодня нельзя считать, что жизнь во всех странах мира должна быть устроена так же, как она устроена, например, в твоей собственной стране. Именно это побудило

участников проекта ATC21S объединить компетенции гражданина малой родины и мира, способность организовать свою жизнь и карьеру, а также личную и социальную ответственность в один домен под названием «Жизнь в современном мире».

Компетенции гражданина малой родины и мира

Формирование гражданственности – далеко не новая цель образования. Раньше основное внимание педагоги уделяли знанию демократических процедур (Уваров, Ханнингтон, 2001). В настоящее время формирование гражданской компетенции приобретает все большее значение, и это предъявляет особые требования к разработке соответствующих средств измерения. Рабочие определения того, что означает быть гражданином малой родины и мира, даны в табл. 10. Однако «сегодня не существует измерителей, которые позволяют оценивать понимание школьниками глобальных и международных проблем» (Binkley et al., 2010, p. 30). Примером оценивания формирования у школьников традиционных гражданских умений является сравнительное исследование, проведенное в 1999–2000 гг. Международной ассоциацией по оценке образовательных достижений (International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA).

Появление Интернета и технологий Web 2.0 привело к развитию представления о гражданственности как самостоятельной компетенции. Результатом информационной революции стало появление новой «культуры участия» (Jenkins, 2006). Сегодня проблема состоит в том, чтобы признать в качестве одного из

Нынешние школьники должны научиться жить не только в своем городе или стране, но и в мире в целом. По мере того как все большее число людей начинают сотрудничать и конкурировать друг с другом, осознавая себя в XXI в. гражданами мира, становится все важнее, чтобы они понимали все аспекты, которые образуют личность современного гражданина. Сегодня нельзя считать, что жизнь во всех странах мира должна быть устроена так же, как она устроена, например, в твоей собственной стране.

Сегодня проблема состоит в том, чтобы признать в качестве одного из образовательных приоритетов формирование у школьников ответственной гражданской позиции, готовности активно участвовать в общественной жизни. Однако сейчас отсутствуют инструменты, которые позволяли бы оценивать соответствующие навыки в онлайн-среде, хотя объем литературы на эту тему быстро растет.

образовательных приоритетов формирование у школьников ответственной гражданской позиции, готовности активно участвовать в общественной жизни. Однако сейчас отсутствуют инструменты, которые позволяли бы оценивать соответствующие навыки в онлайн-среде, хотя объем литературы на эту тему быстро растет (Loader, 2007). Как по-новому проявляются и могут измеряться такие способности, показывает пример «Junior Summit Online Community». Поведение человека в этом сообществе может служить индикатором его культурной компетентности как составной части более широкой личной и социальной ответственности (Cassell et al., 2006).

Способность организовать свою жизнь и карьеру

Способность организовать свою жизнь и карьеру относится к компетенциям XXI в. Существует давняя традиция оценивать профессиональные предпочте-

ния в качестве одной из составляющих профессиональной ориентации. Однако исследования в области создания измерителей для оценивания способности организовать свою жизнь и карьеру отсутствуют. В табл. 11 предлагается возможное описание этой компетенции.

Личная и социальная ответственность

Личная и социальная ответственность также включена в состав компетенций XXI в. Данная компетенция необходима для жизни в современном мире. Часть составляющих этой компетенции (кооперация и совместная работа) совпадает с составляющими способности организовать свою жизнь и карьеру (табл. 11). Сообщения об исследованиях, где делались попытки оценить соответствующую компетентность школьников, отсутствуют. В табл. 12 приведено описание этой компетенции.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ XXI в. В ШКОЛЕ

Сторонники формирования компетенций XXI в. в школе хорошо понимают, что это невозможно без преобразования работы учебных заведений. Однако характер и масштабы этих преобразований могут значительно различаться. Проект АСТ21S выделяет три подхода к проведению таких преобразований (Binkley et al., 2010):

Таблица 10
Жизнь в современном мире: компетенции гражданина малой родины и мира

Знания	Навыки	ОЦЭН
<ul style="list-style-type: none"> • знать гражданское право и конституцию страны, сферы ответственности правительства • понимать роль и обязанности различных институтов в процессе принятия решений на местном, региональном, национальном и международном уровнях • знать ключевые фигуры в местных и национальных правительствах, политических партиях, а также их политику • понимать, что такое демократия, гражданственность; знать их описание в международных декларациях • знать основные события, тенденции в мировой истории и истории страны, а также тех, кто их изменял • знать о постепенном перемещении народов и культур по всему миру 	<ul style="list-style-type: none"> • участвовать в жизни местного сообщества, в принятии решений на национальном и международном уровнях; голосовать на выборах • демонстрировать солидарность, проявлять интерес к проблемам местного сообщества, а также общества в целом; помогать в решении этих проблем • эффективно взаимодействовать с общественными институтами • пользоваться возможностями, которые предоставляют различные национальные и международные программы 	<ul style="list-style-type: none"> • чувствовать свою принадлежность к малой родине, своей стране и миру (одной из его частей) • проявлять готовность участвовать в демократическом процессе принятия решений на всех уровнях • добровольно участвовать в общественной деятельности, поддерживать социальное многообразие и социальную сплоченность • уважать ценности и неприкосновенность частной жизни других людей, выступать против асоциального поведения. • уважать права человека и признавать равенство людей, включая гендерное • уважать различия в системах ценностей разных религиозных и/или этнических групп • критически воспринимать сведения, поступающие по каналам СМИ

- аддитивные изменения,
- ассимиляционные изменения,
- системные изменения.

Аддитивные изменения. В рамках этого подхода изменения происходят путем добавления новых целей учебной работы, нового содержания (нанотех-

нологии, экологические исследования, кросскультурные исследования, теория систем, инженерия и т.д.) в уже существующие учебные программы. Но чтобы включить в учебный план новые курсы и темы, требуется сократить время на изучение уже имеющихся тем и вопро-

Таблица 11

Жизнь в современном мире: способность организовать свою жизнь и карьеру

Знания	Навыки	ОЦЭН
<p>Адаптироваться к изменениям:</p> <ul style="list-style-type: none"> • помнить, что приоритеты в сфере занятости, возможности и ожидания в XXI в. меняются • понимать различные взгляды и убеждения в мультикультурной среде <p>Управлять целями и временем:</p> <ul style="list-style-type: none"> • знать о моделях долгосрочного, среднесрочного и краткосрочного планирования, балансе тактических (краткосрочных) и стратегических (долгосрочных) целей <p>Руководить собственным учением:</p> <ul style="list-style-type: none"> • устанавливать и планировать достижение целей своего личного и профессионального развития, учитывая меняющиеся с течением времени возможности <p>Управлять проектами:</p> <ul style="list-style-type: none"> • устанавливать цели и достигать их, несмотря на встречающиеся препятствия и давление конкурентов (противников) • знать о приоритетах, планировать и управлять работой для достижения желаемого результата 	<p>Адаптироваться к изменениям:</p> <ul style="list-style-type: none"> • уметь выступать в различных ролях, выполнять различные обязанности, работать на различных рабочих местах, по разным графикам и в разных контекстах <p>Быть гибким:</p> <ul style="list-style-type: none"> • эффективно использовать каналы обратной связи • обсуждать и согласовывать различные взгляды и убеждения во имя достижения приемлемых решений <p>Управлять целями и временем:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ставить перед собой цели, которые имеют материальные и нематериальные критерии успеха • согласовывать тактические (краткосрочные) и стратегические (долгосрочные) цели • рационально использовать время, выбирать нужный темп выполнения работы <p>Работать самостоятельно:</p> <ul style="list-style-type: none"> • контролировать, определять приоритеты и выполнять задачи без постоянного внешнего надзора <p>Эффективно взаимодействовать с другими:</p> <ul style="list-style-type: none"> • знать, когда надо слушать, а когда – говорить <p>Эффективно работать в различных командах:</p> <ul style="list-style-type: none"> • использовать социальные и культурные различия для генерирования новых идей, осуществления инноваций и повышения качества выполнения работы <p>Управлять проектами:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ставить цели и достигать их, определять приоритеты, планировать ход работы для достижения желаемого результата, несмотря на препятствия и противодействие конкурентов <p>Руководить и вести за собой других:</p> <ul style="list-style-type: none"> • использовать навыки межличностного общения и навыки решения проблем, чтобы влиять на других и вести их к поставленной цели • использовать сильные стороны других людей для достижения общей цели • показывать пример самоотверженного отношения к делу, вдохновлять других на достижения • демонстрировать честное и этическое поведение, используя свое влияние и власть 	<p>Адаптироваться к изменениям:</p> <ul style="list-style-type: none"> • уметь адаптироваться к изменению обязанностей, графика и условий работы; признавать и принимать сильные стороны других • выявлять потенциальные возможности и менять свои приоритеты <p>Быть гибким:</p> <ul style="list-style-type: none"> • использовать обратную связь, трезво воспринимать успехи и похвалу, неудачи и критику • быть готовым к переговорам и согласованию различных взглядов для достижения приемлемых решений <p>Управлять целями и временем:</p> <ul style="list-style-type: none"> • быть готовым к неопределенности, ответственности и самостоятельному принятию решений <p>Руководить собственным учением:</p> <ul style="list-style-type: none"> • не останавливаться на достигнутом уровне мастерства, стремиться научиться большему • проявлять инициативу для повышения своего профессионального уровня • относиться к обучению как к непрерывному процессу • критически оценивать прошлый опыт для своего дальнейшего развития <p>Эффективно работать в различных командах:</p> <ul style="list-style-type: none"> • уважительно относиться к другим, быть профессионалом своего дела • уважать культурные различия, эффективно работать с людьми разного происхождения • быть открытым к различным идеям и ценностям <p>Быть результативным:</p> <ul style="list-style-type: none"> • работать с положительным настроем, соблюдая этические нормы • эффективно управлять временем и проектами • решать несколько задач одновременно • быть надежным и пунктуальным • вести себя профессионально, соблюдать этикет • эффективно взаимодействовать и сотрудничать в команде • ощущать ответственность за результаты • вести себя ответственно, уважать и учитывать общественные интересы

сов или интенсифицировать учебную работу, например, путем использования средств ИКТ.

Ассимиляционные изменения. Сторонники этого подхода полагают, что механическое расширение традиционных учебных программ не приведет к освоению компетенций XXI в. Для этого требуется заменить существующие программы и методы обучения новыми разработками, где изначально сделан акцент на формирование критического мышления, решение задач, сотрудничество и т.п. Низкая результативность аддитивного подхода, который широко использовался для формирования навыков высокого уровня в прошлом (Bereiter, 1984), сегодня общепризнана. Ассимиляционный подход считается более подходящим для их формирования.

Системные изменения. Сторонники этого подхода уверены, что попытка внедрять качественно новые программы и методы учебной работы в рамках традиционной школы, которая сохраняет и несет в себе организационную культуру XIX в., заведомо обречена на провал. Они настаивают, что для успешного формирования у учащихся компетенций XXI в. надо превратить традиционные школы в современные «обучающиеся организации», которые сами отвечают требованиям XXI в. Сторонники системных изменений призывают не ограничиваться трансформацией учебных программ. Предлагаемые ими изменения связаны с индивидуализацией учебной работы, личностно-ориентированным обучени-

ем, переходом к «новой школе полного дня» и т.п.

В настоящее время большинство исследователей (Binkley et al., 2010) согласны с тем, что только третий подход может привести к результативному формированию компетенций XXI в. у всех учащихся школы. Однако в реальных условиях постепенной и продолжительной трансформации традиционной школы педагогам приходится использовать все три подхода, комбинируя их в той мере, в коей это представляется оправданным. Заметим, что те страны, где претворяется в жизнь установка на системные изменения школы, на ее преобразование в «обучающуюся организацию», получают бесспорные преимущества перед странами, где внедрение учебных программ и методов, направленных на овладение компетенциями XXI в., ведется при сохранении организационной структуры школы, которая отражает реалии времен индустриализации экономики.

Выделяются две стратегии, которые можно использовать в рамках перечисленных выше подходов. Основу стратегии «движение от цели» (working backward) составляет декомпозиция конечных целей; этот прием хорошо известен и широко используется в педагогическом дизайне. Вторую стратегию можно назвать «зарождающаяся стратегия» (emergence approach). Обе стратегии одинаково важны и должны использоваться, дополняя друг друга.

«Движение от цели» берет свое начало в области искусственного интеллекта.

Таблица 12
Жизнь в современном мире: личная и социальная ответственность

Знания	Навыки	ОЦЭН
<ul style="list-style-type: none"> • знать правила поведения и общепринятую манеру общения в различных сообществах • иметь представление о культуре индивидуума, группы и общества; знать об исторической эволюции этих представлений • знать о том, как поддерживать свое здоровье и здоровье своих близких; знать правила гигиены и питания • знать о межкультурных взаимодействиях в своем и других обществах 	<ul style="list-style-type: none"> • конструктивно общаться в различных социальных ситуациях (терпимость к взглядам и поведению других людей; понимание личной и коллективной ответственности) • вызывать доверие и сочувствие у других лиц • уметь выражать свое разочарование в конструктивной форме (управлять проявлениями агрессивного, насильственного или саморазрушительного поведения) • уметь сохранять дистанцию между профессиональной и личной сферами жизни, не переносить профессиональные конфликты на личные отношения • осознавать свою национальную культурную идентичность при взаимодействии с носителями других культур, видеть и понимать различия в точках зрения, которые вызваны культурным разнообразием, конструктивно излагать свои собственные взгляды • уметь вести переговоры 	<ul style="list-style-type: none"> • проявлять интерес и уважение к другим • быть готовым преодолевать стереотипы и предрассудки • проявлять готовность к компромиссу • демонстрировать честность и прямоту • быть уверенным в себе

Оно инициировано появлением общей теории решения проблем и «универсального решателя задач» (GPS – General Problem Solver) (Newell, Simon, 1972). Эта стратегия обычно используется при создании современных систем оценивания и работает довольно успешно, когда цели можно определить операционально. Однако большинство компетенций XXI в. относятся к «мягким умениям». Их описание принципиально связано с неопределенностью и субъективизмом. Это препятствует декомпозиции целей (их определению «в обратном порядке»). «Движение от цели» сравнительно хорошо работает применительно именно к «жестким умениям» (например, способности выполнять алгебраические преобразования). Еще важнее, что дедуктивный вывод, который лежит в основе «движения от цели», не дает простора для совершения открытий или изобретения новых целей, что крайне важно для формирования компетенций XXI в.

Участники проекта ATC21S считают, что первая стратегия должна дополняться второй («зарождающейся»), которая берет свое начало в работах по самоорганизующимся системам (Ackoff, 1974). Применительно к образованию использование самоорганизации связано с выдвижением новых целей в ходе выявления у учащихся новых способностей. Это можно пояснить на примере перехода от освоения научного метода (scientific method) к методу построения теорий (theory building) (Binkley et al., 2010).

Способность строить теорию, проверять и корректировать ее структуру, безусловно, относится к компетенциям XXI в. Данная способность не вошла в приведенный выше перечень компетенций потому, что ее очень трудно описать в терминах отдельных составляющих. Педагоги и психологи пока мало знают о том, на что здесь способны школьники. Например, общепризнанные экспериментальные исследования (Kuhn, Schauble, Garcia-Mita, 1992; Schauble et al., 1995) и их всестороннее обсуждение (Carey, Smith, 1993; Honda, 1994; Smith et al., 2000) давали основания полагать, что способность строить теории выходит за рамки возможностей школьников. Но сравнительно недавние исследования свободного экспериментирования

и проектирования, предпринимаемого младшими школьниками (Scardamalia, Bereiter, 2006; Bereiter, Scardamalia, 2009), показали, что на это способны даже учащиеся IV класса. Школьников никто не учил научному методу, не проводил с ними заранее подготовленных экспериментов. Вместо этого им была предоставлена возможность создавать, оценивать и с различных точек зрения обсуждать свои теории. В итоге школьники продемонстрировали более высокий уровень теоретической грамотности и лучшую способность писать связные научные тексты, чем их сверстники, которые не имели такого опыта (Chuu, Scardamalia, Bereiber, 2009). Еще любопытнее, что данный вывод оказался справедлив и для детей, которые только что пришли в школу. В I классе той же школы их попросили разработать теорию, которая объясняет, почему на одних деревьях в школьном дворе были новые листья, а на других – нет. Дети не только предложили ряд разумных объяснений, но и связали их с фактами, которые подтверждают их выводы. Таким образом, есть основания полагать, что способность учащихся всех ступеней школы, начиная с начальной, строить теории должна получить место среди компетенций XXI в.

ОБ ОЦЕНИВАНИИ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ XXI в.

По мнению разработчиков проекта ATC21S, любая крупномасштабная (национальная, региональная или международная) система оценивания сформированности компетенций XXI в. должна являться составной частью интегрированной системы оценивания, которая поддерживает учебный процесс. Оценивание результатов обучения должно удовлетворять следующим требованиям (Binkley et al., 2010).

- *Поддерживать формирование компетентности учащихся.* Результаты оценивания должны в явном виде информировать школьника о том, что ему следует освоить. При этом необходимо, чтобы оценивание в полной мере охватывало весь диапазон осваиваемых компетенций XXI в., которыми должен владеть школьник, а также показывало, как развиваются у него соответствующие способности по мере их освоения.

Должны быть четко определены предполагаемые способы использования результатов оценивания, установлены требования к точности измерения и предоставлены доказательства выполнения этих требований. Последнее может сделать необходимой разработку новых психометрических методов.

- *Учитывать необходимость адаптации к условиям неопределенности.* Одна из особенностей XXI в. – жизнь и работа в условиях неопределенности, в меняющихся обстоятельствах, когда принимаемые решения могут привести к непредсказуемым ситуациям, которые в свою очередь влияют на последующие решения. Научить школьников работать в таких условиях – новое важное требование к учебным программам и оцениванию.

- *Быть представленным в операциональном виде (performance-based).* Компетенции XXI в. включают в себя требование интегрировать, синтезировать и творчески применять знания в новых ситуациях. Поэтому оценивание сформированности компетенций XXI в. на протяжении всех лет обучения должно включать задания, которые требуют использовать знания в процессе анализа, критического осмысления, решения задач и т.п. Оценивание должно помочь школьникам овладеть соответствующими способностями на уровне навыка, понять, что успешное учение ведет к освоению не только фактов и данных, но и соответствующих мыслительных процедур (умственных действий).

- *Давать возможность обучать и учиться.* Хорошо разработанные задания позволяют учащимся учиться в ходе их выполнения. Например, такие задачи могут включать необходимость переноса имеющихся знаний в новые условия, что предоставляет учащимся возможность лучше организовать и упрочить свои знания.

- *Визуализировать умственный процесс учащихся.* Оценивание должно сделать наблюдаемым процесс использования учащимися понятий в ходе решения контрольных задач, предоставлять образец для практической отработки соответствующих умственных действий.

- *Быть честным и объективным.* Такое оценивание помогает каждому учащемуся увидеть, что он действительно

знает, и избежать преодоления дополнительных трудностей, которые не связаны напрямую с целями оценивания.

- *Давать точную и достоверную информацию, отвечающую целям оценивания.* Иными словами, должны быть четко определены предполагаемые способы использования результатов оценивания, установлены требования к точности измерения и предоставлены доказательства выполнения этих требований. Последнее может сделать необходимой разработку новых психометрических методов.

- *Быть валидным.* Оценивание должно выявлять успешность формирования компетенций XXI в. у школьников, быть чувствительно к качеству процесса обучения (те, кто получает качественное образование, должны демонстрировать более высокие результаты по сравнению с теми, кто его не получает). Оценивание должно учитывать, что успешная работа учащихся с высоким уровнем интеллекта не всегда обусловлена качеством работы школы.

- *Давать полную информацию, которая обеспечивает всем пользователям полезную и действенную обратную связь.* Очевидно, что все они – учителя, школьники, администрация школы, родители, представители общественности – должны иметь доступ к соответствующим отчетам. При этом они должны быть в состоянии понять, о чем именно говорят результаты оценивания.

- *Помогать учителям и учащимся.* Учителя и школьники должны быть в состоянии извлечь уроки из результатов оценивания. Получаемая информация должна помочь понять причины успешности/неуспешности школьников, выявить факторы, которые мешают их учебе.

На последней стадии проекта АСТ21S его участники разработали и провели демонстрационное оценивание, которое удовлетворяет вышеперечисленным требованиям (Wilson, Scalise, 2012). Для этого была отобрана компетенция «грамотность в области ИКТ», или «ИКТ-грамотность». В процессе оценивания использовался подход «BEAR Assessment System» (Wilson, 2005).

ИКТ-грамотность охватывает широкий спектр составляющих, включая умение учиться в сети, информационную грамотность, цифровую компетент-

ность. ИКТ-грамотность необходима и для освоения способности учиться – одного из важнейших результатов обучения. В центре внимания проекта ATC21S было умение учиться в сети (Wilson, Scalise, 2012), которое состояло из четырех компонентов:

- работа в сети в качестве потребителя информации,
- работа в сети в качестве производителя информации,
- участие в создании социального капитала,
- участие в создании интеллектуального капитала (коллективный разум).

Здесь ИКТ-грамотность трактуется как способность мыслить и действовать безотносительно к используемым программным платформам и аппаратным средствам, продуктивно работать со всеми доступными технологиями.

Созданная система оценивания позволила собирать данные об обучении в сети и использовании элементов, которые находятся на веб-ресурсах. Валидность оценивания оказалась достаточно высокой (Там же). Эксперимент показал, что уровни владения соответствующими способностями у школьников в возрастной группе 11–15 лет весьма различны. Некоторые из них делают первые шаги по формированию своей ИКТ-грамотности, в то время как другие демонстрируют весьма высокий уровень мастерства при подготовке и использовании совместных аудиокomentarиев, которые служили материалом оценивания. Отсутствие организованного освоения соответствующих способностей может привести к быстрому увеличению разрыва между тем, чему учат в школе, и тем, что требует от учащихся реальная жизнь. Результаты оценивания, проведенного в рамках проекта, убедительно свидетельствуют об этом.

Сегодня с материалами проекта ATC21S можно познакомиться через Интернет⁹.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеева С.М. О подходах к оценке информационно-коммуникационной компетентности выпускников основной школы. 2012. URL: <http://www.rtc-edu.ru/resources/publications/270>

2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». 2006. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>

3. Уваров А.Ю., Ханингтон М. Гражданское образование для жизни в информационном обществе // Вестник Университета Российской академии образования. 2001. № 1 (11). С. 19–64.

4. Ackoff R.L. The systems revolution // Long Range Planning. 1974. V. 7. P. 2–20.

5. Ainley J., Fraillon J., Freeman C. National assessment program – ICT literacy years 6 and 10 report. Freeman Australian Council for Educational Research, 2008. URL: <http://apo.org.au/research/national-assessment-program-ict-literacy-years-6-and-10-report>

6. Ainley J. et al. Assessing information and communication technology literacy in schools / Ainley J., Fraillon J., Freeman C., Mendelovits J. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA. April, 2006.

7. Bereiter C. How to keep thinking skills from going the way of all frills // Educational Leadership. 1984. V. 42 (1). P. 75–77.

8. Bereiter C., Scardamalia M. Teaching how science really works // Education Canada. 2009. V. 49 (1). P. 14–17.

9. Binkley M. et al. Assessment and teaching of 21st century skills project draft / Binkley M., Erstad O., Herman J., Raizen S., Ripley M., Rumble M. // White Papers. ATC21S Project. 2010.

10. Bloom B. Taxonomy of educational objectives. Handbook I: Cognitive domain. N.Y.: McKey, 1956.

11. Carey S., Smith C. On understanding the nature of scientific knowledge // Educational Psychologist. 1993. V. 28 (3). P. 235–251.

12. Cassell J. et al. The language of online leadership: Gender, age and youth engagement on the Internet / Cassell J., Huffaker D., Tversky D., Ferriman K. // Developmental Psychology. 2006. V. 42 (3). P. 436–449.

13. Chuy M., Scardamalia M., Bereiter C. Knowledge building and writing development. Paper presented at the Association for teacher education in Europe conference (ATEE). Palma de Mallorca, Spain. August, 2009.

⁹ См.: URL: <http://atc21s.org/>

14. Digital transformation. A framework for ICT literacy. A Report of the International ICT Literacy Panel. ITS, 2002. URL: http://www.ets.org/Media/Tests/Information_and_Communication_Technology_Literacy/ictreport.pdf
15. Erstad O. A new direction? Digital literacy, student participation and curriculum reform in Norway // *Education and Information Technologies*. 2006. V. 11 (3–4). P. 415–429.
16. Facione P. Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. American philosophical association. Delphi Research Report, 1990.
17. Friedman T.L. *The world is flat: A brief history of the twenty-first century*. N.Y.: Farrar, Straus & Giroux, 2007.
18. Griffin P., McGaw B., Care E. (eds). *Assessment and teaching of 21st century skills*. Dordrecht, Germany: Springer, 2012.
19. Honda M. Linguistic inquiry in the science classroom: «It is science, but it's not like a science problem in a book». Cambridge, MA: MIT Working Papers in Linguistics, 1994.
20. Hutmacher W. Key competencies for Europe: Report of the Symposium Berne, Switzerland. 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation. Strasburg, 1997.
21. Jenkins H. *Convergence culture: Where old and new media collide*. N.Y.: New York University Press, 2006.
22. Kuhn D., Schauble L., Garcia-Mila M. Cross-domain development of scientific reasoning // *Cognition and Instruction*. 1992. V. 9. P. 285–327.
23. Loader B. (ed.). *Young citizens in the digital age: Political engagement, young people and new media*. L.: Routledge, 2007.
24. Loveless A. Literature review in creativity, new technologies and learning. Report 4: A report for NESTA Futurelab, 2002. URL: <http://www.nestafuturelab.org/research/reviews/cr01.htm>
25. Newell A., Simon H.A. *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1972.
26. Ridgway J., McCusker S., Peard D. Literature review of e-assessment (Report 10). Bristol, UK: Futurelab, 2004.
27. Russell M., Haney W. Bridging the gap between testing and technology in schools // *Education Policy Analysis Archives*. 2000. V. 8 (19). URL: <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n19.html>
28. Scardamalia M., Bereiter C. Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology // Sawyer K. (ed.). *Cambridge handbook of the learning sciences*. N.Y.: Cambridge University Press, 2006. P. 97–118.
29. Schauble L. et al. Students' understanding of the objectives and procedures of experimentation in the science classroom / Schauble L., Glaser R., Duschl R.A., Shulze S., John J. // *J. of the Learning Sciences*. 1995. V. 4. P. 131–166.
30. Sefton-Green J., Sinker R. (eds). *Evaluating creativity: Making and learning by young people*. L.: Routledge, 2000.
31. Smith C.L. et al. Sixth-grade students' epistemologies of science: The impact of school science experiences on epistemological development / Smith C.L., Maclin D., Houghton C., Hennessey M.G. // *Cognition and Instruction*. 2000. V. 18 (3). P. 349–422.
32. Wegerif R., Dawes L. *Thinking and learning with ICT: Raising achievement in primary classrooms*. L.: Routledge, 2004.
33. Wilson M. *Constructing measures: An item response modeling approach*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2005.
34. Wilson M., Scalise K. Assessment of learning in digital social networks // Griffin P., McGaw B., Care E. (eds). *Assessment and teaching of 21st century skills*. Dordrecht, Germany: Springer, 2012.

Чему мешает и чему помогает игра

Аннотация. Рассматривается проблема компьютерно-игровой зависимости с позиции культурно-исторического подхода к общей теории игры. Описываются критерии игровой деятельности, условия и особенности ее становления, а также роль игры в жизни человека. Авторы показывают, что люди, зависимые от компьютерных игр, не умеют полноценно играть в психологическом смысле этого слова. По мнению авторов, эта неспособность зависимых играть является, с одной стороны, причиной реализации ими на компьютере деятельности, не имеющей к игре никакого отношения, а с другой – причиной возникновения у них компьютерно-игровой зависимости.

Ключевые слова: игровая деятельность, компьютерно-игровая зависимость, культурно-исторический подход, критерии игры, виды игры, мотивы игры.

В современной психологии сложилось неоднозначное отношение к игре. С одной стороны, утверждается, что игровая деятельность абсолютно необходима человеку и влияет практически на все аспекты личностного и психического развития. С другой стороны, существует мнение, что игра не только препятствует формированию определенных видов деятельности, но и вызывает серьезные проблемы, связанные с жизнедеятельностью людей.

Серьезным доводом в пользу последнего служит проблема, не получившая пока своего решения ни в теории, ни в практике. Речь идет об игровой зависимости. Особое значение эта проблема приобрела в последние десятилетия в связи с возникновением компьютерно-игровой зависимости. Это явление получило особое распространение на Западе с развитием Интернета и появлением такого класса компьютерных игр, как многопользовательские ролевые онлайн-игры, которые отличаются слабо выраженным сюжетом и отсутствием

концовки. С возникновением такого типа игр резко возросло число подростков и молодых людей, проводящих 10 и более часов в день за игрой в компьютер. В США, странах Европы и Корее уже существуют психологические центры, которые занимаются лечением компьютерно-игровой зависимости. Однако, как следует из литературы, нередко люди, избавившиеся от такого рода зависимости, практически перестают пользоваться компьютерами. Помимо этого, в некоторых случаях у людей после такого «лечения» возникают иные проблемы, касающиеся алкогольной или наркотической зависимости, зависимости от азартных игр и т.п.

Исследования игры, проведенные в последние годы, показали, что помимо способности того или иного субъекта играть есть еще один важный аспект: надо уметь управлять собственной игрой, а для этого необходимо вначале научиться реализовывать игру. Вопрос о реализации игры касается критериев игровой деятельности, ее специфики, отличия от других видов деятельности.

Не рассматривая подробно все существующие в психологической литературе

В США, странах Европы и Корее уже существуют психологические центры, которые занимаются лечением компьютерно-игровой зависимости. Однако нередко люди, избавившиеся от такого рода зависимости, практически перестают пользоваться компьютерами. Помимо этого, в некоторых случаях у людей после такого «лечения» возникают иные проблемы, касающиеся алкогольной или наркотической зависимости, зависимости от азартных игр и т.п.

критерии игровой деятельности, отметим один из них, определяющий, с нашей точки зрения, ее специфику. Слова Л.С. Выготского о том, что в игре ребенок плачет как пациент и одновременно радуется как играющий, оставшиеся мало замеченными его последователями, по своей сути определяют и особенности игры, и ее отличие от других видов деятельности¹. Она означает, что в игре человек реализует две позиции: позицию того, кто находится внутри игры (в приведенной цитате речь идет о «пациенте»), и позицию вроде бы внешне не связанную с игрой. Однако именно она позволяет играющему строить свою внутреннюю игровую позицию контролировать, а в случае необходимости корректировать ее.

Итак, игра двусубъектна. Это означает, что если нет одной какой-то позиции, то мы имеем не игру, а деятельность, только внешне на нее похожую. В то же время смысл двусубъектности игры затрагивает еще один, очень важный аспект. Позиция играющего с самого начала возводит игру в ранг произвольной деятельности. Иными словами, если субъект по-настоящему играет, то он управляет собственной игрой, а не игра управляет им. Из этого следует, что человек с игровой зависимостью *не владеет собственной игрой или не играет в психологическом смысле этого слова*.

Таким образом, если речь идет о неумении субъекта играть, то все вытекающие из этого отрицательные последствия оказываются не связанными с игрой. Однако даже при наличии игровой деятельности (при умении субъекта играть) она имеет целый ряд ограничений. Можно сказать,

что игра в чем-то помогает субъекту развиваться, а в чем-то может мешать этому. Чтобы разобраться в этом, попробуем проанализировать так называемые компьютерные игры.

Компьютерные игры стали в последнее время едва ли не самыми популярными видами игр детей и взрослых. Многие ученые и практики подчеркивают, что компьютерные игры вводят человека в компьютерный мир, помогают овладеть не только новой техникой, но и целым рядом других важных аспектов окружающей жизни, а также способствуют психическому развитию. Одновременно именно компьютерные игры вызывают целый ряд негодований. При этом и ученые, и практики подчеркивают, что много играющие люди перестали общаться, не владеют собой, у них не развито воображение и т.п.

Выбор компьютерных игр для проведения анализа положительных и отрицательных сторон игровой деятельности связан еще и с тем, что в психологическом плане эти игры возникают, строятся и развиваются по общей логике игровой деятельности. Именно поэтому, рассматривая компьютерные игры, мы будем использовать данные о закономерностях становления игры в онтогенезе.

Если обратиться к уже упомянутому критерию игры, касающемуся двусубъектности, то можно сказать, что в компьютерной игре человек (независимо от его возраста) должен, с одной стороны, быть внутри игры (реализовывать какой-то образ или позицию), а с другой – иметь возможность посмотреть на игру и на себя внутри игры со стороны, т.е. удерживать позицию играющего. Экспериментальное изучение компьютерных игр с позиции двусубъектности игры позволило получить ряд фактов, имеющих непосредственное отношение как к этим видам игр, так и к общей логике возникновения и развития игровой деятельности. Обнаружилось, что играющие в компьютерные игры подростки и взрослые могут управлять собственной игровой деятельностью, а могут оказываться у нее «в плену» настолько, что не в состоянии «оторваться от игр», «забывают про все», садясь за компьютер, иногда даже не слышат прямого обращения



об авторе



Е.Е. Кравцова, профессор кафедры проектирующей психологии Института психологии им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета, доктор психологических наук

¹ Конечно, речь идет о тех видах деятельности, которые возникают до игры и строятся не на ее основе.

к ним. При этом оказалось, что наличие или отсутствие игровой зависимости напрямую не связано со временем, которое субъект проводит за компьютером, так что решение многих родителей и педагогов о резком ограничении времени, затрачиваемом детьми на компьютерные игры, не помогает справиться с игровой зависимостью.

В проведенном исследовании было выявлено, что у подростков и взрослых, имеющих компьютерно-игровую зависимость, более низкий уровень развития игровой деятельности. Их компьютерные и не компьютерные игры более примитивны, занимают меньше времени. Часто, окончив игру, они начинают ее снова и реализуют почти без всяких изменений. Нередко сюжет и логика одной игры почти полностью переносятся в другую игру. Помимо этого, у всех таких испытуемых уровень сформированности субъекта игровой деятельности либо был весьма низким, либо вообще не обнаруживался (Новикова, 2001). Это означает, что они не умеют управлять даже теми примитивными играми, которые сами реализуют.

Необходимо отметить, что более низкие уровни развития игры и произвольности игровой деятельности у игрозависимых подростков и взрослых являются общей характеристикой, свойственной всем без исключения участникам нашего исследования. Одновременно обнаружилось, что люди с игровой зависимостью в своем составе неоднородны. Можно выделить некоторые факторы, которые качественно отличают их друг от друга.

Во-первых, оказалось, что и умеющие играть люди, и те, у кого мы отметили игровую зависимость, реализуют на компьютере разные виды игр. Придерживаясь периодизации игры Е.Е. Кравцовой (1996), можно выделить основные виды игр, реализуемые в компьютерных играх. Это *режиссерская игра*, в которой тот, кто играет, осуществляет в первую очередь взаимодействие между игровыми персонажами и тем самым создает сюжет. Это *образная игра*, когда играющий отождествляет себя с каким-то героем игры и с этих позиций осмысляет как свои отношения с другими героями, так и игровые ситуации. В компьютерных играх нередко встречается особый вид

Наличие или отсутствие игровой зависимости напрямую не связано со временем, которое субъект проводит за компьютером, так что решение многих родителей и педагогов о резком ограничении времени, затрачиваемом детьми на компьютерные игры, не помогает справиться с игровой зависимостью.

образной игры, похожей по своим психологическим характеристикам на «игру в самого себя» (Сысова, 2003). Это, наконец, *сюжетно-ролевая игра*, в основе которой лежат роли с противоположным, но сопряженным по смыслу содержанием (врач – пациент, убегающий – догоняющий, ищущий – прячущийся от него и т.п.).

Независимо от наличия/отсутствия компьютерно-игровой зависимости практически все компьютерные игры ориентированы на правила. В определенном смысле их можно было бы даже назвать играми с правилами. Однако, по мнению Д.Б. Эльконина (1999), которое мы разделяем, игра с правилами возникает на определенной стадии развития игры и является генетическим продолжением сюжетно-ролевой игры.

Более ранние виды игр с этих позиций, несмотря на обязательное присутствие в них правил, являются некоторым основанием для становления подлинной игры с правилами. При этом если в начальных видах игры правила не всегда осознаются играющими как правила и за счет этого довольно часто нарушаются, то в подлинных играх с правилами, по мысли Л.С. Выготского, правила выходят на первый план и обуславливают особенности воображаемой ситуации.

Несмотря на то что, как указывалось ранее, выделенные виды игр можно увидеть в компьютерных играх людей, и имеющих зависимость, и ее не имеющих, в их осуществлении есть разница. Так, если игрозависимые люди обычно реализуют только какой-то один вид игры, то люди, являющиеся субъектами собственной компьютерной игры, даже если их игры невысокого уровня развития, тем не менее, могут довольно легко перейти от одного вида игры к другому.

Анализ игровой деятельности людей с компьютерно-игровой зависимостью позволяет говорить, что у них игровые правила трансформируются в правила



об авторе



А.А. Максимов, преподаватель кафедры проектирующей психологии Института психологии им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета, кандидат психологических наук

деятельности и, таким образом, игры с правилами становятся деятельностью по правилам. Помимо этого, они зачастую вообще не могут «играть» без компьютера. Анализ этого феномена позволил выделить еще одну общую особенность разных категорий людей с компьютерной зависимостью. Она связана с мотивами игры.

Мотивы игры, в отличие от самой игровой деятельности, исследовались довольно мало и не очень эффективно. Не подвергая анализу существующие подходы и мнения о мотивах игры, отметим лишь то, с чем соглашаются почти все исследователи. Мотив игры находится *в самой игре*. Некоторые называют его мотивом «поиграть» (Славина, 1976). Другие подчеркивают, что в игре нет никакого подготовительного этапа, в том числе и мотивационного (Эльконин, 1999; Газман, 2002). Третьи называют игру внутренне мотивированной деятельностью (Новоселова, Зворыгина, 1983). Несмотря на разницу формулировок, все исследователи игры подчеркивают ее «бескорыстный» характер. С этим вполне согласуется позиция исследователей творчества, которые также указывают, что «креативов» отличает бескорыстное отношение к ситуации задачи (Богоявленская, 2002).

Исследование мотивов игры у людей с отсутствием или наличием компьютерно-игровой зависимости показало, что если первые мотивированы самой игрой, то вторые имеют самые разные внешние мотивы игры, наиболее распространенный из которых – «от нечего делать». Как правило, такие подростки и взрослые не имеют никаких интересов. Компьютерная игра для них – это придуманная кем-то «мнимая ситуация», они «заглатывают» ее как крючок, сорваться с которого им довольно трудно в первую очередь потому, что, как только кончится игра, им снова нечего будет делать. В эту категорию компьютерно-игровых зависимых людей попадают, с одной стороны, те, кто в силу разных обстоятельств могут позволить себе ничего не делать. С другой стороны, в этой группе оказываются и те, чья деятельность вне игры жестко регламентируется другими людьми (родителями, педагогами, начальниками, старшими по званию и т.п.).

Еще одним мотивом игры у людей с компьютерно-игровой зависимостью является компенсация: как правило, люди с таким мотивом в жизненной реальности, в том числе и в реальных (не компьютерных) играх, не очень успешны (часто только с их собственной точки зрения). Соответственно они используют игру для того, чтобы в ней реализовать тот статус, те отношения, на которые претендуют, но не могут реализовать в жизни.

Третья категория людей с компьютерно-игровой зависимостью тоже имеет мотив компенсации, только в этом случае он связан не с социальным статусом, а с получением некоторого положительного результата. Как правило, люди из этой группы имеют отрицательный опыт выполнения деятельности, реализации отношений, игры и т.п., который связан с их неумением подчиняться правилам. В компьютерной игре неподчинение правилам невозможно, так как она особым образом запрограммирована и представлена. Обычно люди, которых можно отнести к этой группе, выбирают очень простые игры с правилами и, получив определенное количество очков, не выбирают себе более трудный уровень, не приступают к более сложной игре, а многократно повторяют свой успех на уже освоенной игре.

Четвертая, последняя категория людей с компьютерно-игровой зависимостью всем видам игр предпочитает игры со своим образом. Они, как правило, полностью отождествляются с героем (героиней). Несмотря на внешнюю несхожесть, а в некоторых случаях на прямо противоположные своим собственным характеристики героя, они погружаются в мнимую ситуацию, предусмотренную правилами (сюжетом, декорациями) игры.

Итак, несмотря на разницу мотивов, все люди с компьютерно-игровой зависимостью, в отличие от остальных людей, имеют *внешнюю* мотивацию. При этом практически у них всех отмечается более высокий уровень тревожности. Можно предположить, что игра в некоторой мере помогает им преодолевать эту тревожность, понижает ее уровень во время самой игры. Помимо этого, практически все люди с компьютерно-игровой зависимостью имеют внешний

локус контроля, что, с одной стороны, подтверждает наш вывод о низком уровне произвольности их деятельности, а с другой – объясняет их тягу к компьютерным играм, имеющим ярко представленную внешнюю сторону ее правил, особенностей, результатов. Таким образом, компьютерная игра помогает как-то контролировать позицию «пациента». Иными словами, компьютерная игра помогает субъекту реализовать позицию «играющего».

Другим выводом проведенного анализа будет то, что люди с компьютерно-игровой зависимостью имеют целый ряд реальных проблем. У одних есть отрицательный опыт взаимодействия с другими людьми, другие недовольны своим социальным статусом, третьи устали от неудач и провалов, четвертые нацелены на игру «в самого себя», но низкий уровень развития воображения не позволяет им манипулировать с собственным образом. Таким образом, их пристрастие к компьютерным играм – это своеобразное бегство от реальности, уход от «оптического поля» к «мнимой ситуации».

Возникает вполне справедливый вопрос: почему именно компьютерные игры стали тем средством, которое помогает людям с реальными проблемами погрузиться в мнимую ситуацию? Первый возможный ответ на этот вопрос можно найти в исследованиях зарубежных коллег, которые отмечают, что часто излечение от компьютерно-игровой зависимости приводит к другим видам зависимостей. Второй ответ также достаточно очевиден. Компьютеры являются новым и достаточно модным средством организации деятельности и досуга детей и взрослых. На сегодняшний день они вполне доступны большинству населения. Третий ответ связан со спецификой самой компьютерной игры. Она, как уже отмечалось, имеет ярко выраженную внешнюю представленность и соответствующие атрибуты и может заменять тот канал получения опыта, то знание, которое, как правило, дети и взрослые черпали из книг, фильмов, спектаклей, – в общем, компьютер подменяет все то, что служило основой познания окружающего мира и развития воображения.

Итак, есть некоторые психологические особенности детей и взрослых, которые при определенных условиях ведут

к появлению компьютерно-игровой зависимости. Эти особенности связаны в первую очередь с некоторой неудовлетворенностью субъекта реальной жизнью, трудностями и проблемами, которые возникают у него в разных сферах.

