АЛЕКСАНДР АСМОЛОВ, ВЛАДИМИР КУДРЯВЦЕВ

Лев Выготский: зона вариативного развития

Аннотация. В текущем году российская и мировая психологическая наука отмечает 120 лет со дня рождения выдающегося отечественного ученого-психолога Л.С. Выготского. С его именем, именами его учеников и многочисленных последователей связаны не только выдающиеся психологические открытия, но и главные прорывы в современном образовании, включая дошкольное. А сами эти прорывы обязаны этим открытиям. Авторы статьи рассматривают те идеи развивающего образования, которые задали четверть века назад ключевой вектор инновационному движению в образовательной практике. Эти идеи являются детищем школы Выготского, хотя и уходят своими корнями в историю психолого-педагогической мысли. Среди них «обучение, ведущее за собой развитие», «зона ближайшего развития», «социальная ситуация развития», «ведущий тип деятельности»… Положения Л.С. Выготского и его последователей определили конструкцию ФГОСа дошкольного образования. Подчеркивается, что культурно-исторический подход Л.С. Выготского к решению фундаментальных проблем психологии человека обозначил направление преобразования социальных практик в практики человеческого развития. Прежде всего это относится к практике образования на всех его уровнях.

Ключевые слова: Л.С. Выготский, культурно-исторический подход, социокультурная среда, зона ближайшего развития (ЗБР).

Для науки и образования уходящий год стал Годом Льва Семеновича Выготского. 17 ноября 2016 г. исполнилось 120 лет со дня рождения выдающегося отечественного ученого-психолога. С его именем, именами его учеников и многочисленных последователей связаны не только выдающиеся психологические открытия, но и главные прорывы в современном образовании, включая дошкольное. А сами эти прорывы обязаны этим открытиям. Идеи развивающего образования, задавшие четверть века назад толчок и ключевой вектор инновационному движению в образовательной практике, – детище школы Выготского, хотя и уходят своими корнями в историю психолого-педагогической мысли. Из уст практиков образования сегодня не столь уж редко звучат обороты и термины из «словаря» Выготского и его школы: «обучение, ведущее за собой развитие», «зона ближайшего развития», «социальная ситуация развития», «ведущий тип деятельности»… Положения Л.С. Выготского, ученых, продолживших его дело, – А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина и других – определили конструкцию ФГОСа дошкольного образования.

ВЫГОТСКИЙ И ВЫГОТСКИЙ

Культурно-исторический подход Л.С. Выготского (1896–1934) к решению фундаментальных проблем психологии человека задал направление преобразования социальных практик – в *практики человеческого развития*. Прежде всего это относится к практике образования на всех его уровнях. Именно поэтому понятие «школа Выготского» можно употреблять в двух смыслах. Эта школа давно является интернациональной. Нынешний Год Выготского отмечается не только в России, но и во всем мире: от Бразилии до Японии, от США до Австралии. «По Выготскому» работают не только ученые-психологи, но и учителя, воспитатели, а главное, не подозревая об этом… дети в десятках стан мира, ежедневно посещающие детские сады и школы. К ним следует добавить психологов-практиков (в том числе семейных консультантов),

социальных работников, волонтеров и других. Об этом двуединстве понятия «школа Выготского» еще раз напомнил Международный сетевой конгресс «Разум в обществе: культурно-деятельностный поворот», который был проведен в Москве в ноябре 2016 г. и приурочен к 120-летию ученого.

Вне всякого сомнения, Выготский – действующий персонаж психологии и образования XXI столетия, один из главных героев их новейшей истории. Чем это можно объяснить?

Есть Выготский и Выготский. Выготский, который по-прежнему живет в своих текстах и их вдумчивых читателях, и Выготский «из учебников». Схематично Выготский «в учебниках» предстает примерно так. Согласно его концепции, ребенок развивается не сам по себе, «силы» для развития он черпает из социокультурной среды, которую создает для него взрослый. Точнее, социокультурная среда *создается* его руками, умом, а если повезет, то и сердцем. Потому что, занимаясь этим, взрослый действует не «от своего имени», а от «имени и по поручению» самой культуры, которая сложилась исторически, тогда как он выступает лишь посредником между ней и ребенком. В сотрудничестве со взрослым ребенок осваивает культурные образцы – способы действия с человеческими вещами, модели человеческого поведения, эталоны человеческого мировосприятия и критерии оценки творящегося в мире, расшифровывает «языки» – символику культуры… А уж затем сам прилагает эти образцы и шифры к тем или иным жизненным ситуациям.

Выглядит правдоподобно. Только ведь о социальных факторах развития ребенка (куда включали и общение со взрослым) писали и до Л.С. Выготского. Но писали именно о факторах, части внешней обстановки. Обычно – как о чем-то извне навязанном, директивном. С этой стороны развитие представало как постепенное «социальное закабаление», а источники свободы искали в необузданной игре сил матушки-природы, что вполне естественно в этой логике. Хотя эта «матушка» – в некотором смысле куда более жесткий «диктатор», чем общество.

На самом деле у Л.С. Выготского все намного глубже и интереснее.

ТАЙНОЕ УКАЗАНИЕ

Представьте себе лекцию, слушатели чуть более оживлены, чем нужно лектору. И чтобы заново овладеть их вниманием, он поднимает палец вверх. Направляет руку не в сторону аудитории, а в некую абстрактную «высь». Указательный жест. Типичное символическое действие, возникшее в культуре в «управленческих целях». У каждого из нас он – «родом из детства». Но как ребенок овладевает указанием? Логично предположить – подражая взрослым. Они ведь бесконечно ему на что-то указывают, чтобы показать или приказать… Логику опрокидывает объяснение Выготского.

Вот младенец пытается схватить приглянувшуюся вещь, к примеру погремушку. Но та слишком далеко. Его ручонки, тянущиеся к погремушке, беспомощно повисают в воздухе, пальцы проделывают хватательные движения, а один из них – указательный противопоставляет себя другим. Но малыш-то не осознает это как указание. Осознает мама. Осознает, приходит на помощь и достает игрушку. А через какое-то время ребенок и сам начинает относиться к противопоставленному остальным указательному пальцу как к жесту, который позволяет решить целый класс не доступных для него задач руками мамы (не оттуда ли корни волшебной палочки?). По словам Л.С. Выготского, движение, направленное на предмет, превращается в действие, которое адресовано другому человеку, в орудие социальной связи между людьми. В «инструмент управления». Что важно – «слабый» здесь управляет сильным: беспомощный младенец – всесильным взрослым, носителем общечеловеческого, культурного опыта, который накапливался исторически, тысячелетиями! Конечно, это своего рода «аванс всесилия», который

об авторе

А.Г. Асмолов, директор ФИРО, зав. кафедрой психологии личности факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, действительный член РАО, доктор психологических наук, профессор

В сотрудничестве со взрослым ребенок осваивает культурные образцы – способы действия с человеческими вещами, модели человеческого поведения, эталоны человеческого мировосприятия и критерии оценки творящегося в мире, расшифровывает «языки» – символику культуры… А уж затем сам прилагает эти образцы и шифры к тем или иным жизненным ситуациям.

об авторе

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

получает ребенок. Но этот аванс и создает то, что Эрик Эриксон назвал «базовым доверием к миру», умещающемуся пока в детской.

Неудавшееся хватание становится вполне эффективным указанием. Из «движения руки» вырастает «движение души», как называл жест Ф.И. Шаляпин. Как тут не вспомнить один из афоризмов Роберта Кийосаки, который переводится примерно так: если кто-то указывает пальцем на вас и говорит: “Вы не сможете это сделать!”, то три других пальца направлены на него самого, и они не менее выразительны, чем один указательный. Да, первоначально управление – эффект неудачи исполнения.

А позднее указанию подчиняется не только мама. И благодаря ему в руках оказывается не только недоступная игрушка. Сотни, тысячи людей и вещей способен «собрать в кулак» указующий перст. Но для этого уже надо знать «направление». И уметь «собрать» не только других, а в первую очередь – себя самого: указав, приказав себе, что и как делать. Овладеть ситуацией и собой в ней. Классический пример – девиз кризиса самостоятельности трехлетки «Я сам!», что бы из этого ни вышло. Л.С. Выготский рассматривает это как освоение позиции субъекта с присущей ему *произвольностью*. А произвольность, наряду с воображением, – ключевое обретение дошкольного детства – психологическая основа свободы, инструментом которой является культура.

В ЗОНЕ ВАРИАТИВНОГО РАЗВИТИЯ

Понятие зоны ближайшего развития (ЗБР) – вероятно, одно из самых упоминаемых понятий Л.С. Выготского. Часто ЗБР толкуют следующим образом: это расстояние между тем, что раньше ребенок мог сделать только с помощью взрослого, и тем, что теперь способен сделать самостоятельно. Внешне это выглядит примерно так. Но только внешне. И… не совсем так. Получается, что «содержание дела» не меняется, лишь воспроизводится, только в самостоятельной форме. Отсюда у взрослого, педагога возникает уверенность, что он может «зонировать» детское развитие, имея под рукой некий готовый проект прохождения зон ближайшего развития, где все расписано в духе «дорожной карты». Не учитывая даже того, что прекрасно понимал Л.С. Выготский: ЗБР всегда *вариативна*, предельно индивидуализирована, а ее границы весьма подвижны. Что в расширении (и сужении) этих границ участвуют не только взрослые, но и дети, взаимодействующие друг с другом. Не только сверстники, но и разногодки, представляющие различные возрастные формации и «субкультуры» детства (на этом, например, построена образовательная программа «Золотой ключик» Е.Е. и Г.Г. Кравцовых), а главное – сам герой «путешествия через зону ближайшего развития» (выражение Юрьё Энгештрема – финского последователя Л.С. Выготского), ребенок со своими *встречными инициативами* в отклик на инициативу взрослого.

Обратимся к примеру. Ближе к концу младенчества и на протяжении всего раннего возраста (1–3 года) ребенок интенсивно овладевает человеческими способами действия с человеческими вещами. Взрослый расширяет круг предметов, с которыми ребенок сможет производить все новые и новые действия. Вот, к примеру, только что приобретенная машинка превосходно подходит для этого. Поиграем с ней: повращаем ее колесики, разгоним, понаблюдаем, как весело мигает ее огонек… И взрослый в подобающей случаю серьезной, дидактической манере пытается организовать деятельность ребенка с игрушкой. Какое-то время внимание младенца приковано к привлекательной и полезной, с точки зрения взрослого, вещи, однако вскоре оно затухает. И тут-то выясняется, что у новинки имеется «конкурент»… Из всего многообразия игрушек малыш выбирает старенькое и невзрачное резиновое колечко и делает все, чтобы «заинтересовать» им своего наставника. Малыш протягивает к нему ручонку с колечком, размахивает колечком, как волшебным жезлом, перед лицом взрослого. Действия ребенка в чем-то напоминают ритуал, смысл которого скрыт для непосвященного.

Чтобы его приоткрыть, взрослому надо стать «немного» жизненным психологом. Тогда, возможно, он припомнит, как некоторое время назад «занимал» малыша тем самым колечком и под какой яркий эмоциональный аккомпанемент (ласковый разговор, нежные

поглаживания по головке и ручкам и т.п.) это происходило. А припомнив, может быть, поймет, что с помощью колечка ребенок стремится вернуть событие *того* замечательного общения. Для него колечко воплощает его собственную живую эмоциональную память о событии общения со взрослым.

Колечко для младенца – одновременно и «тотем», символ родства со взрослым, и «магический кристалл», сквозь призму которого способна по-новому преломиться человеческая сущность взрослого, и (в чем-то) «амулет-талисман», залог постоянства переживаемого эмоционального благополучия. Отказ от машинки в пользу колечка ведет к *разрыву* заранее намеченной и претворяемой взрослым «линии поведения» в отношении ребенка.

Ребенок стихийно превращает колечко в некий знак – «знак» ПРОБЛЕМЫ, которую он фактически ставит перед взрослым. Ведь для взрослого мотив вовлечения *этого* предмета в ход взаимодействия вовсе не очевиден, а инициативное обращение ребенка к нему через предмет выглядит явно *избыточным* с позиции норм обыденного нормосообразного поведения. Взрослый-то руководствовался вполне ясной дидактической целью – вызвать познавательный интерес к новой игрушке и научить младенца каким-то приемам ее использования. И не сумел увидеть главного – неосознанного стремления «обучаемого» сохранить смысл деятельности, найти его или придать его ей заново. Между тем это и есть то необходимое условие, при котором ребенок сможет успешно научиться еще очень и очень многому. Малыш по-своему решал «задачу на смысл» (А.Н. Леонтьев) и справился с ее решением вполне успешно. Это и требовалось осознать взрослому, привыкшему фиксировать в любой задаче прежде всего познавательные или утилитарно-исполнительские цели.

Вот она – вся драма образования! Мы приходим к детям со «значениями» (общественными значениями вещей), а они от нас ждут «смысла», с которым, кстати, готовы принять все эти значения. Мы задаемся целью их учить («транслировать значения»), а им нужно… воспитание, наполняющее жизнь смыслами! В том числе и для того, чтобы научиться учиться, ибо это – «смысловая задача».

Кстати, вот она, как на ладони, – вся драма образования! Мы приходим к детям со «значениями» (общественными значениями вещей), а они от нас ждут «смысла», с которым, кстати, готовы принять все эти значения. Мы задаемся целью их учить («транслировать значения»), а им нужно… воспитание, наполняющее жизнь смыслами! В том числе и для того, чтобы научиться учиться, ибо это – «смысловая задача».

Однажды Д.Б. Эльконин, выдающийся детский психолог, один из самых ярких и любимых учеников Л.С. Выготского, в шутку (?) задался вопросом: «Так кто же кого “социализирует” – взрослый ребенка или ребенок взрослого?»

Спросим и мы: чью же зону ближайшего развития проходят вместе ребенок и взрослый?