Вместе с тем эти особенности совсем не обязательно предполагают компьютерно-игровую зависимость. Их наличие приводит к тому, что субъект предпочитает действовать в мнимой, а не в реальной действительности. То, что сейчас среди всех игр на первое место вышли компьютерные, связано прежде всего с тем местом, которое занимает компьютер в жизни современных людей, а также с тем, что их легко зафиксировать со стороны. Если, к примеру, режиссерскую игру вне компьютера можно реализовывать так, что никто и не догадается, что субъект играет (он может писать, рисовать, что-то тихо говорить или даже «действовать в уме»), то аналогичная игра на компьютере хорошо видна окружающим.

Таким образом, компьютерно-игровая зависимость – это часть или разновидность игровой зависимости, которая во многом связана с желанием субъекта заменить или исправить окружающий его реальный мир. Даже первый выделенный нами мотив «от нечего делать» связан с тем, что в игре, оказывается, можно действовать иногда даже примитивно, но деятельность внутри такой воображаемой ситуации оказывается вполне осмысленной и интересной, в отличие от обыденной жизни.

Полученные в экспериментальном исследовании результаты позволяют сделать два рода выводов. Выводы первого

Люди с компьютерно-игровой зависимостью имеют целый ряд реальных проблем. У одних есть отрицательный опыт взаимодействия с другими людьми, другие недовольны своим социальным статусом, третьи устали от неудач и провалов, четвертые нацелены на игру «в самого себя», но низкий уровень развития воображения не позволяет им манипулировать с собственным образом. Таким образом, их пристрастие к компьютерным играм – это своеобразное бегство от реальности, уход от «оптического поля» к «мнимой ситуации».

рода связаны с тем, что любая коррективировка компьютерно-игровой зависимости, впрочем, как и любой другой игровой зависимости, связана прежде всего с налаживанием общения, взаимодействия, деятельности и т.п. в реальной действительности. Как только субъекту станет ясно, что ему делать в реальности, у него появится путь к обретению желательного социального статуса и т.п., он перестанет убежать от действительности в «мнимую ситуацию».

Выводы второго рода непосредственно связаны с условиями и особенностями становления и развития игровой деятельности (в том числе и компьютерной игры) в онтогенезе.

Исследование Н.В. Разиной (2002) показало, что после кризиса трех лет, связанного с интеллектуализацией (осмыслением) восприятия, возникают условия для возникновения воображения. Воображение, по словам В.В. Давыдова (1996), предполагает способность субъекта «видеть целое раньше частей». Как показали исследования Е.Е. Кравцовой (1996, 2009), этим целым является *контекст* ситуации, предметных связей, действия и т.п. Иными словами, чтобы в клочке бумаги с каракулями увидеть картину, на которой изображен слоненок, ребенок должен вообразить ситуацию, в которой кусочек бумаги приобретет смысл части хобота или хвоста слона. К примеру, один мальчик довольно подробно описал такую ситуацию: «Мы были с папой в зоопарке, слоновник был закрыт, но папа поднял меня, и я посмотрел в дырочку. Там я увидел это» (мальш показывает на кусочек бумаги с непонятным изображением).

Итак, с возникновением осмысленного восприятия ребенок приобретает способность самостоятельно строить собственную воображаемую или мнимую ситуацию. Нередко на начальных этапах развития воображения эти ситуации выглядят как негатив реальных ситуаций и предметы в них и связи между ними также совсем не похожи на реальные предметы с их функциями и отношениями между ними. Таким образом, с возникновением воображения ребенок может действовать в двух ситуациях: реальной или воображаемой. Однако есть некоторые основания не согласиться с Л.С. Выготским в том, что

воображаемая ситуация является критерием игры. Конечно, в любой игре есть воображаемая ситуация, но ее наличие вовсе не означает, что обязательно есть игра. Игра, повторяем, возникает тогда, когда субъект способен находиться и в реальной, и в воображаемой ситуациях одновременно.

Пока человек не способен реализовать двусубъектность, он действует в реальной ситуации и одновременно набирает опыт деятельности в мнимой ситуации. Несмотря на то что действия в разных ситуациях оказываются мало связанными друг с другом, малыш помнит, представляет действия и в реальной, и в мнимой ситуации. При помощи взрослого или более старшего (более продвинутого, развитого) ребенка он приобретает способность оказываться одновременно и внутри игры, и «снаружи». Иными словами, с внешней помощью малыш получает возможность быть двусубъектным, т.е. оказывается способным играть.

Представляется, что большинство людей, имеющих компьютерно-игровую зависимость, остаются на уровне отдельных, мало связанных друг с другом реальной и мнимой ситуаций, т.е. не умеют играть в психологическом смысле этого слова. Другие могут реализовывать игру, но с внешней помощью, — иными словами, тоже самостоятельно играть не могут.

Эти особенности игровой деятельности людей позволяют говорить, что их *игровая* зависимость не является собственно игровой. Более того, эта зависимость во многом возникает и развивается в силу того, что человек не умеет и не способен играть. Если ему не будут помогать реализовать двусубъектность, он так и не научится играть. Если при этом у него не будет удовлетворения от реального общения и деятельности, он в скором времени не захочет играть даже с внешней помощью, а будет пытаться решить свои проблемы исключительно в воображаемой ситуации. Нередко в силу низкого уровня развития воображения он отдаст предпочтение мнимой ситуации, представленной в компьютерных играх.

В случае, когда у человека нет особых проблем с реальной действительностью, но он также не умеет играть, он будет страдать от отсутствия интересов

и играть в компьютерные игры «от нечего делать».

В последние 10–15 лет стал популярен тезис о том, что необходимо использовать игру в жизнедеятельности детей. Появилось довольно много методик и технологий, в которых при обучении детей дошкольного и младшего школьного возраста используются игровые приемы. Как показывает анализ включения игры в жизнедеятельность детей, преимущественно используются так называемые игры с правилами. Исследование генезиса игровой деятельности показало, что обучение игре с правилами до того, как дети научатся играть в режиссерскую, образную и сюжетно-ролевую игру, ведет к тому, что она трансформируется из игры с правилами в деятельность по правилам. Иными словами, в такой игре ребенок не двусубъектен. Он не имеет позиции, с помощью которой контролирует и управляет собой внутри игровой деятельности. Эту роль выполняют правила или тот, кто эти правила задает и следит за их исполнением.

В некоторых случаях ребенок, которого обучали игре с правилами вне логики развития игровой деятельности, так и останется простым исполнителем чужой воли, и тогда в компьютерных играх он будет без труда подчинять свою активность правилам игры. Но его «игра» и другие деятельности, построенные на ее основе, будут иметь *отчужденный* характер. Значительная часть детей, особенно подросткового возраста, с такими особенностями «игровой деятельности» стремятся к компьютеру, поскольку им представляется, что таким образом они скрываются от «всевидящего ока» взрослых. При этом внешний локус контроля, которым они отличаются, свидетельствует о том, что они так и не становятся субъектами собственной деятельности.

Те дети (взрослые), у которых имеются проблемы с подчинением правилам в игре, также преимущественно реализуют деятельность по правилам. Их трудности в значительной степени связаны с преобладанием у них полевого поведения. Многие дети подросткового возраста и взрослые хорошо осознают, что не могут подчиняться общим правилам,

Обучение игре с правилами до того, как дети научатся играть в режиссерскую, образную и сюжетно-ролевую игру, ведет к тому, что она трансформируется из игры с правилами в деятельность по правилам. Иными словами, в такой игре ребенок не двусубъектен. Он не имеет позиции, с помощью которой контролирует и управляет собой внутри игровой деятельности. Эту роль выполняют правила или тот, кто эти правила задает и следит за их исполнением.

они часто ссылаются на то, что обнаруживают себя нарушившими правила, но ничего с этим поделать не могут. Их привязанность к компьютерным играм связана с тем, что в них нарушить правила достаточно трудно. Программа компьютерной игры составлена таким образом, что человек, который «играет» на компьютере, с необходимостью должен ей подчиняться. Таким образом, компьютерная игра дает таким людям, с одной стороны, возможность быть лучше, чем они есть в реальности, а с другой – служит надежной защитой от полевого поведения².

Условия и особенности становления игровой деятельности, в том числе компьютерных игр, позволяют определить то значение, которое имеет игра в развитии человека.

1. Игра позволяет субъекту значительно расширить поле его деятельности. Возникновение воображаемой ситуации как основы игры, непосредственная ее связь с реальной жизнедеятельностью делает человека более свободным, независимым от конкретных наличных ситуаций. С помощью игры человек выходит за рамки своего восприятия и опыта. Он оказывается сопричастным опыту и восприятию других людей и тем самым значительно увеличивает и опыт своего общения, и сферы своей деятельности.

2. Игра формирует круг интересов человека. Самые обычные, часто повторяющиеся и монотонные действия в игре оказываются очень интересными и важными. Так, первоклассники, которые не просто писали палочки в тетради, а рисовали паркет для построенного ими

² В основе полевого поведения лежат ориентация субъекта на ситуационно значимые объекты и случайные эмоции, а не ориентация на принятую цель деятельности. Такое поведение представляет собой совокупность импульсных ответов на стимулы внешней среды.

домика, не только не уставали от такой малоинтересной деятельности, но делали это с удовольствием. При этом помимо того, что они научились хорошо (много лучше, чем дети, которых обучали традиционным путем) писать палочки, а затем и буквы, они придумали еще множество способов, которые использовали при рисовании кафеля для ванной и т.п. Иными словами, использование игры позволило не только получить хороший результат, но и привело к появлению у детей интересов. Таким образом, играющим детям и взрослым не может быть неинтересно и «нечего делать».

3. Игра позволяет человеку решать некоторые конкретные проблемы, которые он имеет в реальности. Возможность в игре сменить социальный статус, построить конструктивные отношения, испытать успех при решении какой-то проблемы или выполнении какого-то задания и т.п. – все это связано психотерапевтической ролью игры и важно как для детей, так и для взрослых.

4. Игра способствует становлению общения и взаимодействия. Необходимо отметить, что в игровой деятельности реализуются самые разные виды общения и взаимодействия. При этом есть общение реальное, в том числе и то, которое помогает человеку реализовать двусубъектность, а есть взаимодействия, возникающие в сюжете игры и при ее реализации. В игре создаются условия для общения с воображаемым партнером, что, согласно результатам исследования А.Л. Венгера (1969), чрезвычайно важно для психического развития индивида. В более поздних видах игр возникает еще один вид общения – общение со

зрителем, что позволяет игре вырасти из двухсубъектной в трехсубъектную.

Как правило, хорошо играющие дети и взрослые не нуждаются в компенсации общения в мнимой ситуации, поскольку владеют высоким уровнем разнообразного взаимодействия с окружающими их людьми.

5. Самые разные авторы указывают на роль игры в развитии воли и произвольности. Способность подчиняться правилам, причем делать это добровольно и с интересом, возникает и развивается в игровой деятельности (в игре в прятки, к примеру, ребенок может долго неподвижно сидеть на одном и том же месте, в то время как в реальности он и минуты не может посидеть спокойно). Ребенок в игре действует и ведет себя не так, как ему хочется, а так, как это предписывается содержанием его роли (образа) или сюжетом игры, таким образом, он учится управлять своим поведением.

Говоря о значении игры в развитии волевой сферы, необходимо подчеркнуть, что, как уже указывалось ранее, игра сама по себе является деятельностью произвольной. Именно поэтому принято говорить, что ребенок (взрослый) в игре может быть выше себя на голову. Эта изначальная произвольность игры развивается в логике развития игровой деятельности, и в более поздних видах игры субъект уже на волевом уровне решает, где и как ему реализовать позицию «пациента», а где позиция «играющего» будет более уместной. При этом приобретает способность решать, какие пропорции и связи между двумя игровыми позициями должны быть в той или иной ситуации.

Ограничивая значение игры пятью разными аспектами, мы ни в коей мере не отрицаем имеющихся в современной психологии данных о том, что дает игра развитию человека. Представляется, что выделенные «роли» игры являются мало обозначенными в современной психологии игры. Вместе с тем есть некоторые основания считать, что все остальные параметры влияния игры на развитие человека являются производными и выводятся из вышеуказанных.

Обсуждая значение игры для развития человека, необходимо отметить, что игра, как, впрочем, и практически любая деятельность, имеет целый ряд

Игра формирует круг интересов человека. Самые обычные, часто повторяющиеся и монотонные действия в игре оказываются очень интересными и важными. Так, первоклассники, которые не просто писали палочки в тетради, а рисовали паркет для построенного ими домика, не только не уставали от такой малоинтересной деятельности, но делали это с удовольствием. При этом они научились хорошо (много лучше, чем дети, которых обучали традиционным путем) писать палочки, а затем и буквы.

ограничений и поэтому ее неадекватное применение может привести к целому ряду серьезных проблем.

Самое интересное, что все «недостатки» игры оказываются непосредственно связанными с ее достоинствами. Пожалуй, главным «недостатком» и ограничением игры является то, что субъект в ней не такой, как в реальности. Известный пример Л.С. Выготского о том, как два брата играют в братьев, четко показывает, что в игре взаимоотношения братьев и их особенности совсем не такие, как в жизни. В игре братья уступают друг другу, тогда как в жизни желание поиграть с определенной игрушкой, взять маму за одну и ту же руку, первым воспользоваться туалетом и т.п. вызывает бурные ссоры и даже драки. О качественном изменении субъекта в игре говорит и тот факт, что игры в самого себя (или просто желание «начать новую жизнь» и т.п.) приводят к тому, что человек начинает вести себя, реагировать на разные ситуации, общаться со знакомыми и малознакомыми людьми в чем-то противоположным образом, нежели делает это каждодневно.

Итак, в игре субъект качественно меняется. Отсюда вытекает, что времяпрепровождение в игре может привести к тому, что, с одной стороны, вместо реализации собственной личностной позиции человек будет «играть разные роли», а с другой – для него самого он сам со своими интересами, особенностями, намерениями и т.п. останется «тайной за семью печатями».

Героиня С. Моэма Джулия Ламберт сама себя ловит на том, что, общаясь с сыном или мужем, говорит не то, что думает и чувствует, а воспроизводит отрывки из театральных диалогов. При этом она способна рефлексировать эти свои особенности, так что возможность реальных чувств для нее не закрыта. Об этом свидетельствуют, например, те глубокие эмоции, которые Джулия переживает в своих отношениях с любовником. Другие же люди, которые не просто в разных ситуациях ведут себя как кино- и театральные герои (подобно их знакомым или не очень знакомым, по разным причинам ставшим для них кумирами), как правило, не понимают, что в этом нет ни капли своего собственного и зачастую имеют «театральные» переживания. Таким образом, игра может увести

Главным «недостатком» и ограничением игры является то, что субъект в ней не такой, как в реальности. Известный пример Л.С. Выготского о том, как два брата играют в братьев, четко показывает, что в игре взаимоотношения братьев и их особенности совсем не такие, как в жизни. В игре братья уступают друг другу, тогда как в жизни желание поиграть с определенной игрушкой, взять маму за одну и ту же руку, первым воспользоваться туалетом и т.п. вызывает бурные ссоры и даже драки.

субъекта от личностной рефлексии, от собственного внутреннего мира и привести к «игрушечным» чувствам и «кукольным» отношениям. Помимо этого игра, являясь мощным средством познания, в том числе познания себя, при некоторых обстоятельствах делает самого играющего субъекта непостижимым для себя самого.

Несколько лет назад в одном московском университете было проведено психологическое обследование тех, кто принимал активное участие в театральной студии. Обнаружилось, что около 70% молодых людей решили серьезно заниматься театром потому, что у них были проблемы с Я-концепцией. Есть основания полагать, что именно им театральная студия была не только не показана, но могла привести к серьезным проблемам в их психическом развитии. Этот факт, с одной стороны, позволяет говорить о возможной преждевременности того или иного вида игры, а с другой – требует еще раз обратить внимание на непосредственную связь игры и других видов деятельности, условия осуществления которых связаны с реальностью.

Применительно к компьютерной игре эти особенности игровой деятельности могут реализоваться в том, что человек полностью отождествляет себя с каким-то героем компьютерной игры и воспроизводит его поведение, поступки и т.п. не только в игре, но и в реальной жизни. Другим вариантом будет изменение поведения и деятельности субъекта в зависимости от того, в какую игру он играет, с каким героем идентифицируется. В любом случае, несмотря на противоположные реализации такой «привязанности» к игре, человек не знает и не понимает себя самого и поэтому не может

осуществить свою личностную позицию. Можно сказать, что по отношению к таким людям практически невозможно построить или сконструировать ничего «личностного» во взаимоотношениях, так как у них серьезные проблемы с личностным развитием.

Другим недостатком и, соответственно, ограничением возможностей игровой деятельности является то, что в ее основе лежит воображаемая или мнимая ситуация. Эта ситуация, особенно в начале развития игры, абсолютно не похожа на реальную оптическую ситуацию. Люди с низким уровнем развития игровой деятельности тоже имеют (конструируют) воображаемую ситуацию с иными, нежели в повседневной жизни, параметрами.

Несхожесть воображаемой и реальной ситуаций позволяет в первой быть лидером, которого все уважают, ничего не бояться, выигрывать, решать задачи и проблемные ситуации без труда. К примеру, если для того, чтобы действительно преуспеть в том или ином деле, быть настоящим авторитетом, справиться с трудностями и т.п., в реальности надо приложить много усилий, то в воображаемой ситуации этого можно достичь гораздо быстрее и без особого труда.

Возникающие к концу дошкольного возраста игры с воображаемым партнером являются лучшим доказательством сказанному. Ребенок играет в карты, домино, классики и пр. сам с собой. При этом он представляет, с одной стороны, самого себя, а с другой – Петю или Таню, которые в реальности играют лучше него. Путем довольно простых манипуляций (противнику карты сдаются намного хуже, чем себе, шашечки или домино противника не могут быть использованы в данный момент, бита, которую кидают на определенную клеточку, попадает не туда и т.п.) ребенок всегда оказывается в выигрыше, причем делает это легко, не повышая своей квалификации как игрока.

Многие компьютерные игры имитируют игру с воображаемым партнером. При этом даже если они и предполагают реального партнера, то он, во-первых, достаточно абстрактный, а во-вторых, его довольно легко обмануть или, в конце концов, сменить.

Итак, ограничения игры связаны с ее внутренними психологическими

особенностями. При этом два аспекта игры связаны с возможностью нанести существенный ущерб развитию человека: первый – это недоразвитие самой игры, а второй – своеобразное застревание на игре. Несмотря на то что недоразвитие игры и застревание – вроде бы взаимоисключающие понятия, по отношению к игре они оказываются довольно тесно связанными.

В основе игры, как уже неоднократно указывалось, лежит воображаемая ситуация (позиция Л.С. Выготского). Однако наличие последней вовсе не всегда означает наличие игры. Она возникает тогда, когда субъект одновременно может быть и внутри игры, и вне ее (т.е. он двусубъектен). При этом игра может быть произвольной деятельностью, когда ребенок (взрослый) не осознает этих позиций и не управляет ими, и произвольной, когда наличествует субъект игровой деятельности. При этом в самой игре ребенок с самого начала произволен, так как он подчиняется правилам, а не ведет себя непосредственно, и, кроме того, с помощью позиции «играющего» контролирует и управляет собой в качестве «пациента».

В этом контексте недоразвитие игры означает, что, во-первых, субъект не управляет собственной игрой (она носит произвольный характер). Во-вторых, он довольно легко «соскальзывает» либо в исключительно мнимую, либо в личную ситуацию, т.е. перестает играть. Поэтому люди с недоразвитием игры реализуют короткие игры и довольно часто, начав играть, переходят к другим видам деятельности. Чтобы это не произошло, они нуждаются в помощи, когда кто-то (взрослый или более развитый сверстник, психолог, педагог и т.п.) реализует личностную позицию, управляющую и контролирующую, т.е. позицию «играющего», и ролевую позицию, т.е. позицию «пациента». Помимо этого им необходима помощь в организации индивидуальных видов игр, в которых происходит становление и развитие произвольности игровой деятельности.

Застревание на игровой деятельности также связано с тем, что она не является произвольной. Кроме того, если вспомнить слова Л.С. Выготского о том, что игра в дошкольном возрасте является ведущей, но не преобладающей

деятельностью, застревание на игре ведет к тому, что она становится главной деятельностью субъекта. Представляется, что смысл сказанных Л.С. Выготским слов заключается не только в характеристике игры дошкольника, но еще и в том, что начальные формы игры не могут и *не должны* быть преобладающими видами деятельности. Учитывая имеющуюся сегодня ситуацию, когда начало и конец дошкольного возраста существенно изменились, и то, что у людей разного психологического возраста есть серьезные проблемы с игрой, можно факт доминирования компьютерных игр рассматривать, во-первых, как свидетельство изменения логики развития игровой деятельности и, во-вторых, как причину появления многих проблем психического и личностного развития.

Можно выделить две причины того, что человек начинает предпочитать игровую деятельность все другим видам деятельности. Первая связана с тем, что общение с ним окружающих носит явно игровой характер. Такие дети, а затем и взрослые могут что-либо воспринять, усвоить, проявить усилия только в воображаемой ситуации. Например, люди с такими особенностями игры испытывают трудности в учении. Они нуждаются в серьезной помощи, во включении игры в процесс обучения (если у них помимо застревания на игре есть еще и ее недоразвитие), или они, насколько могут, самостоятельно обыгрывают собственное учение. В некоторых случаях это не мешает процессу обучения и даже приводит к эффективным результатам, например, когда дело касается выполнения монотонной деятельности и т.п., в других же, наоборот, становится серьезным препятствием плодотворного обучения (когда речь идет об обучении абстрактным вещам, таким как, например, многие разделы школьной математики). Нередко такие люди называют себя гуманитариями только потому, что у них плохо с математикой.

Вторая причина того, что игровая деятельность становится преобладающей, связана с тем, что жизнедеятельность в реальном мире оказывается для субъекта менее привлекательной, нежели его поведение и поступки в мнимой ситуации. Так, уже указывалось, что в мнимой

ситуации можно «приобрести» черты, каких нет в реальности. Помимо этого, в воображаемой ситуации человек в большей степени чувствует себя субъектом действия, может реализовать свои идеалы, мечты и т.п. Если в реальной жизни существуют давящие на человека правила: «это нельзя», «необходимо слушаться», «делать необходимо то-то и то-то, и только таким образом» и т.п., – то в мнимой ситуации, как говорится, «что хочу, то и ворочу».

Помимо выделенных причин превращения игры в преобладающую деятельность можно указать еще на прошлый опыт ребенка (взрослого). Чтобы случилось «застревание» в игре, нужен довольно богатый игровой опыт (в отличие от недоразвития игры). Опыт этот приобретается, как уже говорилось, в общении с окружающими и, как правило, в индивидуальных играх. При этом в игре ребенок начинает себя ощущать гораздо лучше, комфортнее, быть менее тревожным и т.п., нежели в реальности. Наступает далеко не всегда осознаваемое бегство от реальности. В конкуренции между реальной и игровой ситуациями побеждает последняя. Любопытно, что, пока эта конкуренция существует, можно наблюдать некоторые изменения в игре, которые вызваны опытом, получаемым человеком в других видах деятельности в реальном мире. Как только отдается явное предпочтение игре, тут же в развитии игры наступает застой, нередко приводящий к ее деградации.

Эту особенность довольно легко можно проследить в компьютерных играх, особенно у тех, кто имеет компьютерно-игровую зависимость. Компьютерная игра со своими возможностями представляет очень яркий, интересный, многомерный виртуальный мир, в котором можно почти беспрепятственно действовать. В случае даже если игрок потерпит фиаско, это можно переосмыслить (я так и хотел) или скрыть, выдавая желаемое за действительное, или начать все сначала, не обращая внимания на свои ошибки и проигрыши.

В заключение рассмотрим *роль компьютерных игр в развитии детей и взрослых*, а также обозначим условия, которые необходимо создавать для *избавления от компьютерно-игровой зависимости*.

Представляется, что выделение компьютерных игр как особого класса игры в психологическом смысле является неправомерным. Как показали наши исследования, в компьютерные игры можно играть по-разному. При этом разные способы игры не выходят за рамки закономерностей становления и развития игровой деятельности.

Очень важно, чтобы для человека с небольшим игровым опытом компьютерная игра была средством его общения с другими игроками, причем необходимо, с одной стороны, чтобы эти игроки были хорошо знакомы друг с другом, а с другой – чтобы у них были разные формы взаимодействия, в том числе и не игровые. Игры один на один с машиной могут быть использованы только тогда, когда у субъекта есть некоторый игровой опыт. В этом случае его компьютерные игры могут быть аналогом игр с воображаемым партнером. Однако в этом случае важно, чтобы этот воображаемый партнер в других играх и реальных делах выступал в виде конкретного сверстника. Помимо этого такие игры с машиной могут выступать средством тренировки (обучения) каким-то, в том числе и игровым, навыкам, которые можно будет потом реализовать в конкретной игре с партнером.

Привлекательность и в то же время ограничения компьютерной игры связаны с тем, что она оставляет мало места для воображения и творчества индивида. Исследование особенностей игры у детей и взрослых с разным уровнем развития воображения показало, что, если игрушка очень детализирована, если в ней есть собственный механизм и логика, то ребенок (взрослый) использует ее в большей степени для предметно-манипулятивной деятельности, нежели для игры. Аналогичным образом

обстоит дело и с компьютерными играми: красивые декорации, интересные картинки, необычные герои – все это привлекает ребенка (взрослого), но все не предполагает, что субъектом этой деятельности должен быть тот, кто играет. Если в обычной игре все происходит по замыслу и придумке играющего, то в компьютерной игре часто играющему остается быть лишь исполнителем, а не реальным субъектом игровой деятельности. Именно поэтому компьютерные игры гораздо в большей степени подходят детям, которые не только научились хорошо играть, но умеют управлять собственной игровой деятельностью.

Кстати сказать, это можно увидеть не только на примере компьютерных игр, но и анализируя деятельность детей с настольно-печатными играми. Если эти игры вошли в обиход ребенка до того, как он научился выдумывать, создавать сюжеты, идентифицироваться с каким-то героем и т.п., то он тоже будет застревать на специфических играх с правилами. При этом ему будут нужны партнер-организатор и обязательные для таких игр предметное игровое поле, фишки, карточки и т.п. Как показывает практика, такой ребенок не может ни создать собственного поля для знакомой игры, ни придумать и сконструировать собственную игру. Его сверстники, владеющие начальными видами игровой деятельности, вполне активно манипулируют с настольно-печатными играми, могут придумывать разнообразные новые игры со своими собственными правилами и атрибутами.

Анализ психологических особенностей людей с компьютерно-игровой зависимостью показывает, что коррекция их поведения и деятельности должна быть разнородной, т.е. ориентированной и на особенности их игровой деятельности, и на те мотивы, которые лежат в основе их игр. В любом случае необходимо отметить два обстоятельства. Первое: выше уже говорилось, что ограничение времени игры на компьютере не только неэффективно, но зачастую усиливает мотивацию игры на компьютере. Наблюдения за людьми разного возраста с компьютерно-игровой зависимостью показывают, что все время до того, как они могут начать компьютерную игру, они

Компьютерная игра со своими возможностями предоставляет очень яркий, интересный, многомерный виртуальный мир, в котором можно почти беспрепятственно действовать. В случае даже если игрок потерпит фиаско, это можно переосмыслить (я так и хотел) или скрыть, выдавая желаемое за действительное, или начать все сначала, не обращая внимания на свои ошибки и проигрыши.

пребывают в ожидании назначенного срока. К примеру, дети, которым разрешают два часа в день поиграть на компьютере, остальные часы ничего содержательного не делают, а только ждут, когда им позволят включить компьютер. Аналогичным образом дело обстоит и со взрослыми, которые могут играть в компьютерные игры только дома. Все оставшееся на работе свободное время они не занимают своими обязанностями и не общаются с сотрудниками, а мечтают о том моменте, когда им можно будет начать игру. Таким образом, не следует делать из компьютерных игр «запретный плод», который, как известно, всегда сладок.

Второе обстоятельство, способствующее «лечению» игрозависимости, непосредственно вытекает из особенностей самой игровой деятельности. Большинству людей с наличием компьютерно-игровой зависимости необходима помощь в создании ярких эмоциональных ситуаций в реальной жизни. Нельзя выводить человека из игры, не предоставив ему необходимый для этого «тыл». При этом сама компьютерная игра может быть использована для того, чтобы сориентировать человека на реальный мир. К примеру, все любители так называемых исторических игр много читают книг по истории, нередко сами создают исторические сюжеты и т.п. *Ведущая линия помощи людям с компьютерно-игровой зависимостью заключается в создании условий для того, чтобы они полноценно овладели игровой деятельностью и научились ею управлять.* Сюда в первую очередь входит работа по развитию воображения и двусубъектности, а также организация индивидуальных видов игр, с помощью

которых происходит становление и развитие произвольности игровой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. вузов. М.: Академия, 2002.
2. Венгер Л.А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст). М.: Просвещение, 1969.
3. Газман О.С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: МИРОС, 2002.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.
5. Кравцова Е.Е. Педагогика и психология. М.: Форум, 2009.
6. Кравцова Е.Е. Разбуди в ребенке волшебника. М.: Просвещение, 1996.
7. Новикова Т.С. Игра как средство развития личности в онтогенезе // Культурно-историческая психология развития: Материалы первых чтений памяти Л.С. Выготского (Москва, 15–17 ноября 2000 г.) / Под ред. И.А. Петуховой. М.: Смысл, 2001. С. 188–189.
8. Новоселова С.Л., Зворыгина Е.В. Игра и вопросы всестороннего воспитания детей // Дошкольное воспитание. 1983. № 10. С. 38–46.
9. Разина Н.В. Психологическое содержание кризиса трех лет: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2002.
10. Славина Л.С. Знать ребенка, чтобы воспитывать. М.: Знание, 1976.
11. Сысоева И.В. Психологические особенности формирования личности в юношеском возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2003.
12. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: ВЛАДОС, 1999.

Понятие «социальная ситуация развития» и проблемы профессионального самоопределения личности

44

Аннотация. Анализируются методологические возможности предложенного Л.С. Выготским понятия «социальная ситуация развития» в изучении различных аспектов проблемы профессионального самоопределения. Методологическую ценность указанного понятия автор статьи усматривает в том, что в нем сконцентрированы основные принципы методологических подходов, представленных в науках о человеке, – системного, динамического, деятельностного, человекоцентрического, акмеологического. На основании теоретического анализа понятия «социальная ситуация развития», а также результатов собственных экспериментальных исследований автор обозначает источники и детерминанты профессионального самоопределения, определяет их психологическое содержание и структуру, а также критерии эффективности данного процесса.

Ключевые слова: социальная ситуация развития, профессиональное самоопределение личности.

Значимость успешности профессионального самоопределения для личностного, социального, психологического и физического благополучия человека явилась основанием для проведения многочисленных исследований по данной проблематике в отечественной и зарубежной психологии. Однако в связи с многоаспектностью, сложностью и неоднозначностью процесса профессионального самоопределения в современной психологии еще не устоялась система научных представлений о его закономерностях, источниках, детерминантах формирования и критериях эффективности. Нужно также отметить недостаток работ, основанных на идеях субъективизации и индивидуализации процесса профессионального самоопределения, в соответствии с которыми для разработки эффективных технологий

психологического сопровождения профессионального самоопределения наряду с возрастными типическими особенностями самоопределяющегося человека необходимо учитывать его индивидуальные особенности, обусловленные спецификой социальной ситуации развития.

Основой успешного изучения обозначенных аспектов проблемы профессионального самоопределения являются, на наш взгляд, следующие методологические подходы, представленные в науках о человеке: системный, динамический, деятельностный, человекоцентрический. Анализ методологических подходов научного исследования применительно к проблеме профессионального самоопределения позволил нам сделать вывод, что основные принципы данных подходов предельно сконцентрированы в понятии «социальная ситуация развития», разработанном Л.С. Выготским, и поэтому данное понятие может служить мето-

логической базой изучения проблемы профессионального самоопределения.

Сущность *системного подхода* заключается в исследовании явлений действительности как систем различной степени сложности. В качестве основных характеристик системы выделяют целостность, структурность, взаимосвязь со средой, иерархичность, динамичность, множественность описаний и ряд других.

Примерами удачной конкретизации принципов системного подхода в психологии являются исследования Б.Ф. Ломова, К.К. Платонова, В.Д. Шадрикова, А.Г. Асмолова, Б.Г. Ананьева. Применение системного подхода в психологии позволило рассматривать психику как сложную, многоуровневую системную организацию, где структура – способ связей входящих в нее компонентов. Взаимосвязь и координация отдельных уровней оказывают влияние на каждый из компонентов и на их совокупность. Изменения в каждом из компонентов влияют и на их систему. Изменения в сложных психических формах сказываются на низших. При этом взаимовлияния компонентов системы могут носить линейный и нелинейный, непосредственный и опосредованный, более или менее жесткий характер.

Основные положения системного подхода, обнаруживаемые в понятии «социальная ситуация развития», отражены в ее определении как особенной, неповторимой для данного возраста системы отношений субъекта с социальной действительностью. «...Социальная ситуация развития не является ничем другим, – пишет Л.С. Выготский, – кроме системы отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью» (Выготский, 1984, с. 260). В дальнейших исследованиях, проведенных другими авторами, социальная ситуация развития также рассматривается как система взаимосвязанных элементов (см. об этом ниже).

Важной характеристикой систем является их динамичность, поскольку системы не остаются неизменными в течение периода своего существования, а возникают, развиваются и изменяются. Данную характеристику необходимо учитывать при изучении систем различного рода. Так, понять любое психическое явление можно, только изучив усло-

вия его возникновения и закономерности его развития (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Л.И. Божович). Это утверждение лежит в основании *динамического подхода*, с позиций которого закономерности психических явлений, как и всех других явлений, познаются лишь в развитии, в процессе их движения и изменения, возникновения и отмирания.

Реализация *динамического подхода* в концепции возрастного развития Л.С. Выготского представлена в понимании автором социальной ситуации развития как исходного момента, источника для всех динамических изменений в развитии в конкретном возрасте. Социальная ситуация развития, согласно Л.С. Выготскому, «определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным» (Там же, с. 258–259).

Динамический подход в изучении социальной ситуации развития реализуется Л.С. Выготским также в понимании социальной ситуации развития как динамической системы, которая перестраивается, распадается по мере развития ребенка и наполняется новым содержанием соразмерно с развитием ребенка, становясь исходным моментом для следующего возраста.

Еще одним важным методологическим подходом в изучении человека является *деятельностный подход*, в соответствии с которым основным предметом психологического исследования является деятельность как специфическая активность человека, направленная на познание и преобразование окружающего мира и самого себя и опосредствующая все психические процессы человека.

Основополагающим принципом деятельностного подхода является принцип единства сознания и деятельности, сформулированный С.Л. Рубинштейном следующим образом: «Формируясь в деятельности, психика, сознание в деятельности, в поведении и проявляется. Деятельность и сознание – не два в разные стороны обращенных аспекта. Они образуют органическое целое – не



об авторе



И.С. Арон,
доцент кафедры истории и психологии Поволжского государственного технологического университета, кандидат психологических наук, доцент

тождество, но единство» (Рубинштейн, 2008, с. 21).

Применение принципа единства сознания и деятельности позволяет исследователю изучить и объяснить психические явления человека, открыть объективные закономерности психики посредством изучения поведения и деятельности человека, так как «через посредство деятельности субъекта его психика становится познаваема для других» (Там же, с. 30). Таким образом, принцип единства сознания и деятельности «создает основу объективного познания психики» (Там же) и служит методологическим основанием для разработки методов конкретно-научных исследований психических явлений.

Результатом конкретно-эмпирической разработки деятельностного подхода в психологии явилось сформулированное Д.Б. Элькониным понятие ведущего вида деятельности как показателя возрастного развития (Эльконин, 1995). Анализируя основные положения деятельностного подхода и понятие деятельности, введенное С.Л. Рубинштейном и А.Н. Леонтьевым для решения проблемы становления и развития психики, Д.Б. Эльконин отмечает, что «деятельность в целом не складывается механически из отдельных видов деятельности. Одни виды деятельности являются на данном этапе ведущими и имеют большее значение для дальнейшего развития личности, другие – меньшее. Одни играют главную роль в развитии, другие – подчиненную. Поэтому нужно говорить о зависимости развития психики не от деятельности вообще, а от ведущей деятельности. В соответствии с этим можно сказать, что каждая стадия психического развития характеризуется определенным, ведущим на данном этапе отношением ребенка к действительности, определенным, ведущим типом его деятельности» (Там же, с. 69–70).

Анализ идей отечественных психологов о ведущей роли деятельности в психическом развитии ребенка, о единстве сознания и деятельности во взаимосвязи с изучением социальной ситуации развития как источника и показателя возрастного развития позволяет сделать вывод, что обозначенные показатели возраста находятся в тесных взаимоотношениях, так как социальная ситуация развития –

это прежде всего система динамических отношений ребенка с социальной действительностью, которая реализуется посредством деятельности, в деятельности проявляется и влияет на ее содержание. Так, Л.С. Выготский, определяя закономерности динамики возраста, отмечает, что сформированные в специфической для данного возраста социальной ситуации развития центральные психические новообразования приводят «к новому характеру восприятия внешней действительности и деятельности в ней» (Выготский, 1984, с. 259). Л.И. Божович, развивая идеи Л.С. Выготского о социальной ситуации развития, также указывает, что новые формы психики, возникшие в определенной для данного возраста социальной ситуации развития, определяют поведение и деятельность ребенка, его взаимоотношения с окружающей средой и весь дальнейший ход формирования личности ребенка (Божович, 2001, с. 188).

И наоборот, деятельность, в первую очередь ведущая, во многом определяет содержание социальной ситуации развития ребенка. Создание условий для реализации ведущего для данного возраста типа деятельности способствует оптимизации социальной ситуации развития и является развивающим потенциалом формирования благоприятных отношений ребенка с окружающими. При этом ребенок не является пассивным объектом деятельности и социальных отношений, изменяющимся под их воздействиями. Он преломляет эти воздействия через свое субъективное отношение к ним, через свои потребности, переживания, т.е. занимает активно-действенную позицию, являясь субъектом своих отношений и деятельности.

Именно представление об активности ребенка в его отношениях с внешней средой является стержнем понятия «социальная ситуация развития», которое Л.С. Выготский ввел в противовес представлениям о среде как факторе, механически определяющем развитие личности. Единицей отношения личности и среды, воплощающей активно-действенную позицию ребенка, Л.С. Выготский считал *переживание* как совокупность внутренних условий, определяющих возрастные и индивидуальные особенности ребенка. Л.И. Божович обозначила активное

отношение личности к воздействиям внешней среды понятием «внутренняя позиция ребенка», которое представляет собой «своеобразное психологическое образование, возникающее в результате сочетания внешних и внутренних факторов и определяющее то, как ребенок относится к своему объективному положению» (Там же, с. 189).

Среди современных исследователей, активно разрабатывающих идеи Л.С. Выготского о социальной ситуации развития, нужно отметить в первую очередь О.А. Карабанову. Изучая становление и функционирование социальной ситуации развития в детском и подростковом возрасте, она выявила ее структуру, где стержневым компонентом является ориентирующий образ как основа активно-действенной позиции ребенка в отношениях с социальной действительностью (Карабанова, 2007).

Представление о человеке как субъекте своей деятельности и отношений с окружающей действительностью является основой *человекоцентрического подхода* и близкого к нему *акмеологического подхода*, основанных на принципах гуманистической психологии, которая требует признания ценности человека, приоритета интересов человека, возможностей его личностного развития, признания права человека на самостоятельный выбор, на нестандартную стратегию индивидуального поведения. Таким образом, в понятии «социальная ситуация развития» отражаются основные положения человекоцентрического и акмеологического подходов.

Высокая степень методологической насыщенности указанного понятия открывает широкие возможности для его использования в качестве методологической основы при проведении теоретических и эмпирических исследований различных аспектов личностного развития.

Для нас методологические положения психологии, заложенные в понятии «социальная ситуация развития», явились основой изучения проблемы профессионального самоопределения личности. Так, анализ трудов отечественных и зарубежных специалистов показал, что в настоящее время недостаточно работ, в которых выявляется система *детерминантов профессионального самоопределения*. Исследователи преимущественно

акцентируются на отдельных ее составляющих: внешней среде, социальном окружении, в том числе семье, группе сверстников, личностных и индивидуальных особенностях самоопределяющегося человека.

Между тем применение целостного подхода Л.С. Выготского, представленного в понятии «социальная ситуация развития», позволяет обозначить систему детерминантов успешного профессионального самоопределения и источник его формирования, а именно характерную для конкретного возраста социальную ситуацию развития.

В работах отечественных психологов (Божович, 2001; Карабанова, 2007; Слободчиков, Исаев, 1995; Фельдштейн, 1999) выделяются объективные и субъективные аспекты социальной ситуации развития. Однако разные авторы по-разному обозначают и интерпретируют эти аспекты. Так, в понимании Л.С. Выготского социальная ситуация развития представляет собой соотношение внешних и внутренних условий, определяющих возрастные и индивидуальные особенности ребенка (Выготский, 1984). В понимании Л.И. Божович социальная ситуация развития – это «определенное место в системе доступных ребенку общественных отношений» (объективный аспект социальной ситуации развития) и «внутренняя позиция ребенка» (субъективный аспект социальной ситуации развития) (Божович, 2001, с. 189). Согласно концепции Д.И. Фельдштейна, социальная ситуация развития в конкретном возрасте составляет систему отношений между ребенком и обществом (позиция «я в обществе» и позиция «я и общество») (Фельдштейн, 1999). Основатели антропологической психологии (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, Е.Б. Моргунов) рассматривают социальную ситуацию развития ребенка как единство его совместной деятельности и сотрудничества со взрослым, который выступает носителем символизации мира и его духовных смыслов, определяющих программу участия ребенка в событийности. Такое взаимодействие со взрослым открывает ребенку путь для развития самостоятельности и субъектности (Слободчиков, Исаев, 1995).

О.А. Карабанова пишет, что «структура социальной ситуации развития включа-

ет в себя объективную позицию ребенка в системе социальных (конвенциональных и межличностных) отношений; отражение, принятие и освоение ребенком социальной позиции в форме ориентирующего образа; иерархию социальных контекстов общения и взаимодействия ребенка с социальным окружением, определяющих систему социальных ожиданий» (2002, с. 62–63).

В структуре социальной ситуации развития профессионально самоопределяющейся личности мы выделяем объективный компонент (социальный контекст), который понимается как не просто социальное окружение ребенка, а особенности его межличностных отношений, влияющие на профессиональное самоопределение, и субъективный (психологическая готовность к профессиональному самоопределению).

В означенной главенствующая роль принадлежит субъективному компоненту, который определяет степень активности самоопределяющейся личности в отношении воздействий внешней среды. В нем можно выделить следующие аспекты:

- *когнитивный* – характеризуется развитием познавательной сферы, наличием знаний, необходимых для эффективного профессионального самоопределения;
- *поведенческий* – определяется особенностями поведения в различных видах деятельности;
- *мотивационный* – включает иерархию потребностей, характеризуется соотношением и устойчивостью мотивов;
- *личностный* – представляет собой совокупность личностных качеств, влияющих на профессиональное самоопределение, а также физическое и психическое здоровье самоопределяющейся личности.

Так, ребенок с развитой познавательной сферой, устойчивыми мотивами, позитивными личностными качествами и хорошим здоровьем совсем иначе будет реагировать на воздействия внешнего окружения, чем ребенок, чья психологическая готовность к профессиональному самоопределению сформировалась недостаточно. На основании вышеизложенного можно сказать, что оптимизация социальной ситуации развития самоопределяющейся личности

(в первую очередь ее субъективного компонента) будет способствовать успешности процесса профессионального самоопределения. Судить об успешности этого процесса можно на основании следующих критериев:

- *когнитивного*, который включает в первую очередь знания самоопределяющегося человека о мире профессий и своих возможностях овладения различными профессиями;
- *поведенческого*, который характеризуется наличием у профессионально самоопределяющегося человека умений и навыков самопонимания, самоактуализации и саморазвития;
- *мотивационного*, характеризующегося в первую очередь наличием профессиональной мотивации;
- *личностного*, отслеживающего наиболее значимые для профессионального самоопределения личностные качества – активность, осознанность, ответственность, самостоятельность, способность к самосовершенствованию. Что касается здоровья, то в перечне критериев профессионального самоопределения выделяются особенности физического и психического здоровья, существенно затрудняющие его осуществление.

Представления Л.С. Выготского о динамическом характере социальной ситуации развития, изменяющей свое содержание на каждом этапе возрастного развития и являющейся источником формирования соответствующих психических новообразований, явились для нас основанием для изучения *динамического характера профессионального самоопределения*, изменяющего свое содержание на разных возрастных этапах под влиянием определенной социальной ситуации развития.

Профессиональное самоопределение личности нельзя ограничить единичным фактом выбора профессии или рассматривать его лишь как психическое новообразование старшего школьного возраста. Это длительный, многосторонний процесс, разворачивающийся в рамках всего жизненного пути человека. Поэтому работу по формированию психологической готовности к профессиональному самоопределению нужно начинать еще в дошкольном возрасте, когда происходит активное формирование личности и когда ребенок осваивает содержа-

ние основных видов профессиональной деятельности.

Создание условий для формирования основ профессионального самоопределения в дошкольном возрасте, работа в данном направлении на всех последующих этапах возрастного развития позволят ребенку в дальнейшем осознанно, самостоятельно и успешно выбрать профессию.

В современной психологии существует ряд концепций, в которых рассматривается процесс развития профессионального самоопределения на разных этапах онтогенеза (Д. Сьюпер, Е.А. Климов, Э.Ф. Зеер, Н.С. Пряжников, И.А. Калинина, Е.М. Борисова и другие). Однако этот процесс остается недостаточно изученным применительно к возрастам, предшествующим этапу профессионального выбора: дошкольному, младшему школьному и подростковому, для которых не выявлены механизмы развития психологической готовности к профессиональному самоопределению, методы диагностики и активизации профессионального самоопределения.

В 2007–2011 гг. нами (И.С. Арон, Е.С. Кузовенко, Ю.С. Кузовкова, Н.Б. Лямина, Н.В. Свинцова, Л.Г. Фатыхова) была проведена серия экспериментов по развитию психологической готовности к профессиональному самоопределению детей разного возраста (дошкольников, младших школьников, подростков, старшеклассников). На констатирующем этапе изучались особенности детей, определяющие их психологическую готовность к профессиональному самоопределению. Начальная диагностика выявила недостаточность такой готовности у исследованных детей всех возрастных групп. В результате проведенной формирующей работы были оптимизированы основные психологические особенности детей, влияющие на успешность их профессионального и личностного самоопределения. Наиболее значимые положительные изменения наблюдались у детей дошкольного и младшего школьного возрастов. В меньшей степени позитивные тенденции проявились у старшеклассников (Арон, 2010).

Еще одна серия наших исследований посвящена изучению профессионального самоопределения в особой социальной ситуации развития, которая сложилась у детей, оставшихся без попечения родителей, у подростков с девиантным поведением и у детей с признаками одаренности. В исследованиях, которые мы (И.С. Арон, А.Н. Ельмакова, О.Е. Николаева, О.М. Чулкова, О.Н. Шумаева) проводили начиная с 2008 г., было выявлено, что у данных категорий детей затруднено профессиональное самоопределение.

В целом наше исследование показало полезность применения понятия «социальная ситуация развития» в контексте проблемы профессионального самоопределения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арон И.С. Формирование психологической готовности к профессиональному самоопределению в детском возрасте. Йошкар-Ола: Марийский институт образования, 2010.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.
3. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984.
4. Карабанова О.А. Понятие «социальная ситуация развития» в современной психологии // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. Вып. 4. С. 40–56.
5. Карабанова О.А. Социальная ситуация развития ребенка: структура, динамика, принципы коррекции: Дис. ... докт. психол. наук. М., 2002.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2008.
7. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учеб. пособ. для вузов. М.: Школа Пресс, 1995.
8. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. М.: МПСИ; Флинта, 1999.
9. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года

Аннотация. Проект «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года» разработан по поручению Минобрнауки РФ в рамках Плана первоочередных мероприятий Правительства РФ по реализации важнейших положений Национальной стратегии действий в интересах детей. В разработке документа принимают участие известные государственные и общественные деятели, ученые, работники образования и культуры, депутаты Госдумы РФ, члены Совета Федерации, специалисты заинтересованных министерств и ведомств, а также руководители или представители целого ряда педагогических, научных, родительских и других общественных объединений и сообществ, средств массовой информации.

Ключевые слова: проект «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года», государственная политика в области воспитания детей, формирование российской идентичности подрастающего поколения.

I. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

Приоритетная задача Российской Федерации – формирование новых поколений, обладающих знаниями и умениями, которые отвечают требованиям XXI в., разделяющих традиционные нравственные ценности, готовых к мирному созиданию и защите Родины. Ключевым инструментом решения этой задачи является воспитание детей.

Стратегические ориентиры воспитания сформулированы Президентом Российской Федерации В.В. Путиным: «...формирование гармоничной личности, ...воспитание гражданина России – зрелого, ответственного человека, в котором сочетаются любовь к большой и малой родине, общенациональная и этническая идентичность, уважение к культуре, традициям людей, которые живут рядом»¹.

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. (далее – Стратегия) призвана определить комплекс действий, адекватных динамике социальных, экономических и политических изменений в жизни страны, учитывающих особенности и потребности современных детей, социальные и психологические реалии их развития.

Конституция Российской Федерации провозглашает права и свободы человека, гражданский мир и согласие, исходя из общепризнанных принципов равноправия и самоопределения народов, уважения к памяти предков, передавших любовь и уважение к Отечеству, веру в добро и справедливость новым поколениям.

Стратегия, опираясь на Конституцию Российской Федерации, учитывает нормы

¹ См.: Стенографический отчет о заседании Совета при Президенте по межнациональным отношениям, состоявшемся 3 июля 2014 г. под председательством В.В. Путина в Кремле. URL: <http://state.kremlin.ru/news/46144/print>

Конвенции ООН о правах ребенка, международно-правовые нормы об основополагающих правах родителей.

Стратегия направлена на реализацию указов Президента Российской Федерации, Федеральных законов Российской Федерации, в том числе Федерального закона от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», а также постановлений Правительства Российской Федерации, иных нормативных правовых актов Российской Федерации.

Закон «Об образовании в Российской Федерации» гарантирует обеспечение воспитания как неотъемлемой части образования, взаимосвязанной с обучением, но осуществляемой и как самостоятельная деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации детей на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства. Воспитанию уделяется большое внимание в принятых «Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года» и «Концепции развития дополнительного образования детей».

Положения Стратегии взаимосвязаны с основными направлениями «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» и предусматривают соответствие процесса развития личности детей национальному воспитательному идеалу, признание и поддержку определяющей роли семьи в воспитании детей.

В условиях цивилизационных вызовов Стратегия направлена на усиление единения российского общества, переосмысление таких ценностей, как гражданская идентичность, патриотизм, ответственная жизненная позиция.

Стратегия призвана консолидировать усилия государства и общества, направленные на решение задач формирования российской идентичности подрастающего поколения. Стратегия утверждает главенство семьи в вопросах воспитания как деятельности, направленной на

изменение связей ребенка с миром, с людьми, формирующей активную позицию личности. Стратегия закладывает основы системы противодействия националистическим, экстремистским вызовам и рискам современного детства.

Стратегия ориентирована на качественно новый общественный статус социальных институтов воспитания, обновление воспитательного процесса на основе оптимального сочетания отечественных традиций, современного опыта, достижений научных школ, предусматривающих культурно-исторический системно-деятельностный подход к социальной ситуации развития личностного потенциала детей и подростков.

Реализация Стратегии предполагает качественные изменения в отечественной системе воспитания, направленные на эффективное обеспечение таких личностных результатов развития детей, как их духовно-нравственные ценностно-смысловые ориентации, мотивация к непрерывному личностному росту, коммуникативные и другие социально значимые способности, умения и навыки, обеспечивающие социальное и гражданское становление личности, успешную самореализацию в жизни, обществе и профессии.

II. ЦЕЛЬ, ЗАДАЧИ И ОСНОВА СТРАТЕГИИ

Цель Стратегии:

Определить приоритеты государственной политики в области воспитания детей, основные направления развития воспитания, механизмы и ожидаемые результаты реализации Стратегии, обеспечивающие становление российской гражданской идентичности, укрепление

Реализация Стратегии предполагает качественные изменения в отечественной системе воспитания, направленные на эффективное обеспечение таких личностных результатов развития детей, как их духовно-нравственные ценностно-смысловые ориентации, мотивация к непрерывному личностному росту, коммуникативные и другие социально значимые способности, умения и навыки, обеспечивающие социальное и гражданское становление личности, успешную самореализацию в жизни, обществе и профессии.

нравственных основ общественной жизни, успешную социализацию детей, их самоопределение в мире ценностей и традиций многонационального народа Российской Федерации, межкультурное взаимопонимание и уважение.

Задачи Стратегии:

- создать условия для консолидации усилий институтов российского общества и государства по воспитанию подрастающего поколения на основе признания определяющей роли семьи;
- обеспечить поддержку семейного воспитания на основе содействия ответственному отношению родителей к воспитанию детей, повышению их социальной, коммуникативной и педагогической компетентности;
- повысить эффективность воспитательной деятельности в системе образования субъектов Российской Федерации;
- сформировать социокультурную инфраструктуру, содействующую успешной социализации детей и интегрирующую воспитательные возможности образовательных, культурных, спортивных, научных, познавательных, экскурсионно-туристических и других организаций;
- обеспечить равный доступ к инфраструктуре воспитания детей, требующих особой заботы общества и государства, включая детей с ограниченными возможностями здоровья.

Приоритеты государственной политики в области воспитания:

- воспитание детей в духе уважения к человеческому достоинству, национальным традициям и общечеловеческим достижениям;
- поддержка определяющей роли семьи в воспитании детей, уважение к авторитету родителей и защита их преимущественного права на воспитание и обучение детей перед всеми иными лицами;
- защита прав и соблюдение законных интересов каждого ребенка;
- обеспечение соответствия воспитания в системе образования традиционным российским культурным, духовно-нравственным и семейным ценностям;
- обеспечение условий для физического, психического, социального, духовно-нравственного развития детей, в том числе детей, находящихся в трудной

жизненной ситуации (детей, оставшихся без попечения родителей; детей с ограниченными возможностями здоровья, детей – жертв вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий; детей из семей беженцев и вынужденных переселенцев; детей, оказавшихся в экстремальных условиях; детей, отбывающих наказание в виде лишения свободы в воспитательных колониях, и др.), формирование позиции личности по отношению к окружающей действительности;

- воспитание языковой культуры детей;
- развитие сотрудничества субъектов системы воспитания (семьи, общества, государства, образовательных, научных, традиционных религиозных и иных общественных организаций, организаций культуры и спорта, СМИ, бизнес-сообществ) в совершенствовании содержания и условий воспитания подрастающего поколения граждан Российской Федерации.

III. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ВОСПИТАНИЯ

1. Развитие социальных институтов воспитания

Поддержка семейного воспитания:

- содействие укреплению семьи и защита приоритетного права родителей на воспитание и обучение детей перед всеми иными лицами;
- повышение социального статуса и общественного престижа отцовства, материнства, многодетности;
- сохранение, укрепление и развитие культуры семейного воспитания детей на основе традиционных семейных и духовно-нравственных ценностей, с учетом роли традиционных религий России;
- популяризация лучшего педагогического опыта воспитания детей в семьях, в том числе многодетных и приемных;
- содействие укреплению связей между поколениями, родственных связей, возрождению традиционной значимости больших многопоколенных семей;
- создание условий для расширения участия семьи в воспитательной деятельности образовательных и других организаций, работающих с детьми, а также в управлении ими;

- содействие повышению педагогической культуры родителей с участием образовательных и общественных организаций;

- расширение инфраструктуры семейного отдыха, семейного образовательного туризма в каникулярное время;

- поддержка семейных клубов, клубов по месту жительства, семейных и родительских объединений, содействующих укреплению семьи, сохранению и возрождению традиционных семейных и нравственных ценностей, культуры семейной жизни, усилению роли отца в семейном воспитании;

- создание условий для просвещения и консультирования родителей по правовым, экономическим, медицинским, психолого-педагогическим и иным вопросам семейного воспитания.

Развитие воспитания в системе образования:

- обновление содержания воспитания, внедрение форм и методов, основанных на лучшем педагогическом опыте в сфере воспитания и способствующих эффективной реализации воспитательного компонента федеральных государственных образовательных стандартов;

- содействие разработке и реализации образовательных программ, включению в образовательные программы элементов, направленных на повышение уважения детей к семье и родителям, старшим поколениям, подготовку личности к браку и семейной жизни на основе традиционных семейных и нравственных ценностей;

- полноценное использование воспитательного потенциала основных и дополнительных образовательных программ;

- расширение вариативности воспитательных систем и технологий, нацеленных на формирование индивидуальной траектории развития личности ребенка, с учетом его потребностей, интересов и способностей;

- совершенствование условий для выявления и поддержки одаренных детей;

- развитие форм включения детей в интеллектуально-познавательную, трудовую, общественно-полезную, художественную, физкультурно-спортивную, игровую деятельности на основе использования потенциала системы дополнительного образования;

- развитие у подрастающего поколения интереса к чтению;

- создание условий для повышения у детей уровня владения русским и родным языками и иными коммуникативными компетенциями;

- создание условий для психолого-педагогической поддержки воспитания в системе каникулярного отдыха и оздоровления детей.

Расширение воспитательных возможностей информационных ресурсов:

- создание условий для позитивного развития детей в информационной среде (Интернет, кино, телевидение, книги, СМИ, в том числе радио и телевидение);

- содействие популяризации традиционных российских культурных, нравственных и семейных ценностей в информационном пространстве;

- применение разнообразных средств защиты детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию при предоставлении доступа к Интернет-ресурсам.

Поддержка общественных объединений в сфере воспитания:

- улучшение условий для эффективного взаимодействия детских и иных общественных объединений с образовательными организациями общего, профессионального и дополнительного образования в целях содействия реализации и развития лидерского и творческого потенциала детей;

- поддержка родительских и иных общественных объединений, содействующих воспитательной деятельности в образовательных организациях;

- широкое привлечение детей к участию в деятельности социально значимых познавательных, творческих, культурных, краеведческих, благотворительных организациях и объединениях, волонтерском движении;

- расширение государственно-частного партнерства в сфере воспитания детей.

2. Обновление воспитательного процесса с учетом современных достижений науки на основе отечественных традиций

Гражданское и патриотическое воспитание:

- формирование у детей целостного мировоззрения, российской идентичности, уважения к своей семье, обществу,

государству, принятым в семье и обществе духовно-нравственным и социокультурным ценностям, к национальному культурному и историческому наследию и стремления к его сохранению и развитию;

- создание условий для воспитания у детей активной гражданской позиции, гражданской ответственности, основанной на традиционных культурных, духовных и нравственных ценностях российского общества, для увеличения знаний и повышения способности ответственно реализовывать свои конституционные права и обязанности;

- развитие правовой и политической культуры детей, расширение конструктивного участия в принятии решений, затрагивающих их права и интересы, в том числе в различных формах самоорганизации, самоуправления, общественно значимой деятельности;

- развитие программ патриотического воспитания детей, в том числе военно-патриотического;

- разработка и реализация вариативных программ воспитания, способствующих правовой, социальной, культурной адаптации детей мигрантов;

- формирование мотивов, нравственных и смысловых установок личности, позволяющих противостоять экстремизму, ксенофобии, дискриминации по социальным, религиозным, расовым, национальным признакам, межэтнической и межконфессиональной нетерпимости, другим негативным социальным явлениям.

Духовно-нравственное развитие:

- воспитание у детей чувства достоинства, чести и честности, совестливости, уважения к отцу, матери, учителям, старшему поколению, сверстникам, другим людям;

- развитие в детской среде ответственности и выбора, принципов коллективизма и солидарности, духа милосердия и сострадания, привычки заботиться о детях и взрослых, испытывающих жизненные трудности;

- формирование деятельностного позитивного отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья и детям-инвалидам, преодоление психологических барьеров, существующих в обществе по отношению к людям с ограниченными возможностями;

- расширение сотрудничества между государством, обществом, традиционными религиозными общинами и иными общественными организациями и институтами в сфере духовно-нравственного воспитания детей.

Приобщение детей к культурному наследию:

- создание равных для всех детей возможностей доступа к культурным ценностям;

- увеличение доступности детской литературы для семей, приобщение детей к классическим и современным отечественным и мировым произведениям искусства и литературы;

- поддержка мер по созданию и распространению произведений искусства и культуры, проведению культурных мероприятий, направленных на популяризацию традиционных российских культурных, нравственных и семейных ценностей;

- создание и поддержка производства художественных, документальных, научно-популярных, учебных и анимационных фильмов, направленных на нравственное и интеллектуальное развитие детей;

- совершенствование деятельности библиотек;

- создание условий для сохранения и поддержки этнических культурных традиций, народного творчества.

Физическое развитие и культура здоровья:

- формирование у подрастающего поколения ответственного отношения к своему здоровью и потребности в здоровом образе жизни;

- создание равных условий для занятий физической культурой и спортом, для развивающего отдыха и оздоровления детей, включая детей с ограниченными возможностями здоровья, детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в том числе на основе развития спортивной инфраструктуры и повышения эффективности ее использования;

- привитие культуры безопасной жизнедеятельности, профилактика вредных привычек;

- формирование в детской среде системы мотивации к активному и здоровому образу жизни, занятиям спортом, развитие культуры здорового питания и трезвости;

- распространение позитивных моделей участия в массовых общественно-спортивных мероприятиях.

Трудовое воспитание и профессиональное самоопределение:

- воспитание у детей уважения к труду, людям труда, трудовым достижениям и подвигам;
- формирование у детей умений и навыков самообслуживания, выполнения домашних обязанностей, потребности трудиться, добросовестного, ответственного и творческого отношения к разным видам трудовой деятельности;
- развитие умения работать совместно с другими, действовать самостоятельно, активно и ответственно, мобилизуя необходимые ресурсы, правильно оценивая смысл и последствия своих действий;
- содействие профессиональному самоопределению, приобщение детей к социально значимой деятельности для осмысленного выбора профессии.

Экологическое воспитание:

- становление и развитие у ребенка экологической культуры, бережного отношения к родной земле;
- формирование у детей экологической картины мира, развитие у них стремления беречь и охранять природу;
- воспитание чувства ответственности за состояние природных ресурсов и разумное взаимодействие с ними.

IV. МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИИ

Правовые:

- развитие и совершенствование федеральной, региональной и муниципальной нормативной правовой базы в сфере воспитания детей в соответствии с государственной политикой Российской Федерации в области воспитания;
- совершенствование законодательной защиты определяющей роли семьи, приоритетного права родителей на воспитание и обучение детей, защиту их прав и интересов в системе воспитания.

Организационно-управленческие:

- разработка и реализация комплексных планов мер по реализации Стратегии на трехлетние периоды;
- принятие субъектами Российской Федерации в рамках региональных программ комплексных планов развития воспитания в соответствии со

Стратегией, совершенствование в субъектах Российской Федерации условий для обеспечения эффективной воспитательной деятельности в образовательных и иных организациях на основе современных механизмов управления;

- консолидация усилий воспитательных институтов на муниципальном и региональном уровнях;
- эффективная координация межведомственного взаимодействия в системе воспитания;
- сетевое взаимодействие общеобразовательных организаций, организаций дополнительного образования детей и иных организаций в сфере воспитания;
- укрепление сотрудничества семьи, образовательных и иных организаций в воспитании детей;
- системное изучение и распространение лучшего педагогического опыта работы в области воспитания;
- создание системы показателей, критериев и индикаторов, определяющих эффективность воспитания в системе образования;
- организация мониторинга эффективности реализации Стратегии в субъектах Российской Федерации, муниципальных образованиях.

Кадровые:

- дальнейшее повышение престижа профессий педагога, воспитателя; создание атмосферы уважения к педагогическому труду, разработка мер по его поддержке;
- развитие кадрового потенциала, в части воспитательной компетентности педагога, разработка и введение профессиональных стандартов специалиста в области воспитания;
- содействие развитию педагогических компетенций у родителей;
- модернизация системы педагогического образования, повышения квалификации и переподготовки специалистов в сфере воспитания с целью обеспечить соответствие содержания воспитательной деятельности вызовам современного общества;

Научно-методические:

- проведение научных исследований в области воспитания и социализации детей;
- развитие исследований в области семьи и семейного воспитания детей;

- проведение прикладных исследований по изучению роли и места СМИ, Интернета в развитии личности ребенка;
- разработка методического обеспечения реализации Стратегии.

Финансово-экономические:

- создание в субъектах и муниципалитетах Российской Федерации необходимых ресурсов для развития эффективной деятельности социальных институтов воспитания;
- обеспечение многоканального финансирования системы воспитания из федерального, региональных и местных бюджетов, а также за счет механизмов государственно-частного партнерства, привлеченных инвестиций, спонсорских средств;
- создание и продуктивное использование гибкой системы стимулирования субъектов воспитательного процесса.

Информационные:

- использование современных информационных и коммуникационных технологий, электронных информационно-методических ресурсов для обеспечения взаимодействия всех субъектов системы воспитания;
- развитие сетевого взаимодействия образовательных организаций в интересах ребенка, дистанционных форм воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья;
- организация информационной поддержки Стратегии воспитания с привлечением значимых общероссийских и региональных СМИ; усиление воспитательного потенциала медиаобразования в образовательных организациях.

V. ОЖИДАЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Реализация Стратегии развития воспитания в Российской Федерации должна обеспечить:

- значимость воспитания в общественном сознании;
- укрепление российской гражданской идентичности, традиционных общенациональных ценностей, устойчивости и сплоченности российского общества;

- повышение общественного престижа семьи, отцовства и материнства, сохранение и возрождение традиционных семейных ценностей, укрепление традиций семейного воспитания;

- развитие общественно-государственной системы воспитания, основанной на координации и консолидации усилий всех ее институтов, современной развитой инфраструктуре, правовом регулировании, эффективных механизмах управления, конкурсного отбора и использования лучшего педагогического опыта воспитательной деятельности;

- доступность для всех категорий детей качественного воспитания, способствующего удовлетворению их индивидуальных потребностей, развитию творческих способностей, независимо от места проживания, материального положения семьи, состояния здоровья;

- разработка и успешная реализация федеральных, региональных и муниципальных целевых программ поддержки одаренных детей, создание условий для развития их способностей в сфере образования, науки, культуры и спорта, независимо от их места жительства, социального положения и финансовых возможностей их семей;

- укрепление и развитие кадрового потенциала системы воспитания;

- утверждение в детской среде позитивных моделей поведения как нормы, снижение уровня негативных социальных явлений;

- развитие и поддержка социально значимых детских, семейных и родительских инициатив, обеспечение преемственности деятельности детских и молодежных общественных объединений;

- повышение эффективности научных исследований в сфере воспитания;

- повышение уровня информационной безопасности детей;

- формирование системы осуществления мониторинга и показателей, отражающих эффективность реализации Стратегии.

Волонтерство и реализация социального потенциала детей и молодежи в контексте российской образовательной политики

Аннотация. Волонтерство – социально значимый феномен российского образования, позволяющий рассматривать добровольчество как эффективный ресурс успешной социализации детей и молодежи, инструмент укрепления гражданского общества, инновационного и модернизационного развития страны. Автор отмечает значительное влияние волонтерства на личностное и профессиональное самоопределение, возможности его противодействия возникновению деструктивных по отношению к современному обществу и государству тенденций в молодежной среде.

Ключевые слова: волонтерство, дети, подростки, молодежь, самореализация, самоактуализация, инициатива, социализация, добровольческие практики, гражданское общество.

Лето 2014 г. Поток беженцев из зоны военных действий с юго-востока Украины с каждым днем увеличивается. Во многом благодаря усилиям волонтеров и деятельности молодежных организаций, прибывших в Крым, Ростовскую, Белгородскую и другие области, осуществлялась необходимая помощь в сборе и сортировке гуманитарной помощи, разгрузке машин с вещами и продуктами, расселении беженцев, организации собственных телефонов горячей линии для обобщения поступающих предложений работы и жилья. Задачей волонтеров стало создание благоприятной эмоциональной обстановки для вынужденных переселенцев, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Волонтеры помогали ухаживать за ранеными в больницах, поддерживали семьи с детьми, были организаторами экскурсий и досуговых программ для детей и подростков, которым они отдавали свое тепло и все свободное время.

Среди видов социальных практик волонтерство обладает мощным общественным ресурсом для решения социальных проблем, улучшения качества жизни граждан, помощи населению при возникновении чрезвычайных ситуаций природного или техногенного характера и т.д. Этот вид деятельности характеризует уровень самоорганизации общества, вовлеченность молодых людей в создание общих позитивных ценностей. Готовность молодежи участвовать в добровольческой деятельности является также важным показателем осознания ею своих реальных возможностей и интересов, степени развития гражданского общества в нашей стране.

Развитие волонтерского движения становится характерной чертой общественно-политической жизни России, и этому, несомненно, содействуют образовательная политика государства, система общего и дополнительного образования, усилия некоммерческого сектора. Существует четкая взаимосвязь между детско-юношеским волонтерством, образованием и возможностью



об авторе



Х.Т. Загладина, руководитель Центра социализации, воспитания и неформального образования ФИРО, кандидат исторических наук

для человека проявить инициативу, творческий потенциал, лидерские качества, ощутить свою причастность к общественно полезному делу. Вовлечение и участие детей и молодежи в добровольческую деятельность, являющуюся залогом их успешной социализации, – сложный процесс, который развивается неравномерно от региона к региону и зависит от ряда факторов:

- условий местного сообщества, активности граждан всех возрастов в социально ориентированных сферах деятельности;
- состояния и развития инфраструктуры поддержки добровольчества и общественно-государственного партнерства (наличие сети региональных и муниципальных добровольческих центров, совершенствование механизмов партнерства и т.д.);
- формирования механизмов продвижения и популяризации ценностей и практик добровольчества в обществе;
- создания общегосударственной структуры, способной учитывать и измерять эффективность работы добровольцев, характер их вклада в социально-экономическое развитие страны;
- формирования финансовых институтов, обеспечивающих покрытие расходов на организацию и функционирование инициатив добровольцев (бюджетное финансирование, привлечение внебюджетных средств, пожертвований и др. источников);
- готовности образовательных организаций и их кадрового состава к системно-деятельностной работе с детьми и родителями по продвижению культуры добровольчества во внеклассной работе, в основном, дополнительном и неформальном образовании с использованием современных образовательных технологий.

Волонтерские организации начали появляться в 1990-е и 2000-е гг.,

Существует четкая взаимосвязь между детско-юношеским волонтерством, образованием и возможностью для человека проявить инициативу, творческий потенциал, лидерские качества, ощутить свою причастность к общественно полезному делу.

относительно экономически стабильные в различных регионах Российской Федерации. Они действовали в тех сферах, где наиболее остро ощущался дефицит участия государства: здравоохранение, экология, уход за престарелыми людьми, помощь одиноким матерям и семьям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, помощь беспризорным детям, сохранение и защита памятников истории и культуры, восстановление воинских захоронений, уход за ними и т.д.

Социально активные граждане объединялись с друзьями и единомышленниками, создавали неформальные группы, находили финансовую поддержку для того, чтобы начать действовать. Часто похожие по направлению деятельности организации соседних городов и областей дублировали работу друг друга, недостаток информации о намерениях каждой из них не позволял объединить усилия. С развитием сетевого общества и информационных технологий ситуация стала меняться, произошли качественные сдвиги в деятельности волонтеров, появилась возможность быстро и гибко реагировать на перемены в социуме, оказывать более эффективную поддержку тем, кто в ней нуждается.

Правовая основа развития волонтерства в России была заложена рядом законодательных актов. Так, Закон Российской Федерации «Об общественных объединениях» (от 19 мая 1995 г. № 82-ФЗ) регулирует социальные отношения, возникающие в связи с реализацией гражданами их права объединяться в организации, ст. 3 констатирует: «Право граждан на объединение включает в себя право создавать на добровольной основе общественные объединения для защиты общих интересов и достижения общих целей, право вступать в существующие общественные объединения либо воздерживаться от вступления в них, а также право беспрепятственно выходить из общественных объединений»¹. Таким образом, суть закона состоит в том, что члены общественных организаций могут действовать на добровольной (неоплачиваемой) основе. Закон устанавливает возраст членов объединений: так, членами и участниками

¹ См.: URL: http://base.garant.ru/10164186/1/#block_100

молодежных общественных объединений могут быть граждане, достигшие 14 лет, а членами и участниками детских общественных объединений могут быть граждане, достигшие восьми лет.

В Федеральном законе «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» (от 11 августа 1995 г. № 135-ФЗ) впервые было дано определение добровольца: добровольцы – физические лица, осуществляющие благотворительную деятельность в форме безвозмездного выполнения работ, оказания услуг (добровольческой деятельности)² в интересах благополучателей. Благополучатели – граждане и юридические лица, получающие благотворительную помощь филантропов, меценатов и добровольцев.

В законе «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений» (от 28 июня 1995 г. № 98-ФЗ) говорится о том, что федеральные органы исполнительной власти могут привлекать молодежные и детские объединения к выполнению государственного заказа на создание социальных служб, информационных, инновационных центров и центров досуга для детей и молодежи, на разработку и реализацию проектов (программ) по организации социальной работы, дополнительного образования, деятельности в сфере культуры, здравоохранения, экологии, деятельности по предупреждению беспризорности и правонарушений среди детей и молодежи, а также на научные исследования и осуществление иных видов деятельности, являющихся приоритетными при реализации государственной молодежной политики³. Таким образом, молодежные и детские общественные объединения получили право быть самостоятельными юридическими лицами и определять свои отношения с различными государственными структурами, учреждениями культуры, спорта, бизнес-сообществом как равными партнерами на принципах взаимодействия и сотрудничества, на договорной основе.

За последние десять лет наиболее активно добровольчество продвигалось благодаря образовательным и социально ориентированным некоммерческим организациям (НКО). Значение добровольческой деятельности для общества и государства отмечалось в ежегодных (с 2007 г.) Посланиях Президента РФ, докладах Общественной палаты о развитии гражданского общества. Был принят и реализуется ряд законодательных решений, способствующих развитию добровольчества, его поддержка становится приоритетным направлением государственной молодежной и социальной политики⁴. Взаимодействие формальных и неформальных институтов образования в воспитании полноценной, гуманистически ориентированной личности, готовой к солидарным социальным действиям и инициативам, приобретает все большее значение. Как показывает опыт, использование механизмов партнерства образовательного учреждения, семьи, спортивных и культурных организаций, некоммерческого сектора позволяет выстроить широкое открытое пространство, в котором каждый молодой человек сможет приобрести социальный опыт, поучаствовать в волонтерских проектах, проявить гражданскую активность, развить профессиональные навыки и т.д.

*

Сегодня в нашем обществе четко сформировался запрос на добровольчество, на активных и ответственных людей, на инициативу, идущую снизу. Можно выделить ряд следующих предпосылок, содействующих реализации этого запроса.

1. Социально-экономические предпосылки. В ситуации ускорения экономического развития, интенсивности технологических изменений нарастают вызовы к системе образования, которая все в большей степени становится ключевым фактором повышения конкурентоспособности страны в условиях глобализации. Чтобы вписаться в становящуюся все более «интеллектуальной»

² См.: URL: <http://base.garant.ru/104232/>

³ См.: URL: <http://base.garant.ru/103544/#ixzz37wtpZD5s>

⁴ Федеральный закон от 6 декабря 2003 г. № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации»; Концепция содействия развитию благотворительной деятельности и добровольчества в Российской Федерации от 30 июля 2009 г. № 1054-р, одобренная распоряжением Правительства Российской Федерации; Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 18 декабря 2006 г. № 1760-р.

экономику, образование должно носить практически непрерывный характер («образование длиной в жизнь», пер. с англ. *lifelong learning*). Постоянно растут требования к подготовке современных кадров, адекватных запросам инновационной экономики. «Именно поэтому сегодня спрос на людей, которые решают творческие задачи – задачи с большой долей неопределенности, изменчивости, – как никогда велик», – пишет академик А.Г. Асмолов (2012, с. 7). Подготовка социально ответственных, самостоятельно мыслящих и действующих граждан, готовых самостоятельно ориентироваться в быстро меняющемся мире, находить нестандартные решения, становится императивом, а создание инновационного общества и модернизационной экономики невозможно без инициативных людей, без социальной активности и гражданской ответственности молодежи.

2. Социально-психологические предпосылки. У молодежи меняется, пусть и медленно, ценностно-смысловая структура сознания. Образ детско-юношеских общественных объединений, особенно среди 11–12-летних современных школьников (учащиеся V–VI классов), которые, согласно опросам, наиболее мотивированы на добровольческую деятельность, выглядит весьма привлекательно. Социальная реклама детско-подросткового волонтерства и медийные программы (которых сегодня явно недостаточно) могут оказать позитивное воздействие именно на эту целевую группу юных граждан. В проведенном среди подростков исследовании отчетливо прослеживается следующее: как о наиболее привлекательных ребята говорят о тех детских объединениях, где «можно воспитать себя для взрослой жизни», но

при этом в числе наиболее интересных дел лидируют «организация дискотек» (желают «хорошо развлечься» 25% шестиклассников, 30% восьмиклассников и 40% девятиклассников) и «занятия на компьютере». Это значит, что целевая и содержательная стороны подростковых предпочтений имеют разную направленность (Отчет..., 2011, с. 59).

Несомненно, что мотивационная сфера детско-юношеского волонтерства, социально-психологические условия привлечения молодежи в общественную деятельность должны стать предметом серьезных научных исследований. Анализ групповых и личностных факторов социально-психологического климата волонтерских организаций (Н.А. Потапова), особенностей и условий развития гражданской активности (Л.М. Семенюк), психологических критериев социальной зрелости личности в современном российском обществе (Г.Г. Александрова) показывает важность выявления социально-психологических установок на успешную социализацию детей и молодежи в рамках волонтерского движения.

Деятельность психологов, социальных педагогов, руководителей НКО, работающих в сфере образования по вовлечению детей и молодежи в различные объединения разной направленности, становится чрезвычайно актуальной в условиях роста употребления психоактивных веществ в детско-подростковой среде, нарастания рисков национализма, шовинизма, экстремизма и ксенофобии. Сегодня чрезвычайно востребован психолого-педагогический опыт вовлечения молодежи в социальную практику, направленную на общественно полезные действия, способствующие формированию активной жизненной позиции, преодолению патернализма и инфантилизма. Успешность этих действий связана с формированием у будущих волонтеров устойчивости к стрессам, эмоциональной стабильности, умения общаться и разрешать конфликты.

3. Образовательно-воспитательные предпосылки. Принципиальным отличием новых Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) от прежних является усиление их ориентации на развитие личности, обретение ею духовно-нравственного

Подготовка социально ответственных, самостоятельно мыслящих и действующих граждан, готовых самостоятельно ориентироваться в быстро меняющемся мире, находить нестандартные решения, становится императивом, а создание инновационного общества и модернизационной экономики невозможно без инициативных людей, без социальной активности и гражданской ответственности молодежи.

опыта и социальной компетентности, а не просто на усвоение системы знаний. Запрос на новые образовательно-воспитательные практики связан с кризисом семьи, необходимостью занять свободное время ребенка или разнообразить его досуг, потребностью в разработках, апробации и внедрении современных методов обучения, поиском новых технологий, направленных на успешную социализацию и профессиональную самоидентификацию личности.

Новый ФГОС стал ответом на вызовы времени и необходимость быстрой адаптации к запросам и требованиям динамично меняющегося мира; в нем уделяется большое внимание формированию личности учащихся, мотивированной на творчество и инновационную деятельность, а также готовой к сотрудничеству и **умеющей работать в команде** (ФГОС среднего..., 2012). Системно-деятельностный подход, лежащий в основе современного образования, обеспечивает проектирование и конструирование образовательной среды, использование разнообразных методов и технологий обучения волонтерству с учетом индивидуальных и психолого-возрастных особенностей детей и подростков.

Эффективность образования сегодня оценивается в значительной степени способностью не только решать интеллектуальные задачи, адекватные информационной цивилизации, но и осуществлять реальные практические дела, а также вовлеченностью молодых людей в социальную проектную деятельность, развитием у них навыков межличностной коммуникации. В настоящее время экспертами признается недостаточная эффективность общего образования в формировании навыков соотносить свое поведение с требованиями коллектива, умения согласовывать личные и общественные интересы, ответственно взаимодействовать с различными социальными группами, т.е. компетенций, востребованных в современной социальной жизни и экономике. Так, результаты международных сопоставительных исследований PISA показывают отставание российских подростков от сверстников из большинства развитых стран мира по владению умениями

применять полученные знания на практике. Это во многом является следствием недостаточного распространения деятельностных (проектных, исследовательских) образовательных технологий и слабого развития профильного образования. В Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. указывается на необходимость усиления участия образовательных структур (как формальных, так и неформальных) в решении задач воспитания. Подчеркивается актуальность формирования социальных компетенций и гражданских установок в связи с распространением негативных тенденций в подростковой и молодежной среде (алкоголизм, наркомания, насилие и т.д.).

Несомненно, что участие детей и подростков в реализации **деятельностных форм образования** за счет включения программ детско-юношеского добровольчества в учебно-воспитательный процесс и совмещения процесса обучения и общественно полезной деятельности имеет огромное значение для достижения личностью социально-психологической зрелости и для развития предпрофильного образования. Все это также будет способствовать минимизации рисков в молодежной среде и созданию условий для получения полезных социальных и практических навыков, возможности дружеского общения и взаимодействия с единомышленниками, приобретению опыта ответственного лидерства. Кроме того, обучение добровольчеству в детско-подростковой среде окажется нерезультативным и не даст желаемого эффекта, если оно не будет содержать соответствующей игровой составляющей (перформансы, квесты,

Сегодня чрезвычайно востребован психолого-педагогический опыт вовлечения молодежи в социальную практику, направленную на общественно-полезные действия, способствующие формированию активной жизненной позиции, преодолению патернализма и инфантилизма. Успешность этих действий связана с формированием у будущих волонтеров устойчивости к стрессам, эмоциональной стабильности, умения общаться и разрешать конфликты.

флешмобы и т.д.). Игровые технологии, сочетание развлекательного и обучающего материала одновременно обеспечат заинтересованное восприятие подростком социально значимых действий и желание самостоятельно реализовать познавательную потребность на практике.

На разных ступенях образования, в зависимости от возрастных особенностей детей и подростков, педагог выстраивает свою работу, исходя из следующего:

- уровня формирования культуры добровольчества (когнитивный, ценностный, деятельностный);
- степени участия родителей, вожатых, тьюторов в детско-взрослой общественной организации;
- вовлеченности других социальных партнеров в волонтерскую деятельность;
- качества общественной среды (дружественная школьная или выход учащихся в открытый социум, где подросток приобретает опыт самостоятельного общественного действия).

Детско-подростковые общественные организации открывают перед юношеством широкие возможности для реализации разнообразных социальных ролей, «уводят» их с улицы, способствуют предупреждению правонарушений и отклоняющегося поведения, формированию правового сознания.

Сегодня становится все более очевидным, что успешность молодого человека во многом зависит от его способности реально воспринимать окружающую действительность и ориентироваться в ней, умения коммуницировать, планировать свои действия, конструктивно разрешать конфликты и строить адекватную ситуациям систему отношений с миром – от усвоения норм и ценностей общества в целом до развития навыков творческого самовыражения. Таким образом, мы встречаемся с принципиально новым пониманием **образования как личностно-ориентированной**

культурной деятельности на основе принятия гуманистических и демократических ценностей. Однако в настоящее время реализация образовательной практики в соответствии с таким пониманием образования сталкивается с рядом сложностей. Это происходит оттого, что обучающийся часто лишен опыта продуктивной работы в коллективе, редко испытывает влияние этого коллектива, будучи ограниченным во взаимодействии исключительно школьным классом и процессом обучения. Поэтому сегодня представители педагогической науки (В.А. Караковский, И.П. Иванов, Д.В. Григорьев, П.В. Степанов и другие), учителя-практики убеждены в том, что развивать гуманистические начала в поведении ребенка, создавать предпосылки успешного усвоения им норм и ценностей общества в целом возможно лишь в условиях предоставления ребенку права на самовыражение и самореализацию, причем не только в учебной, но и в других видах деятельности, особенно социально значимой.

В отечественной психолого-педагогической науке разработана деятельностно-компетентностная парадигма, определяющая целью образования развитие личности обучающихся на основе освоения универсальных способов деятельности. Процесс обучения понимается не просто как усвоение суммы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций обучающихся, а как процесс развития личности, обретения ею духовно-нравственного опыта и социальной компетентности (Концепция..., 2008, с. 15). Таким образом, применительно к исследуемой проблеме формирование ценностей и практики добровольчества – это многоуровневый процесс, происходящий поэтапно и включающий следующие компоненты:

1) когнитивный:

- обретение учащимися знаний об институте волонтерства;
- ознакомление с принципами волонтерства;
- знание и понимание организации, развития и формирования механизма продвижения добровольческих практик, углубления международного сотрудничества в сфере добровольчества;
- знание и понимание основных этапов развития волонтерского движения

Детско-подростковые общественные организации открывают перед юношеством широкие возможности для реализации разнообразных социальных ролей, «уводят» их с улицы, способствуют предупреждению правонарушений и отклоняющегося поведения, формированию правового сознания.

в исторической и социально-политической ретроспективе и современного его состояния;

- ориентация в системе морально-нравственных норм и ценностей;

2) ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫЙ:

- сформированность у школьников уважения к личности, нетерпимости к несправедливости, готовности прийти на помощь нуждающимся в ней;

- толерантность (готовность с уважением относиться к представителям иных культур, если они не являются носителями экстремистских взглядов и течений; признание и понимание иного, непохожего «на меня»);

- сформированность морально-нравственных установок и ценностей (милосердие, великодушие, отзывчивость, желание делать добро людям и т.д.);

- побуждение школьников действовать в рамках позитивных ценностей;

3) ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ:

- участие в школьном самоуправлении и общественных объединениях на базе школы в пределах возрастных компетенций;

- освоение обучающимися способов поведения в социуме и ценностного к нему отношения;

- реализация потребности в самоактуализации и самореализации личности через волонтерство, организацию социально значимой, общественно полезной деятельности;

- умение вести диалог, разрешать конфликты, устранять противоречия, отстаивать права граждан на достойную жизнь;

- свободное и ответственное следование моральным и нравственным нормам;

- осуществление на практике безвозмездной деятельности, приносящей пользу людям, инициативное участие в общественной жизни, способность к самостоятельному социальному действию.