Похоже, и сегодня психологи, педагоги, родители все еще в начале той грандиозной «зоны развития», которую приоткрыл им в 20–30-х гг. прошлого столетия Лев Семенович Выготский.

МАРИНА ГУСЕЛЬЦЕВА

Образы достойного будущего в позитивной социализации детей и подростков: модели успеха

Аннотация. Цель данной статьи – обсудить роль образов будущего в позитивной социализации современных детей и подростков. Под позитивной социализацией здесь понимается комплекс культурных инструментов конструирования идентичности, социальных компетенций и гуманистических практик, включающий рефлексивную сложность, научную рациональность, навыки критического мышления, готовность к самостроительству жизненного пути и социальному активизму. Продуктом позитивной социализации являются социализированность и перспективы развития человека в том или ином типе общества.

В основу статьи положена трансдисциплинарная методология опирающегося на достижения социогуманитарной постнеклассической науки культурно-аналитического подхода, с позиции которого рубеж XX–XXI вв. показан как время осмысления значимости факторов культуры в социальной, политической, экономической, образовательной жизни. В постнеклассической эпистемологии на передний план анализа вышли культурные факторы и постматериалистические ценности, связанные с самоосуществлением человека, в том числе эмпирически исследуется динамика от «ценностей выживания» к «ценностям самовыражения» (международный проект World Values Survey).

Научная новизна статьи обусловлена трактовкой культуры с позиции культурно-аналитического подхода в качестве сложной и разноуровневой реальности, затрагивающей разные слои идентичности человека, а также рассмотрением вопросов позитивной социализации подрастающих поколений в контексте актуальных проблем модернизации российского общества.

Практическая значимость статьи определяется возможностями ее использования в образовательной политике и практике социокультурной модернизации образования.

Данная статья продолжает серию публикаций о феномене культуры в качестве многослойной и разноуровневой реальности, о неочевидной, но приоритетной значимости идеи культуры и культурно-психологического анализа в образовательной политике; о роли культурных образцов и образов достойного будущего в позитивной социализации современных детей и подростков. В фокусе внимания данной статьи – модели успеха и особенности позитивной социализации детей и подростков в тех обществах, которые продуктивно осуществили трансформации в современность.

Ключевые слова: методология, культурно-аналитический подход, постматериалистические ценности, социокультурная модернизация, позитивная социализации, образы успеха, образы достойного будущего.

Согласно С. Хантингтону, в истории человечества представлены три модели модернизации. *Линейная модель* отражает классическое эволюционное развитие стран Западной Европы, которые постепенно и на свой страх и риск прокладывали цивилизационный путь, где общество расширяло полномочия и гражданское участие в распределении власти, отвоевывало права и свободы граждан. *Циклическая модель* возникла из обобщения опыта стран Латинской Америки, в которых движение к демократии западного образца прерывалось военными переворотами и авторитарными режимами. При этом аналитики объясняют неустойчивость циклической модели прежде всего неготовностью элит той или иной страны к социокультурной модернизации. *Диалектическая модель* описывает опыт отдельных европейских стран, где движение к правовому и демократическому государству сменялось установлением тоталитарных режимов. Примерами здесь служат Германия, Италия, Испания, Португалия и Греция (Хантингтон, 2004).

Осмысливая историю модернизаций в России, отечественные ученые

предлагали концепции «догоняющей», «абортивной», «рецидивирующей», «имитационной» модернизации (Гудков, 2011; Наумова, 1996; Российская модернизация…, 1993; Федотова, 1995), а также выделяли несколько волн модернизаций. «Если первая волна падает на время существования в Европе раннеиндустриального общества, вторая – общества индустриального, то третья совпадает с переходом западного общества в постиндустриальную фазу. Наши модернизационные волны как бы соответствуют основным этапам становления современного западного общества, являются ответом на их вызовы: модернизация ведь и есть ответная реакция на модерн, на его существование. Она позволяла России поддерживать хоть какое-то равновесие с западным миром. Запад развивался, следуя логике собственной жизни, а мы модернизировались вслед за ним, боясь оказаться в стратегическом проигрыше» (Межуев, 2009).

В наши дни лишь десяток неевропейских стран, среди них – Япония, Китай, Индия, Бразилия, Турция, – смогли вписаться в глобальную экономику. В этом перечне не оказалось России, ибо в постиндустриальную эпоху невозможно войти, «имея главным образом сырье или продукты его первичной индустриальной переработки» (Федотова, 1995, с. 65). *Таким образом, одна из серьезных проблем страны – это архаизация системы управления и отставание от современности.* «…Россия находится за пределами глобальной экономики. В нее входят лидеры мирового развития, сумевшие произвести технологически уникальный продукт на базе информационных, научных и основанных на знаниях инноваций. Потенциально у каждого общества есть шанс изобрести нечто, что будет высшим достижением человечества в данной области и выведет его в число монопольных производителей этого продукта. <…> Стать участником глобальной экономики невозможно посредством имитации, но войти в нее можно, имея хотя бы одно уникальное достижение, в котором заинтересован мир (так вошел Таиланд со своими микрочипами)» (Там же, с. 65).

Чтобы преодолеть эти проблемы, необходимо прежде всего их отрефлексировать. *Вхождение в современность начинается с построения адекватного образа мира.* Важное значение имеет также изучение опыта как успешных, так и неудачных модернизаций.

ЦИВИЛИЗАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ: РОЛЬ ФАКТОРОВ КУЛЬТУРЫ

Новые представления о модернизации возникали в процессе смены оптики: от линеарно-стадиальной модели к цивилизационной модели развития. Последняя опирается на концептуализации культуры, подчеркивающие многомерность, сложность и разнообразие этой реальности. Изменение методологических позиций от политико-экономического детерминизма к осознанию приоритетности культурных факторов обусловлено тем, что ведущую роль в современных трансформациях играют *постматериалистические ценности* (приоритеты самореализации и саморазвития человека), представления о *человеческом капитале* как двигателе инноваций, взаимосвязи уровня образования, качества населения (протестантская этика, этика гуманизма) и роста благосостояния страны (см.: Культура имеет значение..., 2002; Лебедева, Татарко, 2009).

Н.А. Козловец удачно охарактеризовал текущий цивилизационный тренд как *движение от эталонной модели модернизации к модернизации как национальному проекту*, включая переход от доминанты государства к доминанте культуры (Козловец, 2014). Современные представления о модернизации также подвержены влиянию методологии сложности и разнообразия. С одной стороны, появилось множество терминологических различий, смысл которых заключается именно в дифференциации культурно-психологической реальности трансформационных процессов: «первая модернизация» и «вторая модернизация», «неомодернизация» и «постмодернизация» (Федотова, 1995), «органическая» и «неорганическая» модернизации (Козловец, 2014), «демодернизация» (Кордонский, Дехант, Моляренко, 2012; Минаков, 2014; Черныш, 2013; Шляпентох, 2008).

В концептуальных рамках культурно-аналитического подхода к эволюции изучения психологического знания и состояния современного познания

об авторе

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

(Гусельцева, 2015а, 2015б) с опорой на ряд междисциплинарных исследований (см., например: Зубаревич, 1997, 2010) нами предлагается модель *смешанной*, или *слоистой, модернизации*, согласно которой в пространстве одной страны, в рамках одной политической системы представлены слои с *традиционалистскими* (архаические ценности, культ крови и почвы, вождизм), *индустриальными* (культ прагматизма, материального благополучия, приоритет государства над личностью) и *постиндустриальными* (постматериалистические ценности, приоритет личности перед государством, идеология человеческого капитала) расширениями[1] сознания. Все это культурно-психологическое разнообразие реальности рождает риски модернизации, прочерчивая линии будущих социальных конфликтов и культурных разрывов. Очевидно, что справиться с такого рода вызовами должна работающая на опережение система образования.

Для здорового психологического самочувствия нации необходимы позитивные модели развития, а для социализации детей и подростков – образы достойного будущего. Важную роль здесь играет тот факт, чтобы идеалы не были слишком оторваны от реальности, ибо мотивирующими к конструктивной деятельности являются лишь образы достижимого будущего. Со стороны теории «множественных модерностей» в наши дни представлены вариативные сценарии модернизации, совершающиеся в разных странах. В этой связи важно всмотреться в успешные образы модернизации, обратившись к анализу разных сценариев социокультурного развития – к опыту Японии и стран Латинской Америки, а также Финляндии и ряда других восточноевропейских стран.

МОДЕРНИЗАЦИЯ КАК ОТКРЫТЫЙ НАБЛЮДЕНИЮ ИСТОРИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ

Несмотря на серьезную критику «вестернизации» – модернизации по западному образцу, европейское качество жизни для многих стран продолжает оставаться желанной, привлекательной и позитивной моделью. Непредвзятое наблюдение за социокультурной динамикой на постсоветском пространстве показывает, что практически все восточноевропейские страны так или иначе эволюционируют в сторону объединенной Европы (Фурман, 2010). «Социокультурная ситуация современного мира характеризуется наличием силового модернизационного поля, которое притягивает и подталкивает другие страны к западной, либерально-демократической модели общественного развития» (Козловец, 2014, с. 125).

В свое время Ю. Хабермас для характеристики процессов на постсоветском пространстве ввел термин «рефеодализация» (выделив коррупцию и беззаконие как системные признаки этой модели). Восточноевропейские страны довольно быстро совершили свой цивилизационный выбор, поскольку маленьким национальным государствам трансформация и освобождение от тоталитарного прошлого даются значительно легче, нежели бывшим (большим и неповоротливым) империям. Показательной моделью для наблюдения служит в наши дни опыт текущей украинской модернизации, к анализу которого необходимо подходить с беспристрастным научным взглядом. Важную роль в этом процессе играет осмысление факторов культуры. «Экономические преобразования теряют какой-либо смысл, если не связываются с системным обновлением общества в целом» (Там же, с. 129). Исключительно точно и адекватно вызовам современности данным исследователем сформулировано: «Основные задачи украинской модернизации лежат не в техногенной сфере и заключаются отнюдь не в компьютеризации школ, не в строительстве разнообразных “биоагроэкополисов” и даже не в ускоренном развитии нанотехнологий. Главное назначение украинской модернизации – это создание современного общества, современных социальных институтов и инфраструктуры, восстановление сознания своей “современности»”, формирование гражданина-патриота с инновационным мировоззрением, мышлением, культурой» (Там же).

Изучая процессы, происходящие на постсоветском пространстве, мы становимся свидетелями исторического

[1] *Термин «расширения» здесь фиксирует тот факт, что известные методологические принципы в новых и современных контекстах раскрывают дополнительные грани и познавательные возможности.*

рождения новых гражданских наций; так, граждане Прибалтики, Грузии, Украины с каждым годом трансформировали свою ментальность, все дальше и дальше уходя от социокультурной общности советского человека. Их утрированный национализм (рассматривая его не оценочно, а в качестве научного факта) выступил *культурным средством рождения нации*. Становление же российской гражданской нации – дело будущего, и, по всей видимости, не ближайшего. «В определенном смысле можно говорить, что общества в современном понимании этого слова в России нет, как нет и политической нации» (Зоркая, 2016).

В контексте обсуждения успешности социокультурных модернизаций Л.Г. Парфенов диагностически точно поставил вопрос: *почему Россия не Финляндия?* «Почему у них дороги лучше и дешевле? Почему их школьники выигрывают все олимпиады? Откуда такое качество общедоступной медицины? Ведь все остальное как у нас: топи, березки, комарье, и выпить они тоже не дураки! Почему у них самая низкая в мире восприимчивость к коррупции?» (Парфенов, 2015). Делясь впечатлениями от путешествий по регионам России и сравнивая российскую жизнь с повседневностью Польши, Чехии и Прибалтики, Л.Г. Парфенов обратил внимание на проделанную в постсоветских восточноевропейских странах огромную духовную работу модернизации – расставание с советским прошлым, массовое *движение за достойную жизнь*: «по Праге ходишь – и видишь, что все советское, как короста, отвалилось, почти никаких рудиментов не осталось…» (Там же).

Становление гражданской и национальной идентичности в эпоху постмодернизации – во многом результат личных усилий и труда самоконструирования. Однако этим процессам препятствует неразвитость рефлексивности и критического мышления как социокультурно обусловленных черт, которые продолжает воспроизводить отечественная система образования[2]. «Это огромная работа – стать снова русскими. Не советскими, не постсоветскими – русскими. Это огромная работа, потому что, например, утрачена русская инициативность. У нас всего 8% заняты собственным делом, у нас гигантский процент населения работает в госсекторе. А до революции все крестьянство – 80% населения – было индивидуальными предпринимателями и сельской буржуазией – кулаками. Ни зарплаты, ни соцобеспечения не ждали, ни трансфертов никаких, и все семьи многодетные – а жили от своего труда. Нам никуда не деться, придется меняться – *сейчас мы как нация растрачиваем время*. К счастью, ситуация не тоталитарна, и огромное количество людей за это время свой личный жизненный проект осуществили» (Парфенов, 2015) (курсив мой. – *М.Г.*).

В отличие от российской модернизации прогрессивным трендом модернизации восточноевропейских стран являются более высокая гражданская сознательность, солидарность и широта публичных дискуссий, где происходящие в обществе трансформации рефлексируются и обсуждаются, а граждане имеют конструктивный опыт влияния на текущие события. Например, согласно Н.А. Козловцу, «украинцам необходимо чрезвычайно быстрыми темпами пройти этапы социальной эволюции, перехода от средневекового государства к модерному, национально-правовому государству, которые Европа и Запад вообще переживали в течение многих десятилетий» (Козловец, 2014, с. 129). В отличие от россиян граждане восточноевропейских стран более критично оценивают ситуацию, рефлексируя, где находятся

Становление гражданской и национальной идентичности в эпоху постмодернизации – во многом результат личных усилий и труда самоконструирования. Однако этим процессам препятствует неразвитость рефлексивности и критического мышления как социокультурно обусловленные черты.