В этом смысле вовлечение детей и подростков в добровольчество можно рассматривать как колоссальный образовательно-воспитательный потенциал. Реальное добровольческое служение способствует осознанию личностью, что участие в жизни и делах социума приносит пользу не только обществу, но и самому добровольцу. Так, по определению Генерального секретаря Организации Объединенных Наций Кофи Аннана,

Учителя-практики убеждены в том, что развивать гуманистические начала в поведении ребенка, создавать предпосылки успешного усвоения им норм и ценностей общества в целом возможно только в условиях предоставления ребенку права на самовыражение и самореализацию, причем не только в учебной, но и в других видах деятельности, особенно социально значимой.

добровольчество является «и духовным свойством, и гражданской добродетелью. Это деятельность, которая имеет глубокие корни в человеческой духовности и далеко идущие социальные и культурные последствия. Прислушиваться к нуждам других, заботиться о них, приходить на помощь – все это свидетельства высших человеческих побуждений. Люди помогают друг другу из любви и сострадания. Однако глубочайшее духовное свойство и символическое значение добровольчества заключается не только в том, что мы делаем для других. На карту поставлены наши собственные ценности и человечность: «мы есть то, что мы даем другим» (Записка..., 2003, с. 142).

Именно добровольчество определяет уровень самоорганизации обучающихся, их вовлеченность в создание позитивных смыслов и ценностей, умение конструктивно выстраивать отношения с партнерами и представителями социума, реализовывать собственные социально значимые проекты. Дети, подростки и молодежь становятся основной целевой группой практики волонтерства. Однако необходимо обратить внимание на то, что в условиях достаточно закрытой классно-урочной системы обучения не всегда возможно в достаточном объеме предоставить учащимся такую возможность.

Кроме того, по мнению экспертов, «во многих школах классные руководители не занимаются созданием детских коллективов». Исследователи отмечают социальную пассивность, «дефицит неденежных мотиваций в поведении и поступках людей», безудержное потребление, деградацию смыслов труда и трудовой этики, «атомизацию человеческого бытия, распад традиционных форм социальности», что вызывает деформацию практически всех институтов социализации и в первую очередь

образовательного учреждения, которое утрачивает свою воспитательную функцию (Хайкин, Григорьев, 2013). Выход из создавшейся ситуации авторы видят в создании детско-взрослых сообществ, нацеленных на участие в жизни местного социума и реализацию социальной творческой активности личности.

Сегодня мы сталкиваемся с двумя прямо противоположными, но тесно взаимосвязанными тенденциями: с одной стороны, происходит массовая утрата молодежью трудовой мотивации в пользу досугово-развлекательного времяпрепровождения, рост масштаба девиантного поведения; с другой стороны, активность детей и подростков в социальных сетях свидетельствует о том, что молодежь способна реально самоорганизовываться на Интернет-платформе для оказания помощи людям, формировать группы добровольцев для тушения лесных пожаров, поиска пропавших детей (поисково-спасательный отряд «Лиза Алерт»), помощи детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации (фонд «Волонтеры в помощь детям-сиротам», возникший на основе волонтерского движения «Отказники»). Информационные технологии становятся важнейшим инструментом сплочения и взаимопомощи молодых людей.

Поскольку в настоящее время поиск смыслов у молодежи зачастую происходит в Интернете, в социальных сетях, необходимо поддержать этот процесс и помочь подрастающему поколению найти себя в меняющемся мире. По мнению Г.А. Асмолова, «модели взаимопомощи и сотрудничества через сетевые технологии должны стать неотъемлемой частью школьной программы. Взаимопомощь, добровольчество и сетевые технологии должны сделаться не только фактором эволюции, но и фактором образовательной политики» (Асмолов, 2011, с. 58).

Исследователи В.Л. Хайкин и Д.В. Григорьев считают, что «сегодня главными отношениями в педагогике должны быть отношения *ответственной заботы*.

Только они принципиально противопоставят потребительской логике жизни. Если их нет, то нет и подлинно культурного воспитания». Именно детско-взрослая общность, куда входят значимые для ребенка люди – ровесники, младшие и старшие сверстники и взрослые (в формах малых групп, команд, коллективов и др.), «является тем подлинным пространством, где возникают, проходят начальную стадию формирования собственно человеческие способности, позволяющие юному человеку стать субъектом своей жизни. И именно детско-взрослые общности обладают уникальным потенциалом по обновлению нашей общественной жизни» (Хайкин, Григорьев, 2013). Авторы предлагают своеобразную социально ориентированную модель *созидающей детско-взрослой общности* на базе школы, которая содержит следующие основные направления добровольческой деятельности в отношении населения муниципалитета:

- выполнение *фото-, видео-, дизайнерских работ* и проектов, помогающих учителям, семьям учеников и жителям территории преобразовывать свои дома и окружающую среду;
- *издательско-редакционная деятельность* (на базе мини-типографии и редакции школьной газеты) для территориального сообщества;
- работа гуманитарных исследовательских групп старшеклассников, объединяющихся в *детско-взрослую социологическую службу*, которая изучает общественное мнение;
- волонтерская деятельность на базе школьного музея, преобразованного в *музей-клуб* с системой открытых событий, со специальными интерактивными программами для населения;
- волонтерская *детско-взрослая педагогическая служба* (созданная на базе педагогического отряда старшеклассников), работающая с детьми младшего возраста в группах кратковременного пребывания и группах продленного дня;
- работа *детско-взрослого центра сайтостроительства и ИКТ-сопровождения*.

В контексте исследуемой проблемы детско-взрослая общность – это обучение и воспитание в труде, это реальное пространство *ответственной заботы* детей и взрослых и оказание адресной помощи населению, это проявление

Сегодня главными отношениями в педагогике должны быть отношения *ответственной заботы*. Только они принципиально противопоставят потребительской логике жизни. Если их нет, то нет и подлинно культурного воспитания.

гражданской активности, самореализации и самоактуализации личности, это социальное служение на основе взаимовыгодного и практического сотрудничества образовательной организации и местного сообщества.

*

В 2010–2014 гг. сотрудниками ФИРО были проведены конкурсы авторских программ, учебно-методических материалов и электронных ресурсов по развитию добровольчества среди обучающихся и проведению детско-юношеских социально значимых инициатив в организациях общего и дополнительного образования различных субъектов Российской Федерации. Анализ приложенных материалов показал, что включение волонтерского движения в воспитательное пространство учреждения и местного сообщества стимулирует профессиональную ориентацию подростков, дает им возможность проявить себя, завоевать авторитет среди сверстников и получить заслуженное признание в своем селе (городе, области). Организаторами конкурсов был изучен и проанализирован богатый психолого-педагогический опыт работы образовательных организаций, направленный на развитие личностной активности обучающихся, формирование нравственных ориентиров и профессиональных навыков. Вопросы развивающего воспитания, позитивной социализации и реализации творческой активности детей и молодежи по-разному решаются в различных регионах Российской Федерации. Необходимо иметь в виду, что в зависимости от этнокультурных, региональных особенностей, типа поселения (село, город), вида образовательного учреждения, форм и содержания работы детское волонтерское движение оказывает определенное воздействие на общественную жизнь местного сообщества, выступая источником и фактором социальных перемен.

Однако следует иметь в виду, что детско-юношеское волонтерское движение в целом оказывает лишь ограниченное воздействие на состояние образовательного пространства России. Волонтерские практики в его рамках поддерживаются усилиями педагогов-энтузиастов, используются в небольших масштабах на уровне

отдельных школ и местных сообществ.

Представленные на конкурс авторская программа А.А. Плис «Школа волонтера» (МБОУ Основная общеобразовательная школа № 7 г. Чусовой, Пермский край), Интернет-проект «Волонтер Екатеринбург» (МБУ Екатеринбургский Центр психолого-педагогической поддержки несовершеннолетних «Диалог»), программа гражданско-патриотического воспитания Г.В. Белозеровой (педагог дополнительного образования) «Я – гражданин России» (ГБОУ СПО СО «Белоярский многопрофильный техникум») и другие материалы свидетельствуют о накоплении богатого практического опыта в области деятельности детско-юношеских организаций, движений, волонтерских центров, клубов.

Сегодня юношеские волонтерские программы становятся неотъемлемой частью мер, направленных на преодоление негативных явлений в экономической сфере, за прошедшие десятилетия российский молодежный общественный сектор стремительно развивался. Успешность волонтерских программ во многом зависит от возможностей подобрать для волонтеров такие виды работ, которые помогут развитию их профессиональных и социальных компетенций, необходимых для успешной социализации.

Интернет-проект «Волонтер Екатеринбург» стал своеобразным итогом **социального творчества учащихся, родителей и педагогов**. На вопрос: «Кто такие волонтеры?» – участники проекта отвечают: «Волонтеры – люди, которые готовы потратить свое время и силы, использовать свой творческий потенциал и другие доступные им ресурсы для решения социальных проблем». Осуществлению данного проекта предшествовала реализация программы «Равный обучает равного» для учащихся-волонтеров и проекта «Актив педагогов по организации волонтерского движения в образовательном учреждении» для педагогов, направленных на развитие волонтерского движения в школах г. Екатеринбурга. В результате к 2010/11 учебному году

Волонтеры – люди, которые готовы потратить свое время и силы, использовать свой творческий потенциал и другие доступные им ресурсы для решения социальных проблем.

в 88 общеобразовательных учреждениях стали действовать 105 волонтерских отрядов, осуществляющих разные виды волонтерской деятельности (пропаганда здорового образа жизни, профилактика правонарушений, благотворительная деятельность, шефство над ветеранами войн и тружениками тыла, детскими домами и т.д.). В связи с этим стало актуальным и своевременным создание виртуального сообщества волонтеров, которое позволило в сети координировать, поддерживать социальную активность и инициативы учащихся, занимающихся добровольчеством в разных уголках города.

Среди задач Интернет-проекта особое место занимает проблема выявления и развития творческого потенциала его участников, поддержки инициатив учащихся-волонтеров, а также стимулирования интереса педагогов и обучающихся к использованию информационно-коммуникационных технологий в целях обучения, развития, приобретения участниками навыков работы в сетях, с компьютерной графикой и анимацией.

Участниками Интернет-проекта стали команды, состоящие из 3–10 учащихся VII–VIII, IX–X классов и осуществляющие волонтерскую деятельность. Руководителем команды выступил педагог – организатор волонтерского отряда. Подготовка заданий для команд-участников возлагалась на оргкомитет Интернет-проекта. Функции руководителей команд состояли в следующем:

- введение команд в Интернет-проект (первичный инструктаж, правила, принципы взаимоотношений в команде и т.д.);
- сопровождение команды в течение установленного срока реализации проекта;
- получение всей необходимой информации об Интернет-проекте, проектных заданиях, текущих результатах и рейтингах;
- организация взаимодействия с оргкомитетом;
- создание комфортных условий для работы учащихся – участников Интернет-проекта.

Проектные задания для команд-участниц позволили больше узнать об истории возникновения и развития волонтерского движения, его миссии, принципах и формах, осознать

значимость волонтерской деятельности в современном мире. Первое задание было посвящено истории возникновения волонтерских отрядов Екатеринбурга (когда, как и в связи с чем отряд был организован, что привело участника проекта в волонтерскую работу) и знакомству с его участниками. Команды должны были создать свой сайт или страничку в Интернете, где они впоследствии стали выкладывать свои работы. Среди последующих заданий организаторы предложили следующее:

- создайте анимацию или разработайте плакат на тему: «Волонтерство – это...»;
- поделитесь фотоматериалами, отражающими особо яркие моменты вашей работы, творческие находки, портретные галереи наиболее активных волонтеров (примерные темы фоторепортажей: «Мой друг – волонтер», «Наш куратор волонтерского отряда», «Мы и наше дело» и т.д.);
- создайте изображение – знак (логотип или эмблему) и напишите песню, которая могла бы стать гимном волонтерского движения г. Екатеринбурга;
- расскажите о лучшем опыте своего волонтерского отряда (это может быть одно или несколько мероприятий, объединенных общей идеей); для выполнения задания необходимо предоставить разработку и видеосопровождение, отражающие эффективность и значимость этого мероприятия;
- разработайте, организуйте и проведите мероприятие, направленное на популяризацию здорового образа жизни, предоставьте сценарий разработанного вами мероприятия, покажите свои художественные способности и технические возможности графических программ при создании видеофильма, который осветит эту деятельность;
- представьте опыт участия вашего волонтерского отряда в акции, отвечающей социальным потребностям города (своего района, своего образовательного учреждения), или мероприятию, направленному на благоустройство дворов, скверов, парков, школьных территорий города; покажите возможности некоторых графических программ при разработке социальной рекламы, отражающей значимость мероприятия на предложенную тему.

В итоге реализации Интернет-проекта наряду с социальной активностью

и интересом общественности к волонтерской деятельности оценивались креативность и творческий потенциал участников, их способность выдвигать новаторские идеи, находить нестандартные решения, инновационные способы взаимодействия с окружающим миром. Основными критериями при оценке творческого потенциала стали: выразительность видеоряда представленной презентации (оригинальность дизайна, единство стиля, включаемых в презентацию рисунков); позитивность и креативность (новизна идеи, гибкость мышления) работы; качество исполнения, гармоничность цветовой гаммы; оригинальность композиционного и оформительского решений; разнообразие средств музыкальной выразительности; качество поэтического текста.

Анализ результатов Интернет-проекта показал высокую степень удовлетворенности его участников организацией и содержательной составляющей мероприятия «Волонтер Екатеринбурга». Проект был позитивно воспринят местным сообществом, способствовал росту интереса горожан к добровольческим практикам; учащиеся и педагоги приобрели опыт сетевого взаимодействия с единомышленниками по продвижению идей волонтерства, объединению усилий в создании интерактивных мультимедиа-ресурсов, содержащих информацию о добровольцах и социально значимых инициативах; проект содействовал активизации творческого потенциала участников добровольческих команд.

Изучение экспертным советом материалов участников конкурса показало, что квалифицированно разработанное социально-психолого-педагогическое сопровождение волонтерского проекта может существенно повысить эффективность деятельности его участников. Мотивационная сфера юношеского волонтерства, как показывает опыт, должна стоять в центре разработки высокоэффективных добровольческих проектов. Мотивирование подростков для участия в общественно значимых делах, оказание информационной и консультационно-просветительской помощи всем участникам проекта – проблема, без решения которой продвижение добровольческих инициатив в принципе

представляется невозможным. В этом плане социально-психолого-педагогическое сопровождение служит инструментом для вовлечения юношества в решение актуальных социальных проблем современного российского общества.

Участие школьников в реальных практических мероприятиях позволяет обрести определенный жизненный опыт, способность адекватно оценивать себя, свои возможности и поступки, ответственно подходить к деятельности волонтера. Добровольчество для многих подростков становится формой реализации собственных амбиций и устремлений, утверждения веры в определенные жизненные ценности, формирует у них такие качества, как сочувствие, милосердие, сострадание. Кроме того, участие в значимых проектах социального, экономического и культурного характера является своеобразной «прививкой» от антисоциальных действий детей и подростков, способствует решению проблем аддиктивного поведения личности, злоупотребления психоактивными веществами.

Так, руководители волонтерского клуба «Алфей» (Муниципальное общеобразовательное учреждение для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции», г. Усинск, Республика Коми) и добровольческого клуба «Инсай» (Муниципальное образовательное учреждение дополнительного образования детей детско-юношеский центр «Молодежный центр», г. Саров, Нижегородская обл.) разработали весьма эффективные

Добровольчество для многих подростков становится формой реализации собственных амбиций и устремлений, утверждения веры в определенные жизненные ценности, формирует у них такие качества, как сочувствие, милосердие, сострадание. Кроме того, участие в значимых проектах социального, экономического и культурного характера является своеобразной «прививкой» от антисоциальных действий детей и подростков, способствует решению проблем аддиктивного поведения личности, злоупотребления психоактивными веществами.

поведенческие профилактические программы. Реализация программ по формированию культуры здорового образа жизни стала ответом на продолжающуюся тенденцию ухудшения здоровья молодого поколения, на рост числа ВИЧ-инфицированных и употребляющих психоактивные вещества среди несовершеннолетних⁵.

Министерством образования и науки РФ 5 сентября 2011 г. была принята «Концепция профилактики употребления психоактивных веществ в образовательной среде», в которой утверждалось: «Одним из наиболее активных участников процесса профилактики зависимости от психоактивных веществ в Российской Федерации является система образования. Имеющийся у нее профессиональный, организационный ресурс, а также сфера ее социального влияния позволяют обеспечивать комплексное, системное воздействие на целый ряд социальных групп, прежде всего, несовершеннолетних и молодежи, а следовательно, вносить существенный вклад в формирование культуры здорового и безопасного образа жизни у подрастающего поколения» (Письмо..., 2011).

Запрос общества и государства на сохранение здоровья детей и предотвращение деградации нации, а также развитие соответствующих здоровьесберегающих компетенций сейчас актуален как никогда ранее. Распространение моделей формирования культуры безопасного образа жизни, развития системы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения обучающихся провозглашаются важнейшими приоритетными задачами. Реализация этих задач потребует создания соответствующей инфраструктуры и образовательно-воспитательной среды.

Поведенческие профилактические программы нового поколения направлены на нетерпимость к действиям и влияниям, представляющим угрозу жизни, физическому и нравственному здоровью, на снижение факторов риска приобщения к психоактивным веществам, на развитие творческого потенциала

растущей личности, формирование у нее уверенности в себе и своих возможностях. Необходимо отметить, что привычная стратегия – осуждение и запрещение – доказала свою неэффективность, традиционные информационные обучающие программы (антитабачные, антиалкогольные, антинаркотические) сегодня оказываются малоэффективными. Специфика подросткового возраста – периода «бури и натиска», когда рушатся стереотипы, отвергается опыт взрослых, – а также негативные последствия информационной социализации требуют создания все более совершенных профилактических оздоровительных программ, способных развить у ребят чувство самоуважения и ответственности, улучшить состояние их физического и духовно-нравственного здоровья, направить их энергию на осуществление творческих инициатив. Вследствие этого добровольчество становится реальным шансом переломить ситуацию, открывает уникальные возможности для реализации личностно-ориентированного подхода, основанного на идеях гуманистической психологии и педагогики. Большинство авторов (Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильин, Н.Н. Палтышев и другие) связывают его с учетом индивидуальности обучающегося, условиями ее становления, развития и саморазвитием личности.

Присланные на конкурс программы и технологии психолого-педагогического сопровождения волонтерского движения, о которых говорилось выше, учитывают современные факторы риска, способствующие проявлению негативных тенденций в детско-подростковой среде. К ним можно отнести изменение структуры досуга детей (многие из которых предоставлены сами себе, исключены из участия в кружковой деятельности, спортивных секциях и т.д.), психологические характеристики современной молодежи и различные мотивационные факторы.

Новые образовательно-воспитательные волонтерские программы предусматривают активные формы деятельности, в основе которых лежит принцип

⁵ По данным социологических исследований, в 2010 г. в возрастной группе 11–24 года численность регулярно потребляющих наркотики составляла 9,6% от общей численности данной возрастной группы (2,6 млн человек); алкогольные напитки (включая пиво) – 50,5% несовершеннолетних и молодежи (13,7 млн человек); курят табачные изделия 45,6% (12,3 млн человек). Согласно сведениям МВД России, средний возраст начинающих употреблять психоактивные вещества снизился с 17 до 11 лет.

«равный – равному», «ровесник – ровеснику»⁶. Например, в пояснительной записке к образовательной программе клуба «Инсай» (авторы программы – педагоги-психологи С.В. Паничкина и Э.О. Субботина) акцентируется внимание на формировании мотивационной базы участия в добровольчестве, развитии личностно значимых интересов подростков-волонтеров, их лидерских качеств, творческого потенциала, познавательной активности, навыков эффективного общения. Все это авторы считают залогом успешности в реализации поставленных целей. По итогам двухгодичного обучения и года практических знаний обучающиеся должны усвоить предложенные теоретические знания и сформировать позицию волонтера как организатора, активного участника коллективной творческой деятельности, объектом которой являются школа, летние лагеря, клубы по месту жительства, дискотеки и т.д.

Разработанная система личностного роста волонтера создает условия для развития каждого подростка и его активного участия в деятельности клуба. Если на первом этапе обучения волонтеры приобретают теоретические знания, то на втором, основном, этапе они получают опыт практической деятельности в волонтерском клубе и открытом социуме, который включает:

- приобретение конкретных знаний, умений, навыков;
- разработку тематического информационного материала;
- развитие личностных качеств (в том числе исполнительской дисциплины) и удовлетворение конкретных личностных потребностей;
- коллективно-творческую деятельность в объединении.

На данном этапе приобретаемые знания, умения и навыки используются в организации различных форм работы основного этапа: мастер-классов, спектаклей, тематических акций, ролевых игр, групповых занятий, выездных семинаров-тренингов. Подростки-волонтеры привлекаются к работе на молодежной линии

доверия «Ровесник – ровеснику», в городских общешкольных в рамках проектов «Волшебная комната» и «Фитокомната». Социально-психологический аспект такого взаимодействия раскрывается в осознании волонтером собственного внутреннего потенциала, ощущении сопричастности к общественно полезному делу, возможности выступить созидающим, творцом, приобрести просоциальные навыки. В этом случае образовательная среда принимается как «своя», созданная своими силами при поддержке опытных взрослых. Такая среда не вызывает отчуждения. Участники создают пространство успешности вокруг, будучи успешными (и личностно, и профессионально) сами. На этом этапе значительное число обучающихся принимают участие в конкурсах социальных проектов, социально значимых делах по противодействию зависимостей (табачной, алкогольной, наркотической), что способствует развитию их творческих инициатив. Среди выдвинутых инициатив значительное место занимают проведение акций, в том числе и интерактивных («Волна здоровья», «Скажи наркотикам – нет!», «Здоровье детей – неприкосновенный запас нации», «Молодежь Усинска вместе против наркотиков» и др.), тематических диспутов («В плену вредных привычек», «Если друг оказался вдруг» и др.), мозговых штурмов, тренингов («Алкоголю скажем “нет”», «Хозяин судьбы» и др.), викторин, игровых уроков («Зона риска» и др.), круглых столов и т.п.

В волонтерской просветительской работе широко используются созданные (при поддержке местных властей, партнеров из бизнес-сообщества и т.д.) информационные буклеты, брошюры профилактического содержания: «Любовь прекрасна, когда безопасна», «Ты узнаешь их из тысячи», «Нравнодушному человеку» и др. Таким образом, работа клуба стала своеобразной социальной рекламой здорового образа жизни.

Волонтеры клуба «Алфей» в первый год своей деятельности создали методическую базу работы с подростками, обращая особое внимание на развитие и поддержку творческих

⁶ Принцип «равный обучает равного» основан на гуманистическом подходе и идеях А. Маслоу и К. Роджерса. Одна из идей, заложенных в этом подходе, предполагает, что Я личности формируется в общении с другими людьми, изменение поведения человека в данном контексте рассматривается как результат перестройки представления о себе.

инициатив школьников. Они подняли престиж волонтерского клуба, наладили связи с общественными организациями, структурами некоммерческого сектора, местными властями, бизнесом, участвовали в городских мероприятиях г. Усинска, направленных на пропаганду здорового образа жизни («Лыжня России», «Кросс нации» и т.д.). В дальнейшем волонтеры расширили зону своего действия, уже не только работая с подростками своей школы, но и осуществляя выход в другие общеобразовательные учреждения города, обучая своих сверстников (с помощью методики «равный равному») новым формам и способам социально-позитивного поведения. Кроме того, проводилась работа по привлечению в свои ряды новых волонтеров, для чего была разработана программа «Подготовка волонтеров».

Деятельность клуба была отмечена Усинским МРО УФСКН РФ по Республике Коми, актив и члены волонтерского клуба неоднократно награждались благодарственными письмами и грамотами. Традицией для каждого волонтера стали сбор и оформление портфолио своих достижений⁷. С каждым годом клуб расширяет свою деятельность, сегодня создана сеть опорных волонтерских классов в каждой из усинских школ, ряды волонтерского клуба пополнили сотни новых добровольцев.

Другим оригинальным новаторским проектом, инициированным научным сотрудником Центра социализации, воспитания и неформального образования ФИРО А. Севериной при поддержке Пермского центра «Грани», стало создание Интернет-сайта «Возрождая наш город» (<http://history.kizeladm.ru>) на базе платформы «Ушахиди»⁸ в г. Кизел. Закрывшие убыточных угольных шахт обернулось неблагоприятной социальной обстановкой в городе. Целью школьного проекта было создание виртуальной карты из трех сфер – прошлого, настоящего и будущего. Школьники Кизела благодаря платформе обсуждают существующие проблемы, планируют

действия, которые могли бы изменить облик их родного города, координируют добровольческие акции, которые помогают превращать будущее в настоящее. Таким образом, Интернет-платформа позволяет повысить уровень социальной активности школьников. Проекту предшествовал семинар, посвященный роли краудсорсинговых платформ для представителей местных администраций Пермского края; он активно заработал после того, как в г. Кизеле были проведены семинары для учителей, презентации для школьников в трех местных школах и игры, в ходе которых ребята обсуждали, как улучшить жизнь в своем городе.

Существует интересный опыт вовлечения школьников в процесс создания социальной рекламы (фильмы, видеоролики, Интернет-сайты и др.), где раскрывается значимость добровольчества для решения социально-экономических проблем, пропаганды здорового образа жизни и экологической безопасности, самореализации и саморазвития личности.

Вышеописанные современные волонтерские практики в системе общего и дополнительного образования детей являются авангардными в выполнении социально значимых задач; они, несомненно, заслуживают внимания научно-педагогического сообщества, властных структур, институтов гражданского общества. Основными социальными субъектами в формировании культуры добровольчества выступают педагоги, обучающиеся, родители, детско-подростковый коллектив и общественная среда. Поскольку развитие добровольческого движения становится одной из приоритетных задач системы образования, наработки в этой области и богатый практический опыт могут быть основой для его тиражирования и распространения на другие регионы Российской Федерации.

*

В отличие от детско-подросткового студенческое волонтерство получило более широкое воплощение. Значительным

⁷ На сегодняшний день волонтеры, которые стояли у истоков создания клуба, окончили школу. Все они поступили в высшие учебные заведения. Многие обучаются на факультетах, которые готовят специалистов правовых структур, политологов, журналистов, специалистов по связям с общественностью. Руководитель клуба поддерживает с ними связь, они продолжают вести активный образ жизни, участвуют в различных творческих проектах, в спортивной и культурной жизни своих вузов.

⁸ Интернет-сайт «Возрождая наш город», так же как и «Карта помощи» (сетевой инструмент взаимопомощи при тушении пожаров в 2010 г.), был создан на базе платформы «Ушахиди», которая была разработана американскими и африканскими программистами. Платформа позволяет получать информацию от населения, затем обрабатывать и визуализировать эту информацию в удобной форме (см.: Асмолов, 2011).

стимулом к его развитию стала подготовка волонтеров к Олимпийским и Паралимпийским играм в Сочи 2014 г. Так, в результате конкурсного отбора в 2010 г. были созданы 26 волонтерских центров на базе высших образовательных учреждений и обучено 25 тыс. человек. Подготовка волонтеров проводилась по 11 направлениям: «Транспорт», «Медицина», «Допинг-контроль», «Обслуживание делегаций и команд, протокол, лингвистические услуги», «Технологии», «Церемонии», «Коммуникации и пресса», «Административная деятельность и аккредитация», «Сервис», «Обслуживание мероприятий и работа со зрителями», «Паралимпизм». Гости Игр особо отмечали доброжелательность, трудолюбие, желание помогать и взаимодействовать волонтеров, среди которых, наряду со студентами, были менеджеры, домохозяйки, старшеклассники, пенсионеры и др. Именно волонтерская программа «Сочи-2014» способствовала развитию культуры волонтерства в России. Благодаря вовлеченности граждан в добровольческую деятельность Россия заняла восьмое место в мировом рейтинге «World Giving Index», а профессиональная и скоординированная работа волонтеров на Олимпиаде была удостоена самых высоких оценок экспертов Международного олимпийского комитета. Спортивные игры содействовали популяризации физической культуры и массового спорта среди молодежи. Директор Центра подготовки волонтеров Тверского государственного университета Т.Н. Арсеньева назвала волонтерский проект Олимпиады 2014 г. «уникальным системообразующим элементом развития института волонтерства в современной России».

Таким образом, создание инфраструктуры подготовки волонтеров стало важнейшим наследием Игр 2014 г. Реализация проекта открыла новые возможности внедрения образовательных программ поддержки здорового образа жизни в молодежной среде, продвижения ценностей добровольчества в различных слоях российского общества. 27 мая в центральном штабе Оргкомитета «Сочи-2014» в Москве состоялось

учредительное собрание Всероссийской ассоциации волонтерских центров, которую возглавила Т.В. Гомзякова. Задача ассоциации – «определить и укрепить статус волонтера, содействовать формированию культуры волонтерства в России и росту числа и качества добровольческих инициатив и организаций». Присутствовавшие на пресс-конференции представители Министерства образования и науки и Министерства спорта Российской Федерации в свою очередь пообещали организовать качественную межведомственную работу для поддержки деятельности Ассоциации волонтерских центров. Было отмечено, что в ближайшей перспективе особое внимание должно быть уделено включению школьников в добровольческое движение. Готовность к дальнейшему плодотворному сотрудничеству выразил глава Федерального агентства по делам молодежи Сергей Поспелов: «Безусловно, сегодняшнее событие говорит о том, что государство системно подходит к поддержке волонтерского движения, которое отныне будет продолжать свою деятельность на новом уровне. Волонтерство – это одно из самых важных направлений государства в молодежной политике, потому что оно дает возможность социализации для молодежи, а также дает ценный опыт и знания, которые невозможно получить во время академических занятий» (Олимпийское..., 2014).

На текущем этапе в Ассоциацию волонтерских центров вошли около 50 организаций из различных регионов Российской Федерации. По словам членов ассоциации, уже в самое ближайшее время число участников общественной организации планируется увеличить до 70 центров.

*

Сегодня отчетливо видно, что в продвижении ценностей добровольчества в студенческой среде достигнуты определенные успехи. В ряде регионов Российской Федерации благодаря активной деятельности структур некоммерческого сектора сложилась система по обучению подростков инновационным социальным практикам. Формируются региональные центры, способствующие позитивной социализации подрастающего поколения⁹.

⁹ Фонд «Созидание», его методика «Обучение заботой» апробирована в пяти регионах страны; Автономная некоммерческая организация «Вектор дружбы», в ее проекте участвуют 80 тыс. школьников из 14 субъектов РФ; фонд «ФОКУС-МЕДИА» осуществляет проект «Danse4life» в 22 российских регионах и т.д.

Данные международных исследований показывают, что вовлечение детей и молодежи в добровольческую деятельность на 50% снижает риск их приобщения к формам асоциального поведения (Бодренкова, 2013, с. 113).

Однако, как отмечалось выше, добровольческие практики в организациях общего образования используются все еще ограниченно. Несмотря на имеющийся интересный авангардный опыт на уровне муниципалитетов, необходимо отметить, что рядовые педагоги пока не имеют возможности в своей практической деятельности опереться на современные научные, учебно-методические разработки отечественных авторов, исследований в этой области пока очень мало, а имеющиеся работы освещают феномен добровольчества крайне односторонне. «Отсутствие научной концепции добровольческого труда затрудняет выработку стратегии консолидации социальных субъектов в построении гражданского общества, формировании его взаимодействий с государством и рыночной подсистемой» (Инновационные проекты..., 2009, с. 9–10).

Исходя из того, что социальная активность – это сложный феномен, для его дальнейшего изучения требуется междисциплинарный подход, объединяющий усилия педагогов, психологов, социологов, юристов, экономистов и т.д., а для этого необходимо:

- изучать опыт работы общественных организаций/объединений и их вклада в формирование правового сознания подростков и молодежи;
- исследовать мотивационные установки, готовность обучающихся проявлять социальную ответственность, толерантность, осваивать новые трудовые навыки, участвовать в развитии институтов гражданского общества;
- выявлять механизмы и пути реализации активной молодежной политики для решения актуальных общественно-значимых проблем;
- раскрывать возможности формирования компетенций, способствующих успешной социализации растущей личности и ее активной адаптации на рынке труда.

В настоящее время, когда волонтерство становится важнейшим инструментом формирования у детей

и молодежи активной гражданской позиции, в образовательном процессе воспитательный потенциал добровольчества используется явно недостаточно. В отечественной педагогической науке отсутствуют вариативные подходы к реализации добровольческой деятельности обучающихся. Учитывая увеличение числа подростков, имеющих отрицательный опыт социализации, необходимо ускорить разработку комплексных стратегий, моделей и программ, направленных на коррекцию и преодоление аддиктивных форм поведения детей и подростков, на приобретение ими полезных социальных и практических навыков.

Для успешного распространения и внедрения в массовую педагогическую практику авангардного опыта волонтерского движения необходимо создать условия для психолого-педагогической подготовки кадров из числа работников организаций общего образования, ориентированных на формирование соответствующих компетенций и обеспечение высокого уровня их профессионализма. Здесь абсолютно востребованным станет деятельность сетевых структур неформального образования (в том числе электронных).

В связи с этим представляется целесообразной организация исследовательских и учебно-методических мероприятий, направленных на поддержку развития детско-юношеского волонтерского движения в России с привлечением уже действующих и хорошо себя зарекомендовавших волонтерских центров. В качестве первых шагов по реализации этих задач необходима, на наш взгляд, организация следующих мероприятий:

1) формирование банка авторских образовательных материалов по обучению добровольческой деятельности в общем образовании;

2) разработка, апробация и внедрение волонтерских программ по различным социально ориентированным направлениям (охрана здоровья, экология, социальные практики, культура, спорт и т.д.);

3) проведение курсовой психолого-педагогической подготовки педагогов по обучению детей и подростков волонтерской деятельности;

4) организация конференций, семинаров и круглых столов по ознакомлению и обсуждению авангардного волонтерского опыта с целью его трансляции

и популяризации на российском образовательном пространстве;

5) издание сборников, пособий, учебно-методических материалов, содержащих международный и отечественный опыт работы в местных сообществах (приемы, методы, технологии обучения волонтерской деятельности).

Социальные компетенции и навыки, полученные молодежью в образовательных организациях (системе дополнительного и неформального образования, общественных объединениях), жизненный оптимизм, ориентиры на здоровый образ жизни – это ключевые ценности, востребованные сегодня во всех отраслях российской экономики, во всех сегментах российского общества. Участие детей и молодежи в добровольческой деятельности способствует развитию профессиональных компетенций, помогает находить ресурсы собственного личностного самосовершенствования, овладеть необходимыми знаниями в области практической психологии, навыками пропаганды культуры здоровья, умением проводить общественные кампании, акции, привлекать новых добровольцев, планировать и анализировать результаты своей деятельности. Все это содействует успешной социализации молодежи и продвижению страны по инновационному пути развития. Развитие волонтерства сегодня становится трендом общественной жизни и непременным атрибутом образовательной политики.

ЛИТЕРАТУРА И ВЕБЛИОГРАФИЯ

1. Асмолов А.Г. Что я думаю о детях: образование и воспитание в меняющемся мире / Ред.-сост. Н.А. Пастернак. 2-е изд., знач. доп. М.: ФИРО, 2012.

2. Асмолов Г.А. Интернет, сетевое общество и взаимопомощь как стандарт образования // Образовательная политика. 2011. № 1 (51). С. 53–58.

3. Бодренкова Г.П. Системное развитие добровольчества в России: от теории к практике. Учебно-методическое пособие. М.: АНО «СПО СОТИС», 2013.

4. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. (Распоряжение Правительства от 15 мая 2013 г. № 792-р). URL: <http://gov.garant.ru/SESSION/PILOT/main.htm> (дата обращения: 29.08.2014).

5. Записка Генерального Секретаря ООН, направленная Комиссии социального развития Экономического и Социального совета с приложением «Добровольчество и социальное развитие: что скрыто от взора общественности». Мозаика российского добровольчества. Факты, ресурсы и мнения / Сост. и ред. Н.Ю. Слабжанин. 2003. URL: <http://stavdd.ru/wp-content/uploads/2012/07/1279372442.pdf> (дата обращения: 29.08.2014).

6. Инновационные проекты системной поддержки молодежного добровольчества. Научно-методическое пособие / Под ред. В.В. Семикина, Т.Н. Арсеньевой. Тверь: ООО «СФК-офис», 2009.

7. Концепция Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. М.: Просвещение, 2008.

8. Олимпийское наследие: Ассоциация волонтерских центров готова к работе // Ридус. 27.05.2014. URL: <http://www.ridus.ru/news/160918> (дата обращения: 29.08.2014).

9. Отчет о научно-исследовательской работе «Разработка вариативных моделей развития детско-юношеских организаций в общем образовании в целях формирования гражданской идентичности и способности общественного действия учащегося» ФГАУ «ФИРО» / Научный руководитель Григорьев Д.В. Шифр работы: 10/11-ДГЗ. М., 2011.

10. Письмо Министерства образования и науки РФ от 5 сентября 2011 г. № МД-1197/06 «О Концепции профилактики употребления психоактивных веществ в образовательной среде». URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/12090282/#ixzz3BnkNxrFy> (дата обращения: 29.08.2014).

11. ФГОС среднего (полного) общего образования, утвержден приказом министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413 // Приложение. Информационно-методический журнал «Внешкольник». 2012. № 4 (151). С. III.

12. Хайкин В.Л., Григорьев Д.В. Детско-взрослая созидаящая общность как институт воспитания // Библиотека Института системных исследований и координации социальных процессов. 24.09.2013. URL: http://www.isiksp.ru/library/grigoryev_dv/grigor-000003.html (дата обращения: 29.08.2014).

Готов ли ребенок к конфликту интересов в современном мире?

74

Аннотация. Статья посвящена изучению влияния уровня развития социального интеллекта в младшем школьном и младшем подростковом возрасте на характер взаимодействия детей в ситуации индуцированного конфликта интересов. Такая ситуация была смоделирована в специально созданной экспериментальной ситуации в форме кооперативно-конкурентной игры. В исследовании были выявлены особенности стратегии взаимодействия и предпочтение использования стилей взаимодействия с партнером в двух возрастных группах в зависимости от уровня развития социального интеллекта и способности манипулировать поведением партнеров.

Ключевые слова: социальный интеллект, конфликт интересов, ситуации с ограниченными ресурсами, кооперация, конкуренция, стратегия взаимодействия, стиль взаимодействия.

В современной феноменологической психологии и философии изучение человека понимается как описание не просто феноменов опыта экзистенциального существования, а как «бытие в мире в отношении к» («Being-in-the-World in-relation-to» phenomenon) (Langdrige, 2006). Следовательно, современное описание феноменологии современного детства невозможно без анализа не только микро-социальной, но и макросоциальной ситуации развития ребенка. В чем состоит ее особенность на современном этапе развития ребенка? И как это изменяет наши представления об особенностях психологического развития ребенка и его новых потенциальных возможностях?

Наметившиеся серьезные изменения в сфере экономики и политики в конце прошлого века, продолжающиеся и поныне, привели к тому, что в самых разных странах наметилась устойчивая тенденция слома привычного образа и стиля жизни и, в конечном счете,

возникновения и существования сложных социальных противоречий, глубина которых только нарастает (Тощенко, 2001). Детское сообщество зеркально отражает эти процессы взрослого мира. Школьное образование помимо обучения все более явно начинает выполнять роль социального селекционера на основе готовности ребенка участвовать в соревновании за академическую успеваемость, зависящую не только от его способностей, но и от социально-экономических возможностей семьи (Spindler, Spindler, 2000). Поэтому в детском сообществе вследствие его возросшей неоднородности по укладу жизни, социально-экономическим возможностям, семейным ценностям наблюдается резкое и неизбежное расслоение (Anderson-Levitt, 2005). Это приводит к обострению межличностных отношений в детских группах и увеличению конфликтов интересов как на индивидуальном, так и на групповом уровне (Гришина, 2008; Абраменкова, 2000; Pellegrini, 2008; Марцинковская, 1987; Shantz, 1987; Гуткина, 1986).

Следствием этого является столкновение детей со сложными социальными проблемами, опытом решения которых не обладает поколение их родителей и учителей. Это не может не отразиться на исследовательском интересе к новым сторонам развития ребенка и переоценке возрастных возможностей, что приводит к постепенной смене устоявшихся стереотипов относительно феноменологии детского развития. Поэтому в описании феноменов развития современных детей особое место занимает изучение потенциальных возможностей и личностных характеристик детей, недооцениваемых раньше, в ситуации решения ими сложных социальных проблемных ситуаций.

К числу таких относятся конфликтные ситуации, в частности, *ситуации конфликтов интересов*. В детском сообществе (сиблинги, одноклассники, референтные группы) это ежедневная реальность межличностного общения. Мы определяем *конфликт интересов* как ситуацию, когда цели каждого из участников не могут быть достигнуты одновременно или не совпадают (Ram, Ross, 2001). Частным видом ситуации конфликта интересов является ситуация с ограниченными ресурсами, когда доступ к объектам, обеспечивающим достижение цели каждым из партнеров, ограничен. Этот тип ситуаций относится к категории так называемых социальных дилемм (Pelligrini, 2008; Hawley, 1999; LaFreniere, MacDonald, 1996; Puttala, Sheppard, 1990). Примером может быть ситуация, в которой каждый партнер может выиграть в ближайшей перспективе, если будет ориентироваться на собственные интересы, однако в долгосрочной перспективе неизбежный ущерб интересам других будет суммироваться и аккумулироваться, приводя к невозможности удовлетворить интересы каждого партнера. Иными словами, выигрыш каждого будет меньше, чем потери всех (Rapoport, 1967; Dawes, Messick, 2000; Dawes, Orbell, 1995). Частным видом ситуации конфликта интересов является *ситуация с ограниченными ресурсами*, которую мы определяем как ситуацию взаимозависимой совместной деятельности, когда доступ к объектам (ресурсам), обеспечивающим

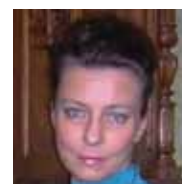
В детском сообществе вследствие его возросшей неоднородности по укладу жизни, социально-экономическим возможностям, семейным ценностям наблюдается резкое и неизбежное расслоение. Это приводит к обострению межличностных отношений в детских группах и увеличению конфликтов интересов как на индивидуальном, так и на групповом уровне. Следствием этого является столкновение детей со сложными социальными проблемами, опытом решения которых не обладает поколение их родителей и учителей. Это приводит к постепенной смене устоявшихся стереотипов относительно феноменологии детского развития.

достижение цели каждым из партнеров, ограничен, что и порождает конфликт интересов. Иными словами, участников такой деятельности больше, чем объектов (ресурсов), обеспечивающих достижение цели каждым участником. В общем виде дилемма по поводу ресурсов может быть смоделирована следующим образом. Люди набирают воду из общественного резервуара ограниченного объема много раз и пытаются расходовать ее рационально. Конфликт интересов в этой ситуации состоит в том, что по логике собственных интересов необходимо набирать как можно больше воды каждому индивиду, но в этом случае резервуар будет опустошен очень быстро и общественных запасов хватит на очень короткое время.