[2] *«Воспроизводится это, потому что проект реформ и преобразований, и транзита советского общества в общество демократическое – он провалился. <…> Система образования… не изменилась,… она остается в значительной степени советской. При этом есть какие-то ниши новые, но они именно ниши… они не влияют на общее положение в обществе в целом. <…> …Воспроизводятся те представления и комплексы советского человека, двоемысленного, лукавого, приспосабливающегося, иерархичного, подчиненного, зависимого, завистливого, которые были характерны для советского времени» (Зоркая, 2016).*

Становление российской гражданской идентичности обременено глубокими культурными травмами и постимперским синдромом – ложным представлением о величии страны и архаическим образом сильного государства. Так, современное государство, соответствующее постиндустриальному обществу, основано на концепции «умной силы», т.е. способности к консенсусам (согласованию разных интересов) и обеспечению высокого качества жизни граждан (доступное образование, передовая медицина, социальная поддержка, опора на человеческий капитал). Российское государство с его негативными трендами милитаризма, империализма, лжепатриотизма, примитивизма (черно-белой картины мира), мобилизации населения посредством конструирования внешних угроз остается на уровне развития XVII–XIX вв.

и чего ждут от будущего. Становление же российской гражданской идентичности обременено глубокими культурными травмами и постимперским синдромом[3] – ложным представлением о величии страны и архаическим образом сильного государства. Так, современное государство, соответствующее постиндустриальному обществу, основано на концепции «умной силы», т.е. способности к консенсусам (согласованию разных интересов) и обеспечению высокого качества жизни граждан (доступное образование, передовая медицина, социальная поддержка, опора на человеческий капитал). Российское государство с его негативными трендами милитаризма, империализма, лжепатриотизма, примитивизма (черно-белой картины мира), мобилизации населения посредством конструирования внешних угроз остается на уровне развития XVII–XIX вв. (Най, 2014; Прохорова, 2012а).

Теория «множественных модерностей» изучает вариативные сценарии модернизации, совершающиеся в разных странах. Почему так важно всмотреться в успешные образы модернизации? *Модернизация есть трансформация страны в современность*. Одной из причин неудач проектов модернизации в России является отсутствие рефлексивной проработки в публичных дискуссиях проблемы отсталости и несовременности страны, ибо, чтобы модернизироваться, необходимо осознать состояние несовременности. «Сознание это поначалу отнюдь не массовое: им проникается не народ, живущий в традиционном обществе, вне исторического времени и его деления на современное или несовременное, а образованная и просвещенная элита, обладающая более широким кругозором и способностью сравнивать, сопоставлять между собой разные культурные миры. То, что представлялось ей ранее нормальным и привычным, вдруг начинает восприниматься как архаическое и устаревшее, как нечто аномальное и даже постыдное, недостойное человека» (Межуев, 2009). Подчеркнем, что ведущими здесь оказываются культурные и психологические, а не экономические факторы (Культура имеет значение..., 2002).

Как и в человеческой жизни, в развитии страны есть сфера идеального и реального, где гармоничное развитие складывается из адекватной самооценки, а разрыв между идеализациями и реальностью не должен быть слишком велик. Так, если в 1990 г. образы российского будущего связывались с моделью западного общества, то в наши дни среди интеллектуалов произошли определенное отрезвление и коррекция взгляда, свидетельствующие о социально-психологической зрелости хотя бы в отдельных стратах общества. Современные аналитические модели, прогнозирующие российское будущее, переориентированы в сторону стран Латинской Америки. «По мере того как рассеивалась главная иллюзия периода либеральной эйфории 1990–1991 гг. – возможность осуществить быстрый переход к рыночной экономике и совместить его с улучшением жизненного уровня основной массы населения и укреплением демократии, – сравнения с Латинской Америкой все больше становились общим местом российской политической публицистики и прессы» (Ворожейкина, 1995).

Изучение культурно-исторических факторов цивилизационного развития и признание их приоритетной значимости

[3] *«Комплекс утраты роли великой державы – главная травма, которую так и не смогло изжить постсоветское общество, и именно он негативным образом консолидирует народ» (Зоркая, 2016).*

отличает современные трансдисциплинарные исследования (см.: Культура имеет значение..., 2002). Комментируя в этом ключе результаты проведенной работы, один из авторов указанного сборника Д. Ландес еще раз подчеркивает эвристичность методологии М. Вебера: «главная мысль, которую можно вынести из истории экономики, заключается в том, что почти все в ней объясняется культурой» (Ландес, 2002, с. 38). Таким образом, среди профессионалов установился консенсус относительно того, что факторы культуры оказывают решающее значение на успехи модернизации.

ОБРАЗЫ ПОЗИТИВНОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ: ОПЫТ ЯПОНИИ

Обратимся к опыту первой модернизации – при переходе от традиционного общества к индустриальному. Так, целым рядом исследователей был проведен сравнительный анализ модернизации в дореволюционной России и в Японии, где модернизационные процессы происходили практически в одно и то же время. Российская модернизация оказалась неудавшимся опытом, тогда как японская – успешно осуществившимся проектом (Ланцов, Ланко, 2005). Какие культурные факторы выступили здесь причиной?

К началу XX в. Япония являлась продвинутым традиционным обществом, имевшим развитые хозяйственные отношения и высокую грамотность среди населения. «Во многом это было следствием того, что культурно-цивилизационная история Японии была древнее и богаче, чем у России. Отставание Японии от Запада в середине XIX в. относилось, в первую очередь, к технологической и научно-технической сферам. В Японии не было современной западной науки и системы образования, но были аналогичные им по функциям и назначению институты традиционного общества» (Там же).

В.Г. Хоросом отмечено типологическое сходство японского и европейского феодализма, в недрах которого зарождалось новое общество. *Важную роль здесь сыграла ответственность японской элиты: этика самурая («профессионального военного сословия») имела сходные черты с этикой европейской «рациональной бюрократии»* (Хорос, 1991). С.А. Ланцов и И.С. Ланко также подчеркивают аспекты *протестантской этики* в успешно модернизировавшихся азиатских обществах: «В Японии, Южной Корее, Сингапуре, на Тайване и в других азиатских “драконах” и “тиграх” созданы аналогичные с западными структуры и институты, но функционируют они часто на иных принципах. Если в западных странах преобладает целерациональный тип социального действия, то в Восточной Азии доминирует ценностно-рациональный» (Ланцов, Ланко, 2005).

Согласно В.Г. Хоросу, *успешность модернизации обусловлена тем, что новые позитивные ценности и институты должны приживаться на почве* «собственных национальных традиций» (Хорос, 1991, с. 79). Успех модернизации в Японии определили культурно-психологические факторы, ибо «западная цивилизация усваивалась японцами через призму традиционных ценностей и институтов: капиталистическое производство – через отношения патриархальной опеки и структуру фирмы как “большой семьи”; буржуазная демократия – в духе традиционной лояльности и компромисса; современная система образования – через традиции конфуцианских экзаменов. При этом традиционная японская цивилизация не играла роль лишь проводника иных, чужих культурных ценностей, но составила полноценный компонент социокультурного синтеза, который привнес традиционную национальную “общинность” в капиталистическую структуру» (Там же, с. 77).

Что же касается России, то она каждый раз воспроизводила модель *догоняющей модернизации*. «Находясь в непосредственной близости от центра возникновения самого феномена “современного общества”, Западной Европы, и обладая с Западной Европой пусть и не прямой, но все же довольно явной социокультурной общностью, Россия впервые опробовала модель догоняющей модернизации на самых первых стадиях развертывания этого процесса. Петровские реформы предстают, таким образом, отнюдь не первой попыткой вестернизации, но первым в мировой истории опытом догоняющей модернизации» (Ланцов, Ланко, 2005).

В российской истории принято выделять несколько волн модернизации:

Архаизация – тактически простое (и потому стратегически неконструктивное) решение сложных проблем.

петровские реформы, советская индустриализация, перестройка (Межуев, 2009). Однако *эти многократно описанные процессы являлись по сути дела технологическими модернизациями, а потому весьма опосредованно затрагивали повседневные сферы жизни*. Так, обсуждая успехи и неудачи модернизации, Д. Ландес обращается к негативному опыту России, где антирыночная и антибуржуазная идеология сформировала «крайне враждебное отношение к частной инициативе» (Ландес, 2002, с. 39). Также он указывает на феномен зависти, рассматриваемый в качестве национальной особенности россиян: «В одной русской сказке говорится о том, как мужик Иван завидовал другому мужику, Борису, поскольку у того была коза. Однажды появляется волшебница и предлагает Ивану исполнить любое его желание. И чего же, как вы думаете, он желает? Чтобы у Бориса коза сдохла» (Там же, с. 40).

Ни одна из волн российских модернизаций так и не смогла воспроизвести современность: вместо правового государства и гражданского общества заново возрождалось централизованное и архаичное российское государство. Архаичность советской модернизации проявилась прежде всего в том, что в ней происходила мобилизация человеческих ресурсов для преодоления технологического отставания от европейских стран, но при этом в ходе индустриализации был надорван именно человеческий ресурс (подробнее об этом см.: Тоталитаризм..., 2016; Петрановская, 2016)[4]. Иными словами, *были элиминированы именно те социальные и интеллектуальные слои, тот человеческий капитал, который и является ведущей силой постиндустриальной модернизации*. К сожалению, эта реальность до сих пор недостаточно отрефлексирована, а негативный тренд пренебрежения ценностью жизни человека продолжает развитие и в наши дни.

Архаичность советской модернизации проявилась прежде всего в том, что в ней происходила мобилизация человеческих ресурсов для преодоления технологического отставания от европейских стран, но при этом в ходе индустриализации был надорван именно человеческий ресурс, были элиминированы именно те социальные и интеллектуальные слои, тот человеческий капитал, который и является ведущей силой постиндустриальной модернизации.

Архаизация – тактически простое (и потому стратегически неконструктивное) решение сложных проблем. Нечто подобное поначалу наблюдалось и в модернизации Японии. Однако парадокс Японии при переходе от феодализма к абсолютизму проявился в том, что: «Вожди полагали, что им удастся вернуть страну “во время оно”. Вместо этого Япония шагнула в день завтрашний, подхваченная волной модернизации...» (Ландес, 2002, с. 46). Каким образом это произошло? Японии удалось сочетать позитивные национальные традиции и открытость к общецивилизационным трендам развития. Именно *способность японской культуры к ассимиляции чужого опыта и готовность к обучению во многом послужили залогом успеха японской модернизации*. «Японцы не упускали ни малейшего шанса поучиться. В октябре 1871 года высокопоставленная японская делегация, в составе которой был Окубо Тошимичи, отправилась в Соединенные Штаты и Европу, посещая фабрики и кузницы, судоверфи и оружейные мастерские, железные дороги и каналы. Гости вернулись домой в сентябре 1873 года, нагруженные знаниями и “горящие энтузиазмом” начать реформы» (Там же).

Важную роль в процессе как европейской, так и неевропейских модернизаций играли *ценности гуманизма*, или постматериалистические ценности,

[4] *«Индустриализация в России происходила катастрофически быстрыми темпами. В Европе все это происходило гораздо более медленно и плавно. Мы помним все эти ужасы, которые на примере города Лондона описывал Диккенс и прочие, а потом на примере Франции описывал Золя. Ужасы индустриализации, когда у людей ломался уклад, когда, переезжая из деревни в город все новыми и новыми волнами, люди теряли все свои социальные сети, теряли чувство защищенности, теряли свой привычный образ жизни, свои культурные коды, способы реагировать на те или иные события в жизни, на те или иные стрессы. Они оказывались беззащитными перед этим экономическим маховиком, который перемалывал их» (Петрановская, 2016).*

антропологический поворот (доминанта на повседневности и развитии человека[5]): «в долгосрочной погоне за паритетом люди оказывались важнее денег – люди творческие и инициативные, разбирающиеся в экономике, знающие толк не только в производственном процессе и машинах, но и в управлении, в том, что сейчас называют “software”. Если будет все это, то капитал приложится» (Там же, с. 48).

Патриотизм по-японски представлял собой приоритет созидательного труда на общее благо, и, как уже отмечалось, успехи японской модернизации обязаны протестанской этике[6]: «значительная часть школьных программ была посвящена изучению этики; в стране, не имеющей устойчивых церковных традиций, школа выступала храмом добродетели и нравственности. Учебник 1930 года излагал это следующим образом: *“Самый простой способ стать патриотом заключается в том, чтобы дисциплинировать себя в повседневной жизни, способствовать поддержанию порядка в семье и добросовестно выполнять свои производственные обязанности”*. <…> Такой была японская версия веберовской протестантской этики. Именно трудовая этика, наряду с инициативностью властей и получившей широкое распространение преданностью делу модернизации, сделала возможным так называемое “японское экономическое чудо”. Любая серьезная трактовка японской истории должна учитывать эту культурную предопределенность человеческого капитала» (Там же, с. 49) (курсив мой. – *М.Г.*).

Таким образом, мы может ответить на вопрос: почему модернизация XX в. в Японии оказалась разительно более успешной, нежели российская? Определяющую роль здесь сыграли именно культурно-психологические факторы. Если российские модернизации практически всегда ограничивались экономической, технологической и собственной материально-индустриальной сферой, то в японской модернизации ведущими были ментальные трансформации и опора на человеческие качества. Система образования транслировала подрастающим поколениям не только национальные традиции, но и новые ценности и образы достойного будущего. Иными словами, *позитивная социализация современных детей и подростков включает как опору на культурное наследие и прогрессивные цивилизационные тренды, так и освобождение от контрпродуктивных социальных представлений и исторических традиций*.