Изучение конфликтного взаимодействия детей, в процессе которого дети учатся находить эффективные стратегии разрешения конфликтов интересов, позволяющие не только конструктивно решать возникающие противоречия, но и развивать постконфликтные позитивные отношения, чрезвычайно востребовано в современном обществе (Субботский, 1979, 2005; Смирнова, Холмогорова, 2005; Смирнова, Урбина, 1996; Прихожан, 1997; Дубровина, 1997). Не случайно во взрослом социуме одной из очень востребованных профессий во многих странах является специальный посредник при разводе (divorce mediator), в функции которого, в отличие от адвоката, входит нахождение новых альтернативных возможностей решения конфликта интересов разводящихся супругов силами самих



об авторе



О.Б. Чеснокова, доцент факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, кандидат психологических наук



Ю.В. Мартиросова, школьный психолог гимназии № 1599 (Москва), кандидат психологических наук

Изучение конфликтного взаимодействия детей, в процессе которого дети учатся находить эффективные стратегии разрешения конфликтов интересов, позволяющие не только конструктивно решать возникающие противоречия, но и развивать постконфликтные позитивные отношения, чрезвычайно востребовано в современном обществе.

участников (давать советы любой стороне запрещается); эти возможности неочевидны без вмешательства эмоционально нейтрального стороннего наблюдателя (peer mediator) (Folberg, Taylor, 1984; Winslade, Monk, 2000; Agardy, 2009). В детском сообществе среди школьных психологов в некоторых странах распространена практика привлечения сверстников или нейтральных одноклассников как посредников для решения сложных конфликтных ситуаций и уменьшения агрессии в классе (Schellenberg, Parks-Savage, Rehfuß, 2007).

ПОЧЕМУ СИТУАЦИЮ КОНФЛИКТА ИНТЕРЕСОВ МЫ РАССМАТРИВАЕМ КАК ПРИМЕР СОЦИАЛЬНОЙ ПРОБЛЕМНОЙ СИТУАЦИИ

Традиционно предполагается, что все участники совместной деятельности равно заинтересованы в достижении максимального общего результата. В конкурентных условиях в ситуации конфликта интересов также молчаливо исходят из предположения, что каждый участник будет действовать, преследуя цель максимизировать свой выигрыш за счет осознанной минимизации выигрыша партнером. Можно допустить, что картина намного сложнее (Субботский, Чеснокова, 2011). Даже в ситуации совместной кооперативной деятельности дети могут задавать вопросы: каков мой вклад в совместную деятельность и будет ли этот вклад по достоинству оценен партнерами? не выгоднее ли выделить свою роль в достижении общего результата, даже если это ослабит общий результат? В конкурентной ситуации ребенок не обязательно действует рационально, для него эмоционально может быть важнее достижение не столько собственных ситуативных локальных интересов, сколько сохранение позитивных

отношений с партнером в долговременной перспективе. Картина еще более усложнится, если ребенок преследует две эти цели одновременно.

Для принятия решения о действиях в проблемных ситуациях одной социальной компетентности и знания алгоритмов, усвоенных от взрослых, недостаточно. Особенно это очевидно в случае, когда конфликт интересов возникает между не равными по силе и позиции детьми-сверстниками (одна из сторон может быть более сильной и физически, и социально за счет патронирования влиятельными взрослыми, от которых зависим другой ребенок). *Социальная компетентность* определяется как психологически грамотное общение, которое означает способность и умение человека общаться адекватным способом, в соответствии с его возрастом, полом, родом деятельности, социальной ролью, местом в коллективе или групповой иерархии с опорой на знания культурных норм и правил, а также владение коммуникативными умениями и навыками (Краткий психологический словарь, 1985; Петровская, 1982, 2007; Жуков, Петровская, Растьянников, 1990). Почему может быть недостаточно использования социальной компетентности? Для ответа на этот вопрос необходимо пояснить один момент. Хотя каждая ситуация общения требует навыков общения (социальной компетентности) (Жуков, Петровская, Растьянников, 1990) и способности понимать партнера (социальное познание) (Андреева, 1997; Бодалев, 1982), не в каждой ситуации общения требуется социальный интеллект. Необходимость в нем возникает только тогда, когда цели партнеров не совпадают и требуется нахождение компромисса, когда существуют противоречивые требования к действиям человека, или ситуация неопределенна, или надо найти обходной путь достижения цели. Иными словами, на пути достижения цели есть определенные препятствия и действия по известному алгоритму не приведут к успеху. В таких ситуациях необходим социальный интеллект.

КОМПОНЕНТЫ ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА К РАЗРЕШЕНИЮ КОНФЛИКТА ИНТЕРЕСОВ

Что в ситуации конфликта интересов ребенок, находящийся в более слабой

позиции в иерархии, может противопоставить более сильному? Для нахождения успешной стратегии от ребенка требуется: 1) принятие решения о собственной стратегии и тактике взаимодействия; 2) понимание намерений и ожиданий партнера, а также прогнозирование его тактики на последующих этапах; 3) учет кратковременных и долгосрочных последствий выбранного им стиля взаимодействия. От каких психологических факторов зависит соответствие этим требованиям?

Мы предположили существование нескольких компонентов готовности к разрешению конфликтных ситуаций (Чеснокова, Мартиросова, 2009). Одним из этих ключевых компонентов, помимо социальной компетентности, является *социальный интеллект*. Мы определяем его как способность ориентироваться на существенные характеристики коммуникативной ситуации, недоступные непосредственному наблюдению (такие как мысли, чувства и намерения партнеров по общению, социальные позиции в системе отношений), и на основе этой ориентировки прогнозировать взаимозависимые действия – свои и партнера, а также намечать возможные способы опосредствованного достижения своих или общих целей в проблемных условиях, когда прямые способы достижения этих целей невозможны или цели партнеров не совпадают (Чеснокова, 2005, 2007; Чеснокова, Субботский, Мартиросова, 2008). Реализация социально-интеллектуальной стратегии поведения в ситуации общения может зависеть от многих факторов, в том числе и внеинтеллектуальных (способности к произвольной регуляции и др.) (см. обзор: Чеснокова, 2005).

Мы предположили, что существует связь между уровнем развития социального интеллекта и способностью находить продуктивную (прежде всего с точки зрения субъекта) стратегию в ситуации конфликта интересов.

Мы также предположили, что вторым важным компонентом будет развитие *планирующих способностей* детей. Существуют данные, что у ребенка в возрасте между четырьмя и восемью годами происходит резкий скачок в таких составляющих планирующей способности, как (1) выделение необходимых этапов

(шагов) для достижения поставленной цели, (2) анализ альтернативных реально доступных способов разрешения проблемы, (3) выбор наиболее продуктивного пути решения проблемы. Связано это с переходом на принципиально иной уровень в развитии познавательной сферы и произвольности (Malloy-Diniz et al., 2008). Однако традиционно это исследовалось применительно к решению познавательных задач. В нашем исследовании показано различие в приложении этой способности к ситуации индуцированного конфликтного взаимодействия. Мы предполагаем, что применительно к коммуникативной сфере это реализуется через планирование в краткосрочной и долгосрочной перспективе следующих моментов: 1) как будет чувствовать себя другой человек, если я так поступлю? 2) что еще может случиться, если я поступлю подобным образом? 3) если я хочу избежать того, что может случиться, что я еще могу предпринять, чтобы это не произошло?

Третьим компонентом может быть *социальная мотивация* ребенка, от которой зависит, во-первых, будет ли он ориентирован на учет только своих интересов или же и на учет интересов сверстника (Смирнова, Утробина, 1996; Рузская, 1974). Если ребенок склонен рассматривать партнера лишь в качестве объекта достижения собственных целей, то при таком отношении большинство проблемных ситуаций ребенок будет решать исключительно в свою пользу. Если для ребенка ценность хороших отношений с партнером высока, то в конфликтной ситуации он будет

Социальный интеллект – это способность ориентироваться на существенные характеристики коммуникативной ситуации, недоступные непосредственному наблюдению (такие как мысли, чувства и намерения партнеров по общению, социальные позиции в системе отношений), и на основе этой ориентировки прогнозировать взаимозависимые действия – свои и партнера, а также намечать возможные способы опосредствованного достижения своих или общих целей в проблемных условиях, когда прямые способы достижения этих целей невозможны или цели партнеров не совпадают.

стремиться учесть интересы партнера и найти баланс между его интересами и своими собственными. Во-вторых, социальная мотивация в конкурентной ситуации определяет, на что ориентирован ребенок в коммуникативной ситуации – на задачу и предметную цель или на межличностное превосходство (Griffin-Pierson, 1990; Tassi, Schneider, 1997; Tassi, Schneider, Richard, 2001). Если ребенок ориентирован на межличностное превосходство и объектное отношение к сверстнику, то он, вероятно, будет преследовать цель только максимизировать свой выигрыш. Если же ребенок в большей степени ориентирован на достижение определенной цели и относится к сверстнику как к субъекту, то он постарается найти баланс между удовлетворением своих собственных потребностей и желаниями сверстника.

Для проверки наших предположений необходимо было смоделировать экспериментальную ситуацию конфликта интересов.

ПРОЦЕДУРА ИССЛЕДОВАНИЯ

Выборку составили 52 ученика из III классов (возраст $M = 8,7$, $SD = 0,5$) и младшие подростки (41 человек) из VI классов (возраст $M = 11,6$, $SD = 0,3$) из средних школ г. Москвы. Для участия составлялись однополые пары с нейтральными взаимоотношениями. При подборе пар учитывался социометрический статус участников: в одну пару не попадали дети с противоположным социометрическим статусом. Каждый ребенок участвовал в эксперименте дважды – с двумя разными партнерами.

Логика выбора указанных возрастов связана с двумя важными их характеристиками:

1) сфера интересов детей в этих возрастах выходит за рамки совместной учебной деятельности и общности внешних жизненных обстоятельств, становится разнообразной и связанной с совместными видами активности по поводу внешкольной жизни. Все это приводит к более частым конфликтам в ситуации совместной деятельности по поводу того, чьи интересы в группе более приоритетны;

2) сам процесс принятия решения в сложных социальных ситуациях зависит от таких возрастных новообра-

зований, как принципиально новый уровень развития произвольности, внутренний план действия и рефлексия.

В ходе исследования применялись несколько методик.

1. Методика индуцированного конфликта интересов.

Ситуация индуцированного конфликта интересов экспериментально моделировалась нами на основе теории игр (game theory) (Coleman, 1982; Rubin, Pruitt, Kim, 1994; Camerer, 2003). В настоящее время накоплен большой опыт по созданию экспериментальных игровых ситуаций, моделирующих реальные многофакторные социальные ситуации стратегического взаимодействия партнеров; их цели чаще всего не совпадают между собой (и поэтому являются конфликтными), но достижение этих целей всегда частично связано с действиями не только самого человека, но и его партнера (De Dreu et al., 2009). Назовем некоторые из таких ситуаций: «Дилемма узника» (Prisoner's Dilemma Game), «Общественное благо» (Public Good Game), «Ультиматум» (Ultimatum Game) и «Диктатор» (Dictator Game) (van Dijk, Vermunt, 2000). В рамках теории игр под *игрой* понимается процесс, в котором участвуют две и более стороны, ведущие борьбу за реализацию своих интересов (Kiesler, Sproull, Waters, 1996). Каждая из сторон имеет свою цель и использует некоторую стратегию, которая может вести к выигрышу или проигрышу – в зависимости от поведения других игроков (Sally, Hill, 2006). Традиционно выделяют два класса игр – со строгим соперничеством, когда игроки имеют прямо противоположные интересы (игры с нулевой суммой), и с нестрогим соперничеством, где возможен обоюдный выигрыш (игры с ненулевой суммой). Модель игры с ненулевой суммой чаще всего используется при анализе поведения людей в ситуации конфликта интересов. Наиболее известны предельно конкурентные игры, созданные по принципу игр с нулевой суммой (выигрыш одного партнера возможен только в случае проигрыша другого); именно к таким играм принадлежат «Дилемма узника» и «Диктатор». Однако на современном этапе известно множество вариантов игр, допускающих разное сочетание выигрышей и проигрышей партнеров за

счет разнообразных стратегий кооперации и конкуренции в условиях игры двух и более партнеров (игры с ненулевой суммой – mixed-motive non-zero-sum games – Lider, Battle of the Sexes, Chicken) (Coleman, 1982). Эти игры стали использоваться для изучения поведения детей в проблемных социальных ситуациях (Perner, 1979; Fan, 2000). Несмотря на долгую историю исследований экспериментальных игр, остаются открытыми следующие вопросы: как влияет уровень развития социального интеллекта на принятие решения о стратегии и тактике взаимодействия в ситуации конфликта интересов с партнером и есть ли взаимосвязь со способностью учитывать одновременно краткосрочную и долгосрочную перспективу? Существуют ли возрастные различия в выборе стратегии в зависимости от уровня развития социального интеллекта?

На основе вышесказанного нами была создана *методика индуцированного конфликта* интересов (подробно см.: Мартиросова, 2010; Чеснокова, Мартиросова, 2009) в форме диадической экспериментальной игры, проводившейся последовательно с двумя партнерами. В однополье пары объединялись только партнеры из одной возрастной группы с нейтральными взаимоотношениями – ученики разных классов. Промежуток между пробами с каждым из двух партнеров составлял один месяц. Взаимодействие с каждым партнером состояло из шести поведенческих проб, о количестве которых заранее сообщалось испытуемым. Предметной задачей каждой пробы было создание изображения общего определенного объекта из заранее заданных геометрических элементов, при этом использовался только один карандаш. Четное количество проб позволяло каждому участнику в качестве одного из исходов игры выбрать равное количество подписанных им и партнером рисунков. Конфликт интересов индуцировался тем, что рисунок необходимо было создавать совместно, держась одновременно за один карандаш, а подписать его необходимо было именем только одного из партнеров (на основании общего решения диады). Существовало три различных исхода этой ситуации: либо один ребенок подписывает большее число рисунков, либо другой, либо

Известно множество вариантов игр, допускающих разное сочетание выигрышей и проигрышей партнеров за счет разнообразных стратегий кооперации и конкуренции в условиях игры двух и более партнеров (игры с ненулевой суммой – mixed-motive non-zero-sum games – Lider, Battle of the Sexes, Chicken). Эти игры стали использоваться для изучения поведения детей в проблемных социальных ситуациях.

они договариваются, подписывая равное количество рисунков. Все рисунки каждой диады после окончания всего эксперимента предполагалось вывесить в классе. Информация об игре со вторым партнером сообщалась после окончания игры с первым партнером. Основным материалом для анализа было не только общее количество подписанных ребенком рисунков, но и обсуждение детьми того, кто и в какой последовательности будет их подписывать. Подобное построение экспериментальной ситуации позволяло выявить, как ребенок принимает решение о стратегии взаимодействия, какой стиль выбирает на разных стадиях индуцированного конфликта, меняются ли его тактика и стратегия при общении с разными партнерами. На основании наблюдения мы фиксировали *паттерн взаимодействия* каждого партнера, который воспроизводился с разными партнерами и характеризовался наличием или отсутствием (1) предварительного планирования с партнером относительно взаимного учета интересов, (2) смены стилей взаимодействия от первого ко второму партнеру и если это наблюдалось, то в каких пробах, (3) учета интересов партнера.

МЕТОДИКА ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Для определения *уровня развития социального интеллекта* нами использовалась следующая поведенческая проба (подробно см.: Чеснокова, 2007; Чеснокова, Субботский, Мартиросова, 2008). Создавалась ситуация, аналогичная детской игре «горячо–холодно», по правилам которой ведущий прячет предмет, а игроки должны его найти, используя подсказки. В игре запрещается

прямо указывать или словесно обозначать местонахождение предмета, однако необходимо направлять действия партнеров косвенным способом. В ситуации принимали участие взрослый (не знающий о целях исследования) и два ребенка, один из которых (ведущий) прятал предмет и задавал направление поиска второму ребенку (ведомому). Заранее оговаривалась цель ребенка-ведущего: задать направление поиска таким образом, чтобы оно было понятно ребенку-ведомому, но непонятно взрослому. Целью взрослого было догадаться, где спрятан предмет. Посредством этого создавался конфликт между целью ребенка-ведущего и целью взрослого. В ходе наблюдения за взаимодействием участников экспериментатор фиксировал: а) выбранный ребенком-ведущим стиль взаимодействия для обеспечения понимания сообщения ребенком-ведомым, б) наличие или отсутствие нарушения правил, в) факт понимания или непонимания взрослым указаний ребенка-ведущего. Последнему запрещалось прямо (вербально и невербально) указывать местоположение предмета.

По результатам поведенческой пробы нами был выявлен основной способ взаимодействия, свидетельствующий о *высоком уровне социального интеллекта* – наличие способности к целенаправленному созданию и передаче сообщения со скрытым смыслом для избирательного понимания другими. Ребенок-ведущий описывал событие, которое могло быть известно ему и ребенку-ведомому на основании прошлого совместного опыта и не могло быть известно взрослому. Фактически, этот способ представляет собой изобретение «секретного кода», непонятного взрослому и понятного детям. При этом не нарушалось ни одно из правил. Все остальные способы были unsuccessful. Дети со *средним уровнем социального интеллекта* пробовали иносказательно описать местоположение предмета на основе общего перцептивного опыта участников ситуации, однако это понимал не только ребенок-ведомый, но и взрослый. В этом случае правила не нарушались, но найденный способ был неэффективным. Способы, используемые при *низком уровне социального интеллекта*, вели к тому, что ребенок-ведомый либо не

понимал указаний ведущего при отсутствии нарушения правил, либо понимал указания, но при этом нарушались введенные правила и информацию не удавалось утаить от взрослого (жесты).

СПОСОБЫ ОЦЕНКИ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПЛАНИРУЮЩЕЙ СПОСОБНОСТИ ДЕТЕЙ

Качественный анализ протоколов высказываний детей в ходе эксперимента, а также анализ беседы, проводимой с ними после его окончания, позволили выделить детей, способных к предварительному планированию предстоящего взаимодействия с партнером. Были выявлены значимые различия в числе детей, способных к предварительному планированию в младшем школьном и младшем подростковом возрастах. Наши результаты доказали, что в ситуации индуцированного конфликта интересов смена стиля взаимодействия с партнером определяется характером ориентировки ребенка (с предварительным планированием или без него) и происходит на разных этапах конфликтного взаимодействия. У детей младшего школьного возраста ориентировка происходит в основном в ходе самого взаимодействия, строящегося на основе использования различных тактик, смена которых происходит под влиянием образа предшествующего этапа взаимодействия и ориентировки ребенка на решение текущей коммуникативной задачи в конкретный момент времени. У большинства младших подростков ориентировка происходит на стадии предварительного планирования еще до реального взаимодействия с партнером, что обуславливает выявленное относительное постоянство смены стиля взаимодействия на определенных его этапах.

МЕТОДЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ

Нами использовался модифицированный и русифицированный опросник, состоящий из двух шкал, которые оценивали степень выраженности направленности на достижение поставленной цели (задачи) или же на межличностное превосходство (Griffin-Pierson, 1990). Опросник заполнялся классным руководителем, школьным психологом и воспитателем группы продленного дня.

РЕЗУЛЬТАТЫ

В многофакторной сложной проблемной ситуации индуцированного конфликта интересов были выявлены два основных паттерна взаимодействия – *тактический* и *стратегический* – в зависимости от способности планировать взаимодействие с партнером, умения рассчитывать ходы и предвидеть их последствия, а также просчитывать переломные моменты нарушения баланса интересов (Чеснокова, Мартиросова, 2009; Мартиросова, 2010). Оказалось, что среди *стратегов* значимо больше детей с высоким уровнем развития социального интеллекта. Особенно заметна эта зависимость среди младших подростков. Стратеги обсуждают с партнером правила подписывания рисунков – их число и очередность – до начала взаимодействия. Однако выбор ими стиля взаимодействия может гибко изменяться в зависимости от действий партнера. Четное число проб (шесть) позволило им просчитать, что переломной точкой для соблюдения баланса интересов является середина игры, во время которой можно изменить стиль взаимодействия, если баланс интересов нарушен. Фактически, они планируют каждый последующий ход и выбирают оптимальный стиль взаимодействия, ориентируясь на конец игры и пространство возможных исходов для себя и партнера. Иными словами, *планирование идет от будущего к настоящему*. В ходе эксперимента такие дети обычно если меняли свой стиль взаимодействия, то делали это согласно выработанной на предварительном этапе стратегии, ориентируясь прежде всего на то, сколько рисунков им еще необходимо подписать для того, чтобы получить желаемое количество.

Тактики планируют каждый последующий ход, исходя из действий партнера в краткосрочный предшествующий момент времени, не прогнозируя его возможные его ходы, хотя число проб известно с самого начала. Иными словами, выбор оптимального хода и стиля взаимодействия *идет от прошлого к настоящему*. В ходе эксперимента тактики часто меняли свой стиль взаимодействия, ориентируясь на тот, который использовал их партнер на предыдущем шаге, и чаще это случалось либо хаотично, либо в последней пробе. Число значимо

увеличивается в младшем подростковом возрасте по сравнению с младшим школьным возрастом. Интересно, что в младшем школьном возрасте со вторым партнером дети чаще были способны к предварительному планированию взаимодействия, чем с первым, за счет обобщения полученного опыта. Значимой разницы по этому критерию среди младших подростков не было найдено: стратеги предварительно планировали свой стиль взаимодействия уже с первым партнером, а тактики – и со вторым партнером преимущественно предпочитали ситуативный способ реагирования.

Социальный интеллект не был единственным фактором, определяющим стратегическое планирование и выбор стиля взаимодействия. Комбинации стилей взаимодействия и их смена зависели *от характера социальной мотивации (ориентации на цель или на межличностное взаимодействие)* и *от способности ребенка манипулировать действиями партнера*. В такой сложной ситуации конфликта интересов дети использовали комбинации разных стилей взаимодействия – кооперативного и конкурентного. Наиболее интересным вариантом был *псевдокооперативный стиль* взаимодействия, когда дети имитируют переговоры с партнером о равноправной очередности подписания рисунков и равном количестве, на самом деле противодействуя этому. В этом случае дети прибегают к уговорам, манипуляции, обесцениванию выигрыша в глазах сверстника, подхалимству, юмору и другим уловкам, искусно маскируя намеренное нарушение договоренности якобы объективными причинами (забывчивость...), всячески подчеркивая хорошее отношение к партнеру и отсутствие личных причин для нарушения предварительных обязательств. Интересным фактом было то, что предпочтение только такого стиля взаимодействия наблюдалось у детей, *нацеленных на межличностное превосходство, со средним (а не высоким) уровнем социального интеллекта и развитой способностью к манипулированию*. Дети, обладающие *высоким уровнем социального интеллекта и ориентированные на межличностное превосходство и на достижение результата*, после подписания на один рисунок больше, чем

партнер, могли сменить *псевдокооперативный стиль взаимодействия* на кооперативный, учитывая интересы партнера хотя бы в минимальном выигрыше. Этот паттерн взаимодействия был относительно устойчивым и наблюдался при последовательном взаимодействии с двумя партнерами. Дети, обладающие *высоким уровнем социального интеллекта и ориентированные на достижение цели*, чаще предпочитали заранее выбранный ими *кооперативный стиль*. Дети, использующие *открыто конкурентный стиль взаимодействия*, обладали низким или средним уровнем социального интеллекта, низкими оценками по способности манипулировать действиями других и ориентацией либо на межличностное превосходство, либо на цель.

Эти данные показывают, что дети с высоким уровнем социального интеллекта обладают более сложной структурой и иерархией целей. Иными словами, рациональная цель максимизации выигрыша не является единственной. Важной и рядоположенной может быть цель произвести хорошее впечатление, сохранить позитивное самовосприятие и не разрушить основу для дальнейших отношений с партнером, тем самым сохраняя баланс интересов и способствуя развитию взаимоотношений. Дети с высоким уровнем социального интеллекта способны планировать стратегию своих действий и реализовывать ее, ориентируясь на многие факторы и выбирая наиболее оптимальный способ решения нескольких задач в рамках проблемной ситуации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В социальных проблемных ситуациях, когда на пути достижения цели есть определенные препятствия, действия по известному алгоритму не приводят к успеху и нужно искать обходной путь, всегда проявлялась и воспитывалась социальная компетентность. Однако в современной сложной социальной действительности все чаще и дети, и взрослые сталкиваются с ситуациями конфликтов интересов, для решения которых социальной компетентности недостаточно, ресурсов мало, и информация для принятия решения о выборе алгоритма либо отсутствует, либо противоречива. В этих условиях требуется

применение социального интеллекта. Уровень его развития, как показали результаты нашего исследования, связан со способностью прогнозировать развитие ситуации конфликта интересов, что, по нашему мнению, является необходимой предпосылкой нахождения ее оптимального решения. Однако только характер социальной мотивации и способность ребенка учитывать интересы партнера позволят каждому участнику конфликтной ситуации понять: он может выиграть в ближайшей перспективе, если будет ориентироваться на собственные интересы, однако в долгосрочной перспективе ущерб интересам других будет аккумулироваться, приводя к невозможности удовлетворить интересы каждого партнера. Иными словами, выигрыш каждого будет меньше, чем потери всех.

Поэтому перспективой дальнейших исследований может быть вопрос о системе условий, способствующих формированию всех компонентов готовности решать ситуации конфликта интересов в детском возрасте. Как подвести к пониманию того, что если каждый будет набирать как можно больше воды из общего резервуара, то он будет опустошен очень быстро и общественных запасов хватит на очень короткое время, что приведет к потерям каждого? Как этому научить детей, если взрослые часто действуют именно в соответствии с этой логикой?

ЛИТЕРАТУРА

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2000.
2. Андреева Г.М. Психология социального познания. М.: Аспект-Пресс, 1997.
3. Бодаев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982.
4. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2008.
5. Гуткина Т.Н. Конфликт в школьном возрасте. Пути преодоления и предупреждения. М.: МОПИ им. Н.К. Крупской, 1986.
6. Дубровина И.В. Младший школьный возраст // Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: ТЦ Сфера, 1997. С. 200–283.

7. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растяников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990.
8. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1985.
9. Мартиросова Ю.В. Возрастные и гендерные различия в стилях диадического взаимодействия в ситуации конфликта интересов // Вестник Гос. ун-та управления. Социология, психология, педагогика и управление персоналом. 2010. № 15. С. 47–48.
10. Марцинковская Т.Д. Психологические причины трудностей общения ребенка со сверстниками // Проблемы формирования ценностных ориентаций и активности личности в ее онтогенезе / Под ред. Т.Д. Марцинковской. М.: Изд-во МГПИ, 1987. С. 54–60.
11. Петровская Л.А. Общение – компетентность – тренинг // Избранные труды. М.: Смысл, 2007.
12. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982.
13. Прихожан А.М. Отрочество // Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: ТЦ Сфера, 1997. С. 283–372.
14. Рузская А.Г. Отношения детей дошкольного возраста к разным вариантам общения со взрослым // Развитие общения у дошкольников / Под ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной. М.: Педагогика, 1974. С. 179–202.
15. Смирнова Е.О., Утробина В.Г. Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте // Вопросы психологии. 1996. № 3. С. 34–49.
16. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М.: Владос, 2005.
17. Субботский Е.В. Ребенок открывает мир. СПб.: Питер, 2005.
18. Субботский Е.В. Стиль общения как способ формирования личности ребенка. Психолого-педагогические проблемы общения / Под ред. Е.В. Субботского. М.: Педагогика, 1979. С. 79–95.
19. Субботский Е.В., Чеснокова О.Б. Социальный интеллект и моральное развитие ребенка // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2011. № 5. С. 88–92.
20. Тощенко Ж.Т. Парадоксальный человек. М.: Гардарики, 2001.
21. Чеснокова О.Б. Анализ феномена хитрости как формы социального интеллекта в детском возрасте // Психолог в детском саду. 2007. № 3. С. 21–46.
22. Чеснокова О.Б. Возрастной подход к изучению социального интеллекта // Вопросы психологии. 2005. № 5. С. 33–44.
23. Чеснокова О.Б., Мартиросова Ю.В. Роль социального интеллекта в выборе стратегии и тактики поведения детей в ситуации индуцированного конфликта интересов. Доклад на семинаре «Workshop on Social aspects of cognitive development». Lancaster University, UK, 18–19 March 2009.
24. Чеснокова О.Б., Мартиросова Ю.В., Субботский Е.В. Особенности взаимодействия школьников с разным уровнем социального интеллекта в ситуации индуцированного конфликта интересов // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2011. № 2. С. 48–58. (См. также: URL: http://www.psy.msu.ru/science/vestnik/archive/vestnik_2011-2.pdf).
25. Чеснокова О.Б., Субботский Е.В., Мартиросова Ю.В. Методы диагностики социального интеллекта в детском возрасте // Психологическая диагностика. 2008. № 3. С. 52–80.
26. Agardy P. Mediation and the insolvency practitioner // Insolvency Law Journal. Thomson Reuters. 2009. V. 17. N 3. P. 135–146.
27. Anderson-Levitt K. The school gate: schooling and childhood in global perspective // Journal of Social History. 2005. V. 38. N 4. P. 987–1006.
28. Camerer C.F. Behavioral game theory: Experiments on strategic interaction. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2003.
29. Coleman A. Game theory and experimental games. Oxford: Pergamon, 1982.
30. Dawes R.M., Messick D.M. Social dilemmas // International Journal of Psychology. 2000. V. 35. P. 111–116.
31. Dawes R.M., Orbell J.M. The benefit of optional play in anonymous one-shot Prisoner's Dilemma games // Arrow K.J., Mnookin R.H., Ross L., Tversky A., Wilson R. (eds). Barriers to conflict resolution. N.Y.: Norton, 1995. P. 63–85.
32. De Dreu C.K.W. et al. Getting stuck or stepping back: Effects of obstacles in

- the negotiation of creative solutions / De Dreu C.K.W., Giacomantonio M., Shalvi S., Sligte D. // *Journal of Experimental Social Psychology*. 2009. V. 45. P. 542–556.
33. Fan C. Teaching children cooperation – an application of experimental game theory // *Journal of Economic Behavior and Organization*. 2000. V. 41. P. 191–209.
34. Folberg J., Taylor A. *Mediation: A comprehensive guide to resolving conflicts without litigation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1984.
35. Griffin-Pierson S. The competitiveness questionnaire: A measure of two components of competitiveness // *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. 1990. V. 23. N 3. P. 108–115.
36. Hawley P. The ontogenesis of social dominance: a strategy-based evolutionary perspective // *Developmental Review*. 1999. V. 19. P. 97–132.
37. Kiesler S., Sproull L., Waters K. A prisoner's dilemma experiment on cooperation with people and human-like computers // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1996. V. 70. P. 47–65.
38. LaFreniere P., MacDonald K. Evolutionary perspectives on children's resource-directed behavior in peer relationships: an introduction // *International Journal of Behavioral Development*. 1996. V. 19. N 1. P. 1–5.
39. Langdrige D. *Phenomenological psychology: theory, research and method*. Harlow: Pearson, 2006.
40. Malloy-Diniz L. et al. Planning abilities of children aged 4 years and 9 months to 8 ½ years / Malloy-Diniz L., Cardoso-Martins C., Nassif E., Levy A., Leite W., Fuentes D. // *Dementia and Neuropsychologia*. 2008. V. 2. N 1. P. 26–30.
41. Pellegrini A.D. The roles of aggressive and affiliative behaviors in resource control: A behavioral ecological perspective // *Developmental Review*. 2008. V. 28. P. 461–487.
42. Perner J. Young children's preoccupation with their own payoffs in strategic analysis of 2x2 games // *Developmental Psychology*. 1979. V. 15. N 2. P. 204–213.
43. Puttalaz M., Sheppard B. Social status and children's orientations to limited resource situation // *Child Development*. 1990. V. 61. P. 2022–2027.
44. Ram A., Ross H. Problem solving, contention and struggle: How siblings resolve a conflict interests // *Child Development*. 2001. V. 72. N 6. P. 1710–1722.
45. Rapoport A. A note on the index of cooperation for Prisoner's Dilemma // *Journal of Conflict Resolution*. 1967. V. 11. P. 101–103.
46. Rubin J.Z., Pruitt D.G., Kim S.H. *Social conflict: Escalation, stalemate and settlement*. 2nd ed. N.Y.: McGraw-Hill, 1994.
47. Sally D., Hill E. The development of interpersonal strategy: Autism, theory-of-mind, cooperation and fairness // *Journal of Economic Psychology*. 2006. V. 27. N 1. P. 73–97.
48. Schellenberg R., Parks-Savage A., Reh-fuss M. Reducing levels of elementary school violence with peer mediation // *Professional School Counseling*. 2007. V. 10. N 5. P. 475–481.
49. Shantz C. Conflicts between children // *Child Development*. 1987. V. 58. P. 283–305.
50. Spindler D., Spindler L. *Fifty years of anthropology and education 1950–2000*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000.
51. Tassi F., Schneider B.H. Task oriented versus other-referenced competition // *Journal of Applied Social Psychology*. 1997. V. 27. N 17. P. 1557–1580.
52. Tassi F., Schneider B.H., Richard J.F. Competitive behavior at school in relation to social competence and incompetence in middle childhood // *International Journal of Social Psychology*. 2001. V. 14. N 2. P. 165–184.
53. Van Dijk E., Vermunt R. Strategy and fairness in social decision making: Sometimes it pays to be powerless // *Journal of Experimental Social Psychology*. 2000. V. 36. P. 1–25.
54. Winslade J., Monk G. *Narrative mediation: A new approach to conflict resolution*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

Одаривающая педагогика сотворчества в действии

Аннотация. Рассматриваются психолого-педагогические концептуальные основания одаривающей педагогики сотворчества, сформировавшейся на базе фундаментальных отечественных работ в сфере человекознания, а также опыт применения сотворческого подхода в образовательной практике современной школы. Отличительной особенностью данного подхода является последовательная реализация гуманной аксиологии и рефлексивной методологии в решении ключевых и наиболее злободневных образовательных проблем: демотивации учения, ухудшения здоровья детей, виртуализации детства и др.

Ключевые слова: одаривающая педагогика сотворчества, педагогика сотрудничества, талант и одаренность, зона ближайшего и отдаленного развития, взаиморазвитие учителя и ученика, здоровьесозидающая образовательная среда, рефлексивные практики сотворчества, интегрированная электронно-информационная система управления функционированием и развитием школы.

В одном из своих известных стихотворений Сергей Есенин написал: «Лицом к лицу лица не увидать...» Поэтому, чтобы объяснить, что такое одаривающая педагогика сотворчества, сделаю несколько концептуальных шагов «назад».

В основании любого образовательного (а соответственно, и педагогического) процесса лежит представление о «природе» человека. Как мы (ученые умы, педагоги или родители) представляем себе источник вочеловечивания («социализации» ребенка, «вращения» его как биологического индивида в человеческую культуру и общество), так мы и строим процесс образования: воспитания, обучения и развития, желая взрастить каждое новое поколение.

По аналогии с развитием животного мы часто наделяем ребенка в нашем понимании врожденными рефлексам,

инстинктами, поведенческими реакциями и т.п., хотя в современной возрастной психологии показано, что они выступают скорее психофизиологическими «атавизмами» или в лучшем случае биоэнергетическими ресурсами, чем базовыми способностями и психическими структурами, предопределяющими форму и содержание деятельности человека, его личность, с присущими ей талантами, склонностями и интересами, очерчивающими горизонты его судьбы.

При этом кто-то когда-то давным-давно предположил, а мы не задумываясь повторяем, что у каждого новорожденного человека есть свой талант¹, т.е. изначально имеется некая исключительная готовность или способность к какому-либо виду деятельности, а может быть, даже к нескольким видам деятельности (тогда это называют «одаренностью»), предопределяющая его успешность или неуспешность во взрослой жизни в той или иной ее сфере.



С.Ю. Степанов, директор Университетской школы МГПУ, профессор Института педагогики и психологии образования МГПУ, доктор психологических наук

¹ К слову «талант», согласно библейской притче, применимо выражение «не зарывай талант в землю». Раньше это понятие означало денежную единицу измерения, выраженную в определенном количестве золота. И этим «талантом» хозяин мог наделять или лишать, например, раба или своего наследника.

Вместе с тем в научном и околонаучном сообществе до сих пор не утихают (и надеюсь, еще не скоро утихнут) споры о том, откуда берутся таланты и одаренность: обладает ими человек от рождения или обретает их в процессе жизни². При этом как-то само собой подразумевается, что прогресс бесталанными не делается, а в конкурентной борьбе на рынке человеческих амбиций не победишь. Западная педагогика (а теперь это стало модно и у нас) в основном исходит из «селективного» представления о педагогической миссии, когда главной целью становятся поиск, отбор и пестование «талантов». Этим обычно оправдывают и обосновывают необходимость серьезных финансово-экономических затрат и огромных усилий ученых, чиновных мужей и педагогических работников, направленных на создание всевозможных селектирующих диагностических методик и на проведение различных конкурсных мероприятий (олимпиад, соревнований, фестивалей, телевикторин и т.п.)³ по выявлению и отбору детей со скрытыми талантами для того, чтобы потом поместить их в особые от всех остальных ребят условия воспитания. Какие при этом возникают плюсы и минусы для самих отобранных детей и для общества, уже широко известно, поэтому останавливаться на этом не буду. Хочу только отметить, что «минусов» всегда оказывается больше, чем «плюсов». И это не случайно!

В «селективном» социокультурном контексте особенно вопиющим негативным подтекстом наполняется работа педагога с «бесталанными» детьми – их можно педагогически «обрабатывать», сильно не утруждаясь и не затрачиваясь, конвейерным способом и в массовом порядке для утилитарных нужд общества и государства. Понятно, что в подобном

Талантами можно и нужно наделять, а точнее, одаривать. Потому что именно дар имеет возможность быть бескорыстным, благородным, сделанным с истинной любовью, а порой и с самоотречением, что, конечно, свойственно миссии родителя и настоящего Учителя.

образовательном процессе и сами педагоги становятся лишь «шестеренками в машине социализации» подрастающего поколения.

Нашей же отечественной педагогике и культуре присущи другое представление и иная ценностная позиция. Талантами можно и нужно наделять, а точнее, одаривать. Потому что именно дар имеет возможность быть бескорыстным, благородным, сделанным с истинной любовью, а порой и с самоотречением, что, конечно, свойственно миссии родителя и настоящего Учителя. Не случайно К.Д. Ушинский, Л.С. Выготский, В.А. Сухомлинский и другие наши известные педагоги и психологи посвятили множество исследований и трудов, чтобы обосновать и доказать правомерность такого представления о психолого-педагогическом процессе взаимодействия взрослого и ребенка. Выдающимся, на мой взгляд, является понимание того факта, что взрослый создает зону ближайшего развития ребенка, т.е. пространство и время возникновения у ребенка зародышей психических способностей непосредственно в процессе взаимодействия и общения со взрослым (в том числе и с педагогом). Из этого концептуального семени выросли выдающиеся отечественные психолого-педагогические идеи и методы второй половины XX в., серьезнейшим образом повлиявшие на российское образование: гуманная педагогика (Ш.А. Амонашвили), развивающее обучение (В.В. Давыдов), вариативное образование (А.Г. Асмолов) и др.

Последние десятилетия этого века ознаменовались бурным ростом оригинальных авторских подходов, в первую очередь связанных с именами педагогов-новаторов Е. Ильина, В. Шаталова, С. Лысенковой, М. Щетинина, А. Тубельского, А. Караковского, Е. Бондаревской, И. Волкова, С. Соловейчика и других. Всех их объединила идея педагогики сотрудничества, в которой ребенку отводилась не пассивная роль объекта образовательного воздействия, но активная субъектная позиция, он в глазах взрослого превратился в личность, у которой

² Совместно с моей ученицей Е.П. Варламовой мы в монографии «Психология творческой уникальности человека», вышедшей в издательстве ИП РАН в 2002 г., рискнули доказать, что и сам человек способен за счет рефлексии порождать свои собственные таланты и наращивать свой творческий потенциал.

³ Ну и, конечно, бюджетных и внебюджетных средств, общественных и государственных ресурсов.

есть хоть и маленький, но свой опыт, свои интересы и устремления, свои права и т.п. И это был колоссальный скачок в перестройке коллективного педагогического сознания, открывший простор для личностно-ориентированного образования.

Однако и этот рывок был лишь половиной пути к открытию неисчерпаемых ресурсов развития человека, его талантов и дарований. При *сотрудничестве* взрослый (т.е. зрелый социальный, культурный и гражданский субъект) предъясняет себя как агента культуры и человеческой цивилизации, т.е. собственно источника развития для ребенка («несоциализированного», «некультурного», «негражданственного» субъекта). При этом само собой разумеющимся оказывается, что взрослый ограничивает или вовсе блокирует обратный вектор развития, идущий к нему от самого ребенка. Тем самым в педагогике сотрудничества остается лазейка для авторитарности и репродуктивности учителя (да и любого взрослого, в том числе и родителя) по отношению к ребенку. В пределе сотрудничество получается лишь «демократичной» партнерской формой выстраивания гуманного педагогического процесса «переливания» ЗУН (знание, умение, навыки) или компетенций из «наполненного» социокультурными ценностями «сосуда» (взрослого) в «пустой» (ребенка).

Смею утверждать, что следующая ступень в развитии гуманистических идей, связанных с образованием Человека, – это *одаривающая педагогика сотворчества*. Согласно ей талант и ребенка, и педагога (родителя) рождается в процессе (я бы даже сказал в момент, а точнее в моменты) образовательного взаимодействия, в ходе межличностной со-бытийности (В.И. Слободчиков), а оформляется в уникальную личностную способность вследствие рефлексии (С.Ю. Степанов). Ребенок и взрослый являются не только условиями, но и источниками взаимного развития и взаимной рефлексии, взаимного воспитания и взаимообучения. Говоря языком Л.С. Выготского, не только взрослый создает зону ближайшего развития для ребенка, но и наоборот: ребенок для

взрослого создает зону развития, причем не только ближайшего, но порой и отдаленного. Это же тем более справедливо для взаимодействия взрослого и взрослого, а также, возможно, ребенка и ребенка (ведь их творческая игра друг с другом в контексте правильно простроенной социокультурной среды может иметь колоссальный потенциал взаимодействия для детей). Таким образом, при *определенном качестве образовательного действия* может идти взаимонаправленный процесс «одаривания» людьми друг друга талантами, новыми способностями как по линии «горизонтальных» (ролевых и функциональных), так и «вертикальных» (возрастных, статусных) отношений. Решающее значение при этом имеет способность человека к рефлексии, к переосмыслению стереотипов и бессознательных ограничений собственного мышления и общения, сознания и деятельности (С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов). Именно рефлексивность человека позволяет ему делать творческое усилие по обнаружению невероятного в очевидном, по преодолению тупиков и заблуждений. Кроме того, сегодня Интернет с уже имеющимися и постоянно наращиваемыми сетевыми коммуникативными и продуктивными технологиями и ресурсами становится поистине неисчерпаемой образовательной средой для такого рефлексивного взаимодействия, для сотворчества⁴. Не случайно, что тематика сотворчества в Интернете растет экспоненциально. Только за два последних десятилетия число публикаций в мире, связанных с сотворчеством, возросло от нескольких десятков до сотен миллионов.

Резюмируя вышесказанное, можно утверждать, что современный педагог стоит на перепутье, и перед ним две развилки: одна – педагогика для одаренных или для «неодаренных» (середнячков или, того хуже, вовсе «бесталанных»), вторая – одаривающая педагогика в варианте сотрудничества или сотворчества. И каждому педагогу предстоит сделать свой личный и профессиональный выбор.

Очевидно, что автор данной статьи свой выбор сделал в пользу сотворчества,

⁴ Оставляю за скобками оговорки относительно разрушающего и деструктивного потенциала Интернета в руках тех, кто преследует антигуманные и корыстные цели. На пути таковых общество должно построить непреодолимые преграды и жесткие санкции, особенно если это касается наживы за счет детей и на детях.

так как у него имеется опыт воплощения идей одаривающей педагогики на примере создания, как говорится, с нуля трех общеобразовательных школ. Первая – это Петровская школа⁵, которая была создана нами совместно с замечательным коллективом педагогов в 1992 г. на базе городского Дворца творчества детей и юношества во главе с его директором Г.А. Разбивной (в дальнейшем ставшей министром образования Республики Карелия). Вторая – это Павловская гимназия⁶, созданная совместно с Е.З. Кремером и самоотверженным педагогическим коллективом; она начала свою образовательную деятельность 1 сентября 2009 г.⁷ Третья – это Университетская школа, созданная в статусе структурного подразделения Московского городского педагогического университета.

О замысле и первых шагах воплощения одаривающей педагогики сотворчества в Университетской школе мне и хотелось бы рассказать далее, используя стенограмму ученого совета МГПУ, на котором обсуждались, были единодушно поддержаны и утверждены концепция и базовые положения школы.

Университетская школа (ее начальная ступень) стартовала 1 сентября 2012 г. с 18 учениками. Сейчас, т.е. на третьем году ее существования, в школе учатся почти 300 детей – это совокупное число учащихся в трех группах предшкольной подготовки и в классах с I по XI. Для работы в Университетской школе

привлекаются преподавательские кадры в первую очередь из числа выпускников, аспирантов, кандидатов и докторов наук МГПУ. Школа делает только первые шаги в своем становлении, и они не были бы так успешны, если бы не активная поддержка и помощь руководства университета, в первую очередь его ректора И.М. Реморенко и президента, основателя МГПУ В.В. Рябова.

Вместе с тем жизнь нашего детища не безоблачна, на пути становления имеются следующие проблемы и трудности, которые не безразличны сегодня практически для любой школы (и не только российской):

1) **завоевание доверия со стороны родителей и любви учеников**, от чего во многом зависят будущее школы и ее конкурентоспособность на рынке общеобразовательных услуг;

2) **снижающиеся учебная мотивация и интерес детей к обучению в школе**, как правило, вследствие слабого учета индивидуальных психофизических ресурсов и потребностей ребенка, перегруженности домашними заданиями и рутинным содержанием образовательного процесса;

3) **дисбаланс** между требованиями к выпускникам школы от общества, вставшего на путь инновационного развития, и доминирующей в сознании большинства молодежи иждивенческо-потребительской жизненной позиции, часто являющейся причиной карьерных срывов во взрослой жизни, негативных психических состояний, межличностных и финансовых неурядиц в семье, разрушающе действующих на личность и общество;

4) **разобщенность**, а иногда и явная **антагонистичность интересов и ценностей основных субъектов образовательного процесса**: учителей, детей и родителей;

5) **рутинность деятельности и обремененность учителя и администрации**

Ребенок и взрослый являются не только условиями, но и источниками взаимного развития и взаимной рефлексии, взаимного воспитания и взаимообучения. Говоря языком Л.С. Выготского, не только взрослый создает зону ближайшего развития для ребенка, но и наоборот: ребенок для взрослого создает зону развития, причем не только ближайшего, но порой и отдаленного.

⁵ Одна из лучших и престижных школ Республики Карелия; сегодня ее директор М.М. Карасева, к моему большому сожалению, отошла от ряда принципиальных идей педагогики сотворчества и редуцировала идею взаиморазвития уникальных творческих личностей ребенка и взрослого до концепции intersubjectного взаимодействия.

⁶ Павловская гимназия – крупнейшая и новейшая негосударственная образовательная организация Подмосковья. Автор статьи был ее первым директором со дня основания до июня 2012 г., пока противоречия с учредителями гимназии, не принимавшими идеи педагогики сотворчества, не завели сотрудничество в тупик.

⁷ После того как я и мои соратники (Е.З. Кремер, О.С. Панина, А.Э. Еграшина и другие) ушли из Павловской гимназии, новое руководство негласно запретило учителям использовать слово «сотворчество». Правда, вопреки этому запрету идеи и методы педагогики сотворчества все еще продолжают жить в сознании и деятельности педагогов гимназии в виде практики рефлексивно-инновационных педсоветов, сотворческого сценария уроков, посиделок с «творектором», рефлексивных практик вдохновения, «родительских дней» и т.п. По крайней мере, так говорят некоторые из коллег, с кем волей судьбы удается встречаться и сотрудничать. Увы, в последнее время они все больше сходятся на том, что количество и энергия подобных событий постепенно сходят «на нет».

школы массой **формальных обязательств** по составлению всевозможных бумаг и отчетов, мешающих сосредоточиться на главном – обучении и воспитании детей, на своем профессиональном совершенствовании;

6) **выхолащивание массовых профессиональных коммуникаций**, особенно между научным и педагогическим сообществом, между средней и высшей школой, в том числе на международном уровне, при том что «на дворе» эпоха глобализации;

7) самая вопиющая проблема – **разрушение здоровья детей** в ходе обучения, причем здоровья не только физического, но и психического и духовно-нравственного, под давлением агрессивной социальной, информационной, экологической среды и при попустительстве семьи и школы.

Надеюсь, читатели согласятся: проблемы не простые, но решать их необходимо. Обозначу основные векторы этих решений, которые основываются на идеях рефлексивной психологии (С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов и другие) и одаривающей педагогики сотворчества (С.Ю. Степанов, Е.З. Кремер, Г.А. Разбивная и другие).

В первую очередь вкратце остановлюсь на том, как мы **решаем самую острую проблему – ухудшение здоровья детей**. По данным доклада 2008 г. Федерального собрания о положении детей в России, относительно здоровым можно считать только каждого четвертого ребенка, при этом в ходе обучения в школе к XI классу число детей, имеющих хронические заболевания, увеличивается на 100%, а функциональные отклонения от нормы – на 86%. И никакие школы здоровья во все ухудшающийся год от года динамике здоровья подрастающего поколения пока не помогают. Это и не удивляет, если учесть, что из девяти учебных месяцев дети реально учатся только семь, поскольку май – это половина праздников, а вторая половина – почти непрерывный поток

контрольных, зачетов и экзаменов: четвертных, триместровых, полугодовых и итоговых. Сентябрь – это месяц, который школы практически полностью тратят на реадaptацию детей к учебному процессу после трехмесячного безделья и забвения ими почти 80% всего того, что они изучали в предыдущем учебном году. Кроме того, самая большая учебная нагрузка падает на детей в третьей четверти (11 недель!!!), когда иммунные силы в зимне-весенний период на исходе, а каникулы в конце марта длятся только одну неделю. Ни в одной стране мира, за исключением, может быть, только стран на постсоветском пространстве, нет такого нерационального отношения к здоровью подрастающего поколения. Вероятно, происходит это без злого умысла, однако указанные факты не могут не волновать ответственное общество и государство, если они действительно хотят позаботиться о своем будущем.

С точки зрения одаривающей педагогики главное – перейти от популярной сегодня системы здоровьесбережения (как можно сберечь то, чего нет или почти нет?) к построению здоровьесоздающего образования в школе.

Воспитание сознательного отношения к здоровью как личному капиталу, формирование здоровьесоздающей образовательной среды – одна из основных целей деятельности школы одаривающей педагогики сотворчества. Этому направлению в Университетской школе способствует переустройство образовательного процесса в годовом разрезе: 10 учебных месяцев разделены на пять интервалов – «биместров»⁸ – по два месяца каждый, где семь недель учебных сменяются двумя-двумя с половиной неделями каникулярно-рекреативного характера. Эта система, разработанная нами⁹ с учетом годовых психофизиологических ритмов и динамики работоспособности в сезонном разрезе, согласована и одобрена родителями школы. Между модулями каникулы не менее

⁸ Биместр (от лат. bi – два, *mestris* – месяц) – двухмесячный период обучения.

⁹ Идея о необходимости кардинального изменения образовательного годового цикла возникла в 2001 г. у автора статьи совместно с Г.А. Разбивной в процессе анализа статистических данных о состоянии здоровья детей и учащихся в России при подготовке доклада Госсовета РФ «Образовательная политика России на современном этапе» (утвержденного в дальнейшем Министерством образования и науки РФ в качестве «Концепции модернизации российского образования») в составе созданной для этого рабочей группы экспертов. И только в 2009 г. при создании Павловской гимназии эту идею удалось впервые воплотить в систему «биместровой» (первоначально не очень удачно названной мною «пятимодульной») организации учебного года и доказать ее эффективность в статусе инновационной площадки Федерального института развития образования.

двух недель, в основном совпадающих с общенациональными праздниками. Летние каникулы длятся два месяца и рассматриваются как шестой, рекреативный биместр. За счет биместровой системы дети могут несколько раз в году полноценно отдыхать вместе с родителями. Так создаются предпосылки для формирования и укрепления семейных традиций совместного отдыха и досуга.

На формирование здоровьесозидающей образовательной среды направлены изменения в структуре дневного распорядка: после уроков мы делаем почти двух-трехчасовой рекреативный перерыв, который включает прогулку на воздухе и занятия по дополнительному образованию, основанному на свободном выборе детьми творческих занятий по интересам в сфере физической культуры и спорта, художественно-эстетической, военно-патриотической, социально полезной деятельности. Они отделяют период интенсивной учебной нагрузки в первой половине дня от самостоятельного и спокойного выполнения при консультативной поддержке учителя заданий в течение 1,5 часов непосредственно перед уходом домой, т.е. в конце дня. Таким образом, число домашних заданий в Университетской школе на начальной ступени образования сведено к нулю или почти к нулю, а на средней и старшей ступени существенно сокращено. Эти новации привели к тому, что наши дети почти не устают к концу дня, у них, по признанию почти всех родителей, на протяжении уже 2,5 месяцев не спадает, а, наоборот, возрастает мотивация к учению. Более того, даже у тех,

у кого мотивация была низкой (а к нам пришли ребята из других школ с такой проблемой), она повысилась! Они с сожалением уходили на каникулы, а вернулись в школу после них отдохнувшие и с еще большим воодушевлением включились в учебу¹⁰.

Так мы начали **решать вторую из указанных выше проблем – проблему повышения мотивации учения.** На развитие этого успеха, а также на решение задачи учета индивидуальных ресурсов и потребностей учащихся направлены действия по формированию единого образовательного процесса, интегрирующего возможности основного и дополнительного образования. Одновременно совместно с родителями принято решение, запрещающее использование в школе для внеучебных целей мобильных телефонов и других электронных гаджетов. Последние рассматриваются как злостные «хронофаги» – пожирателей времени реального детства, как средства для виртуализации детства со всеми вытекающими отсюда негативными социальными и психическими последствиями. За счет такого «ограничения» у учащихся высвобождается уйма времени для дружеского общения со взрослыми, для подвижных игр со сверстниками, для дополнительного образования и творческого развития.

Система дополнительного образования школы, где ребенок может свободно актуализировать и реализовать свою творческую индивидуальность, охватывает четыре направления (художественно-эстетическое, научно-познавательное, культурологическое, физкультурно-спортивное); включает сегодня более 20 кружков и секций («Настольный теннис», «Детский фитнес», «Шахматы», «Увлекательный мир информатики», «Начальное техническое моделирование», «Театральная студия “Мастерская творческих идей”», «Танцевальная шоу-группа “Тутти”», «Творческая школа-студия изобразительного и прикладного искусства», «Занимательный английский», «Мир деятельности», вокально-хоровая работа с детьми «Палитра детских голосов», обучение игре на фортепиано и др.),

По данным доклада 2008 г. Федерального собрания о положении детей в России, относительно здоровым можно считать только каждого четвертого ребенка, при этом в ходе обучения в школе к XI классу число детей, имеющих хронические заболевания, увеличивается на 100%, а функциональные отклонения от нормы – на 86%. И никакие школы здоровья во все ухудшающийся год от года динамике здоровья подрастающего поколения пока не помогают.

¹⁰ С сентября 2013 г. начал системный мониторинг здоровья детей Университетской школы силами сотрудников Института гигиены и охраны здоровья детей и подростков РАМН, руководство которого заинтересовалось перспективами обобщения опыта применения и внедрения биместровой системы в школьном образовании России.

занятия с логопедом и психологом. С учетом возможностей и образовательных ресурсов университета этот перечень можно и должно расширить, особенно в свете интенсивного роста числа учащихся нашей школы.

В школе осуществляется психолого-педагогический мониторинг индивидуальной траектории развития каждого ребенка. Проводятся анкетирование и индивидуальные беседы с родителями, определяется «социальный заказ» на образовательные услуги. Целью этой деятельности является создание психологически комфортной образовательной среды для раскрытия способностей учащихся с учетом их стартовых возможностей, для формирования доверия родителей к Университетской школе, а значит, и для повышения ее конкурентоспособности на рынке образовательных услуг¹¹.

Таким образом, Университетская школа, решая первую из означенных выше проблем, реализует двуединый социальный заказ: государственный (выполнение в полном объеме требований образовательного стандарта) и одновременно частный (родительский) на высокообразованного, добронравного, созидательно мотивированного, рефлексивно и креативно одаренного молодого человека. Его выполнение нацелено на социальную (гражданскую, профессиональную и личную) успешность выпускников в соответствии с индивидуальными образовательными потребностями обучающихся и запросами развивающегося инновационного общества.

Так мы выходим на решение **третьей проблемы**. В основе его лежит **реализация концепции модернизации российского образования**, одним из разработчиков которой является автор этих строк¹². В данной концепции определены целевые направления образования и социализации школьников: «Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно

принимать ответственные решения в ситуации выбора, способны сотрудничать, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны». Ближайшей перспективой для нас является разработка совместно с психолого-педагогическими подразделениями университета конкретных образовательных критериев, в соответствии с которыми можно будет мерить качество наших образовательных деяний и их предметных, метапредметных и личностных результатов, непосредственно связанных с достижением вышеозначенных целей.

Решение **четвертой проблемы – разобщенности основных субъектов образовательной деятельности** (когда учителя боятся родителей, не умеют строить с ними конструктивные отношения; родители воинственны к школе или, наоборот, безучастны к учебе и пребыванию своих детей в образовательном учреждении; учащиеся рассматривают школу не как пространство для образовательного труда, а как место для тусовки и времяпрепровождения, причем не самое лучшее) – связывается нами с реализацией концепции одаривающей педагогики сотворчества.

Это следующий шаг по отношению к педагогике сотрудничества, которая строится на гуманистических ценностях, представлениях о субъект-субъектном взаимодействии, на общепризнанном в отечественном образовании личностно-ориентированном подходе. В сотворческом подходе три главных участника образовательного процесса – не антагонисты и не просто субъекты взаимодействия, а насуточно необходимые друг другу субъекты взаиморазвития. За счет ориентации на созидательные ценности, на креативное и новое в образовательном процессе взрослый (и родитель, и педагог) становится действительно в соразвивающую позицию по отношению к ребенку, более того, учится изменяться и преображаться,

¹¹ Показателен следующий факт: если в первый год существования школы на программу дошкольной подготовки родители записывали детей в течение 1,5 месяцев, во второй год все вакантные места были заняты за 1,5 часа после открытия регистрации по «живой» очереди, то в этом году на данную процедуру, но только с помощью электронной регистрации, ушло всего 4 минуты!!! При этом еще много осталось родителей, дети которых не смогли попасть на эту программу.

¹² В 2001, 2006, 2009 и 2010 гг. автору этой статьи довелось принимать активное участие в рабочих группах Государственного совета РФ по написанию основных документов, определяющих современные направления модернизации российского образования.

реально развиваясь в общении с детьми. Таким образом, ребенок и взрослый являются не просто субъектами взаимодействия (сотрудничества), но и субъектами взаимного развития (сотворчества) в контексте социокультурных ресурсов общества.

Педагогика сотворчества – это не только педагогика для одаренных (а, как известно, еще не открытые таланты есть у каждого), но и прежде всего – одаивающая педагогика, когда учитель готов и способен щедро и с любовью наделять талантами и добрыми порывами любого ребенка.

Уже первые родительские собрания (а у нас это дружеские встречи с семьями наших учеников), проведенные после первой недели сентября и после первых каникул, показали, что родители на самом высоком уровне оценили усилия и действия администрации школы и учителей по созданию атмосферы сотворчества, радушия и требовательности, учебной дисциплины и детской инициативы, раскрепощенности и обязательности, домашнего уюта и комфорта. Вот только некоторые высказывания единодушно положительного мнения родителей о школе: «Потрясающе! Наш ребенок никогда так не стремился в школу, как сейчас», «Я удивилась, когда сегодня мой сын заявил, что в этой школе честные учителя!», «Я очень довольна, что перевела свою дочь в вашу школу, она буквально повзрослела за одну эту неделю, стала собранной, утром подстегивает нас, чтобы мы не опаздывали, с вечера все готовит к школе сама», «Никогда такого не было, чтобы мой сын не хотел идти домой после занятий и стремился

остаться на продленке, а в выходные заявил, что он соскучился по школе».

Качество образования невозможно повышать без поддержки **процессов непрерывного роста профессионального мастерства**, без системы повышения квалификации. На это, в частности, могут быть направлены ресурсы дополнительного профессионального образования университета, что позволит оперативно внедрять в образовательный процесс школы современные технологии обучения и воспитания, соответствующие требованиям образовательных стандартов и потребностям самих педагогов. Главное, чтобы у них было время еще и на это. Благодаря би-местровой системе организации учебного года наиболее удобны для решения этой задачи двухнедельные осенние и весенние каникулы, когда наиболее уместно проводить интенсивные обучающие семинары и мастер-классы для наших учителей. Немаловажной здесь может быть инициатива по снижению рутинности деятельности учителя и руководства школы, по созданию единой электронно-информационной системы управления функционированием и развитием школы. Так мы сможем **решить пятую из указанных проблем**.

Сегодня информационные технологии решительно вторгаются на территорию образования. Разработано огромное количество электронных образовательных ресурсов, сориентироваться в них и подобрать нужное чрезвычайно сложно. При таком разнообразии по-настоящему широко в школах используются лишь компьютерные презентации, профессионально-педагогические социальные сети, да еще разные типы электронных учебников, дневников и журналов. В зоне «неосвоенности» пока еще находятся средства быстрой и эффективной разработки каждым педагогом индивидуализированных применительно к особенностям учащихся электронных образовательных программ, интерактивных 3D учебников и «развивающих сред», интегрированных как в общероссийскую сеть, так и в международное образовательное Интернет-пространство. На фоне обилия регламентирующих, отчетных и нормативных документов, которые увеличивают рутинность жизнедеятельности современного

Качество образования невозможно повышать без поддержки процессов непрерывного роста профессионального мастерства, без системы повышения квалификации. На это, в частности, могут быть направлены ресурсы дополнительного профессионального образования университета, что позволит оперативно внедрять в образовательный процесс школы современные технологии обучения и воспитания, соответствующие требованиям образовательных стандартов и потребностям самих педагогов. Главное, чтобы у них было время еще и на это.

образовательного учреждения, отнимают уйму времени на репродуктивную работу учителей и администрации школы, назрела потребность в создании средств для комплексного повышения эффективности и креативности деятельности педагогического коллектива в целом и каждого его представителя в отдельности.

На базе школы, опираясь на серьезные ресурсы МГПУ (педагогический, психологический, экономический, социальный, юридический, математический и другие институты и факультеты), можно создать модель интегрированной электронно-информационной системы современной школы, причем с возможностью общего интерфейса и информационного пространства с вузом, на который она ориентирована и с которым она сотрудничает. Такая система будет обеспечивать в онлайн-режиме не только оптимизацию процессов управления образовательным учреждением (в плане человеческих ресурсов и учебно-методического контента, экономики и финансов, организации безопасной жизнедеятельности и коммуникаций, расписания, документооборота и т.д. и т.п.), но и инновационное проектирование его развития, и культивирование новой образовательной практики, включающей в том числе самостоятельную работу учащихся и профессиональную самореализацию педагогов. Эта работа заключается в экспертизе, отборе и конфигурировании существующих электронных продуктов и программных модулей, а также в формировании концепции информационной поддержки образовательных учреждений разного типа (как государственного, так и частного) с единой программной платформой открытого кодирования, готовой для настройки и формирования школами своих электронно-информационных систем управления и развития. Здесь вполне уместным может быть сотрудничество с крупнейшими отечественными и международными производителями и операторами ИТ-продуктов.

Электронно-информационная система может стать основой для разворачивания широкой сети образовательных услуг дистанционного характера, а значит,

опять же повышения конкурентоспособности и школы, и университета в целом, так как рынок этих услуг в нашей стране только начинает интенсивно формироваться.

В целом школа может быть весьма полезным партнером для других учебных и научных подразделений университета и важным звеном столичного образования в целом по следующим направлениям:

- преимущества собственной базы педагогической практики и площадки для стажировки лучших студентов и интернов (отбор кандидатов на основе, например, творческого собеседования или конкурса новаторских психолого-педагогических идей и проектов);
- быстрая и содержательная обратная связь от школы о качестве подготовки выпускников и студентов-стажеров университета;
- возможность отработки модели педагогической интернатуры на базе школы;
- совместные пилотно-инновационные проекты со структурными подразделениями университета и другими научными центрами по здоровьесозидательной образовательной среде, по педагогике сотворчества, по разработке электронно-информационной системы управления развитием современной школы и т.д. и т.п.

Таким образом, открываются интересные перспективы продвижения в решении **шестой проблемы насыщения реальным содержанием коммуникаций профессиональных сообществ** (педагогического и научного, школьного и вузовского) примером и инновационной моделью для других школ и вузов.

Подытоживая размышления о возможностях реализации одаривающей педагогики сотворчества в Университетской школе, следует подчеркнуть, что все перечисленные направления усилий – это еще только начальные вектора движения, и, несмотря на почти 25-летний период развития этого подхода в образовании, по исторической метрике это пока только первые шаги в созидании одаривающей педагогической системы, да и самой школе МГПУ – еще «без году неделя»! А это значит, что все трудности и радости развития этих направлений еще впереди. И это прекрасно!

О государственном управлении в системе образования

Аннотация. Рассмотрены основные источники формирования федерального законодательства в области образования, которые могут выступить в роли «точек роста» для подготовки федерального закона об образовании третьего поколения.

Ключевые слова: государственное управление в системе образования, федеральный закон об образовании.



роцесс построения национальной правовой системы Российской Федерации прошел несколько этапов. Федеральный закон № 273-ФЗ можно считать завершением становления второго поколения законодательства об образова-

нии, начало которого было положено Законом Российской Федерации от 10.07.1992 № 3266-1 «Об образовании» и Федеральным законом от 22.08.1996 № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании».

Закон СССР от 19.07.1973 № 4536-VIII «Об утверждении Основ законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании» и Закон РСФСР от 02.08.1974 «О народном образовании» следует отнести к российским законам об образовании первого поколения.

Теоретический и практический выбор направления работы над российскими законами об образовании никогда не отличался последовательностью и только в последние годы обрел системный характер. Скорому становлению правовой системы страны не способствовали частые смены социально-экономических моделей развития, а также противоречивость политических целей,

идеологических подходов и законодательных средств. В итоге правовая система Российской Федерации содержит большое число концептуальных лагун по сравнению с аналогичными отраслями международного права.

В данной работе основное внимание уделено анализу лагун отраслевого законодательства в области образования и науки, а также исследованию аналитических положений, могущих выступить в роли «точек роста» для подготовки федерального закона об образовании третьего поколения.

В правовой системе России явно недостает норм, которые позволяли бы определить особенности правового регулирования всех видов и форм отдельных видов обязательств. В частности, теоретическая концепция услуг в России не получила большого развития и распространения. Такое положение отечественные специалисты объясняют тем, что доперестроечная идеология отдавала предпочтение материальному производству, а услуги практически не рассматривались как самостоятельная форма деятельности (Майбуров, 2003).

Понятие услуги в отечественном праве разработано в меньшей степени, чем понятия работы и товара. Услуга – действие, результатом которого является либо полезный эффект, либо иное

действие, осуществляемое одной стороной для другой. Полезность услуги проявляется в виде эффекта, который зачастую ощущает только потребитель. Услуги предназначены для удовлетворения потребностей организаций или органов власти, физических или юридических лиц. Правоведы относят образовательную деятельность к категории услуг. В результате образовательной деятельности не возникает предмет как объект права или результат труда (работы), который можно было бы отделить от ученика, передать иному субъекту (Потапенко, 2009).

В современной трактовке определение услуги звучит как согласованный процесс взаимодействия двух или более субъектов рынка, когда одни субъекты воздействуют на другие в целях создания, расширения или воспроизводства возможностей последних в получении фундаментальной пользы (благ).

Образовательная деятельность как форма взаимодействия обучающихся и обучаемых есть вид и форма реализации особого рода услуг, когда обязательным является активное участие обеих сторон процесса. Образование и обучение невозможно, если учащийся не прикладывает усилий при обучении, не участвует в образовательной деятельности. Ясно, что образовательные правоотношения требуют особого подхода, рассмотрения и трактовки.

В свое время в России была создана особая система права, не признающая представления отечественного законодательства в соответствии с понятиями частного и публичного права. Деление права на публичное и частное рассматривалось не как объективный факт, а как стремление неправомерно выделить антагонистическое противоречие между интересами коллектива и индивида, которое порождается господством частнокапиталистической собственности. Неприменимость деления права на публичное и частное по отношению к отечественной системе права представляли в литературе как теоретическую декларацию и объективный факт, выражающий свойственное социализму гармоническое сочетание общественных и личных интересов. Необходимость учета частных и публичных интересов характеризует

Образовательная деятельность как форма взаимодействия обучающихся и обучаемых есть вид и форма реализации особого рода услуг, когда обязательным является активное участие обеих сторон процесса. Образование и обучение невозможно, если учащийся не прикладывает усилий при обучении, не участвует в образовательной деятельности. Ясно, что образовательные правоотношения требуют особого подхода, рассмотрения и трактовки.

современное взаимодействие личности, общества и государства (Лукашенко, 2003). Их оптимальное соотношение возможно при уважении интересов друг друга, при их взаимной ответственности и только в государстве с высокоразвитыми демократическими институтами, стабильной экономикой, сформировавшейся политической системой.

Все государственные учебные заведения состоят в подведомственных отношениях с органами государственной власти. Соответственно, федеральные органы власти вынуждены участвовать в хозяйственных отношениях, когда осуществляют управление подведомственными организациями. Таким образом, органы власти выступают как юридические лица публичного права. В российском праве не решен вопрос о юридическом оформлении института юридических лиц публичного права. Конституционный суд Российской Федерации в Определении от 13.05.2010 № 685-О-О отметил, что федеральный законодатель для защиты общих (общественных) интересов вправе применять публично-правовой тип регулирования рыночных отношений. Подобное регулирование предполагает внесение соответствующих изменений в Гражданский кодекс Российской Федерации. В частности, Гражданский кодекс должен обозначить деление юридических лиц на юридические лица частного права и юридические лица публичного права и установить, что его нормы применяются к юридическим лицам публичного права, если иное не установлено специальными законодательными, иными нормативными правовыми актами, регулирующими статус соответствующих юридических лиц публичного права (Лафитский, 2011).



об авторе



Г.А. Бальхин, депутат Комитета Государственной думы по образованию, доктор экономических наук, кандидат технических наук, профессор, академик РАО, депутат Государственной думы



об авторе



А. Ч. Эркенов, депутат Государственной думы, член Комитета Государственной думы по образованию, доктор технических наук, доцент

Для современной России важно, чтобы противоречия интересов личности и государства неблагоприятно не сказались на функционировании общественных отношений и не подрывали авторитет закона.

Специалисты-правоведы отмечают, что нынешняя правовая система России нуждается в упорядочении организационно-правовых форм юридических лиц. В одном из подготовленных Правительством Российской Федерации проектов было предусмотрено закрепление в рамках Гражданского кодекса Российской Федерации исчерпывающего перечня организационно-правовых форм некоммерческих юридических лиц. Было предусмотрено деление юридических лиц на корпоративные и унитарные организации. Юридические лица, учредители (участники, члены) которых обладают правом на участие в управлении их деятельностью (право членства), отнесены к корпоративным организациям (корпорациям). Юридические лица, учредители которых не становятся их участниками и не приобретают в них прав членства, отнесены к унитарным организациям. К некоммерческим унитарным организациям могут быть отнесены: фонды, в том числе автономные некоммерческие организации; государственные (в том числе государственные академии наук), муниципальные и частные (в том числе общественные) учреждения; религиозные организации. В российском законодательстве наличествует практика, когда простое упоминание в тексте закона может быть истолковано как признание новой организационно-правовой формы для юридических лиц. Например, Федеральным законом от 10.11.2009 № 259-ФЗ определены особенности правового положения ведущих классических университетов Российской Федерации – федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» и федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Санкт-Петербургский государственный университет» как уникальных научно-образовательных комплексов, включающих в себя структурные

подразделения без прав юридического лица и юридические лица.

Авторы Концепции развития гражданского законодательства предлагают установить исчерпывающий перечень организационно-правовых форм некоммерческих организаций и сохранить деление юридических лиц на коммерческие и некоммерческие организации, ибо при его отмене последние (различные фонды, учреждения, общественные организации и т.д.) получают не обоснованную целевым (ограниченным) характером их правоспособности неограниченную возможность участия в предпринимательской деятельности. Однако критерии такого разграничения должны быть дополнены путем указания на то, что ограниченный (специальный) характер гражданской правоспособности некоммерческих организаций в полной мере распространяется на их право осуществлять предпринимательскую деятельность. Кроме того, необходимо положение об исчерпывающем перечислении в их уставах всех видов разрешенной им деятельности (включая предпринимательство, которое должно являться вспомогательным по отношению к основным, главным видам их деятельности), а также об осуществлении разрешенного им предпринимательства только в сферах, соответствующих профилю (характеру) их основной деятельности. Применительно к некоммерческим организациям следует говорить не о предпринимательской, а о вспомогательной хозяйственной деятельности или о «деятельности, приносящей дополнительные доходы».

У юридических лиц должен быть только один учредительный документ – устав. Они могут быть типовыми, утверждаемыми в установленном порядке. Целесообразно закрепить функции по регистрации всех юридических лиц и ведению единого государственного реестра. Это позволило бы создать единый электронный реестр.

Помимо общесистемных и международных принципов и подходов к построению отраслевой нормативной базы в области образования крупный блок правового регулирования осуществляет Конституция Российской Федерации, в соответствии с которой человек, его права и свободы являются высшей

ценностью. Признание, соблюдение и защита прав и свобод человека и гражданина – обязанность государства.

Образование является личным и одновременно общественным благом. Процесс образования требует активности от обеих взаимодействующих сторон: обучаемой и обучающей. Обязанность учиться лежит на человеке в той мере, в какой он обязан беречь и множить общественное благо. Право учиться дано Конституцией России, а обязанность учиться формулирует закон.

Заметим, что если формировать отраслевое законодательство, основываясь на сочетании личных нужд и интересов граждан, то и вся конфигурация нормативной базы должна быть изменена. В центре правового регулирования должно встать представление об «индивидуальной образовательной траектории», которую вправе и способен реализовать претендент на получение образовательных услуг. Обязательства государства состоят в том, чтобы способствовать реализации индивидуальных образовательных траекторий гражданами своей страны. Заметим, что директивные предписания или начальственные инструкции не должны ограничивать право человека на труд, право на организацию своего труда, право на выбор методов и средств достижения результата.

Ограничения на предоставление услуг в области образования могут наступить вследствие недостатка бюджетных средств или технической невозможности достичь желаемого результата. В частности, государственные обязательства возникают тогда, когда обучение ведется на государственном русском языке.

Чтобы обеспечить предоставление услуг в области образования, нужно иметь подготовленные педагогические кадры, которые будут работать в учебных заведениях страны. На этом основании государство должно принимать меры, чтобы выпускники педагогических учебных заведений занимали рабочие места в школах, детских садах и вузах. В то же время труд свободен. Каждый имеет право свободно распоряжаться своими способностями к труду, выбирать род деятельности и профессию. Принудительный труд запрещен.

Образование является личным и одновременно общественным благом. Процесс образования требует активности от обеих взаимодействующих сторон: обучаемой и обучающей. Обязанность учиться лежит на человеке в той мере, в какой он обязан беречь и множить общественное благо. Право учиться дано Конституцией России, а обязанность учиться формулирует закон.

Каждый вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование в государственном или муниципальном образовательном учреждении и на предприятии. Среднее общее образование обязательно. Родители или лица, их заменяющие, обеспечивают получение детьми основного общего образования. Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты, поддерживает различные формы образования и самообразования.

Правовой формой оказания образовательных услуг выступает договор на оказание вузом образовательных услуг. Содержание данного договора в общих чертах отражено в Правилах оказания платных образовательных услуг (Лукашенко, 2003). В них отсутствует понятие образовательной услуги, не указаны ее виды и признаки, фрагментарно закреплены права и обязанности сторон. Данная ситуация характерна в целом и для образовательных услуг, осуществляемых за счет бюджетных средств, за исключением того, что они вообще «выпали» из-под правового воздействия. Легальное понятие публичных услуг отсутствует; на доктринальном уровне в качестве таковых понимаются юридически и социально значимые действия в интересах общества, государства и граждан.

Образовательные услуги, относясь в системе услуг к группе личных услуг, в юридической литературе наделяются следующими чертами:

- несохраняемостью;
- изменчивостью качества;
- отсутствием гарантий (с приобретением образовательной услуги потребитель не получает гарантии: можно вернуть товар, но не знания);
- неосвязаемостью услуги;
- целостностью;



об авторе



А.П. Бердашкевич (1945-2013), помощник председателя Комитета Государственной думы по образованию, преподаватель МГУ им. М.В. Ломоносова, кандидат юридических наук, кандидат биологических наук

- длительностью потребления и последующего использования;
- сложностью;
- многократностью использования;
- взаимосвязанностью с потребителем;
- невозможностью полной стандартизации;
- невозможностью оценки ожидаемого личного эффекта от образовательной услуги потребителем в силу сложности прогнозирования состояния рынка труда на момент завершения обучения;
- эффектом запаздывания и кумулятивным эффектом на индивидуальную и общественную полезность образовательной услуги;
- невозможностью гарантировать достижение высокого результата образовательной услуги, поскольку он (результат) зависит не только от исполнителя, но и самого обучающегося, от его способностей, внимательности, старания и трудолюбия;
- адресностью образовательной услуги, которая обусловлена тем, что разного рода образовательные услуги обращены к разному кругу лиц, отличающихся возрастными, профессиональными и иными характеристиками (Майбуров, 2003, с. 41; Лукашенко, 2003, с. 21–26; Потапенко, 2009).

Предмет исследуемого договора включает два элемента: образовательную деятельность (образовательные услуги) и неовещественный результат данной деятельности в виде приобретенных знаний, умений, навыков. Последний компонент предмета договора представляет собой личные нематериальные блага, которые неотделимы от личности

Государственные задачи в области образования не могут быть решены без активного участия регионов. Региональная образовательная политика каждого субъекта Российской Федерации должна быть не только синхронизирована с государственными задачами в области образования, но и сформирована на общих и единых базовых принципах с целью обеспечения единства образовательного пространства на территории России. Неизотропность правового пространства Российской Федерации обусловлена разным юридическим статусом субъектов Российской Федерации.

их носителя, направлены на выявление и развитие его индивидуальности, передаваемы. У лица, передающего знания, умения, навыки, их объем при этом не уменьшается. Иными словами, передача знаний, умений, навыков третьим лицам свидетельствует об их неисчерпаемости. Кроме того, они не подлежат денежной оценке. Денежной оценке подлежит образовательная деятельность, а результат данной деятельности, так же как и здоровье, представляет собой личностный капитал. Образовательная деятельность (проведение лекций, семинарских и практических занятий, консультаций, экзаменов, зачетов и т.д.) порождает имущественные отношения; знания, умения, навыки, в свою очередь, являются основанием возникновения неимущественных отношений. Если лицо, получившее образование, получает доходы посредством приложения приобретенных знаний, умений, навыков, то речь уже надо вести о самостоятельных отношениях, вытекающих из права гражданина на труд, на занятие предпринимательской деятельностью.

Указанные имущественные и неимущественные отношения являются гражданско-правовыми, так как субъекты данных отношений, во-первых, обладают юридическим равенством; во-вторых, имущественно обособлены; в-третьих, обладают автономной волей (они не зависят от воли контрагента в принятии решения и их осуществлении).

Федеральный закон № 273-ФЗ развивает подход, основанный на делении высшего образования на последовательные уровни (бакалавриат, магистратура), дополняя их еще одним уровнем, в который включаются те образовательные программы, которые раньше относились к послевузовскому профессиональному образованию (аспирантура, ординатура, ассистентура-стажировка). При этом, как и в действовавшем ранее законодательстве, сохраняются программы подготовки специалистов – программы специалитета (такой термин узаконивает Закон № 273-ФЗ), которые по уровню приравниваются к программам магистратуры, но не предусматривают предварительного освоения уровня бакалавриата.

Государственные задачи в области образования не могут быть

решены без активного участия регионов. Региональная образовательная политика каждого субъекта Российской Федерации должна быть не только синхронизирована с государственными задачами в области образования, но и сформирована на общих и единых базовых принципах с целью обеспечения единства образовательного пространства на территории России. Неизотропность правового пространства Российской Федерации обусловлена разным юридическим статусом субъектов Российской Федерации. Существует несовпадение фактического объема прав и обязанностей различных субъектов Российской Федерации.

Реализуя на практике свои полномочия в области образования, субъекты Российской Федерации вправе принимать нормативные правовые акты. Практика показывает, что акты, которые изданы органами власти различного уровня, не отличаются единообразием ни по форме, ни по содержанию, ни по методам правового регулирования. Разграничение компетенции в области образования между органами законодательной и исполнительной власти субъектов Российской Федерации, а также между их органами регулирует законодательство субъектов Российской Федерации. Существует около ста вариантов форм разграничения компетенции в области образования между органами законодательной и исполнительной власти субъектов Российской Федерации (Ермошин, 2000). Что на территории одного субъекта регулировалось законом субъекта Российской Федерации, то на территории другого субъекта может быть отнесено к компетенции исполнительной власти.

Важное место должно быть отведено и непрерывному образованию, цели и задачи которого адаптированы к интересам и потребностям населения данного региона.

Непрерывное образование – процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение всей жизни на основе использования системы государственных

и общественных институтов и в соответствии с потребностями личности и общества. В основе непрерывного образования лежит идея, что обучение человека, его общая и профессиональная подготовка являются неотъемлемой составной частью его жизни. Концепция непрерывного образования признает обучение нормальной и необходимой деятельностью человека во все периоды его жизни и подразумевает возможность и необходимость для людей всех возрастов обновлять, дополнять, совершенствовать ранее приобретенные знания и умения, расширять свой кругозор и развивать способности, приобретать новые специальности. Важным аспектом непрерывного образования является систематизация различных образовательных программ, а также стандартизация квалификационной оценки таких программ. Необходимость этого связана как с возможностью получения различных видов знаний в рамках различных программ для социально адаптированной части населения и накопления ими квалификационных оценок, так и с возможностью использования социально неадаптированными гражданами результатов прохождения соответствующих программ для трудоустройства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ермошин Г.Т. Как формируется законодательство субъектов Российской Федерации в сфере образования // Журнал российского права. 2000. № 8. С. 50–58.
2. Лафитский В.И. К вопросу о юридических лицах публичного права // Журнал российского права. 2011. № 3. С. 103–108.
3. Лукашенко М.А. Высшее учебное заведение на рынке образовательных услуг: актуальные проблемы управления. М.: Маркет ДС, 2003.
4. Майбуров И.А. Соотношение понятий «образование» и «образовательные услуги» // Право и образование. 2003. № 5. С. 34–43.
5. Потапенко В.С. Образовательная деятельность и образовательные услуги: соотношение понятий // Журнал российского права. 2009. № 3. С. 139–150.

Сопротивление дистанционному обучению как педагогическая проблема для руководителя

100

Аннотация. Внедрение дистанционного обучения в образовательную организацию зачастую сопровождается рядом типичных проблем, которые могут значительно осложнить процесс. Руководителю организации требуется немало усилий, чтобы преодолеть эти проблемы и обучить педагогический коллектив методике дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дистанционный курс, методика дистанционного обучения, качество дистанционного обучения, проблемы при дистанционном обучении.

Для людей самое сложное – не признать новые идеи, а позабыть старые.

Мейнард Кейнс

Д

истанционное обучение... Дистанционный преподаватель... Сегодняшняя система образования уже немыслима без этих понятий. Не мы «созрели» до организации дистанционного обучения, а оно само пришло к нам в виде запросов от наших учеников, студентов, слушателей.

О качестве дистанционного обучения мы можем судить по трем составляющим:

1) качество используемых в процессе дистанционного обучения учебных ресурсов (дистанционные курсы, электронные учебники, пособия, система контроля);

2) качество проведения дистанционных курсов преподавателем (быстрая и качественная обратная связь, визуализация и ориентированность учебного процесса на практику, доступность учебной среды «здесь и сейчас») и качество

организации процесса дистанционного обучения в организации в целом;

3) качество полученных слушателем компетенций в результате обучения на курсе дистанционного обучения (результат практической деятельности слушателя, качество выходного образовательного продукта).

При более детальном рассмотрении качества проведения дистанционных курсов и полученных слушателем умений и навыков нередко речь заходит о проблемах психологического характера, снижающих то самое желаемое качество. С этими проблемами сталкиваются все участники процесса:

- со стороны обучаемых – это сопротивление требованиям дистанционного преподавателя и нежелание работать в новой учебной среде;
- со стороны педагога – это нежелание (или неумение?) перестроить общение с дистанционным слушателем;
- со стороны администрации – нечеткие указания преподавателю и

слушателю, отсутствие системности, недоработка правовых вопросов.

Следствием всего этого являются низкое качество процесса дистанционного обучения и взаимная неприязнь его участников. Для преодоления их сопротивления инновационному процессу для начала следует назвать наиболее типичные проблемы психологического характера.

Первую и самую распространенную можно условно назвать «**проблемой одиночества**». Обучаемый чувствует дефицит информации о процессе дистанционного обучения, не понимает очередности действий, требований к себе, ощущает потерянность и одиночество.

Действия преподавателя дистанционного обучения и администрации в этом случае должны быть максимально четкими. Важно организовать контакты слушателя с администрацией учреждения, преподавателями курса, с другими обучающимися. Для слушателя должна быть написана подробная инструкция по обучению на дистанционном курсе, включающая структуру и содержание предстоящего курса, умения, которые получают студенты после завершения курса, все главные элементы курса, сроки сдачи заданий и сроки завершения курса, информацию об оперативной связи с преподавателем в случае методических, организационных, технических проблем.

Вторую проблему можно условно назвать «**проблемой непослушания**». Слушатель находится в напряженном состоянии, выражая явный протест: задает некорректные вопросы, пишет вызывающие комментарии, нарушает сроки сдачи заданий.

Преподаватель дистанционного обучения прежде всего должен помочь слушателю преодолеть информационные и психологические барьеры, поскольку в новой ситуации уровень тревожности максимальный. Преподавателю важно поощрять вопросы слушателя, повышать его мотивацию, осуществлять непрерывный мониторинг учебного процесса; он должен обучить слушателя сетевому этикету, организовать рабочий дружелюбный тон переписки.