В отличие от российской японская модернизация происходила не в режиме заимствования технологий и перевода промышленности на новые рельсы, но рефлексии текущего состояния страны, осознания необходимости системных перемен, внимательного изучения позитивного опыта иных стран и осторожного сочетания этого опыта с собственными позитивными культурными традициями. Культурное наследие каждой страны довольно противоречиво, и

Почему модернизация XX в. в Японии оказалась успешной? Определяющую роль здесь сыграли именно культурно-психологические факторы. Если российские модернизации практически всегда ограничились экономической, технологической и собственной материально-индустриальной сферой, то в японской модернизации ведущими были ментальные трансформации и опора на человеческие качества. Система образования транслировала подрастающим поколениям не только национальные традиции, но и новые ценности и образы достойного будущего.

[5] *Довольно тонко творящуюся буквально на наших глазах архитектонику новой реальности на материале семейной истории, семейных отношений и трансгенерационной травмы прослеживает практический психолог Л.В. Петрановская. «Большую часть жизни мы живем не на уровне политики или даже каких-то гражданских вещей. Мы живем на уровне отношений, на уровне семьи, на уровне своих личных дел. …Именно там происходят самые важные глубокие изменения» (Петрановская, 2016).*

[6] *«…Протестантизм действительно сформировал иного человека – рационального, аккуратного, трудолюбивого. Подобные добродетели, хотя и не были новыми, едва ли встречались на каждом шагу. Протестантизм сосредоточил их в рядах своих приверженцев, которые оценивали друг друга по соответствию этим стандартам. <…> Люди, которые живут, чтобы работать, составляют незначительное меньшинство. Но это элита, открытая для посторонних, она сама отбирает свои кадры, и ее члены являются созидателями. В этом мире приветствуются оптимисты, причем не потому, что они всегда правы, но потому, что заряжены на созидание. Даже заблуждаясь, они настроены позитивно; именно таков путь достижения, исправления, улучшения и успеха. Образованный и просвещенный оптимизм неизменно окупается, а в утешение пессимистам достается только их правота» (Ландес, 2002, с. 51).*

Миссия интеллектуалов в развитии страны во многом и заключается в том, что они не боятся взглянуть в глаза реальности и сообщить благодушным властям и населению неприятные новости. В этом смысле позитивным трендом в развитии нашей страны станет реальность, где героями будут не бездумные исполнители приказов, а исторические личности вроде митрополита Филиппа и П.Я. Чаадаева.

то, что́ забрать из наследия с собой в будущее, решается здесь и сейчас: это могут быть как способствующие прогрессу, так и подавляющие развитие традиции[7]. Именно последнее хорошо демонстрирует нам опыт модернизации в странах Латинской Америки.

ОБРАЗЫ ПОЗИТИВНОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ: ОПЫТ ЛАТИНСКОЙ АМЕРИКИ

Один из авторов сборника «Культура имеет значение» К. Монтанер обращает внимание на тот факт, что «латиноамериканские интеллектуалы постоянно возвращаются к выяснению причин, обусловивших отсталость Латинской Америки на фоне благополучия Канады и США», и консенсусным объяснением таких причин явилось признание, что тормозящим фактором модернизации служили «традиционные ценности и установки» (Монтанер, 2002, с. 95). Собственно миссия интеллектуалов в развитии страны во многом и заключается в том, что они не боятся взглянуть в глаза реальности и сообщить благодушным властям и населению неприятные новости. В этом смысле позитивным трендом в развитии нашей страны станет реальность, где национальными героями будут не бездумные исполнители приказов, а исторические личности вроде митрополита Филиппа[8] и П.Я. Чаадаева (см.: Рудницкая, 2003).

Осмысление национальной идентичности происходит в сравнительном соотнесении с другими. Что отличает Россию от Запада? Неразвитость научной и правовой рациональности в менталитете населения, не сформированные качества позитивной солидарности, гражданской ответственности и «банальности добра» как повседневных культурных практик. Что общего у России со странами Латинской Америки? В культурно-психологическом плане: коррупция как системное качество устройства жизни и, главное, толерантность к коррупции, культ начальника, внешний локус контроля (т.е. увлеченность поисками внешних причин и врагов вместо осознания собственных недостатков в неуспехе той или иной деятельности), отсутствие практик позитивной солидарности и ценности общего блага. В этом плане нам важно не путать коллективизм (феномен толпы) и гражданскую солидарность, на которую способны исключительно зрелые *индивидуальности*. Как и в России, в культуре Латинской Америки отсутствует базисный уровень постконвенциональной морали: «лояльность редко простирается за пределы узкого круга друзей и родственников… общественному сектору мало кто доверяет, а понятие общего блага практически отсутствует» (Монтанер, 2002, с. 97). Гражданская пассивность, нерефлексивность, отсутствие критического дискурса – также общие черты россиян и латиноамериканцев: последние «просто не понимают, что, в конечном счете, они сами поощряют коррупцию и неэффективность, усугубляющие отсталость континента» (Там же).

Латиноамериканские интеллектуалы тоже обсуждают сакральность образа вождя и психологию оккупированного населения как факторы, препятствующие позитивной модернизации. «В передовых демократиях роль военных состоит в том, чтобы защищать страну от внешней угрозы. А на нашем континенте военные часто принимают на себя роль спасителей нации от провалов политиков, ради этого либо навязывая собственное понимание справедливости силой, либо напрямую принимая на себя управление государством и поддержание

[7] *«Идея о том, что традиционные ценности и установки являются главным препятствием на пути прогресса, постепенно завоевала всеобщее признание» (Монтанер, 2002, с. 96).*

[8] *Митрополит Филипп II (1507–1569) – один из немногих, кто открыто осуждал жестокости и самодурство правления Ивана Грозного. Показательно для российской истории, что привластные элиты не проявили солидарности и его не поддержали. Негативная национальная традиция – не проявлять солидарности с теми, кто сопротивляется и противостоит беззаконию власти, продолжается и по сей день.*

общественного порядка. В обоих случаях они действуют в своей стране как оккупанты» (Там же, с. 98) – ср. с работами А.М. Эткинда, посвященными исследованию феномена внутренней колонизации России (Там, внутри…, 2012; Эткинд, 2013).

В критический дискурс интеллектуалов о современной России уже проникло понятие «неофеодализм» – автаркичный режим, характеризующийся вертикалью власти, вассально-служебными отношениями и высоким уровнем жизни для привластных элит, где отдельные технополисы окружены регионами с недоступным для населения качеством жизни (Мазур, 2009; Шляпентох, 2008; Galbraith, 1967; Shlapentokh, 2007)[9]. Сходным образом латиноамериканские интеллектуалы характеризуют ситуацию с бизнесом и деловой репутацией в Латинской Америке: «это не современные капиталисты, а, скорее, помещики в феодальном смысле слова» (Монтанер, 2002, с. 99).

Современную Россию и Латинскую Америку сближает определенный комплекс социальных представлений: «по своим взглядам интеллигенция Латинской Америки остается антизападной, антиамериканской, антирыночной. Более того, убеждения такого типа популярны на континенте даже несмотря на то, что противоречат историческому опыту двадцати самых развитых и процветающих стран мира» (Там же, с. 102). Сходные опасения вызывает деградация системы образования. «Латиноамериканский университет так и не смог – за немногочисленными исключениями – стать независимым творческим центром, превратившись вместо этого в источник бесчисленных повторений, набивших оскомину и безнадежно устаревших идей. Но что еще более поразительно, так это отсутствие какой бы то ни было связи между тем, чему обучают студентов, и реальными потребностями общества. Дело выглядит так, будто университеты гневно отвергают утвердившуюся модель общественного устройства и при этом нисколько не озабочены подготовкой квалифицированных профессионалов, способных работать на благо подлинного прогресса» (Там же).

Итак, *в основе успешной модернизации лежат трансформация идентичности и смена ценностей: на смену «ценностей выживания» должны прийти постматериалистические ценности, «ценности самовыражения». Позитивные модернизации осуществляют те общества, которым удается сочетать прогрессивные национальные традиции с общецивилизационными ценностями и отказаться от архаичного, подавляющего развитие, наследия*. Один из ведущих исследователей ценностных трансформаций в современном мире Р. Инглхарт отмечает: «Протестантское, православное, исламское или конфуцианское прошлое того или иного региона формирует культурные зоны, которые отличаются самобытной системой ценностей и способны противостоять натиску экономического развития» (Инглхарт, 2002, с. 108). При этом *ценности традиционного общества нередко входят в противоречие с ценностями постиндустриального общества, и достичь модернизации не удается вне смены идентичности*. «Общества, пребывающие на традиционалистском полюсе, поощряют религию, абсолютные стандарты и устоявшиеся семейные ценности; они благоприятствуют многодетным семьям; отвергают разводы; выступают в защиту жизни в таких вопросах, как аборты, эвтаназия, самоубийства.

В основе успешной модернизации лежат трансформация идентичности и смена ценностей: на смену «ценностей выживания» должны прийти «ценности самовыражения». Позитивные модернизации осуществляют те общества, которым удается сочетать прогрессивные национальные традиции с общецивилизационными ценностями и отказаться от архаичного, подавляющего развитие, наследия.

[9] *Системными качествами феодализма являются коррупция, вассальные отношения, монополизм, клановость, отсутствие разделения властей и правовых культурных практик, приоритет интересов той или иной группы над общим благом и идеалами. «Феодальная система хороша для удержания власти. Она крайне проста, устойчива, обладает множественными инструментами воздействия, так как не ограничена правом и законами. Но вот эффективное управление в современном понимании этого слова в феодальной системе невозможно» (Мазур, 2009). Представляется важным также, что культурно-психологическая реальность не отрефлексирована и не отражена в России в публичных дискуссиях. «Очевидно, что феодальная политико-экономическая система находится в крайнем противоречии с представлением большинства народа о себе и о России» (Там же).*

Они предпочитают социальный конформизм индивидуальным достижениям, согласие – открытому политическому конфликту, поддерживают уважение к власти и отличаются высоким уровнем национальной гордости и патриотизма. По всем этим пунктам общества, разделяющие "секулярно-рациональные" ценности, занимают прямо противоположные позиции» (Там же, с. 110).

ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОЕ ОБЩЕСТВО И ПОСТМАТЕРИАЛИСТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ

Концепции постиндустриального общества подчеркивают, что информация и знания являются основой экономического роста; интеллектуалы выступают в качестве новой культурной элиты; творческая мотивация как ведущая рассматривается в социализации подрастающих поколений; на смену «ценностей выживания» приходят «ценности самовыражения»; социокультурное развитие общества носит характер открытой системы. «…Постиндустриальное общество представляет собой ассоциацию автономных личностей с преимущественно постматериалистической системой ценностей, что требует развития институтов гражданского общества и достижения стандартов общества массового потребления для большей части населения» (Козловец, 2014, с. 131).

Французский философ Э. Морен, один из основателей эпистемологии сложного, обращает внимание на ряд социокультурных трендов, осмысление которых способствует успешности модернизации. Среди них – глобализация как развитие культуры-ноосферы: *на смену национальным государствам приходит идея цивилизации цивилизаций*. Последняя предполагает транснациональные коммуникации между странами и их взаимодействие в масштабе планеты[10]. «Эта цель становится очевидной, когда на всех континентах национальные государства исчерпали свою историческую функцию освобождения от колонизации и, в свою очередь, становятся все более способными подчинить себе меньшинства», ибо «…если национальное государство стало достаточно сильным, чтобы массово уничтожать людей и общества, это значит, что оно стало слишком слабым, чтобы иметь дело с большими, ставшими планетарными проблемами; и оно стало слишком жирным, чтобы заниматься конкретными и специфическими проблемами своих граждан» (Морен, 2012). Э. Морен подчеркивает, что необходимо двигаться «к универсальному обществу, основанному на гении разнообразия, а не на бездарности гомогенизации...» (Там же).

Многочисленные исследования показывают, что наиболее гармоничным образом трансформация идентичности совершается со сменой поколений. В этом процессе происходит постепенная переориентация, отсылающая к пирамиде А. Маслоу: от доминанты экономической и физической безопасности к самовыражению и творчеству высокого качества жизни. «Описанный культурный сдвиг можно обнаружить во всех передовых индустриальных обществах… его инициируют те поколения, которые выросли в условиях гарантированного выживания. Новые ценности характеризуются возрастающей экологической озабоченностью, подъемом женского движения, настойчивыми требованиями участия в принятии экономических и политических решений» (Инглхарт, 2002, с. 111). Вместе с тем регионы с доминированием «ценностей выживания» характеризуются «низким уровнем личного благосостояния, невысокими показателями здоровья населения, отсутствием межличностного доверия, нетерпимостью к инакомыслящим, невниманием к равенству полов, повышенным интересом к материальным аспектам жизни, верой в могущество науки и техники, игнорированием природоохранной проблематики, готовностью поддерживать авторитарные режимы» (Там же, с. 111–112). Исследователи приходят к однозначному выводу, что *выбор той или иной системы ценностей влечет за собой серьезные объективные последствия в жизни страны*.

Здесь же обнаруживаются корреляции качества жизни и демократии.

[10] *«Слово "космополит", что в буквальном смысле означает "гражданин мира", а в конкретном – "сын Земли", – мы понимаем именно в этом значении, а вовсе не как абстрактного индивидуума, потерявшего свои корни и "родства не помнящего"» (Морен, 2012).*

Позитивная социализация детей и подростков к постматериалистическим ценностям с большей долей вероятности происходит в демократических системах. Одновременно для поддержки демократии в качестве стабильно работающей системы необходимы просвещенное население и социальный прогресс. «Возникновение ценностей доверия, терпимости, благосостояния и соучастия, воспринимаемое в рамках дихотомии “выживания” и “самовыражения”, кажется особенно важным. Демократию невозможно учредить с помощью институциональных перемен или манипуляций правящей элиты. Ее выживание в основном зависит от ценностных установок и убеждений простых граждан» (Там же, с. 126).