Третья по распространенности проблема касается **боязни всего нового**. Слушатель не умеет работать с сервисами Интернета, не может установить нужное

программное обеспечение и не хочет этому учиться, поясняя тем, что ему это сложно понять.

Преподаватель дистанционного обучения или его технический помощник могут предложить несколько видов эффективных средств коммуникаций, дать подробные инструкции, оперативно реагировать на вопросы обучаемого, выразить готовность начать общение в любом коммуникационном сервисе, удобным слушателю.

Четвертую назовем «**проблемой разного понимания**». Слушатель не понимает или понимает иначе, чем это подразумевает преподаватель, теоретический материал курса, суть и формат выполнения заданий, сроки отправки. Иногда интерпретация слушателем заданий ведет к упрощению или усложнению их выполнения, что является причиной возвращения задания на доработку со стороны преподавателя и почвой для разногласий.

Чтобы избежать дополнительных выяснений, преподавателю дистанционного обучения следует давать слушателям четкие формулировки заданий, инструкции к выполнению, реальные сроки с учетом объема материала для изучения (теория) и выполнения заданий (практика), приветствовать просьбы от слушателей об онлайн-консультациях, поощрять вопросы по изученному материалу, выполнению заданий.

Пятая проблема – **мотивация слушателей**. Слушатель демонстрирует нежелание быстро и качественно обучаться, потерю интереса, пишет в рефлексиях о том, что не видит смысла изучать материалы курса дальше.

Преподавателю дистанционного обучения в ходе курса важно стимулировать активность обучаемого с помощью писем-напоминаний, «бонусов» – поощрений, конкурсов и т.д. Данная проблема нередко возникает и у самих преподавателей, которые, будучи сотрудниками организации, реализующей дистанционное обучение, начинают преподавать дистанционно, а далее теряют интерес к этому виду работы и начинают выражать свое недовольство. Руководителю учреждения важно выявить, что хочет сотрудник:

- соответствия зарплаты объемам работы;



Н.В. Никуличева, руководитель отдела дистанционного обучения Центра образовательных информационных технологий, ресурсов и сетей ФИРО

- перспектив карьерного роста;
- возможности профессионального саморазвития;
- ощущения себя частью качественного бренда;
- смены рабочей обстановки;
- хоть каких-нибудь льгот.

Правильно выявленные потребности и разработанная на их основе мотивационная схема способны вдохновить на работу практически любого сотрудника.

Шестая проблема может быть условно сформулирована как «**проблема реакции**». Речь идет о преподавателе – ему бывает трудно сдержаться в ответ на попытку слушателя дать совет преподавателю по поводу ведения дистанционного курса, разновидности заданий, увеличения сроков курса и т.д. Реакция преподавателя на предложения от слушателей об «улучшении» проведения курса должна быть спокойной, деловой, сопровождаться благодарностью и комментариями. По итогам целесообразно провести анкетирование о содержательных, организационных и технических аспектах проведения курса, попросить высказать мнение в свободной форме.

Наряду с вышеперечисленными проблемами нередко возникают спорные ситуации, исход которых может влиять как на положительный результат проведения дистанционного курса, так и на отрицательный:

- стоит ли публиковать для всех журнал успеваемости и результаты мониторингов группы дистанционного курса?
- нужно ли публично (на общем вебинаре) разбирать задания слушателей дистанционного курса – говорить о достоинствах и недостатках работ?
- можно ли продлять сроки сдачи заданий отдельным неуспевающим слушателям?

Решение по этим вопросам принимает преподаватель в зависимости от каждой конкретной ситуации.

Проведенный недавно опрос среди членов сетевого педагогического сообщества «Интернет-государство учителей» (<http://intergu.ru/>) по теме «Нас интересует качество курсов повышения квалификации, и что мы хотим от них: качества или удостоверения?» показал:

1) 30% опрошенных высказались за качество курсов повышения квалификации, потому что это шаг к новому витку карьеры, к саморазвитию;

2) 40% опрошенных – за получение удостоверения, «чтобы администрация от меня отстала», а также указали в комментариях, что их записывают на курсы против их воли и заставляют учиться по тем темам, которые их не интересуют;

3) 30% – за то, что можно сходить поучиться («если будет интересно, тогда закончу курс!»).

Данный опрос показывает срез общественного мнения в отношении к немотивированной деятельности. Важно понимать, что организовывать дистанционное обучение нужно только в ситуации востребованности, если есть слушатели, не имеющие возможности получить образовательные услуги в традиционной системе образования:

- лица с медицинскими ограничениями для получения образования в стационарных условиях;
- желающие изучить образовательную программу в сжатые сроки;
- не имеющие возможности совмещать учебу с работой;
- лица, проходящие службу в рядах Вооруженных Сил России;
- россияне, желающие получить образование за рубежом, или иностранные граждане, желающие получить образование в России;
- осужденные и персонал исправительных учреждений и т.д.

Не следует организовывать систему дистанционного обучения впрок.

Таким образом, руководителю организации, реализующей дистанционное обучение, важно понимать, что в ситуации востребованности мотивация сотрудников к работе наиболее высокая, и стараться поддерживать высокий уровень востребованности предоставляемых услуг, опираясь на потребности образовательного рынка дистанционного обучения.

Преодолеть сопротивление, создать благоприятный психологический климат, комфортные условия и эффективное обучение слушателя на дистанционном курсе вполне возможно!

НИНА ПАСТЕРНАК

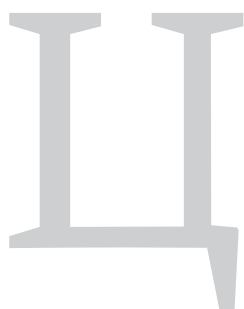
Цена успеха

ПОЗИЦИЯ

103

Аннотация. Поднимается вопрос об учебных перегрузках, которые испытывают в начальной школе как неуспевающие ученики, так и отличники. Показывается, что именно для этих детей обучение в школе может стать мощным психотравмирующим фактором. Ставится вопрос о том, что школа сегодня «учит, но не воспитывает»; школа сегодня заинтересована преимущественно в академических успехах, которые демонстрируют ее учащиеся.

Ключевые слова: группа риска, психическая устойчивость, учебные перегрузки, воспитание в школе.



ель данной статьи – показать, что неуспевающие учащиеся, как и отличники, составляют в школе группу риска; это группа детей, для которых учеба в школе может стать мощным психотравмирующим фактором. Именно потому, что риск невро-

тизации в процессе обучения для этих учащихся достаточно велик, сохранение психической устойчивости в школе является для них задачей «номер один». Особенно значимой эта проблема становится для детей с нарушением поведения. Постараюсь защитить данный тезис на примере анализа процесса обучения в начальной школе.

Как контрольные и проверочные работы расшатывают психическую устойчивость учащегося группы риска

Сколько контрольных и проверочных работ допустимо проводить в неделю в начальной школе? В Постановлении Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. можно прочитать следующее: «В течение учебного дня не следует проводить более одной контрольной

работы». Между тем как мама ученицы II класса одной из московских школ я вижу, что в один день ученикам могут давать и одну, и две, и три контрольные (или проверочные) работы; общее количество контрольных процедур на неделе составляет от двух до пяти (правда, это число колеблется в зависимости от учебной четверти: в «короткую» вторую четверть их значительно больше).

По опыту наблюдения за классом своей дочери могу сказать определенно: для большинства учащихся такое количество проверочных процедур наряду с процедурой текущего опроса на уроках нормально – дети быстро учатся мобилизоваться тогда, когда это нужно, и без особых усилий демонстрировать положительные результаты. Но это в том случае, если ребенку учеба дается легко и он не особенно задумывается над тем, какую оценку он получит в очередной раз. Для тех же учеников, которые за контрольные по определенному предмету (или предметам) регулярно получают неудовлетворительные оценки, учеба превращается в «каторгу».

Такая же ситуация складывается и для тех детей, родители которых требуют от них одних пятерок (а таких в московских школах немало). Как только ученик «расслабится» и получит за контрольную



об авторе



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

«четыре», дома его ждет выяснение отношений с родителями.

Именно поэтому неуспевающие учащиеся, как и отличники, составляют в школе группу риска; практически каждая неудача на контрольной бывает для них чрезвычайно эмоционально значимой. Проявляется это у детей, к примеру, «весенними обострениями», когда, устав и от учебы, и от связанных с ней переживаний, дети начинают усиленно друг с другом либо драться (мальчики), либо просто ссориться (девочки). По моим наблюдениям, «из колеи» чаще выходят именно представители групп риска; «средняки» более психически устойчивы.

Об учебных перегрузках неуспевающих

Надо сказать, что если ребенок по каким-то причинам достаточно долго адаптируется к условиям школьной жизни (недостаточно внимателен, быстро устает и т.д.), школа, не вникая в суть его проблем, начинает усиленно его подтягивать. Так, не ставя в журнал двойку за очередную контрольную, учитель дает ученику шанс исправиться, предлагая переписать контрольную дома. По опыту своего ребенка скажу, что прием этот чрезвычайно действен: ребенку скоро надоедает делать дома помимо заданных уроков классные контрольные, и он начинает мобилизовываться тогда, когда это нужно. Однако в этом случае время выполнения домашних заданий затягивается иногда до трех часов, в то время как по СанПиНам оно должно составлять для начальной школы полтора часа. Не все дети это выдерживают, кто-то начинает часто болеть.

Особенно трудно в школе приходится тем детям, у которых школа выявила

достаточно серьезные нарушения в развитии, например, дисграфию. Этим детям обязывают посещать коррекционный центр, занятия в котором проходят четыре раза в неделю по два часа (после школы); здесь же детям задают свои домашние задания (помимо школы). Смотреть спокойно на этих детей я лично не могу: во II классе они выглядят бледными, грустными, несчастными людьми, у которых совсем нет времени ни для прогулок, ни для игр, ни для каких-то дополнительных занятий. Что будет с этими детьми, когда они достигнут подросткового возраста, можно только гадать.

Об учебных перегрузках отличников

В детях, которые демонстрируют хорошую учебную успеваемость, школа сегодня заинтересована чрезвычайно: именно благодаря этим учащимся она демонстрирует успешные показатели по олимпиадам, административным контрольным работам, по ЕГЭ. Именно поэтому, начиная со II класса, учащимся, демонстрирующим успешность по какому-то учебному предмету, начинают усиленно «предлагать» попробовать свои силы в каком-то конкурсе, олимпиаде и т.п. Чтобы выиграть этот конкурс или олимпиаду, зачастую необходимо предварительно дополнительно позаниматься, приобретая опыт выполнения заданий определенного типа.

Такая система обучения приносит свои плоды: многие дети действительно демонстрируют прекрасные академические достижения, радуя ими и школу, и амбициозных родителей. При этом никого не волнует не только проблема сохранения психической устойчивости растущих детей, но и то, какая система ценностей у них закладывается: что в жизни для них будет важно, а что нет. Так, в нашей школе все воспитание сводится к тому, что каждый день на школьном сайте вывешивается список опоздавших на первый урок учеников – это, по-видимому, самая главная проблема, которая сегодня волнует взрослых.

О воспитании в школе

Хочу особо остановиться на проблеме воспитания в школе. Так, один из показателей толерантного поведения, которое закладывается в школе под

Неуспевающие учащиеся, как и отличники, составляют в школе группу риска; практически каждая неудача на контрольной бывает для них чрезвычайно эмоционально значимой. Проявляется это у детей, к примеру, «весенними обострениями», когда, устав и от учебы, и от связанных с ней переживаний, дети начинают усиленно друг с другом либо драться (мальчики), либо просто ссориться (девочки).

непосредственным воздействием взрослых, – отношение к тому, кто «на тебя не похож», например, к ученику с нарушением поведения.

В нашем классе, как и в других, есть один такой ученик. В I классе он вставал во время уроков со словами «здесь мне делать нечего, пойду играть в хоккей», во II классе уходить с уроков перестал, стал просто их срывать (к примеру, на контрольной по математике этот ученик предпочитает громко петь); кроме того, мальчик регулярно избивает собратов по классу, швыряет в них ручки и т.п.

Что делает в этой ситуации учитель, помимо регулярных встреч с родителями данного ученика, на которых им предлагается перевести его в другую школу (в этом учитель прав, ребенок такого типа нуждается в инклюзивном обучении)? Учитель регулярно публично

внушает всему классу: такое поведение недопустимо, не общайтесь с этим учеником! В его присутствии мальчики искусственно делают изгоем среди других детей! Дети на это реагируют по-разному: кто-то прислушивается к увещаниям учителя, кто-то, напротив, начинает к этому ученику «усиленно тянуться». Школьный психолог ситуацию не улучшила, через несколько занятий мальчик перестал ходить к ней потому, что после занятий «она давала конфеты всем, кроме него».

Мой ребенок к концу II класса кардинально изменился – стал все успевать, стал внимательным на уроках, захотел побеждать на олимпиадах. В этом, несомненно, заслуга учителя и школы! Но какова цена такого «успеха», какое отношение к жизни сформируется у ребенка, которого в школе учат отгораживаться от тех, «кто на тебя не похож»?

Концепция образования лиц с расстройствами аутистического спектра (проект)

ПРЕАМБУЛА

Расстройства аутистического спектра (РАС)¹ – сложное первазивное² нарушение развития, основными признаками которого являются качественные нарушения социального взаимодействия, вербальной и невербальной коммуникации, а также ограниченные, повторяющиеся и стереотипные формы поведения, интересов и видов деятельности. РАС проявляются, как правило, с младенческого возраста, но не позднее пяти лет жизни. С возрастом симптомы РАС меняются, но в основных чертах сохраняются.

Высокая частота встречаемости (примерно 1% населения), качественные особенности, стойкий и первазивный характер нарушений психического, неврологического и соматического развития при РАС, сложность и недостаточная эффективность лечебно-коррекционных мероприятий обуславливают высокую социальную значимость помощи лицам с этим видом дизонтогенеза.

В соответствии с первазивным характером расстройств сопровождение лиц с РАС носит комплексный – медико-социальный и психолого-педагогический – характер при ведущей роли

психолого-педагогических методов. В настоящее время в Российской Федерации ни системы комплексного сопровождения лиц с РАС, ни образования лиц с РАС как особого направления в системе образования фактически нет. В то же время введенный в действие 01.09.2013 г. Закон «Об образовании в Российской Федерации» рассматривает РАС как особый вид нарушения развития, и для обучающихся с РАС возможно создание специальных образовательных структур. Этот момент можно считать начальной точкой отсчета в истории образования лиц с аутизмом в России.

ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

Настоящая Концепция основывается на Конституции Российской Федерации, Федеральном законе № 273 от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации», законодательстве Российской Федерации в целом, ряде ратифицированных Российской Федерацией международных документов.

Целью создания и развития Системы сопровождения лиц с РАС является обеспечение этой группе населения возможно более высокого уровня социализации и социальной адаптации, интеграции

¹ Далее наряду с РАС как синоним будет употребляться более привычный термин «аутизм».

² Пervasивное нарушение развития – общий термин, включающий аутизм, синдром Аспергера и несколько других расстройств.

в общество, достойного качества жизни на всем ее протяжении.

ОСНОВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРИ РАС

При РАС отмечается ряд особенностей развития, требующих специальных условий, форм и методов коррекционного воспитания и обучения. К таким особенностям относятся:

- тяжелые нарушения и искажения потребности в общении;
- дефицитарность вербальных и невербальных форм общения, включая все виды речи (устная, письменная, жестовая, тактильная, дактильная);
- разнообразные стойкие ограниченные, повторяющиеся и стереотипные формы поведения, интересов и видов деятельности, а также другие проблемы поведения;
- нарушения социального взаимодействия (неспособность воспринимать скрытый смысл, шутку, иронию, участвовать в ролевых и социоимитативных играх и др.);
- нарушение общего уровня двигательной активности (гиперактивность, двигательная расторможенность, реже – заторможенность);
- во многих случаях высокая пресыщаемость и повышенная утомляемость;
- нарушения восприятия (гиперсензитивность, фрагментарность, гиперселективность, симультанность, трудности усвоения сукцессивно организованных процессов), трудности формирования целостного сенсорного образа;
- своеобразные особенности интеллектуального развития, не обязательно связанные с умственной отсталостью (сниженный уровень интеллекта отмечается в 70–75% случаев);
- неспособность к произвольной имитации;
- высокая частота деструктивных форм поведения и страхов;
- неравномерность развития психических функций (что сказывается и на усвоении образовательных программ) как следствие искаженности развития психики и организма в целом:
 - а) статический аспект (разброс в степени зрелости отдельных функций, навыков, умений в пределах определенного временного среза);

В соответствии с первазивным характером расстройств сопровождение лиц с РАС носит комплексный – медико-социальный и психолого-педагогический – характер при ведущей роли психолого-педагогических методов. В настоящее время в Российской Федерации ни системы комплексного сопровождения лиц с РАС, ни образования лиц с РАС как особого направления в системе образования фактически нет. В то же время введенный в действие 01.09.2013 г. Закон «Об образовании в Российской Федерации» рассматривает РАС как особый вид нарушения развития, и для обучающихся с РАС возможно создание специальных образовательных структур.

б) динамический аспект (атипичность динамики развития функций усвоения академического материала);

в) структурный аспект (диссоциация содержательной и формальной, теоретической и практической сторон познавательного процесса).

Отмеченные нарушения формируются постепенно, время манифестации – начиная с младенческого возраста примерно до пяти лет, что создает возможность в случае раннего начала специальной помощи уменьшить степень выраженности многих проявлений РАС в дальнейшем.

Если в других, традиционных направлениях дефектологии (даже при слепоглухоте) работа строится на взаимодействии с ребенком, то при РАС потребность в общении снижена и/или искажена, что составляет основную специфику работы с аутичными детьми и делает воспитание и обучение детей с РАС наиболее сложным направлением коррекционной педагогики.

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЦ С РАС

1. Соблюдение прав человека с аутизмом

Согласно Конституции Российской Федерации (глава 2), люди с аутизмом, как и все граждане страны, имеют право на жизнь, образование, охрану здоровья и медицинскую помощь, реабилитацию нарушенных функций, жилище, на труд и отдых и т.д. Обеспечение каждого из

этих прав связано с возникновением комплекса отношений человека с аутизмом с другими физическими лицами (прежде всего родителями, опекунами и т.д.), организациями, учреждениями, общественными объединениями и др. В каждом из таких комплексов вне зависимости от конкретного содержания общей для всех участвующих сторон проблемы у каждой из сторон есть те или иные особые интересы. Эти особые интересы нередко противоречат друг другу и не всегда находятся в достаточном соответствии с содержанием решаемой проблемы. Соблюдение прав человека с аутизмом возможно только в том случае, если его интересы, связанные с реализацией его прав, будут приоритетными.

Пример. Инклюзивное образование при РАС. Государство в этом заинтересовано, так как инклюзивное образование представляется, на первый взгляд, менее затратным. Родители детей с аутизмом также, как правило, стремятся к инклюзии. Тем не менее специалистами многих стран признано, что для многих детей с аутизмом инклюзия не показана по ряду причин (выраженность расстройств, отсутствие необходимой подготовки к инклюзии, отсутствие других условий успешности инклюзивного процесса и др.). Перевод на индивидуальное обучение (в том виде, в котором оно сейчас существует) неизбежно приводит к сокращению и так недостаточного объема занятий. Итог: низкое качество образования вызывает дополнительные проблемы профессионализации и трудоустройства, многократный рост невозвращаемых расходов на пожизненное содержание, потери в налоговых сборах (помимо морально-нравственных, социальных и репутационных).

Если исходить из конституционных прав ребенка с аутизмом, то должны быть разработаны четкие показания (и, соответственно, противопоказания) к инклюзивному образованию, условия его реализации, альтернативные решения при его невозможности, но в любом случае решение должно быть направлено на реализацию в максимальной степени права ребенка с аутизмом на образование.

2. Комплексный характер сопровождения

Перечисленные выше особенности развития при РАС обуславливают хронический, чаще всего пожизненный характер нарушений развития, что, в свою очередь, требует как медицинского, так и психолого-педагогического и социального

сопровождения лиц с аутизмом и семей, в которых растут такие дети. Как показывает отечественный и зарубежный опыт, ведущая роль, как правило, принадлежит психолого-педагогической коррекции, что закреплено в основных международных классификаторах МКБ-10, DSM-IV, DSM-5 и, как ожидается, в МКБ-11.

Психолого-педагогический аспект сопровождения включает:

- участие в установлении диагноза;
- преодоление (смягчение) основных трудностей детей с аутизмом (развитие потребности в коммуникации, овладение формами и средствами коммуникации и социального взаимодействия, включая речь; преодоление проблем поведения);
- формирование других аспектов «жизненной компетенции» (самостоятельность, самообслуживание, бытовые навыки и др.);
- подготовка к школьному обучению, выбор адекватной формы школьного обучения;
- сопровождение школьного обучения;
- профориентация и начальная профессиональная подготовка;
- работа с родителями.

Медицинский аспект сопровождения включает:

- установление диагноза;
- использование медицинских методов как средства создания оптимальных условий для деятельности психологов и педагогов;
- лечение сопутствующих неврологических и соматических расстройств;
- участие в разработке стратегии и тактики комплексного сопровождения;
- подготовку материалов для психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), бюро медико-социальной экспертизы (БМСЭ) и других действий комиссионно-экспертного характера;
- участие в работе с родителями.

Роль *социального сопровождения* исключительно важна, особенно в установлении инвалидности, разработке Индивидуальной программы реабилитации (ИПР), реализации ряда абилитационных мероприятий, социальной поддержке родителей. В то же время формы и степень участия системы социальной защиты населения в комплексном сопровождении лиц с РАС во многом зависят от результатов других направлений сопровождения.

Значение комплексности состоит не только в том, что многие проблемы сопровождения могут быть решены только совместными усилиями медиков, педагогов, психологов и специалистов системы социальной защиты населения. Содержательное взаимодействие профессионалов разных наук и ведомств приводит к существенному повышению качества помощи.

Пример. По мнению многих авторитетных специалистов (как медиков, так и психологов и педагогов), диагностических ошибок значительно меньше, если используется несколько различных источников информации: результаты клинических наблюдений в динамике; данные анамнеза (жизни, данного расстройства, семейного, акушерского); результаты медицинских обследований (функциональных, биохимических, рентгенологических и т.д.), психологического и педагогического обследования (включая использование различных тестовых методов) и др. Итог: повышение надежности раннего установления группы риска и впоследствии диагноза, возможность раннего начала комплексной коррекции и в результате выхода на больший процент социализации с соответствующими не только морально-нравственными, социальными, репутационными и т.д., но и экономическими результатами.

Комплексность сопровождения лиц с РАС обеспечивается высоким уровнем межведомственного взаимодействия, что требует создания специальной руководящей и контролирующей межведомственной (лучше надведомственной³) структуры.

3. Раннее и интенсивное начало комплексной коррекционной работы

Диагностически значимые симптомы РАС проявляются в незрелой форме начиная с 4–6 мес. жизни, но формируются на протяжении нескольких лет. Раннее начало комплексной коррекционной работы приобретает исключительную важность, поскольку позволяет в значительной степени смягчить проявления многих симптомов РАС и в итоге повысить эффективность комплексного сопровождения в целом. Это проявляется в росте успешной социализации на 10 и более процентов и дает определенный положительный экономический эффект.

Пример. У пятилетнего П. клинически определяется умственная отсталость более выраженной, чем легкой степени. При обследовании по Векслеру получен IQ = 36. Спустя три года интенсивных занятий с использованием прикладного анализа поведения проведено повторное определение IQ = 66, и в дальнейшем это значение IQ с возрастом не менялось. Нехарактерная для умственной отсталости динамика связана со сложной структурой интеллектуальных нарушений во многих случаях аутизма, что обусловлено как органическим поражением нервной системы (синдром «олиго-минус»), так и ограничением потока информации, прямо связанным с аутистическим расстройством («олиго-плюс»). Однако после шести-семи лет возможность смягчения или снятия синдрома «олиго-плюс» быстро снижается, и он может стать необратимым.

4. Индивидуальный и научно обоснованный подход к выбору психолого-педагогических методических подходов

Определение аутизма, РАС на основании поведенческих признаков без учета особенностей этиологии и патогенеза привело к крайнему клиническому полиморфизму РАС и большим сложностям систематики. Еще одним следствием такого положения в учении об аутизме является большое количество как психолого-педагогических, так и медицинских методических подходов к коррекции и лечению РАС.

В настоящее время на основе критериев безопасности, научной обоснованности и практической направленности разработаны разделение психолого-педагогических методических подходов на основные и вспомогательные⁴, а также рекомендации по выбору основного коррекционного подхода и планированию стратегии комплексного сопровождения⁵.

Вывод: исходя из вышеизложенного, не может быть единого психолого-педагогического методического подхода для всех детей с РАС; в ходе коррекционной работы основной подход может меняться, иногда возможно сочетание двух подходов. Это должно быть учтено при составлении программ подготовки специалистов по воспитанию и обучению

³ Как, например, TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children* – Коррекция и образование детей с аутизмом и сходными коммуникативными расстройствами) в ряде штатов США, в Дании, Бельгии и других странах.

⁴ За рубежом существует близкое разделение методических подходов на традиционные и альтернативные.

⁵ Существуют соответствующие отечественные и зарубежные разработки (E. Schopler, 2005; С.С. Морозова, 2007, 2008; С.А. Морозов, 2010 и др.), но официальных нормативных документов нет.

детей с РАС: каждый специалист должен знать несколько основных подходов.

5. Направленность комплексной коррекционной работы в первую очередь на смягчение (в возможно большей степени) трудностей, специфичных для детей с РАС

Как показывает катамнестическое наблюдение, процент людей с аутизмом, закончивших как минимум школу (до 90%), значительно превышает процент людей с аутизмом, достигших удовлетворительной социальной адаптации (25%), процент трудоустроенных (около 15%) и процент выходящих на рынок труда (6–10%). Из двух основных направлений психолого-педагогического сопровождения – приобретения «жизненной компетенции» и овладения академическими знаниями – лимитирующим фактором для социальной адаптации, как правило, становится недостаточность «жизненной компетенции», что зависит прежде всего от успешности преодоления основных трудностей людей с аутизмом – недостаточности социального взаимодействия, коммуникации, проблем поведения.

Какова бы ни была программа сопровождения ребенка с РАС, она должна быть сориентирована прежде всего на преодоление основных трудностей людей с аутизмом (с учетом индивидуальных особенностей).

6. Использование индивидуальных форм на начальных этапах работы

В подавляющем большинстве случаев коррекция нарушений коммуникации и социального взаимодействия возможна только в условиях индивидуальных занятий по индивидуальной программе. Переход к групповым занятиям должен происходить постепенно, по мере снятия негативизма к общению и формирования коммуникативных навыков.

Не может быть единого психолого-педагогического методического подхода для всех детей с РАС; в ходе коррекционной работы основной подход может меняться, иногда возможно сочетание двух подходов. Это должно быть учтено при составлении программ подготовки специалистов по воспитанию и обучению детей с РАС: каждый специалист должен знать несколько основных подходов.

7. Этапы образования лиц с РАС

Имея в виду необходимость длительного образования и организационно-методической преемственности в процессе его получения, можно выделить его основные этапы: ранний, начальный, дошкольный, пропедевтический, школьный, постшкольный.

На раннем этапе (до возраста 3–4 года) силами специалистов систем здравоохранения и образования должны решаться следующие задачи:

- выявление группы риска по РАС (до 18 месяцев), которое обеспечивается проведением прескрининга участковыми педиатрами, детскими неврологами, семейными врачами (на основе специальной подготовки);

- начало (18–24 месяца) комплексной коррекционно-диагностической работы в центрах раннего вмешательства (ранней помощи): установление группы риска по результатам динамического психологического и клинического наблюдения и специального обследования; определение психолого-педагогического профиля как основы для начала психолого-педагогических занятий; начало психолого-педагогической коррекции; отслеживание динамики развития, включая потенциальные признаки-маркеры РАС; при необходимости – медикаментозная поддержка;

- установление диагноза (врач – детский психиатр) в 3 и 4 года (не позднее 4 лет).

Начальный этап предполагает специализированную интенсивную психолого-педагогическую коррекцию, а также медицинское сопровождение, направленные на преодоление (смягчение) основных трудностей детей с диагнозом РАС. Этап не имеет однозначных временных границ: от установления диагноза до определения вероятного варианта образовательной траектории (примерно с 2–4 до 4–6 лет, средняя продолжительность – 2–2,5 года). Начальный этап реализуется в Коррекционно-диагностическом и ресурсном дошкольно-школьном центре комплексного сопровождения детей и подростков с РАС (далее – Центр). Главная задача начального этапа коррекции (и деятельности Центра) – подготовка ребенка с аутизмом к интеграции в другие образовательные организации

посредством специализированной работы, направленной на смягчение в возможно большей степени основных трудностей детей с РАС.

Помимо этого Центр решает задачи диагностики, подготовки психолого-педагогических кадров, работы с родителями, а также выполняет функции ресурсного центра для определенной территории. В Центре работают специалисты с высоким уровнем специализированной подготовки по воспитанию и обучению детей с РАС и имеющие опыт такой работы.

Наиболее вероятные варианты последующей педагогической траектории:

- интеграция/инклюзия в дошкольную образовательную организацию (ДОО) на основе адаптации существующих программ дошкольного образования и индивидуального сопровождения;
- продолжение обучения в Центре (при необходимости вплоть до школьного периода включительно).

Начальный, дошкольный, пропедевтический и школьный этапы проводятся с соблюдением условий получения образования обучающимися с РАС⁶. Эти этапы предполагают два фактически независимых вектора вариативности образования – академический и специальный, что обуславливает большое многообразие потенциальных педагогических траекторий для обучающихся с РАС.

Организации, в которых реализуется образование лиц с РАС, должны получить соответствующую аккредитацию.

Дошкольный этап (с 4–6 до 6–7 лет) реализуется в ДОО на основе сочетания индивидуально адаптированных программ ДОО и индивидуальных специальных программ по развитию результатов предыдущего этапа в плане смягчения и/или преодоления основных трудностей детей с РАС⁷.

Пропедевтический этап направлен на подготовку детей с РАС к школьному обучению не только в академическом плане, но и в отношении социального взаимодействия с другими участниками учебного процесса, формирования учебного стереотипа, усвоения основных моментов регламента школьного поведения.

⁶ В настоящее время не определены.

⁷ Для эффективной реализации дошкольного этапа необходимо внести ряд изменений в ФГОС по дошкольному образованию.

⁸ В настоящее время разрабатывается. Одна из наибольших сложностей — определение варианта ФГОС, решение вопроса о возможности и порядке смены варианта ФГОС.

Из двух основных направлений психолого-педагогического сопровождения – приобретения «жизненной компетенции» и овладения академическими знаниями – лимитирующим фактором для социальной адаптации, как правило, становится недостаточность «жизненной компетенции», что зависит прежде всего от успешности преодоления основных трудностей людей с аутизмом – недостаточности социального взаимодействия, коммуникации, проблем поведения.

Данный этап реализуется в ДОО или в Центре в возрасте 5–8 лет, его продолжительность составляет, как правило, 1–2 года.

Школьный этап проходит в форме инклюзивного образования или образования в специальных образовательных структурах для детей с РАС (классах, организациях); обучение может быть групповым, индивидуальным или индивидуально-групповым в зависимости от поведенческих и иных особенностей обучающегося. Содержание образования определяется вариантом ФГОС для детей с РАС⁸ и проводится на основе индивидуальной адаптации общеобразовательных программ и индивидуальных программ по формированию «жизненной компетенции». В ходе школьного этапа проводятся профориентация и (по возможности) начальная профподготовка в соответствии с особенностями развития и склонностями обучающихся.

Постшкольный этап является наиболее продолжительным и наиболее вариативным, его конкретное содержание во многом определяется не только эндогенными и субъективными факторами, но и результатами комплексного сопровождения на предыдущих этапах. Основные аспекты – занятость, проживание, личная жизнь, досуг.

Если понимать «занятость» в широком смысле, то возможны разные варианты решения, в том числе:

- занятость как таковая;
- труд на том или ином производстве в соответствии с возможностями, способностями и склонностями обучающегося;

- продолжение обучения с последующим трудоустройством.

Проживание возможно самостоятельное, полунезависимое (сопровождается), в условиях интерната. Вариант проживания, как и организация личной жизни и досуга, должны определяться прежде всего особенностями развития человека с аутизмом.

8. Взаимодействие специалистов с семьей ребенка с РАС

Успешное взаимодействие специалистов с семьей обучающегося с аутизмом – одно из главных условий эффективности коррекционно-образовательного процесса. Работа с семьей подразумевает различные формы психологической помощи родителям, разъяснение истинных проблем ребенка, обучение приемам и методам работы с ребенком в условиях семьи и, возможно, использование родителей как пара-профессионалов.

Такое взаимодействие специалистов с семьей ребенка с РАС позволяет сделать работу с ребенком более интенсивной и непрерывной, а именно:

- создать единую коррекционно-развивающую среду в образовательной организации и в семье, что, учитывая склонность детей с аутизмом к стереотипным формам поведения, очень важно;
- увеличить объем занятий и снизить финансовую нагрузку на образовательную организацию;
- распространить коррекционный процесс на ситуации, недоступные в условиях образовательной организации;
- расширить диагностические возможности за счет наблюдения за ребенком в более разнообразных условиях и в течение большего времени;
- обогатить специалистов опытом родителей.

9. Основная стратегия коррекционно-образовательного процесса

Несмотря на принципиальное разнообразие образовательных траекторий, обучение и воспитание обучающихся с РАС подчинены общей главной цели – возможно более полной социальной

адаптации и интеграции в общество. На входе в систему образования имеется клинически исключительно полиморфная популяция детей с РАС. Первая задача – с помощью специализированной индивидуализированной комплексной коррекции смягчить (в идеале снять) различные дизонтогенетически и психопатологически обусловленные моменты, мешающие образовательному процессу, подготовить ребенка с аутизмом к получению дошкольного или школьного образования (по возможности в инклюзивных условиях). Вторая задача – обеспечить с помощью вариативности образования возможно более полную реализацию способностей ребенка с аутизмом и развитие его личности. Вариативность образования обеспечивается разными вариантами стандартов, адаптацией общеобразовательных программ с учетом как особенностей развития, связанных с аутизмом, так и интересов, способностей и склонностей ребенка, а также продолжения работы по формированию жизненной компетенции на основе индивидуальных программ.

10. Особенности подготовки кадров по обучению и воспитанию детей с РАС

При подготовке специалистов (педагогов, психологов, воспитателей, а также медицинских и социальных работников) реализуется холистический подход: любой профессионал (педагог, психолог, врач и т.д.) вне зависимости от конкретной специализации должен быть в достаточной степени компетентным в вопросах диагностики и коррекции РАС, что обеспечивает единство цели всех участников коррекционного процесса и их взаимопонимание.

Специалисты по обучению и воспитанию детей с РАС проходят соответствующую сертификацию⁹.

11. Разработка подзаконных нормативных актов

Разработка подзаконных нормативных актов относится к компетенции федеральных органов управления образованием.

⁹ Критерии сертификации и порядок ее проведения в настоящее время не разработаны.

О развитии образования лиц с расстройствами аутистического спектра в России

113

Аннотация. Рассмотрено образование лиц с расстройствами аутистического спектра (РАС) в России в историческом аспекте и в настоящее время. Проанализированы специфические особенности образования лиц с РАС, связанные с ними основные трудности развития этого направления образования, предложены возможные пути его развития с учетом организационных, методических, экономических и морально-нравственных аспектов.

Ключевые слова: аутизм, расстройства аутистического спектра, образование, инклюзия.

Образование лиц с расстройствами аутистического спектра (РАС) в России имеет, как это многим ни покажется странным, почти 30-летнюю историю. Обозначим основные вехи этого пути.

1985 г.: К.С. Лебединская подает проект специального образовательного учреждения для детей с аутизмом в Министерство образования СССР (без последствий).

1989 г.: Президиум АПН СССР признает ранний детский аутизм особым нарушением психического развития, требующим специальных условий, форм и методов коррекционного воспитания и обучения.

1994 г.: подписан Приказ председателя Департамента образования г. Москвы о создании Учебно-воспитательного комплекса № 1831 для детей с аутизмом.

1996 г.: УВК № 1831 начал работать на базе, предоставленной Обществом помощи аутичным детям «Добро». Оказалось, что учебно-воспитательный комплекс – незаконная форма образовательного

учреждения, а детский аутизм – незаконный для нашего образования вид нарушения развития, поэтому в 2000 г. УВК № 1831 превратился в Центр медико-психолого-педагогического сопровождения детей и подростков.

В 2002 г. Министерство образования обнародовало письмо № 29/2141-6 «Методические рекомендации по организации центров помощи детям с РДА», которым был придан статус приложения к Постановлению Правительства РФ, но ни эти рекомендации, ни другие немногочисленные документы по образованию детей с РДА (ранним детским аутизмом) существенных последствий не имели, так как у них не было законодательной базы.

1 сентября 2013 г. был введен в действие Закон «Об образовании в Российской Федерации», в 79-й статье которого, в п. 5, отмечается, что региональные власти могут создавать специальные коррекционные образовательные организации для детей с РАС и, кроме того, дети с РАС могут учиться в общеобразовательных организациях по адаптированным общеобразовательным программам на основе инклюзии



об авторе



Б.В. Белявский, заместитель руководителя Центра дошкольного, общего, дополнительного и коррекционного образования ФИРО, кандидат педагогических наук

или в специальных классах. Если сопоставить это с запросом родителей, то, по данным опроса около 500 семей, почти все хотели бы для своих аутичных детей инклюзивного образования, но 83% одновременно считают необходимым создание специальных образовательных организаций для детей с аутизмом. Здесь нет противоречия: в опросе участвовали в основном «продвинутые» родители – члены Коалиции общественных организаций родителей детей с РАС.

Появление упоминания об аутизме в Федеральном законе № 273 от 29.12.2012 г. – очень важное достижение. Этому непосредственно предшествовало (примерно с 2010 г.) значительное повышение активности ряда благотворительных фондов в сфере помощи детям с аутизмом, стало появляться много оригинальных инициатив со стороны профессионального педагогического сообщества. Тем не менее можно с уверенностью утверждать, что мы сейчас не просто в самом начале практического создания и развития образования людей с РАС – скорее мы на распутье.

Чтобы пояснить этот тезис, нужно остановиться на трех моментах:

- 1) в чем особенности образования детей с РАС;
- 2) как получали образование в России дети с РАС до настоящего времени и как они получают его сейчас;
- 3) какие конкретные шаги представляются сейчас наиболее неотложными.

В ЧЕМ ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С РАС

Обучение и воспитание детей с РАС считается наиболее сложным направлением в коррекционной педагогике и специальной психологии и, соответственно, в специальном образовании. Это не мнение, это глубокое убеждение множества экспертов в области специального образования разных стран, это факт, и вот почему.

1. Во всех традиционных направлениях дефектологии обучение (даже если речь идет о слепоглухих) строится на общении с ребенком. При РАС нарушается

(в разной степени, конечно) даже не коммуникация, а сама потребность ребенка в ней.

Согласно DSM-5 и, как ожидается, МКБ-11, при РАС основными диагностически значимыми признаками являются нарушения коммуникации, социального взаимодействия, воображения, а также погруженность в ограниченные, повторяющиеся и стереотипные формы поведения, интересы или виды деятельности. Кроме того, во всех случаях есть когнитивные и речевые нарушения, вне зависимости от умственной отсталости и собственно речевой патологии или их отсутствия.

В целом эти особенности развития приводят к очень многим проблемам в обучении, основные из которых:

- недостаточность базальной потребности и возможностей в коммуникации;
- незрелость и/или дефицитарность средств и навыков коммуникации;
- нарушение способности к произвольному подражанию;
- особенности восприятия (симультанность, фрагментарность, трудности восприятия сукцессивно организованных процессов, включая речь, и др.);
- трудности симультирования и формирования сенсорного образа (слабость центральной когеренции)¹;
- искаженное формирование понятий;
- трудности развития всех этапов мышления (особенно абстрактно-логического);
- неравномерность развития школьных навыков как следствие искаженности развития психики и организма в целом:

1) статический аспект (в пределах определенного временного среза);

2) динамический аспект (атипичность динамики усвоения для каждого предмета);

3) структурный аспект (диссоциация содержательной и формальной, теоретической и практической сторон познавательного процесса).

Из перечисленного следует, что помимо поведенческих и социально-коммуникативных трудностей при обучении ребенка с аутизмом не может не

¹ Слабость центральной когеренции – фиксация на отдельных деталях при неспособности охватить целостный образ; трудности симультирования – проблемы с объединением элементов в сенсорный образ; оба явления существенно осложняют переход с сенсорно-перцептивного уровня психики на абстрактно-логический.

существовать специальных академических проблем.

2. Детский аутизм², РАС определяют на основе поведенческих характеристик, за которыми могут стоять разные этиологические моменты и разные патогенетические пути, что убедительно подтверждается исследованиями последних лет. Патопсихологи считают детский аутизм клинической моделью искаженного дизонтогенеза: это означает, что некоторые функции развиваются задержанно, тогда как другие – патологически ускоренно, но какие ускоренно, какие задержанно, в какой степени ускоренно или задержанно – возможных вариантов очень много. Другими словами, при РАС мы сталкиваемся с исключительным клиническим полиморфизмом, когда у детей одного возраста с аутизмом IQ может варьировать от 20 до 150, в речевом развитии можем встретить как мутизм³, так и значительное опережение возрастных норм по таким характеристикам, как, например, словарный запас или развитие грамматического строя.

3. Аутизм – синдром неспецифический не только в этиопатогенетическом плане, но и в нозологическом отношении, поэтому в клинической картине он может сочетаться с общим психическим недоразвитием, сенсорными и речевыми нарушениями, ДЦП (детским церебральным параличом), СДВГ (синдромом дефицита внимания и гиперактивности), процессуальными патологическими явлениями, – и все это делает клиническую картину сложной, затрудняет диагностику и делает – несмотря на клиническую полиморфность⁴ – неубедительными современные попытки систематики аутизма.

Таким образом, при создании и развитии системы образования людей с аутизмом требуется учесть следующие моменты:

- без смягчения специальных аутистических проблем в дошкольном возрасте инклюзивное образование детей с РАС, как правило, невозможно;

При РАС основными диагностически значимыми признаками являются нарушения коммуникации, социального взаимодействия, воображения, а также погруженность в ограниченные, повторяющиеся и стереотипные формы поведения, интересы или виды деятельности. Кроме того, во всех случаях есть когнитивные и речевые нарушения, вне зависимости и/или отсутствия умственной отсталости и собственно речевой патологии.

- комплексная коррекционная работа должна начинаться в 1,5–2 года, более позднее начало снижает ее эффективность;
- объем занятий определяется индивидуально и должен быть достаточным (до 35–40 часов в неделю);
- начальный этап работы проводится индивидуально, «один на один», переход к групповым формам работы осуществляется постепенно, по мере формирования потребности в коммуникации, форм и навыков общения;
- выбор ведущего методического подхода должен соответствовать особенностям ребенка, быть гибким и ориентированным на развитие и инклюзию;
- работа по преодолению специфических трудностей развития при РАС строится исключительно на основе индивидуальных программ;
- адаптация общеобразовательных программ затрагивает не только объем и содержание материала, но также методические моменты, особенности выбора дидактического материала, решение вопросов мотивации к обучению, что требует гибкости организационных решений;
- требования к оценке знаний, умений, навыков учащихся с РАС, особенно к содержанию и регламенту проведения ГИА и ЕГЭ, очень часто невыполнимы из-за особенностей психики этих детей, и, следовательно, здесь нужны другие решения.