Добродетели протестантской этики оказываются довольно привлекательны в качестве цивилизационных ценностей: «трудолюбие, честность, серьезность, бережное отношение к деньгам и времени» (Ландес, 2002, с. 51). Позитивная социализация здесь основана на отношении к труду как к творческой и облагораживающей жизнь человека деятельности, на профессиональных достижениях, поддерживающих самоуважение личности, где богатство и благополучие предстают в качестве не самоцели, а справедливого побочного продукта достойной жизни. Следует отметить, что в ряде исследований также было показано, что *протестантская этика способствует успеху в научных достижениях*; страны с ценностями протестантской этики и постматериалистическими ценностями оказываются и более успешны в разработках инновационных и высоких технологий (см.: Knorr-Cetina, 1999; Merton, 1973).

Авторитарные режимы широко практикуют имитационные модернизации, однако это не разрешает их системный кризис. Такие режимы консервируют кризис, эксплуатируя прошлое, ища опору в консервативных традициях, поддерживая архаические комплексы, ибо все это служит их самосохранению. Однако имитационная модернизация превращает кризис не в шансы развития, а в депрессивно-латентное состояние, она не дает молодежи образов позитивного и достойного будущего, пространства и способов самореализации. Если в индустриальную эпоху такие страны могли эволюционировать и быть относительно успешными, то в глобальном постиндустриальном мире режимы, не дающие молодежи возможностей позитивной социализации (самореализации), образов достойного будущего, либо рушатся как трухлявое дерево (каскады событий так называемой арабской весны), либо медленно догнивают (и здесь, даже учитывая социальное ускорение, следует помнить, что Римская империя разлагалась столетиями).

Авторитарные режимы широко практикуют имитационные модернизации, однако это не разрешает их системный кризис. Такие режимы консервируют кризис, эксплуатируя прошлое, ища опору в консервативных традициях, поддерживая архаические комплексы, ибо все это служит их самосохранению. Однако имитационная модернизация превращает кризис не в шансы развития, а в депрессивно-латентное состояние. Она не дает молодежи образов позитивного и достойного будущего, пространства и способов самореализации. Если в индустриальную эпоху такие страны могли эволюционировать и быть относительно успешными, то в глобальном постиндустриальном мире режимы, не дающие молодежи возможностей позитивной социализации (самореализации), образов достойного будущего, рушатся как трухлявое дерево.

Между тем в современной, глобальной и мобильной реальности многие процессы совершаются латентно и имеют отдаленные последствия: так, молодежь не стремится совершать революции и менять окружающую социокультурную среду к лучшему, а учит языки, нарабатывает социальный капитал и покидает неблагоприятные для жизни регионы, стремясь найти ту субкультуру, которая отвечает ценностным запросам и потребностям развития[11]. При этом кризисы

[11] *Социолог Л.Д. Гудков характеризует самоощущение этих молодых людей как «тупик в эволюции России», подчеркивая, что из страны уезжает наиболее квалифицированная и образованная часть населения, «кто мог бы стать основой развития России, модернизации страны, быстрого роста», «отток этих людей обескровливает страну и ведет к тому, что интеллектуальный уровень, общественный уровень в стране понижается» (Тупик в эволюции России, 2016).*

авторитарных систем характеризуются поляризацией трендов. Большую долю населения здесь представляет и другая молодежь, радикализирующаяся, деградирующая, и зачастую именно на нее опирается дряхлеющий разлагающийся режим, играя в милитаристские и патриотические игры, однако эта молодежь в силу скудости ее человеческого капитала становится основным могильщиком режима, а в наиболее пессимистичных сценариях развития – страны в целом[12].

В связи с вышесказанным сделаем вполне очевидный вывод: *конструктивная образовательная политика должна опираться на успешные модели развития культуры, давать подрастающим поколениям разнообразие форм позитивной социализации и предлагать образы достойного будущего. Однако экспликация этих образов будущего – довольно проблематичная задача не только в мире образования, но и общества в целом*.

В рамках цикла статей (Гусельцева, 2015а, 2015б, 2015в) мы ставили целью вычленить в разнообразной и антиномичной картине нашего исторического прошлого интеллектуальные традиции гуманизма, правосознания, свободомыслия, разновидностей патриотизма, показав, что в российской истории национальные традиции либерализма, гуманизма правовой рациональности так же реальны, как консерватизм, деспотизм и рабство. В этом заключаются как трудности, так и креатив для конструирования современной идентичности россиянина, ибо в ярмарочной коробке затейника-истории представлено едва ли не всё: азиатские и европейские интеллектуальные традиции, восточный и западный стили мышления, негативные и позитивные образцы социализации, разнообразие представлений о модернизации культуры. «По классификации World Values Survey и исследованиям профессора Инглхарта, российское общество сочетает светски-рациональные ценности с высоким приоритетом ценностей выживания. В дихотомии “выживание или развитие” оно, безусловно, выбирает выживание – такие результаты демонстрируют страны Африки, Ирак и Пакистан. При этом по степени отрыва от традиционализма Россия далеко ушла не только от всех исламских и латиноамериканских стран и южной католической Европы, но и от большинства англоязычных стран – Канады, Великобритании и США» (Шульман, 2015).

Позитивная социализация в наши дни – это социализация для жизни в современном, а не в архаичном обществе, тем самым она предполагает переход от образа жертвы и пассивного наблюдателя текущих событий к активному самоконструированию жизни. Однако, как фиксируют социологи: «Вся повседневная социальная актуальность провалена, люди живут, как могут, вечно считают себя жертвами, проигравшими. Это способствует сохранению и усилению тоталитарных конструкций, которые держали советское общество» (Зоркая, 2016). Таким образом, *образы достойного будущего – отсутствующая структура в отечественной реальности*. «Общество глубоко равнодушно к слабым. Только в среднем классе появилась прослойка людей, склонных к пониманию общего блага, но пока это нарастет, должно пройти много времени» (Там же). Российское общество жестоко, нетерпимо, расколото, его сознание противоречиво, при этом источником позитивных моделей социализации и образов будущего вполне могут стать латентные и неочевидные культурные традиции.

В этой связи образы успеха, которые иногда удается обнаружить в текущей реальности, общими усилиями следовало бы пестовать и оберегать. Снова обратимся к выявляющим проблему наблюдениям социолога: «Слой тех, кто добился успеха, возник, но весьма тонкий. Он существует как бы сам для себя, он не может передать другим группам новые смыслы, ценности, навыки, поскольку его собственная успешность и достижения вызывают у большинства подозрительность и зависть. Да и сами “успешные” не проявляют особой

[12] *«Сегодня мы наблюдаем отсечение огромного количества людей от качественной культурной информации. И это говорит (мы не говорим о моральных качествах людей, принимающих дальнейшие решения) об абсолютной неадекватности людей, которые совершенно не понимают, что такое культура как социальный институт в современном глобализованном мире» (Прохорова, 2012а). «…В нынешнем мире в последние несколько десятилетий культурная индустрия заменяет собой традиционную индустриализацию, то есть это действительно экономические рычаги развития страны» (Там же).*

озабоченности положением большинства. Можно на простом примере показать: в 1990-е годы появилось много очень хороших школ. И где они теперь? Сейчас их всех сливают с другими. Я брала интервью у Евгении Абелюк, учительницы литературы лицея "Воробьевы горы". Она говорит: оказалось, *никому не было интересно, как аккумулировать этот накопленный опыт, как его передавать и тем самым реформировать школу в целом, а не создавать отдельные ниши, где бы что-то происходило в кругу "своих"*. Это важнейшие проблемы сейчас: ориентация на ближний круг, очень слабая горизонтальная межгрупповая коммуникация, отсутствие публичной сферы и, собственно, публичности» (Там же) (курсив мой. – *М.Г.*). Иными словами, образы успеха в российской культуре не транслируются и не поддерживаются. Такие качества, как инициатива, предприимчивость и солидарность, в обществе недостаточно развиты, а ведь они и есть необходимое условие модернизации.

Также ученые фиксируют короткие горизонты будущего у российского населения, повышенные уровни агрессивности, тревожности и депрессии. С человеческим капиталом, воспитанным в «выученной беспомощности», невозможно построить инновационную культуру. Интеллектуалы могут написать сотни идеальных государственных программ, но их не смогут реализовать люди с архаическим комплексом, с традиционными ценностями, с ненаучным стилем мышления, с доконвенциональным уровнем нравственности, иными словами, с менталитетом, не живущим во времени современности.

Позитивная социализация в российских условиях предполагает воспитание качеств нетерпимости к коррупции, что рождается лишь культурой права и повседневными практиками. Но для этого необходима соответствующая социокультурная среда: работающие институты демократии, свободные выборы, независимый суд, не только свободная, но и разнообразная пресса, реальное участие граждан в политическом творчестве, широкие публичные дискуссии, где «любые проблемы и темы жизни страны и мира могли бы обсуждаться с разных точек зрения» (Там же). В текущей российской

Ученые фиксируют короткие горизонты будущего у российского населения, повышенные уровни агрессивности, тревожности и депрессии. С человеческим капиталом, воспитанным в «выученной беспомощности», невозможно построить инновационную культуру. Интеллектуалы могут написать сотни идеальных государственных программ, но их не смогут реализовать люди с архаическим комплексом, с менталитетом, не живущим во времени современности.

реальности нет этих практик позитивной социализации, а вместо образцов достоинства и культуры ведения дискуссии с экранов телевизоров нам тиражируются образцы агрессивного, неуважительного и склочного поведения.

Глубинная проблема российской идентичности – человек без свойств. При этом, когда речь заходит о «национальных традициях», следовало бы начать с проблематизации: а каковы, собственно, эти традиции? Патернализм, холопство, безразличие к ценности жизни? Или гуманизм, ценности свободы, уважение к личности? Как уже отмечалось, в историческом опыте любой страны можно обнаружить разнообразие моделей социализации, однако трансформация в современность означает отбор из наследия модели развития человека и отказ от подавляющих образцов. Ученые и публицисты приводят многочисленные примеры пластичности русского человека, доказывающие, что в здоровой социально-политической системе жизни российский человек оказывался весьма способен к позитивной трансформации своей идентичности: «в принципе русский человек тянется к цивилизации… он быстро наверстывает упущенное поколениями в XX в.… наши студенты, как нож в масло, входят в западные кампусы… начинают работать… делают на Западе карьеру» (Парфенов, 2015). В этом плане Л.Г. Парфенов обращает внимание на *практики освобождения от контроля государства*. «Вот общепит советский был совсем безнадежный, но этот сектор экономики начисто лишен госприсутствия – и какую он эволюцию прошел без руководства партии и правительства. А армия, суды, милиция-полиция – они сугубо государственные и так в прошлом

и остались, даже кой-чем похуже советских» (Там же). Сравним эти соображения с отрывком интервью, заслуживающим быть приведенным практически полностью. Писатель Л.М. Млечин делится размышлениями о путешествиях по Дальнему и Ближнему Востоку: «…пока возили меня по Израилю, я думал о схожести двух регионов. …И там, и там суровый климат [в одном случае мороз, в другом – засуха]. …И там, и там есть ощущение ненадежности бытия. <…> И там, и там в значительной степени наш народ [Л.М. Млечин подчеркивает, что в Израиле множество людей, приехавших из России], и это не только этнические евреи. <…> Пустыня Негев... А где пустыня? Там все зеленью покрыто. …На этих камнях растет, производится… какие-то хайтек-производства совершенно фантастические возникают. И тут у меня перед глазами бедственное положение нашего Дальнего Востока. <…> Дело не в ментальности и не в генной структуре, это одни и те же люди. <…> Значит, в чем разница? Разница… в политическом устройстве и социально-экономическом устройстве и [в локальных] традициях». Иными словами, *дело в культурных традициях и в организации жизни людей*. В Израиле, если человек что-то придумал и создал, «никто тебе не помешает – ни санинспекция, ни полиция, ни прокуратура, ни следователь, ни местная власть, никто. Сумел ты создать и придумать что-то, это твое» (Там же). Анализ показывает, что это именно такое устройство жизни, которое позволяет человеку самореализоваться, а затем он имеет возможность передать созданное честным трудом своим детям. И именно это изменяет поведение человека. Российские люди, про которых говорят, что они обречены на определенные поведенческие стереотипы, в здоровой системе ведут себя так же конструктивно, как и европейцы. «…Изменить устройство, организацию жизни… Изменить традиции. …Чтобы было ясно человеку… если он может создать что-то, это будет его, у него это не заберут никогда, он сможет работать. Ему не ставят препоны, ему не мешают, им не командуют» (Млечин, 2013).

Ключевая проблема российских модернизаций заключается в том, что модернизации прежде всего требует само государство, архаичное и не соответствующее вызовам глобального мира. При этом отсутствуют субъекты такого рода модернизации – ответственные элиты. Сложно модернизировать систему по частям, фрагментарно, ибо это действие комплексное и предполагающее последовательности шагов: продуманной исследовательской программы, открытых общественных дискуссий (что само по себе требует для реализации работающих политических институтов – свободы слова, представительства разных идеологий в парламенте и т.п.). Дело здесь даже не в типе режима – демократического или авторитарного (успешные модернизации осуществлялись в разных политических режимах и культурных традициях), а в политической воле следовать установленным правилам: строго, всеобще и вне исключений («своим – всё, остальным – закон»).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Попытаемся все-таки завершить статью на оптимистичной ноте. Конструирование культурных традиций вполне может стать опытом позитивной социализации. Так, аналитическую и созидательную работу с культурными практиками демонстрирует круг И.Д. Прохоровой, где поначалу проводятся полевые исследования, а затем идет *тонкая и осторожная работа наращивания современности не только на пласт традиционной культуры, но на скудную и некультурную почву* (подробнее см.: Прохорова, 2012б). «Здесь встает другое представление об иерархии ценностей, не просто что лучше или хуже, а – каким образом постепенно наращивать этот культурный пласт на данную каменистую почву?» (Там же). В этих культурных практиках осуществляется гармоничное и ситуативно адекватное сочетание местных традиций и цивилизационных трендов[13]: «в современной

[13] *«Тогда получается, что здесь мы что-то строим свое местное, а там привнесенное имперское. И этот вопрос вообще никогда на повестку дня не выносится. И пока ты не начнешь серьезно на земле работать как антрополог с местными сообществами, ты до конца не осознаешь, насколько это болезненный вопрос для сообщества»; «в этих индустриальных страшных городах надо изобретать традицию просто на пустом месте» (Прохорова, 2012а). «Наш пятилетний опыт работы в Норильске показал, что общество невероятно обучаемо, что радикальные практики быстро приживаются при правильном балансе между традиционным искусством высокого качества и радикальным» (Там же).*

системе мира эксперименты [европейских] романтиков… по изобретению традиций… замечательный инструмент востребованности современного интеллектуала…» (Там же).