Перечисленные проблемы (приведенный список не полон) действительно

² Детский аутизм (F84.0 по МКБ-10) – основная составляющая РАС, более широкого, но пока неофициального понятия. В РАС также включают аутичный аутизм (F84.1) и синдром Аспергера (F84.5), иногда – синдром Ретта (F84.2).

³ Мутизм – специфическая немота при сохранности речевого аппарата; наблюдается в том числе при аутизме.

⁴ Широкий разброс некоторых показателей. Например, при аутизме IQ может быть таким, как при глубокой умственной отсталости, а в других случаях – на уровне очень высокой нормы.



об авторе



С.А. Морозов, ведущий научный сотрудник Центра дошкольного, общего, дополнительного и коррекционно-образовательного ФИРО, кандидат биологических наук, доцент

сложны и действительно не всегда преодолимы (так, инклюзия даже при самом благоприятном стечении обстоятельств все равно доступна не всем детям с РАС). В то же время нужно учитывать, что значительная часть трудностей воспитания и обучения относится, с позиции клинико-психологической структуры РАС, к вторичным и третичным образованиям, т.е. вполне доступна (хотя бы частично) психолого-педагогическому коррекционному воздействию, что подтверждается отечественным и зарубежным опытом: при своевременно начатой, достаточной по объему и проводимой с использованием адекватно подобранным методам комплексной коррекции программу массовой школы могут освоить до 60%, специальной школы – до 30% детей с аутизмом, остальные же, как правило, могут быть адаптированы в условиях семьи.

Если учесть, что без коррекции 97–98% детей с аутизмом становятся тяжелыми психическими инвалидами, приведенные цифры, безусловно, воспринимаются весьма оптимистически, однако есть и другая статистика: среди взрослых с аутизмом самостоятельно и независимо могут жить не более 25%, а на рынок труда выходят только 12–13%. Все это говорит о том, что главным препятствием достижения достойного качества жизни, возможности самостоятельно обеспечить свою жизнь является не дефицит академических знаний, а специальные

аутистические проблемы: коммуникация, социальная адаптация, особенности поведения. Приведем два примера.

Николай У. Диагноз – атипичный аутизм без умственной отсталости. Окончил школу по общеобразовательной программе на индивидуальном обучении в основном с отличными и хорошими оценками. Обладает отличными филологическими и математическими способностями: абсолютно грамотен, знает английский и французский языки, занял второе место на международной математической олимпиаде. Навыками самообслуживания владеет крайне ограниченно, в быту почти беспомощен.

Тимофей М. Диагноз – детский аутизм, умственная отсталость легкой (на грани умеренной) степени. Психолого-медико-педагогической комиссией четырежды (!) признан необучаемым, в системе образования обучался непродолжительное время, сопровождение осуществлялось силами общественной организации. К 20 годам молодой человек грамотен, владеет счетом в пределах арифметических действий, набирает текст на компьютере вслепую на кириллице и латинице, профессионально вырезает по дереву, вышивает, вяжет спицами и крючком, играет на аккордеоне, хорошо владеет основными бытовыми навыками, учится в колледже (деревообработка), куда (на другой конец Москвы) добирается почти самостоятельно.

Вывод прост: недостаточность «жизненной компетенции» может сделать невозможным применение сколь угодно высоких (но формальных) академических знаний. Если этого не учитывать, то вряд ли мы сможем сказать, что сделали все, что возможно, и исходили в работе из интересов ребенка, а не каких-то иных – ведомственных, личных, частных... И ниточка, за которую мы потянули, вытягивает за собой еще одну проблему: как, по каким критериям оценивать работу специалиста по коррекции РАС? Если по академической успеваемости, победам на олимпиадах и т.д., то качества в обучении детей с РАС не будет *никогда*.

КАК ПОЛУЧАЛИ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ ДЕТИ С РАС ДО НАСТОЯЩЕГО ВРЕМЕНИ И КАК ОНИ ПОЛУЧАЮТ ЕГО СЕЙЧАС

Дошкольное образование чаще всего было недоступно из-за поведенческих проблем. Если ребенок с аутизмом и посещал детский сад, то в большинстве случаев программный материал усваивал

Инклюзия даже при самом благоприятном стечении обстоятельств все равно доступна не всем детям с РАС. В то же время нужно учитывать, что значительная часть трудностей воспитания и обучения относится к вторичным и третичным образованиям, т.е. вполне доступна (хотя бы частично) психолого-педагогическому коррекционному воздействию, что подтверждается отечественным и зарубежным опытом: при своевременно начатой, достаточной по объему и проводимой с использованием адекватно подобранным методам комплексной коррекции программу массовой школы могут освоить до 60%, специальной школы – до 30% детей с аутизмом, остальные же, как правило, могут быть адаптированы в условиях семьи.

лишь частично или не усваивал вообще, и лишь в редких случаях (относительно легкие нарушения, чуткие родители, грамотные специалисты) удавалось добиться существенного продвижения в социальной адаптации и усвоении программы.

С 2008 г. стало возможно официально создавать группы для детей с аутизмом с трехлетнего возраста наполняемостью до пяти человек, но более детально регламент группы не прописан нигде, и к сколько-нибудь положительным результатам Постановление Правительства № 666, а затем соответствующие СанПиНы не привели. Были единичные случаи в разных регионах (Краснодар, Хабаровск, Самара и др.), когда на свой страх и риск руководители детских садов и органов управления образованием пытались создать адекватные условия дошкольного воспитания для детей с аутизмом, но этого энтузиазма хватало в лучшем случае на 3–4 года.

Школьный период. До 1996 г. дети с аутизмом обучались в общеобразовательных и специальных коррекционных школах главным образом в индивидуальном порядке. Обучение в классе оказывалось невозможным по разным причинам, чаще всего поведенческого характера, реже – в связи с неравномерностью успехов по различным дисциплинам, иногда – в связи с «медлительностью» и неуверенностью в себе. Практически во всех случаях индивидуальное обучение рассматривалось как свидетельство психолого-педагогической неудачи, но не как ступенька к интеграции либо инклюзии или же адекватная состоянию ребенка форма обучения. Несмотря на отсутствие специалистов по индивидуальному обучению и обучению детей с РАС, а также на малое количество учебных часов, некоторые дети с аутизмом заканчивали полное среднее образование с хорошими и отличными оценками, но дальнейшее обучение оказывалось, как правило, невозможным.

Если ребенок с аутизмом обучался в классе, то организационных вариантов также было несколько.

Тьюторы нашей системой образования до последнего времени не были предусмотрены, и их роль были вынуждены брать на себя мамы, бабушки,

другие родственники детей с аутизмом, няни. В единичных случаях в частных школах были тьюторы с педагогическим образованием. Большая часть активности тьюторов требовалась во внеурочное время (прежде всего на переменах), но иногда и на уроках, если позволяли учителя, поскольку статус тьютора, требования к нему, его функционал не определены. В части случаев тьюторская поддержка была нужна только в первые годы обучения, в начальной школе, а в дальнейшем достигался тот или иной, но достаточный для совместного обучения с другими уровень адаптации. Иногда при благоприятном стечении обстоятельств (то же, что было названо выше, плюс удачное дошкольное воспитание) дети удерживались в коллективе, начиная с I класса, но настоящий инклюзивный процесс встречался очень редко.

Весьма удачным вариантом были так называемые школы надомного обучения, школы для детей с ограниченными возможностями здоровья: маленькие классы, возможность индивидуального обучения и гибкой инклюзии помогли очень многим детям с аутизмом получить полное среднее образование.

В некоторых школах VIII вида созданы классы для детей с аутизмом наполняемостью 8–10–12 человек при одном учителе, у которого нет (и в настоящее время не может быть) специализации по коррекции РАС. Если учесть, что с большинством учеников дошкольной специализированной коррекционной работы не проводилось, то вряд ли от учителя можно требовать чего-то, кроме обеспечения безопасности учащихся. Эффективность работы таких классов очень низкая, чему помимо понятных методических причин способствует и высокая текучесть кадров.

Детей с сочетанием выраженных аутистических нарушений и умеренной или более выраженной умственной отсталостью принимают в классы, занимающиеся по программе «Особый ребенок», причем, как правило, стараются, чтобы у всех учеников такого класса был диагноз «аутизм». Вместо положенных двух специалистов с пятью–семью учащимися работает один учитель. Одна из мам образно, но очень точно охарактеризовала такую ситуацию, как «камеру хранения».

Специальных школ для детей с аутизмом очень мало, и работают они, слабо соотнося свои усилия с тем, что нужно аутичному ученику. Так, в первой из них (знаменитый «Кашенкин луг») в коррекционном отделении дети занимаются не более 6 часов в неделю, а в школьном отделении в классе на одного учителя приходится 7–8 человек. В таких условиях вопрос об эффективности представляется чисто риторическим.

Таким образом, в настоящее время учащиеся с РАС специальной коррекционной помощи фактически не получают.

Постшкольный период. До недавнего времени (примерно до 2005 г.) все решалось случайно или на основе личных связей и только для людей с аутизмом и формально сохранным интеллектом, исключения были единичны. Обучение в колледжах и вузах было затруднено в связи с особенностями усвоения материала многими молодыми людьми с аутизмом, затруднена была также переквалификация диагноза с «аутизм» на другие, что создавало административные проблемы (с диагнозом «шизофрения», оказывается, нельзя учиться на корректора даже при абсолютной грамотности и наличии полного среднего образования).

В настоящее время есть колледжи, принимающие детей с выраженными аутистическими и интеллектуальными проблемами. Беда в том, что таких колледжей мало и по окончании их возникают большие сложности с трудоустройством. В ряде стран, благодаря особенностям налогообложения и высокому уровню не то что толерантности, но активного сочувствия проблемам людей

с аутизмом, специальные предприятия, на которых работают люди с аутизмом, безубыточны, а в части случаев даже приносят прибыль.

НЕОТЛОЖНЫЕ ШАГИ ПО РАЗВИТИЮ СИСТЕМЫ КОМПЛЕКСНОЙ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С АУТИЗМОМ

Основные требования: системность, комплексность, преемственность, индивидуальный характер, ориентированность на интеграцию или инклюзию.

1. Наличие строчки в законе, конечно, большая победа, но возможность создания специальных коррекционных образовательных организаций для обучающихся с РАС (как и почти все специальное образование) отнесена к компетенции субъектов Федерации. В принципе это, наверное, неплохо, но, «чтобы расцветали все цветы», нужны почва, опыт, традиции, которых – в отличие от других направлений коррекционного образования – в случае РАС практически нет. Специалистов по коррекции РАС очень мало (во многих регионах совсем нет), их квалификация, компетентность в рассматриваемой области, как правило, ничем не подтверждены, и рассчитывать на удовлетворительное качество региональных нормативных и методических разработок по коррекции РАС сложно.

Многие специалисты считают, что федеральное министерство должно организовать с привлечением ведущих специалистов подготовку пакета нормативных актов, необходимых для обеспечения получения лицами с РАС образования. Таких документов нужно немало, и даже составление их перечня представляет непростую задачу, поэтому можно отметить только наиболее важные, на наш взгляд, моменты.

2. Как отмечал крупнейший специалист в области аутизма Эрик Шоплер, коррекция аутизма – не спринтерский забег, это марафон длиною в жизнь, т.е. требуется создание системы служб, которые должны обеспечивать сопровождение человека с аутизмом – используя еще раз выражение Шоплера – «от колыбели до могилы», и, чтобы эти службы работали согласованно, необходима

Детей с сочетанием выраженных аутистических нарушений и умеренной или более выраженной умственной отсталостью принимают в классы, занимающиеся по программе «Особый ребенок», причем, как правило, стараются, чтобы у всех учеников такого класса был диагноз «аутизм». Вместо положенных двух специалистов с пятью–семью учащимися работает один учитель. Одна из мам образно, но очень точно охарактеризовала такую ситуацию, как «камеру хранения».

единая концепция комплексного сопровождения людей с РАС⁵.

Мы почти 30 лет ждали законодательной базы для развития образования лиц с аутизмом; нужно ли еще 30 лет ждать соответствующую концепцию? Без такого документа???

3. В Федеральном законе «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. (ст. 79, п. 2, 3) сказано, что в образовательных организациях, в которых обучаются дети с ОВЗ, должны быть созданы специальные «условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья». Что означают конкретно условия получения образования обучающимися с РАС, закон не говорит и, видимо, не должен, но никакого официального документа, определяющего, что именно представляют собой условия получения образования лицами с РАС, нет.

4. Не пытаясь дать всеобъемлющего определения «условий получения образования лицами с РАС», можно уверенно утверждать, что главная составляющая этого комплекса – наличие квалифицированных специалистов. Создание системы подготовки таких специалистов – абсолютно необходимое условие успешного становления системы помощи лицам с аутизмом.

5. Как показывает опыт, долгосрочный и даже среднесрочный прогнозы при РАС оправдываются не слишком часто: много вариантов динамики

По данным зарубежных экономистов, значительные (достаточные с методических позиций) инвестиции в раннюю диагностику и раннее интенсивное вмешательство даже на основе наиболее дорогого коррекционного подхода не только окупаются, но и приносят положительный экономический эффект («прибыль»): примерно 150–220 тыс. долларов на одного человека с аутизмом к 20–21 годам и 1–1,2 млн долларов – к 50–55 годам.

расстройства как такового, много разнообразных внешних факторов, которые могут повлиять на общую картину развития, на образовательную траекторию и, в частности, на образовательный маршрут. С одной стороны, как бы мы ни хотели идти за особенностями развития каждого ребенка, этот путь, если его возвести в абсолют, отчасти противоречит основной цели коррекционной работы – преодолению проблем социального взаимодействия, достижению возможно более высокого уровня социальной адаптации и социализации. С другой стороны, ничем не ограниченная индивидуализация образовательных маршрутов обучающихся с аутизмом нереальна по организационным и экономическим соображениям.

Единственно возможный выход – это:

- ранняя диагностика;
- раннее начало специализированной коррекции с научно обоснованным выбором ведущего коррекционного подхода;
- интенсивная работа над специфическими аутистическими проблемами;
- индивидуализированная подготовка к школьному обучению, направленная на адаптацию к тому или иному варианту школьного обучения;
- в школе – индивидуальные программы в русле «жизненной компетенции», индивидуальная адаптация общеобразовательных программ.

6. В современном образовании невозможно предлагать что-либо без экономического анализа. Безусловно, образование обучающихся с РАС не только самое сложное, но и самое затратное направление специального образования. Это связано прежде всего с высокой

⁵ В США система образования децентрализована, и тем не менее через 30 лет после появления первых школ для детей с аутизмом был разработан федеральный документ, определяющий общегосударственную стратегию развития помощи детям с РАС.

долей индивидуальной работы на протяжении достаточно длительного времени (в одном из самых современных коррекционных подходов, EIBI⁶, – минимум четыре года) со всеми вытекающими из этого моментами (оплата труда, подготовка методических и дидактических материалов и т.д.).

По данным зарубежных экономистов, значительные (достаточные с методических позиций) инвестиции в раннюю диагностику и раннее интенсивное вмешательство даже на основе АВА⁷ – наиболее дорогого коррекционного подхода – не только окупаются, но и приносят положительный экономический эффект («прибыль»): примерно 150–220 тыс. долларов на одного человека с аутизмом к 20–21 годам и 1–1,2 млн долларов – к 50–55 годам. Структура этих результатов такова:

- снижение невозвращаемых расходов на пожизненное содержание, пенсионное обеспечение;
- увеличение налоговых поступлений от самих людей с аутизмом и их близких;
- креативная составляющая (среди людей с аутизмом есть люди, одаренные в различных областях науки, искусства, практической деятельности).

7. О морально-нравственной и репутационной составляющей развития образования лиц с РАС говорить нет нужды. Можно только вспомнить известную мысль чешского философа Милана Кундеры: уровень развития общества и государства определяется тем, как они заботятся о своих наименее защищенных членах. То, что люди с аутизмом относятся к наименее защищенным, – несомненно.

⁶ *Early Intensive Behavioral Intervention (раннее поведенческое интенсивное вмешательство) – современный метод ранней коррекции аутистических расстройств; разработан в США в начале XXI в.*

⁷ *Applied Behavior Analysis (прикладной анализ поведения) – метод коррекции поведенческих расстройств, в том числе и при аутизме; считается одним из наиболее эффективных.*

ИРИНА КОРНИЛЬЦЕВА

Русский язык и культура в Польше сегодня

МЫ И МИР

121

Аннотация. Изучение русского языка как иностранного (РКИ) в Европе переживало разные периоды активности. Последнее десятилетие в Польше можно назвать «ренессансом» РКИ. Но это не повторение уже пройденного, а совершенно новый виток в развитии как методики преподавания языка, так и форм популяризации русской культуры. Сегодня Польша является одним из самых активных «разработчиков» инновационных подходов к РКИ и передает свой опыт коллегам из других стран, участвуя в европейском проекте «E-toile» в рамках программы Грундтвиг (обучение для взрослых).

Ключевые слова: русский язык как иностранный, русская культура, обучение взрослых, европейский проект, европейский опыт.

Если вы читаете о том, что русский язык теряет свою популярность в мире, то к Польше этот факт не имеет никакого отношения. Да, после 1989 г., когда Польша, вступив в новую эру своего развития, резко развернулась на Запад, для русского языка наступили трудные времена. Без работы остались тысячи хорошо подготовленных учителей русского языка, а несколько поколений поляков, учивших русский язык в школе как единственный иностранный язык, старательно его забывали.

Однако к началу нового века страсти улеглись, вырос уровень жизни, появились интерес к путешествиям и желание почувствовать себя «на уровне». Школы иностранных языков появлялись, как грибы после дождя, а в них для расширения предложения и... курсы русского языка как иностранного. За прошедшие десять лет русский язык, можно сказать, пережил «эпоху Возрождения», к удивлению исследователей к концу 2012 г. заняв третье место по популярности вслед

за английским и немецкими языками. Сегодня в Польше в средней школе обязательны как минимум два иностранных языка, и все чаще вторым выбирается русский. По данным Министерства образования, в 2012 г. русский язык как второй обязательный выбрали 245 672 ученика, еще почти 72 тыс. учеников выбрали его как дополнительный (т.е. третий, к слову, три иностранных языка выбирают около 60% учащихся средних школ).

Сегодня русский язык представлен в школьных программах всех типов школ – от начальных до вузов. Появились и первая гимназия в Люблине, и первый лицей в Варшаве с классами, где обучение проводится как на польском, так и на русском языках. В вузовской системе обучения позиция русского языка остается стабильной. Ежегодно около 10 тыс. польских студентов выбирают русский язык основным иностранным, и еще 20 тыс. изучают его как второй или третий иностранный язык. Появился русский язык и в детских садах, в которых проводятся, наравне с другими,



об авторе



И.В. Корнильцева, координатор образовательных программ общества «Российский дом», редактор журнала «Европа. RU» (Варшава, Польша)

и недели русского языка для малышей, где они делают первые шаги в знакомстве с Россией, русской кухней и детскими песнями на русском языке. На издательском рынке существуют десятки авторских учебников, написанных польскими преподавателями, неожиданно почувствовавшими «социальный заказ».

После прихода к власти в 2005 г. партия PiS («Право и справедливость»), известная своей русофобией, вдруг продемонстрировала «лояльность» именно к русскому языку: по опубликованному в прессе данным, взятым из анкет новых депутатов, именно русский язык был единственным (у большинства) или же вторым иностранным языком почти у 85% депутатов парламента – членов PiS. И это понятно, ведь они росли и учились именно во времена Польской Народной Республики. И сегодня, при переходе на европейскую систему карьерного роста чиновников, популярность русского языка среди государственных служащих резко возрастает. Чтобы получить продвижение, чиновнику необходимо знать уже не один, а как минимум два иностранных языка. Это, как правило, госслужащие среднего возраста, которые снова выбирают для получения сертификатов русский язык, ведь они еще когда-то учили его в школе... По неофициальным, но опубликованным в польских СМИ данным, около 5 млн поляков в меньшей или большей степени владеют русским языком.

Таким образом, русский язык сегодня в Польше, как ни в одной другой европейской стране, чувствует себя неплохо, с каждым годом усиливая свои позиции. Появились общества и ассоциации учителей русского языка; центры повышения квалификации всех уровней проводят семинары и мастер-классы; в Варшаве с 2001 г. каждые два года проходят международные конференции вузовских преподавателей русского языка и русской литературы, куда приезжают от 100 до 130 ученых со всего мира, представляя новые разработки и исследования. В журнале «Иностранные

языки в школе» регулярно появляется рубрика, посвященная русскому языку.

Вторая декада нового века ознаменовалась развитием и фестивальных форм, связанных с русским языком: фестиваль школьных театральных коллективов, где показываются целые спектакли на русском языке, детские фестивали песен на русском языке, конкурсы чтецов и наша гордость – всепольская олимпиада, не прекращающаяся уже несколько десятков лет!

Очень важно подчеркнуть, что все вышеперечисленное проводится силами самих польских педагогов – огромных энтузиастов и при финансовой поддержке со стороны всех уровней самоуправления – от гминного (районного) до общепольского (правительственного).

Конечно, нельзя не отметить и тот факт, что Польша – единственная страна в ЕС, официально объявившая русских национальным меньшинством, а русскую культуру и русский язык – общекультурным достоянием. Таким образом, каждый польский налогоплательщик вносит свой небольшой вклад в развитие русского языка и русской культуры, ведь именно из государственного бюджета финансируется программа поддержки национальных меньшинств.

Из 10 лет существования нашего общества «Российский дом» пять лет мы занимаемся образовательными программами, связанными с русским языком как иностранным, не только как организаторы, но и как тренеры, преподаватели и непосредственные исполнители, участвуя в самых разнообразных формах образования: мастер-классах, семинарах, конференциях, летних языковых школах и клубах любителей русского языка и русской культуры.

Несколько лет назад мы решили провести исследование среди наших многочисленных учащихся (а это и дети, и молодежь, и взрослые), которые знают уже, как правило, не один иностранный язык. Главная цель опроса состояла в том, чтобы выяснить их мотивацию для изучения именно русского языка как дополнительного среди прочих. И оказалось, что английский язык они учили, так как это веление времени и он является чуть ли не обязательным для современного человека (причем это никоим образом не было связано с Англией как

По неофициальным, но опубликованным в польских СМИ данным, около 5 млн поляков в меньшей или большей степени владеют русским языком.

родной языка или с английской культурой). Немецкий язык – это язык самого большого соседа, с которым у Польши были и есть территориальная общность (западная часть Польши после войны была преимущественно немецкоязычная), и многовековые экономические связи, и чисто человеческие: Полония в Германии – одна из самых многочисленных диаспор. Испанский язык учат для путешествий – не только Испания, но и страны Южной Америки очень популярны среди молодых поляков.

А что же русский? На первом месте оказалась... любовь! Любовь к звучанию языка, любовь к песням, к музыке, интерес к этим «странным русским», любовь к кинофильмам, которые «еще чуть-чуть» и будут более понятными для среднеобразованного поляка. Мало кто из наших учащихся собирался ехать непосредственно в Россию (из-за проблем не только визовых, но и чисто логистических), и еще меньше собирались заниматься бизнесом с российскими партнерами (российский бизнес до сих пор практически не представлен на польском рынке, а польские фирмы в России находят работников из местных). Поэтому русский язык для большинства не имел какой-то меркантильной цели – только любовь!

Конечно, такой результат заставил нас пересмотреть собственный подход к темам занятий, к их структуре и к методам преподавания. И первым нашим проектом было издание песенника самых популярных у поляков песен на русском языке и диска, на котором эти песни записала специально для этого случая российская певица Юлия Зиганшина. Позже были издание оригинальных российских учебных пособий, созданных специально для взрослых, «Жили-были» (издательство «Златоуст») и методических книг для учителя, помогающих работать с инновационным подходом; проведение мастер-классов для польских преподавателей, уже работающих или предполагающих перейти на учебники «Жили-были» (для тех, кто не знает, эти пособия не предполагают использование родного языка учащихся для объяснения тем, а основаны на понимании и запоминании основных языковых конструкций).

Пять лет назад был придуман и еще один проект, который оказался популяр-

Польша – единственная страна в ЕС, официально объявившая русских национальным меньшинством, а русскую культуру и русский язык – общекультурным достоянием. Таким образом, каждый польский налогоплательщик вносит свой небольшой вклад в развитие русского языка и русской культуры, ведь именно из государственного бюджета финансируется программа поддержки национальных меньшинств.

ным не только у изучающих русский язык варшавян, но и у грантодателей в Польше и в России. Это было наше ноу-хау, которое не повторил еще никто в Польше: наше общество в течение пяти лет регулярно проводит заседания клуба, или лучше сказать – встречи, – любителей русского языка и русской культуры, собирая учащихся со всех языковых школ Варшавы, студентов вузов, бизнесменов, уже знающих основы грамматики русского языка, но желающих повысить свой разговорный уровень или овладеть, например, современным молодежным сленгом. Мы это часто называем «школой», потому что у нас есть программа, 45 или 60 часов занятий в семестр, слушатели получают задания. Но все это проходит в неформальной обстановке, за чашкой чая, без журнала посещаемости, без отметок и... всегда с улыбкой – это главное условие участия. И если на первых этапах работы клуба основную нагрузку несли ведущие, носители языка и преподаватели с филологическим образованием, то со временем слушатели перехватили инициативу, с удовольствием готовя презентации, лекции и рассказы на интересующие их темы. Таким образом, занятия превращаются в пресс-конференции и эмоциональные дискуссии. Ведущим остается только роль «грамматического и лексического справочника» в трудных случаях. Остается добавить, что благодаря грантам участие в клубе для слушателей бесплатно, а с помещением без проблем удалось договориться с одной из ведущих языковых школ на условиях партнерства.

Таким образом, единственное, чего нам не хватало, – это общения с партнерами из других стран, чтобы поделиться с ними нашими «находками» и опытом,

и научиться чему-то новому у них. Русский язык не является языком стран Евросоюза, и поэтому довольно ограничен выбор программ, поддерживающих финансово такого рода инициативы, а российские грантодатели охотнее выделяют средства для детских проектов, связанных с детьми-билингвами или же для популяризации своих российских кадров. И вот тут на помощь пришла Грундтвиг (Grundtvig) – европейская программа, посвященная дополнительному образованию взрослых. Не важно, любишь ты вышивать или заниматься йогой, танцуешь или поешь, изучаешь иностранные языки или постигаешь азы китайской грамоты, – главное, чтобы ты это делал в окружении единомышленников и мог – и хотел – поделиться знаниями со своими европейскими партнерами. И тогда GRUNDTVIG – это твоя программа!

Пословица «Бог любит троицу» как нельзя лучше описывает наш путь к участию в этой европейской программе. Только с третьей попытки нам удалось выполнить все формальные условия, и мы стали партнерами двухлетнего проекта «Маршрутное обучение: обучение русскому языку взрослых в Европе», или сокращенно «E-toile» («К звездам», 2012–2014). Координаторы проекта Антонина и Игорь Жуковские – преподаватели русского языка как иностранного (РКИ) из Бордо (Франция).

Наш путь поистине был тернистым... Но зато за эти годы нам удалось познакомиться с некоторыми из наших сегодняшних партнеров и даже неформально поучаствовать в реализации их предыдущих проектов. Например, в течение двух лет проходил проект «Парус» по русскому культурному наследию в Европе. Для интерактивной карты проекта мы представили немало интересных материалов по этой тематике.

Итак, в проект «E-toile» мы входили уже «закаленными в боях» во всех смыслах. Сама идея проекта – маршрутное обучение – нам очень подходила. Были наработки, были находки, был опыт обучения взрослых РКИ, прошедший все периоды трансформации (от языка всеобщего известного и популярного до элитарного).

Сразу было решено – показываем европейским партнерам то, чего наверняка нет ни у кого. А это – наши ведущие

преподаватели-новаторы из центра иностранных языков Варшавского университета, с которыми мы сотрудничаем не первый год и за плечами у которых несколько совместно реализованных проектов на общепольском уровне...

Проект «E-toile» предусматривал десять семинаров для преподавателей, два из которых решено было проводить в форме открытых мастер-классов с участием учащихся из всех стран – партнеров проекта. Идея сама по себе – грандиозная! Собрать в одном месте 20–25 взрослых «слушателей» из разных стран, объединенных только своим увлечением – русским языком и провести с ними общие занятия. Член нашей польской команды преподавателей заведующий кафедрой русского языка Варшавского университета кандидат филологических наук Войцех Сосновский уже несколько лет работает с такой многонациональной группой студентов в Европейском колледже. На него мы и сделали ставку.

Итак, после «старта» в стране координатора проекта, во Франции, в Бордо, наша проектная группа «*mobile learning*» переехала к нам, в Польшу. Каждый партнер мог сам выбрать тему своего семинара, и мы остановились на использовании русского культурного наследия на уроках РКИ. Проведя к тому времени уже три международных научные конференции на ту же тему, наше общество собрало уникальные исторические, культуроведческие и социологические материалы, которые были опубликованы в нескольких сборниках и книгах.

На семинар в Варшаву прибыли преподаватели русского языка из Франции, Венгрии, Финляндии, Италии и Кипра. Начался семинар с экскурсии по самому «русскому» месту Варшавы – студенческому городку Варшавского университета, который был основан в 1816 г. по решению царя России и короля Польши Александра I. Здесь работали ежегодно около 50 профессоров из Москвы и Санкт-Петербурга, а преподавание до 1916 г. велось на русском языке. Во время экскурсии участники семинара также посетили улицу Осипа Мандельштама, известного русского поэта еврейского происхождения, который родился в Варшаве, а позднее был одним из самых популярных поэтов в Польше, стихи которого переводили

практически все известные польские поэты. Улица его имени была открыта в Варшаве на территории студенческого городка в мае 2011 г.

В языковом центре университета все стали участниками занятия по русскому языку на тему «Звучащая картина» (уровень А1), который провела Магда Тульская. Во время занятия наши гости получили возможность, как и ученики, по звукам нарисовать картину, которую еще не видели. Однако некоторые из преподавателей сразу догадались, что речь идет о картине известного русского художника В. Поленова «Московский дворик».

Следующим этапом был обучающий семинар в Голландии, куда мы ехали уже со своими учениками и командой преподавателей, ведь нам и самим было интересно, как это все получится. По замыслу организаторов, каждый преподаватель должен был дать мастер-класс в виде открытого урока для группы приехавших слушателей. Мы выбрали тему, связанную с русскими именами, отчествами и фамилиями. Обычно в польскоговорящей студенческой аудитории из 20 предложенных в начале урока фотографий знаменитых россиян изображенных на них людей узнают лишь 30%, не все помнят точно их фамилии, а имя помнят обычно только у Владимира Ульянова-Ленина и у Аллы Пугачевой. В международной аудитории на голландском семинаре угадали практически всех: даже Менделеева, правда, без имени. И это неудивительно: за партами сидели инженеры и социологи, химики и искусствоведы, полицейские и аспиранты. Одним из забавных элементов в проведении урока было использование настоящих книг русских классиков (довольно тяжелых, но игра стоила свеч): раздав их удивленным участникам, Войцех Сосновский, а именно он вел этот мастер-класс, попросил... на двух страницах текста найти как можно больше имен и их форм. Так как книги были тщательно подобраны, то и результаты оказались очень интересными. После урока участники благодарили преподавателя за озвученную им историю своих имени и фамилии и пообещали, что обязательно узнают как можно больше о своей родословной. Мы надеемся, что в своих странах они продолжают этот

разговор на уроках РКИ уже со своими преподавателями.

В Гаагу мы взяли с собой двух самых активных участников Клуба любителей русского языка, наших воспитанников, как говорится, «от алфавита». И мы снова не ошиблись: Пётр и Лукаш уже привыкли к работе в большом коллективе, к взаимовыручке и выполнению любого рода заданий. Они очень быстро адаптировались в незнакомой среде таких же, как они, «взрослых студентов», первыми брались за выполнение любого задания, готовы были играть любую роль в международной команде. Самым удивительным для них в этой поездке было трехдневное общение, с утра до вечера, на русском языке. И при этом с людьми из разных стран! Ведь до этого их русское общение ограничивалось только фильмами, музыкой и... нами, преподавателями.

К следующему обучающему семинару в Милане, где уровень курсантов был определен, совместно с другими партнерами, как начальник, мы решили подойти более креативно, заранее (за полгода) объявив конкурс среди «первокурсников» в центре иностранных языков Варшавского университета. Среди студентов, получивших самые высокие баллы по успеваемости и посещаемости, разыгрывались два места для поездки в Италию. В конкурсе участвовали все 300 человек, начавших изучать русский язык с нуля и закончивших к летним экзаменам 70-часовую программу.

Но пока наши студенты борются за право попасть на семинар, мы продолжаем свое участие в проекте «E-toile». На встречу с преподавателями в Будапешт мы приехали с «музыкальной темой»: использование песенного материала на уроках русского языка. Тема, казалось бы, знакомая давно – что же тут инновационного, разучивай на занятиях песни и пой! Да, только если это легко сделать с детьми и, может быть, с молодежью, то во взрослой, иногда и седовласой, аудитории это не всегда так просто. И поэтому мы предложили – для каждого уровня обучающихся – свои методические находки, как можно использовать песни, видеоклипы при аудировании, изучении новых слов, изучении падежей и т.д., не заставляя никого петь, включая при этом образное мышление, активизируя визуальное и слуховое восприятие.

По просьбе участников проекта, в рамках семинара на Кипре состоялся разговор о психологических особенностях в преподавании иностранных языков во взрослой аудитории. Эту тему в виде презентации подготовил Войцех Сосновский, поделившись своими приемами работы.

В Финляндии, где была продолжена тема кипрского семинара, мы решили предоставить слово представителю молодого поколения преподавателей РКИ, выросших уже в постсоветскую эпоху и имеющих свою мотивацию и свой подход к нашей теме. Основатель и ведущий преподаватель краковской языковой школы «Эффективный русский» Давид Ласут, обозначив тему своего выступления как «Активная пропаганда русского языка в Польше», рассказал и показал на фотоматериале, что может сделать обычная языковая школа для развития русского языка в своем городе.

Подход самого Давида к предмету нашего обсуждения был необычен уже хотя бы тем, что для него это просто бизнес, причем довольно прибыльный. Будучи поляком, он, естественно, не испытывает никакой эмоциональной связи ни с русским языком, ни с русской культурой. Он первым в Польше установил несколько билбордов в центре одного из самых консервативных городов Польши, где до сих пор слово «русский» скорее ругательное или, в лучшем случае, синоним всего советского, – с вызывающими рекламными слоганами: «Русский язык – красивый!», «300 миллионов говорят по-русски, а ты?», «Стоп русофобии!» и т.д. Он первым из владельцев частных языковых школ стал проводить Русские балы для своих слушателей курсов и их друзей и организовывать «выездные уроки» в Киев и в Москву, где его учащиеся познают русский язык в «натуральных условиях», выполняя задания и получая оценки.

За два года он дал десятки интервью не только польским СМИ, но и российским, причем таким престижным, как радио «Эхо Москвы». Это первый случай в Польше, когда преподаватель русского языка становится человеком узнаваемым благодаря СМИ и популярным. Для

27-летнего Давида участие в европейском проекте стало не только наградой, но и признанием его заслуг.

Итак, следующий пункт нашего маршрутного обучения – Милан. Определены победители конкурса для участия в семинаре – будущие химик и филолог Марта и Иоанна. Выбрана тема открытого урока с международной командой – и одновременно мастер-класса: «Жестулируем по-русски». Собраны реквизит для ведущего и раздаточный материал для учащихся и преподавателей из стран-партнеров. Эта встреча была самой многочисленной за время проекта: 43 участника, из которых 19 преподавателей и 24 ученика. Даже для многоопытного В. Сосновского, автора мастер-класса, это стало настоящим вызовом. И дело не только в том, что уровень языковой подготовки «в классе» оказался разным. Обнаружилось, что одни и те же жесты у разных народов обозначают... совсем разные ситуации! Но разбудив буквально в каждом ученике актера, Войцех сумел превратить занятие в настоящий спектакль, удостоившись в конце заслуженных аплодисментов и самых высоких оценок от своих коллег. А сами участники урока в своих анкетах назвали его «лучшим преподавателем русского языка всех времен и народов»! Успех г-на В. Сосновского был таким, что организаторам пришлось внести изменения в программу семинара и предоставить возможность для проведения второго мастер-класса, уже под названием «Суеверия по-русски». И снова – настоящий спектакль с использованием видеоматериалов, с раздачей реквизита, с В. Сосновским в главной роли и его талантливыми учениками-актерами из 10 стран мира!

Проект еще не закончен. Впереди Швеция, Англия и Испания – встречи, рабочие разговоры, обмен мнениями и материалами. Но уже того, что было сделано, с лихвой хватило бы не на один проект: создана «методическая копилка» на Интернет-платформе проекта «E-toile», где находятся сценарии уроков и методические материалы: URL: <http://e-toile.russchool.eu>

Указатель статей, опубликованных в журнале «Образовательная политика» в 2014 г.

СЛОВО РЕДАКТОРА

Асмолов А.Г. Дополнительное персональное образование в эпоху перемен: сотрудничество, сотворчество, самотворение	№ 2
Асмолов А.Г. Как управлять изменениями в мире дошкольного образования	№ 1
Асмолов А.Г. Педагогика достоинства: идеология дошкольного и дополнительного образования	№ 3
Асмолов А.Г. Граждане или подданные: государственная идеология воспитания	№ 4

ГОСУДАРЕВО ДЕЛО

Академики РАО Людмила Вербицкая и Алексей Семенов – о профессии учителя	№ 4
Концепция дополнительного образования детей в Российской Федерации (проект)	№ 2
Кравцов С.С. Об итогах проведения ЕГЭ в 2014 г.	№ 4
Кудрявцев В.Т. Нестандартный стандарт	№ 1
Толстой В.И. Каждый гражданин России должен иметь возможность культурной самореализации	№ 3
Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования	№ 1

ДИАГНОЗ

Виленская Г.А. Контроль поведения и развитие индивидуальности	№ 2
Прихожан А.М. Современный младший школьник: социальная ситуация развития и становление «социального Я»	№ 2
Собкин В.С., Калашникова Е.А. Ученик основной школы: отношение к дополнительному образованию	№ 1
Ушаков Д.В. Личностные результаты образования и достижения общества	№ 3

МЕТОДОЛОГИЯ

Авдулова Т.П. Психология младших школьников в контексте детско-родительских отношений	№ 2
Арон И.С. Понятие «социальная ситуация развития» и проблемы профессионального самоопределения личности	№ 4

Белинская Е.П., Дубовская Е.М. Проблема нормативного поведения современных детей	№ 2
Гусельцева М.С. Дополнительное образование как пространство саморазвития и конструирования идентичности	№ 2
Загладин Н.В. Россия в современном глобализированном мире: контуры нового учебного знания	№ 3
Кравцова Е.Е., Максимов А.А. Чему мешает и чему помогает игра	№ 4
Собкин В.С., Янбекова Д.В. К вопросу о построении социокультурной типологии региональных образовательных ситуаций	№ 3
Тарасова Н.В., Кулаков А.Е. Образование в изменяющемся мире: тенденции и противоречия	№ 3
Уваров А.Ю. Об описании компетенций XXI в.	№ 4

ПОЗИЦИЯ

Балыхин Г.А., Эркенов А.Ч., Бердашкевич А.П. О государственном управлении в системе образования	№ 4
Безруких М.М., Жадько Н.В. Есть ли будущее у педагогического образования?	№ 1
Николаева С.Н. Экологическое воспитание детей в свете «Стандарта дошкольного образования»	№ 2
Никуличева Н.В. Сопротивление дистанционному обучению как педагогическая проблема для руководителя	№ 4
Пастернак Н.А. Надо ли из всех детей делать «творцов»: новая жизнь начальной школы	№ 2
Пастернак Н.А. Цена успеха	№ 4
Русаков А.С. Конформизм и экстремизм – собратья, а не антиподы, или Почему так важно учить каждого при помощи всех	№ 2
Чернобай Е.В. Современный НИИ в системе образования: неоправданная трата средств или шанс на развитие?	№ 3

АКТУАЛЬНАЯ ТЕМА

Блинов В.И., Есенина Е.Ю. Как рождаются и внедряются профессиональные стандарты	№ 1
---	-----

Есенина Е.Ю., Прянишникова О.Д. № 1
Национальная рамка квалификаций

Ефимова С.А. Региональная практика № 1
сертификации квалификаций

Загладина Х.Т. Волонтерство и реализация № 4
социального потенциала детей и молодежи
в контексте российской образовательной
политики

Загладина Х.Т. Неформальное образование № 2
как важнейшей фактор социализации
детей и подростков в современной России

Лейбович А.Н. Национальная система № 1
квалификаций: требуется перезагрузка?

Лейбович А.Н., Блинов В.И., № 1

Батрова О.Ф., Есенина Е.Ю.,
Факторович А.А. Подготовка рабочих
кадров и формирование прикладных
квалификаций: вчера, сегодня, завтра
№ 3
Основы государственной культурной
политики (проект)

Стенограмма заседания рабочей группы по № 2
обсуждению Концепции дополнительного
образования

Стратегия развития воспитания № 4
в Российской Федерации на период до
2025 года

Факторович А.А. Отраслевые ресурсные № 1
центры профессионального образования –
мост между образованием и бизнесом

Факторович А.А. Оценка качества № 1
профессионального образования
в условиях модернизации национальной
системы квалификаций

Чеснокова О.Б., Мартиросова Ю.В. № 4
Готов ли ребенок к конфликту интересов
в современном мире?

Чубик П.С., Чучалин А.И., Гашева Ю.В. № 1
Система сертификации и регистрации
профессиональных инженеров

ИННОВАЦИИ

Марченко Ф.О. Информальное онлайн- № 3
образование и российский школьник

Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. № 3
Психологическое содержание цифрового
разрыва между российскими подростками
и их родителями

Степанов С.Ю. Одаривающая педагогика № 4
сотворчества в действии

ТЕХНОЛОГИИ

Водопьян Г.М. Модель освоения цифровых № 1
учебно-методических материалов
в условиях школы

МЫ И МИР

Есенина Е.Ю. Зарубежные практики № 1
управления системой квалификаций
и компетенций

Загвоздкин В.К. Методологические № 1
аспекты систем управления качеством
образования в школах: международный
опыт

Корнильцева И.В. Русский язык и культура № 4
в Польше сегодня

Кутейницына Т.Г. Как готовят № 3
выпускников профессионального
образования (обзор зарубежного опыта
и проблемы российской практики)

Черных П.П., Тымчиков А.Ю. WorldSkills – № 1
инструмент профессионального
образования

ДЕТИ ГРУППЫ РИСКА

Белявский Б.В., Морозов С.А. О развитии № 4
образования лиц с расстройствами
аутистического спектра в России

Концепция образования лиц № 4
с расстройствами аутистического спектра
(проект)

ПОЛИТИКА В ДЕЙСТВИИ

Запалацкая В.С. Проектирование № 3
региональной системы поддержки молодых
талантов (опыт Московской области)

ЛЕТОПИСЬ ОБРАЗОВАНИЯ

Монахов С.В., Валеева Е.Х. № 3
Трансформация облика российского
учительства (по материалам
социологического исследования
эффективности Интернет-образования)