Современная модернизация (постмодернизация) включает параметр сознательного конструирования. Для успешной модернизации, как и для позитивной социализации детей и подростков, приоритетное значение имеют идеи культуры, идеи гуманизма (вместо патриотизма, характерного в большей степени для патриархального, архаического и патерналистского обществе[14]), идеи гражданской ответственности, личного и солидарного участия в социокультурном творчестве и идеи права. Именно к последней, к проблеме проектирования традиций и к особенностям произрастания правовой рациональности на российской культурной почве, мы обратимся в следующей статье нашего цикла.

ЛИТЕРАТУРА И ВЕБЛИОГРАФИЯ

1. Ворожейкина Т. Россия в латиноамериканском зеркале // Иное. Хрестоматия нового российского самосознания / Под ред. С.Б. Чернышева. М.: Аргус, 1995. URL: http://www.russ.ru/antolog/inoe/ (дата обращения: 10.03.2016).
2. Гудков Л.Д. Абортивная модернизация. М.: РОССПЭН, 2011.
3. Гусельцева М.С. Образы достойного будущего как фактор позитивной социализации детей и подростков: идея культуры // Образовательная политика. 2015а. № 1 (67). С. 29–44.
4. Гусельцева М.С. Образы достойного будущего как фактор позитивной социализации детей и подростков: идея модернизации // Образовательная политика. 2015б. № 2 (68). С. 6–26.
5. Гусельцева М.С. Образы достойного будущего как фактор позитивной социализации детей и подростков: ценности гуманизма // Образовательная политика. 2015в. № 4 (70). С. 12–32.
6. Зоркая Н. «Общества в России нет». 2016. URL: https://openrussia.org/post/view/13244/ (дата обращения: 16.04.2016).
7. Зубаревич Н.В. Регионы России: неравенство, кризис, модернизация. М.: Независимый институт социальной политики, 2010.
8. Зубаревич Н.В. Эволюция взаимоотношений центра и регионов России: от конфликтов к поиску согласия. М.: Комплекс-Прогресс, 1997.
9. Инглхарт Р. Культура и демократия // Культура имеет значение. Каким образом ценности способствуют общественному прогрессу / Под ред. Л. Харрисона, С. Хантингтона. М.: Московская школа политических исследований, 2002. С. 106–128. URL: http://www.msps.su/files/2010/12/Wer_culture-matters1a.pdf (дата обращения: 10.03.2016).
10. Козловец Н.А. Модернизация украинского общества как императив социальной эволюции // Humanities and Social Sciences. 2014. V. XIX. N 2 (21). P. 123–134. URL: http://doi.prz.edu.pl/pl/pdf/einh/101 (дата обращения: 14.04.2016).
11. Кордонский С.Г., Дехант Д.К., Моляренко О.А. Сословные компоненты социальной структуры России: гипотетико-дедуктивный анализ и попытка моделирования // Мир России. 2012. № 2. С. 62–102.
12. Культура имеет значение. Каким образом ценности способствуют общественному прогрессу / Под ред. Л. Харрисона, С. Хантингтона. М.: Московская школа политических исследований, 2002. URL: http://www.msps.su/files/2010/12/Wer_culture-matters1a.pdf (дата обращения: 10.03.2016).
13. Ландес Д. Культура объясняет почти все // Культура имеет значение. Каким образом ценности способствуют общественному прогрессу / Под ред. Л. Харрисона, С. Хантингтона. М.: Московская школа политических исследований, 2002. С. 38–54. URL: http://www.msps.su/files/2010/12/Wer_culture-matters1a.pdf (дата обращения: 16.02.2016).
14. Ланцов С.А., Ланко И.С. Общие закономерности модернизации и ее специфика в России и странах Восточной Азии // Политическая экспертиза. 2005. № 1. URL: http://www.politex.info/content/view/87/30/ (дата обращения: 08.02.2015).
15. Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Культура как фактор общественного прогресса. М.: ЗАО «Юстицинформ», 2009.

[14] Так, Э. Морен вместо патриотизма развивает идеи матриопатриотизма (т.е. приоритета планетарных интересов граждан Земли), ибо планета «и является нашей родительницей, нашим отечеством и нашей матерью-родиной, нашим домом для всех людей, живущих на земном шаре» (Морен, 2012).

16. Мазур А. Неофеодализм в России. 2009. URL: http://tayga.info/documents/2009/11/26/~94484 (дата обращения: 18.04.2016).
17. Межуев В.М. Ценности современности в контексте модернизации и глобализации // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». 2009. № 1. URL: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/1/Mezhuev/
18. Минаков М. Постсоветская демодернизация: период нового околдования? // Неприкосновенный запас. 2014. № 6. URL: http://www.intelros.ru/readroom/nz/nz6-2014/26019-postsovetskaya-demodernizaciya-period-novogo-okoldovaniya.html (дата обращения: 11.04.2015).
19. Млечин Л.М. гость передачи «Особое мнение» в эфире радиостанции «Эхо Москвы». 25.03.2013. URL: http://www.echo.msk.ru/programs/personalno/1038200-echo/#element-text (дата обращения: 11.04.2015).
20. Монтанер К.А. Культура и поведение элит в Латинской Америке // Культура имеет значение. Каким образом ценности способствуют общественному прогрессу / Под ред. Л. Харрисона, С. Хантингтона. М.: Московская школа политических исследований, 2002. С. 94–105.
21. Морен Э. Размышления о познании // Вестник Европы. 2012. № 33. URL: http://magazines.russ.ru/vestnik/2012/33/m30-pr.html (дата обращения: 18.10.2014).
22. Най Дж. Будущее власти: Как стратегия умной силы меняет XXI век. М.: АСТ, 2014.
23. Наумова Н.Ф. Рецидивирующая модернизация в России как форма развития цивилизации // Социологический журнал. 1996. № 3/4. С. 5–28.
24. Парфенов Л.Г. Говорить про советское – говорить про себя // The New Times. 2015. № 5. URL: http://gornoaltaysk.bezformata.ru/listnews/pro-sovetskoe-govorit-pro/30130826/ (дата обращения: 15.04.16)
25. Петрановская Л.В. Любой тоталитарный режим первым делом разрушает семью. 2016. URL: https://openrussia.org/post/view/14028/ (дата обращения: 16.04.2016).
26. Прохорова И.Д. Главным гарантом целостности страны является культура. 2012а. URL: http://mn.ru/culture/20120409/315253414.html (дата обращения: 20.04.2012).
27. Прохорова И.Д. Кто при слове «культура» хватается за пистолет? Культурная политика в современной России. 2012б. URL: http://www.hse.ru/data/2012/04/13/1251540268/Proxorova_kulturnaya_politika_v_Rossii_20032012.pdf (дата обращения: 20.02.2014).
28. Российская модернизация: проблемы и перспективы. Материалы «круглого стола» // Вопросы философии. 1993. № 7. С. 3–39.
29. Рудницкая Е.Л. Чаадаев и Чернышевский: цивилизационное видение России // Вопросы истории. 2003. № 8. С. 37–55.
30. Там, внутри. Практики внутренней колонизации в культурной истории России: Сб. ст. / Под ред. А. Эткинда, Д. Уффельманна, И. Кукулина. М.: Новое литературное обозрение, 2012.
31. Тоталитаризм: Ирина Прохорова, Николай Сванидзе «XX съезд» // Открытая библиотека: диалоги. Третий сезон. 2016. URL: http://open-lib.ru/dialogues/prokhorovasvanidze (дата обращения: 21.07.2016).
32. «Тупик в эволюции России» [Интервью Л.Д. Гудкова] // Радио Свобода. 2016. http://www.svoboda.mobi/a/27867573.html (дата обращения: 21.07.2016).
33. Федотова В.Г. Плюсы и минусы «догоняющей модернизации» // Модернизация и национальные культуры. М.: Горбачев-фонд, 1995. С. 65–67.
34. Фурман Д.Е. Движение по спирали. Политическая система России в ряду других систем. М.: Весь мир, 2010.
35. Хантингтон С. Политический порядок в меняющемся обществе. М.: Прогресс-Традиция, 2004.
36. Хорос В. Модернизация в России и в Японии (цивилизационные аспекты) // Мировая экономика и международные отношения. 1991. № 8. С. 70–79.
37. Черныш М.Ф. О модернизации в России и Китае // Социологические исследования. 2013. № 4. С. 143–150. URL: http://www.isras.ru/files/File/Socis/2013_4/Chernysh.pdf (дата обращения: 21.02.2016).
38. Шляпентох В.Э. Современная Россия как феодальное общество. Новый ракурс постсоветской эры. М.: Столица-Принт, 2008.

39. Штомпка П. Социология: Анализ современного общества. М.: Логос, 2005.
40. Шульман Е.В. Кривая скрепа: о тщете русского фундаментализма // Ведомости. 2015. № 3821. URL: http://www.vedomosti.ru/opinion/articles/2015/04/28/krivaya-skrepa-o-tschete-russkogo-fundamentalizma (дата обращения: 21.07.2016).
41. Эткинд А.М. Внутренняя колонизация. Имперский опыт России. М.: Новое литературное обозрение, 2013.
42. Galbraith J.K. The New Industrial State. N.Y.: Houghton, Mifflin, 1967.
43. Knorr-Cetina K. Epistemic cultures: How the sciences make knowledge. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1999.
44. Merton R. Sociology of science: Theoretical and empirical investigations. Chicago: University of Chicago Press, 1973.
45. Shlapentokh V. Contemporary Russia as a feudal society: A new perspective on the post-soviet era. N.Y.: Palgrave Macmillan, 2007.

ТАТЬЯНА МАРЦИНКОВСКАЯ

Профилактика экстремистских установок подростков и молодежи[1]

Аннотация. Раскрываются основные психологические основания профилактики экстремизма в молодежной среде. Описывается влияние кардинальных трансформаций, происходящих в современном социуме, на восприятие мира и себя, характер общения между людьми и взаимодействия между различными группами. Доказывается, что эти изменения актуализируют вопрос о социальных и личностных параметрах процесса социализации современной молодежи, ее связей с окружающим миром и окружающими взрослыми, а также ее ценностных ориентаций и идентичности. Необходимым условием психолого-педагогической работы по преодолению экстремизма должно стать развитие у подростков и юношей адекватных представлений о себе и мире, гибкой самооценки и гармоничной идентичности. Важным моментом в процессе общей социализации подростков и молодежи является формирование гражданской социализации и социализированности в основных социальных группах. Так как противодействие экстремистскому мировоззрению представляется сложным и многогранным процессом, то и программа психологической профилактики экстремизма должна быть многоаспектной и включать три блока: информационный, ценностный и поведенческий. Первый блок дает возможность расширения кругозора подростков и молодежи в самых разнообразных сферах социальной жизни. Второй, основной, блок направлен на осознание некоторых общих ценностей, объединяющих людей. Третий блок предполагает использование активных форм обучения и воспитания. Приводятся данные эмпирических исследований ценностных ориентаций школьников и студентов. Показывается, что эмоциональное отношение подростков к школе детерминируется совпадением ценностей родителей и педагогов, а социализированность в ней – совпадением ценностей учащихся и учителей. Изучение вопроса социализированности, ценностных ориентаций и экстремистских установок у студентов показало, что даже косвенная профилактика экстремизма, связанная с повышением у молодых людей уверенности в себе и своем будущем, а также с актуализацией их интереса к творчеству и своей профессиональной деятельности, существенно снижает риск появления экстремистских установок.

Ключевые слова: профилактика экстремизма, социализация, ценностные ориентации, установки, профессиональная деятельность, творчество.

Сложности, возникающие в процессе изучения и формирования психологически обоснованной деятельности по профилактике в современной социальной ситуации, во многом определяются состоянием нашего общества, которое еще четко не определило, какие задачи оно ставит в настоящее время перед образовательными институтами. Поэтому представляется важным осознать ожидания социума от науки и образования.

Даже поверхностный анализ дает возможность увидеть наиболее явные кардинальные изменения на сегодняшний день. Для современной социальной ситуации характерны такие черты, как глобализация, серьезные межэтнические и межконфессиональные конфликты, ярко выраженное состояние неопределенности в понимании целей и направления развития общества. Изменчивость мира и его образа в сознании людей разной ментальности, образования и социальной принадлежности меняет и само представление о межличностных и межгрупповых отношениях, проблематизируя или, напротив, упрощая контакты с людьми другой культуры (Андреева, 2000; Социальная психология…, 2002).

Проявления глобализации не только сказываются на экономике и политике,

[1] *Статья подготовлена в рамках госзадания ФИРО, номер госрегистрации АААА-А16-116053150105-2.*

но и затрагивают все стороны взаимодействия разных культур – от обмена технологиями и совместных научных разработок до смешанных браков. Существенное влияние оказывают эти процессы и на восприятие людьми окружающего пространства, которое начинает представляться как свернутое, а сама Земля – как небольшая планета, где расстояния между разными точками совсем не так велики, как прежде казалось. Если в прежние века время и пространство казались людям бесконечными, сегодня люди понимают быстротечность и ограниченность жизни, а также легкость перемещения в пространстве. Это придает особую ценность жизни, а также побуждает принять факт существования других людей и других культур.

В то же время взаимодействие людей, имеющих разную ментальность, разные языки, разные ценности, приводит к необходимости осознания и на бытовом, и на научном уровне относительности наших представлений о ценностях и нормах поведения. Важным становится оценка одной и той же позиции с разных точек зрения и в разных культурах (Smith, 1986).

Еще один пласт проблем, актуализирующих вопрос профилактики молодежного экстремизма, связан с кардинальными изменениями социальной ситуации, ценностных ориентаций и нормативов, преобладающих в идеологии современного (и не только российского) общества. Эти изменения привели к нарушению социальной стабильности и снизили уровень укорененности и социализированности людей. Современное общество ставит перед человеком большое количество сложных, неоднозначных жизненных проблем, требующих осознанного и адекватного выбора. В то же время у многих людей нет понимания разности своих социальных представлений, нет умения отделять эмоциональные отношения от рационального взаимодействия. Поэтому подходы, раскрывающие разное содержательное наполнение общения в разных ролевых позициях партнеров, являются крайне актуальными (Категория переживания…, 2005).

Кардинальные преобразования, происходящие во всех сферах жизни нашего общества, отражаются на ценностных ориентациях и установках

Если в прежние века время и пространство казались людям бесконечными, сегодня люди понимают быстротечность и ограниченность жизни, а также легкость перемещения в пространстве. Это придает особую ценность жизни, а также побуждает принять факт существования других людей и других культур.

подрастающего поколения. Молодежь в большей мере, чем другие большие группы, испытывает прессинг от навязываемых поведенческих правил, тотальной регламентации ее действий, от отчужденности при решении значимых для молодежи вопросов, связанных с ее собственной жизнью (Дробижева, Паин, 2002). Такое отчуждение подрастающего поколения от институтов государственной власти и управления, наложенное на сложности и противоречия процесса социализации в новых социокультурных условиях, часто приводит к молодежной девиантности и деструктивности (Реан, Коломинский, 1999; Barefoot, 1992).

Это актуализирует вопрос о социальных и личностных параметрах процесса социализации современной молодежи, о ее связях с окружающим миром и окружающими взрослыми, а также ее ценностных ориентациях и идентичности (Бауман, 2008; Белинская, Тихомандрицкая, 2009). Особенность процесса современной социализации приводит к необходимости разработки новой методологии и новых технологий и средств воспитания и образования. Особенно актуальной и значимой проблема социализации является для только вступающего в жизнь поколения, для которого процесс становления идентичности (как социальной, так и

об авторе

Т.Д. Марцинковская, заведующая лабораторией психологии подростка Психологического института РАО, главный научный сотрудник ФИРО, доктор психологических наук, профессор

Молодежь в большей мере, чем другие большие группы, испытывает прессинг от навязываемых поведенческих правил, тотальной регламентации ее действий, от отчужденности при решении значимых для молодежи вопросов, связанных с ее собственной жизнью. Такое отчуждение подрастающего поколения от институтов государственной власти и управления, наложенное на сложности и противоречия процесса социализации в новых социокультурных условиях, часто приводит к молодежной девиантности и деструктивности.

Важным моментом, который нужно учитывать в содержании и форме образовательной и воспитательной деятельности, направленной на преодоление экстремизма, является создание активной среды для подростков и молодежи, необходимой для самореализации в XXI в. Поэтому требуется не просто разработка, но создание программ и направлений образовательной деятельности, отображающих процесс конструирования новой социальной действительности.

личностной) совпадает с процессом социализации в целом. Если для старшего поколения стремление к замене утерянных социальных идеалов новыми связано со стремлением к восстановлению нарушенной картины мира, то для подростков – со стремлением к созданию картины своего мира, одновременно похожего и не похожего на мир взрослых, который подростки одновременно считают и своим, и чужим. Важным моментом в процессе общей социализации подростков и молодежи является формирование гражданской социализации (Дубовская, Красная, 2013; Сергейчик, 2002). В этом плане поиск своей личностной уникальности, ее содержания и структуры непосредственно связан с рефлексией жизненных планов, целей и путей самоопределения.

Успешная самореализация любого человека требует социального принятия окружающими результатов творческой активности человека. Современная социальная ситуация диктует необходимость становления активной и гибкой жизненной позиции, стимулирующей людей к использованию всех имеющихся у них потенциальных способностей для самореализации и личностного роста в рамках тех социальных условий и той культуры, в которой они растут и развиваются. Психологические исследования доказали, что характерной чертой и ведущей задачей развития в старшем подростковом и юношеском возрастах являются стремление к самоопределению, осознанию себя и своего места в мире и формирование жизненных планов. Таким образом, актуальность исследования процесса социализации наиболее высока в подростковом и юношеском возрасте. Необходимым условием психолого-педагогической работы по преодолению экстремизма должно стать развитие у подростков и юношей адекватных представлений о себе и мире, гибкой самооценки и гармоничной идентичности.

Конечной целью изучения факторов, влияющих на становление просоциального стиля жизни и позитивной социализации, является анализ условий, способствующих интериоризации, т.е. присвоению, социальных норм и ценностей. Это связано с выработкой нового отношения, переживания новых знаний как своих, что достигается развитием мотивации, лежащей в основе нового поведения. С этой точки зрения одним из важнейших становится вопрос о механизмах интроекции внешних норм, ценностей и эталонов (Категория переживания…, 2005). Наиболее важным и с теоретической, и с практической точек зрения является изучение процесса и механизмов интериоризации подростками и молодежью значимых для общества нравственных норм, эталонов и правил поведения, а также разработка адекватных для разных возрастных и социальных групп средств, оптимизирующих процесс интериоризации. Таким образом, возможно не только реальное преодоление самого́ асоциального поведения, но и, что особенно важно, формирование собственной мотивации на уход от экстремизма.

Важным моментом, который нужно учитывать в содержании и форме образовательной и воспитательной деятельности, направленной на преодоление экстремизма, является создание активной среды для подростков и молодежи, необходимой для самореализации в XXI в. Поэтому требуется не просто разработка, но создание программ и направлений образовательной деятельности, отображающих процесс конструирования новой социальной действительности.

Отметим, что в последние годы в странах Западной Европы, США и СНГ развиваются и апробируются различные направления профилактики экстремизма. Однако работа по многим профилактическим программам не дает положительных результатов. Это связано с несколькими причинами: недостатком теоретически обоснованных моделей, отсутствием достаточного числа апробированных

технологий, точного определения предмета воздействия. Во многих странах, в том числе в России, профилактика экстремистской деятельности осуществляется в основном юридическими и силовыми методами; их необходимость очевидна, однако они не могут заменить психологические и психопрофилактические методы (Ениколопов, 2010). К сожалению, в России также слабо развита социальная работа.

Противодействие экстремистскому мировоззрению представляется сложным и многогранным процессом. Эта деятельность является одним из направлений общей социализации личности, однако имеет и свое специфическое содержание. Одно из базовых положений экстремистского мировоззрения сводится к идее о том, что мир делится на враждебно настроенные друг к другу общности, а группа идентичности данного подростка или молодого человека принципиально лучше всех остальных. Не менее значима и идеологическая установка на насилие, которое представляется наиболее эффективным механизмом решения любого конфликта, в том числе социального. Формирование таких представлений можно связать с некоторыми особенностями процесса социализации в целом: во-первых, с ограниченностью знаний в целом ряде областей, в частности в вопросах межгруппового взаимодействия, психологии конфликта и т.д.; во-вторых, с формированием неадекватной, крайне узкой системы ценностей, складывающейся вокруг сверхценного отношения к собственной личности и своей группе; в-третьих, с отсутствием опыта взаимодействия с людьми, не похожими на тебя, и, как следствие, неумением вести себя в возникающих в процессе общения с «чужими» социальных ситуациях.

Представляется, что программа психологической профилактики экстремизма должна включать три блока: *информационный, ценностный* и *поведенческий*. Первый дает возможность расширения кругозора подростков и молодежи в самых разнообразных сферах социальной жизни. Например, могут предлагаться сценарии поведения в различных ситуациях межгрупповых взаимодействий, варианты решения конфликтных ситуаций, основные понятия психологии индивидуальности и личности. Второй блок направлен на осознание некоторых общих ценностей, объединяющих людей. Третий блок предполагает использование активных форм обучения и воспитания, которые в настоящее время в достаточном количестве представлены в практической психологии.

Переходя к вопросу о важности формирования адекватных мотивов и ценностей, необходимо подчеркнуть, что их иерархия дает возможность не только изучить содержание представлений о мире и о себе, но и прогнозировать поведение человека (Тихомандрицкая, Дубовская, 1999). В то же время, как показывает К. Хелкама, существуют два возможных варианта анализа роли ценностей в контексте социальной нестабильности (Хелкама, Похьянхемо, 2010). Они могут рассматриваться, с одной стороны, как реакция людей на изменения среды, на социальную ситуацию их развития в каждый конкретный момент, а с другой – наоборот, как стабилизирующий фактор, который детерминирует восприятие социальной ситуации, снижая степень ее изменчивости и неопределенности.

В исследованиях, проводившихся российскими и финскими учеными под руководством К. Хелкамы и Г.М. Андреевой (Там же), было показано, что можно говорить о тенденции людей оценивать мир в соответствии со своими ценностями. Так, люди, открытые к изменению мира, открыты и к изменению ценностей и не склонны к их консервации. Напротив, консервативные люди, отрицающие изменчивость ценностей, склонны игнорировать и изменения социальной среды. Однако, как подчеркивает сам К. Хелкама, возможен и вариант, при котором люди выделяют как изменчивые, так и постоянные ценности (например, ценности бытия, природы, эстетические ценности и переживания), остающиеся неизменными даже в том случае, когда люди открыты к изменениям, толерантны к ним и не боятся неопределенности.

Таким образом, встает вопрос о соединении гибкости и устойчивости в картине мира и, как следствие, гибкости и устойчивости в образе Я и иерархии мотивов людей. Рассмотрение этой проблемы в культурно-историческом дискурсе позволяет выявить ценности, являющиеся

стабильными и значимыми именно для определенной культуры в конкретный промежуток времени. Представляется, что как раз такие ценности могут стать важным детерминантом позитивной социализации подростков и молодежи.

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

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

Одной из основных стабильных ценностей является ценность образования, когнитивного развития.

На основании этих теоретических посылок нами был проведен ряд исследований в образовательных учреждениях г. Москвы и г. Улан-Удэ (Республика Бурятия), в которых изучались ценностные ориентации учителей и родителей и их влияние на процесс школьной социализации и профилактику экстремистских установок подростков (см.: Гармаева, Кончаловская, 2008).

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

Анализ ценностных ориентаций учителей также позволил разделить их на две группы, условно названные нами так: 1) *эмоционально-личностные ценности*, ценности межличностных отношений (партнерские отношения, взаимное уважение, ценность личности учителей и учеников, уважение к старшим и традициям и т.п.); 2) *познавательные ценности и ценности карьеры* (важность образования, творчества, нестандартных решений и идей, повышения профессионализма и профессиональной компетентности т.п.).

Кроме того, учителя и Москвы, и Улан-Удэ считают немаловажными интересы учащихся и отношение к преподавателям, характер взаимодействия с ними. Оказалось также, что достаточно большое значение, по их мнению, имеет уважение традиций и обычаев – как общих, так и традиций школы.

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

При исследовании школьников основное внимание обращалось на их отношение к школе и педагогам, а также на степень их школьной социализированности (успеваемость, принятие учителями и одноклассниками, социометрический статус, отсутствие экстремистских установок). Анализ особенностей социализации подростков показал, что их можно подразделить на две группы. Первую составили подростки с высоким уровнем социализированности в школе. Они имеют высокий социометрический статус, принадлежат к группам «лидеры» и «включенные». Эти подростки, как правило, не испытывают трудностей в общении с учителями и сверстниками. Все они общительны, дружелюбны и доброжелательны по отношению к окружающим, с доверием к ним относятся. Окружающую среду они воспринимают как дружественную и в целом безопасную. В Москве в этой группе оказалось 48% подростков, а в Улан-Удэ – 58%. Во вторую группу вошли подростки с низким уровнем социализированности в школе – 52% московских подростков и 42% подростков-бурят. Хотя ни у одного из подростков не было выявлено выраженных экстремистских установок, можно говорить о том, что у небольшой части ребят (не более 5–7% в каждой группе) низкий

уровень школьной социализированности и высокий уровень отчужденности от школы являются благодатной основой для развития таких установок.

Сравнение ценностных ориентаций подростков этих двух групп с выборами родителей и педагогов показало, что семейные установки и ценности родителей влияют на отношение подростков к школе, принятие (или непринятие) ее ценностей и норм и, главное, принятие образования, знаний как одной из важнейших жизненных ценностей. Степень социализированности подростков в классе в большей степени связана с ценностными ориентациями учителей. Установки и ценности педагогов и образовательного учреждения в целом, по-видимому, опосредуют отношения в классе, показывая успешность подростков в главной (для школы) учебной деятельности, таким образом, частично определяя и степень признания подростка одноклассниками.

Гармоничное сочетание ценностных ориентаций и установок семьи и образовательного учреждения облегчает интериоризацию норм и эталонов подростками, формирование положительного отношения к ним и тем самым детерминирует процесс школьной социализации. Таким образом, эмоциональное отношение подростков к школе детерминируется совпадением ценностей родителей и педагогов, а социализированность в ней – совпадением ценностей учащихся и учителей. Число высоко социализированных детей в Улан-Удэ больше, чем в Москве, так как ценностные ориентации и нормы взрослых имеют в Бурятии тенденцию к большему совпадению, чем в Москве.

Если в школе преподаватели имеют опыт не только обучения, но и воспитания подростков, то в вузах необходимо развивать институт социальной работы, так как преподаватели не имеют ни возможности, ни должного опыта проведения серьезной профилактической работы по предотвращению экстремистских установок молодежи. Необходимо также создавать условия для того, чтобы молодые люди были социально востребованными, уделять особое внимание возможностям построения их дальнейшей профессиональной деятельности. Не меньшее внимание должно быть обращено на обеспечение возможностей личностного роста и творческой

Гармоничное сочетание ценностных ориентаций и установок семьи и образовательного учреждения облегчает интериоризацию норм и эталонов подростками, формирование положительного отношения к ним и тем самым детерминирует процесс школьной социализации. Таким образом, эмоциональное отношение подростков к школе детерминируется совпадением ценностей родителей и педагогов, а социализированность в ней – совпадением ценностей учащихся и учителей.

самореализации молодых людей как в сфере профессиональной деятельности, так и в сфере их увлечений.

Необходимо отметить, что во многих университетах уделяется значительное внимание профилактике не собственно экстремизма, а тех возможных причин, которые могут привести студентов к вхождению в асоциальные, девиантные и экстремистские группировки. Прежде всего, всем успевающим студентам даются по мере возможности материальные поощрения, повышенные стипендии из различных фондов, а также предоставляются льготы при оплате общежитий. Предоставляются возможности получить повышенные стипендии и магистрантам и молодым преподавателям, что также является значимым для бакалавров как возможные ориентиры для построения их дальнейшей карьеры.

Большое внимание придается и развитию творческого потенциала студентов и магистрантов, поощрению их участия в различных конкурсах, конференциях, семинарах (например, конкурс прорывных проектов в области IT, семинар по суперкомпьютерным технологиям, семинары по современным психолого-педагогическим проблемам, участие в Московском фестивале науки и т.д.). Естественно, у технических университетов таких возможностей несколько больше, но и многие гуманитарные факультеты также не упускают возможности расширить инновационный потенциал образования и развить творческие способности студентов и магистрантов. Большое внимание во многих вузах уделяется и дальнейшему трудоустройству выпускников.

Не прямое, но большое значение для совершенствования социальной и материальной жизни студентов и

Ведущее значение для профилактики экстремизма имеют студенческие сообщества, клубы по интересам и молодежные организации. Однако необходимо отметить, что именно молодежные организации, которые должны в первую очередь заниматься профилактикой экстремизма и шовинизма, формированием студенческого самоуправления, толерантного сознания, социальной активности молодежи, не являются институтами позитивной социализации в силу своей заформализованности, малой активности и невысокого авторитета среди молодежи.

магистрантов (особенно для иногородних ребят, которые как раз и становятся одной из первых мишеней экстремистской пропаганды) имеют возможности получить бесплатную медицинскую помощь и возможности льготного отдыха. Особенно важными в этом плане являются зимние и летние научные школы, которые проводятся практически во всех вузах. Эти школы дают возможность совместить отдых и занятия спортом с научным творчеством, дискуссиями, встречами с профессионалами.

Ведущее значение для профилактики экстремизма имеют студенческие сообщества, клубы по интересам и молодежные организации. Однако необходимо отметить, что именно молодежные организации, которые должны в первую очередь заниматься профилактикой экстремизма и шовинизма, формированием студенческого самоуправления, толерантного сознания, социальной активности молодежи, не являются институтами позитивной социализации в силу своей заформализованности, малой активности и невысокого авторитета среди молодежи. Это отмечали и педагоги, и сами студенты.

В большинстве вопросов, связанных с решением конкретных задач, выбором стиля поведения и одежды, источников информации и т.д., более референтны либо друзья по институту, либо приятели, разделяющие увлечения подростков. В то же время при решении сложных вопросов, связанных с дальнейшими жизненными планами, наиболее референтными остаются родители.

В то же время при общей высокой заинтересованности вузов в повышении социальной активности, творческой и профессиональной самореализованности студентов необходимо отметить фактически полное отсутствие индивидуальной работы с ними и невысокую осведомленность преподавателей о личности их студентов, а не только об их учебных успехах или неуспехах. Это доказали и результаты опроса, показавшие, что ответы студентов и мнение преподавателей об их ответах практически не совпадали. Единственным исключением стали молодые преподаватели, отвечающие за воспитательную работу, особенно те из них, кто непосредственно посещает общежития и часто общается с проживающими там иногородними студентами и магистрантами. Проведенное нами исследование референтных групп с помощью модифицированной в лаборатории психологии подростка ПИ РАО методики (Идентичность и социализация, 2015) показало, что в качестве референтных для студентов выступают семья, друзья по институту, бывшие одноклассники, приятели, живущие рядом, и люди близкие по интересам. В каждой из групп друзей и знакомых выделились люди одной с респондентом нации или отличной от него нации. Ответы студентов были достаточно типичными для респондентов этой возрастной группы и показали, что в большинстве вопросов, связанных с решением конкретных задач, выбором стиля поведения и одежды, источников информации и т.д., более референтны либо друзья по институту, либо приятели, разделяющие увлечения подростков. В то же время при решении сложных вопросов, связанных с дальнейшими жизненными планами, наиболее референтными остаются родители. При этом существенной разницы между студентами разных вузов и москвичами и иногородними выявлено не было. Большинство студентов выбирали референтных лиц независимо от их этнической принадлежности. Однако почти треть приезжих студентов и около четверти москвичей подчеркивали значимость для них общей этнической идентичности с близкими друзьями, которые являются и наиболее референтными. Примечательно, что именно эти студенты в ответах опросника показали достаточно высокий уровень негативизма по отношению к людям другой культуры. Примечательно и то, что

многие преподаватели также продемонстрировали низкий уровень толерантности по отношению к другим народам и достаточно высокий уровень агрессии по отношению не только к конкретным экстремистам, но и к нациям и религиям в целом. Повторные замеры в октябре 2016 г. не выявили существенных отличий по сравнению с данными, полученными в марте 2016 г., в плане референтности, но повысилось положительное отношение к людям другой культуры и, соответственно, снизился уровень отрицательного отношения к народам и религиям в целом. Если в марте негативное отношение было характерно для 32% студентов, то в июне – для 19%, а при повторном замере в ноябре – для 17%. Большинство студентов отвечали, что не бывает хороших или плохих народов – есть хорошие или плохие люди. Безусловно, это является результатом бесед и культурно-профессиональных мероприятий, которые проводились в то время в студенческих группах.

Индивидуально-личностные факторы

Исследования ценностных ориентаций студентов показали, что ведущими ценностями для большинства из них независимо от места обучения являются ценности любви и дружбы, материального благосостояния и профессиональной успешности. В марте 2016 г. ценность знаний и творчества была невысока, но она существенно выросла в ноябре 2016 г. (рис. 1). По-видимому, это связано с тем, что в период с марта по ноябрь проводилось несколько конференций и семинаров, на которых студенты могли в неформальной обстановке пообщаться с учеными.

Особенно показательны результаты изучения уровня личностной тревоги и тревоги по отношению к своему будущему. Тревога по отношению к будущему в результате возможности получить обратную связь от бывших выпускников и будущих работодателей существенно снизилась. Не менее показательным является тот факт, что, несмотря на небольшое уменьшение личностной тревоги, ответы студентов говорят о снижении тревоги, связанной с возможными террористическими актами, и отчасти – агрессии по отношению к другим нациям (рис. 2).

Таким образом, можно сделать вывод, что даже косвенная профилактика экстремизма, связанная с повышением

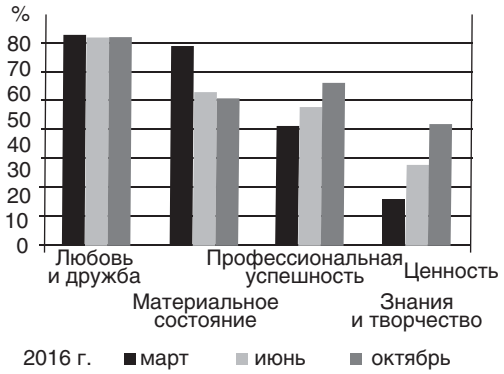

Рис. 1. Изменение ценностных ориентаций студентов

у молодых людей уверенности в себе, своем будущем и актуализацией их интереса к творчеству и своей профессиональной деятельности, существенно снижает риск появления экстремистских установок.

Полученные в результате проведенного исследования материалы подтверждают, что можно выделить два вида

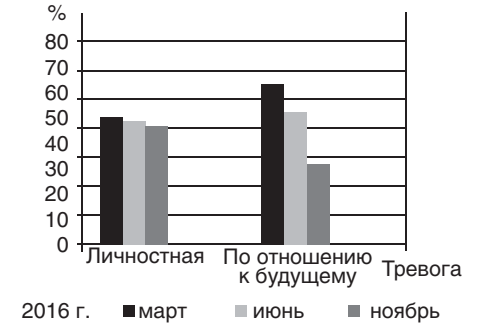

Рис. 2. Изменения в уровне тревоги

деятельности по предотвращению и снижению проявления экстремистских настроений среди молодежи:

- работа с теми, у кого еще не появились экстремистские наклонности;
- работа с теми, у кого уже сформировалось экстремистское мировоззрение.

Необходимо отметить, что среди студентов всех обследованных нами вузов не было отмечено реальных, ярко выраженных экстремистских установок. Это еще раз доказывает, что основной

Даже косвенная профилактика экстремизма, связанная с повышением у молодых людей уверенности в себе, своем будущем и актуализацией их интереса к творчеству и своей профессиональной деятельности, существенно снижает риск появления экстремистских установок.

питательной базой для них являются другие социальные и экономические (и территориальные) группы. Однако у многих отмечалось наличие негативных установок по отношению к мигрантам, к определенным религиям и даже народностям, что способствует развитию экстремизма, а потому именно профилактика экстремистских настроений и установок, которые еще не перешли в экстремистское поведение, среди студентов настоятельно необходима.

Рост молодежного экстремизма – это свидетельство недостаточной социальной адаптации молодежи, развития асоциальных установок ее сознания, вызывающих противоправные образцы ее поведения. Исходя из этого, вытекают следующие направления в работе по профилактике экстремизма и терроризма в образовательном процессе:

- профилактическая работа по противодействию проявлениям экстремизма в молодежной среде;
- разработка системы профилактических мер, которая будет включать создание социально-культурных условий формирования толерантности в учебно-воспитательном процессе;
- создание авторитетных массовых общественных молодежных организаций;
- создание условий для творческой реализации в среде сверстников и в профессиональной среде;
- усиление профессиональной подготовки молодежи, помощь в реализации жизненных перспектив;
- реализация потребности личности в самоопределении.

Анализ полученных материалов доказывает, что профилактика экстремистской деятельности в молодежной среде тесно связана с проблемой профессиональной социализации и личностной самореализации и в целом с пониманием людьми друг друга и самих себя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. М.: Аспект-пресс, 2000. 288 с.
2. Бауман З. Текучая современность. СПб.: Питер, 2008. 240 с.
3. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности. М.: Академия, 2009. 261 с.
4. Гармаева Т.В., Кончаловская М.М. Роль семьи в школьной социализации подростков // Психол. исслед. 2008. № 2. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2008n2-2/105-garmaeva2.html
5. Дробижева Л.М., Паин Э.А. Социальные предпосылки распространения экстремизма и терроризма // Социальные и психологические проблемы борьбы с международным терроризмом / Под ред. В.Н. Кудрявцева. М.: Наука, 2002. С. 39–59.
6. Дубовская Е.М., Красная М.А. К вопросу о содержании процесса гражданской социализации: образ современного общества у молодежи // Психол. исслед. 2013. Т. 6. № 30. С. 4.
7. Ениколопов С.Н. Актуальные проблемы исследования агрессивного поведения // Прикладная юридическая психология. 2010. № 2. С. 37–47.
8. Идентичность и социализация в современном мире: Сборник методик / Под ред. Т.Д. Марцинковской. М.: МПГУ, 2015. 167 с.
9. Категория переживания в психологии и философии. М.: Прометей, 2005. 287 с.
10. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 1999. 416 с.
11. Сергейчик С.И. Факторы гражданской социализации учащейся молодежи // Социол. исслед. 2002. № 5. С. 107–111.
12. Социальная психология в современном мире / Под ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. М.: Аспект Пресс, 2002. 335 с.
13. Тихомандрицкая О.А., Дубовская Е.М. Особенности социально-психологического изучения ценностей как элементов когнитивной и мотивационно-потребностной сферы // Мир психологии. 1999. № 3. С. 106–112.
14. Хелкама К., Похьянхемо Е. Размышления о ценностях и общественной нестабильности // Константа в неопределенном и меняющемся мире / Под ред. Т.Д. Марцинковской. М.: РПО, 2010. С. 334–343.
15. Barefoot J.C. Developments in the measurement of hostility // Friedman H.S. (ed.). Hostility, coping and health. Washington: Amer. Psychol. Assoc., 1992. P. 13–31.
16. Smith A. The ethnic origins of nations. L.; N.Y.: Blackwell, 1986. 336 p.

ЛЕВ ЛЮБИМОВ

Образование как изменение самого себя

Аннотация. В Российской Федерации действуют новый Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), новый закон об образовании. В московских школах проведена огромная и сложная реорганизация образовательных организаций. Она привела к созданию многих крупных школьных комплексов (до 6 тыс. детей), включила в них детские сады, дома творчества детей, интернаты и центры для детей с оппозиционно-вызывающим расстройством (ОВР) и с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), позволила создание многопрофильных структур старшей ступени, предметных кафедр, реально вывела принцип «деньги следуют за ребенком» (причем равные деньги). Вместе с тем сотни школьных комплексов в силу ряда причин оказались небольшими, без домов творчества, некоторые без детских садов.

Новые нормативные акты и новые материальные оргусловия неизбежно поставили задачу развертывания новой школьной модели. Эту модель предложила для московских школ НИУ ВШЭ. Концепция школы основана на культурно-исторической, деятельностной модели Л.С. Выготского (нового ФГОС). Она акцентирует цели ФГОС в их нормативной (актуальной и верной) иерархической последовательности: 1) личностное развитие ребенка; 2) когнитивные (или внепредметные) компетенции; 3) предметные знания. Это целостная (с 18 месяцев до 17 лет) концепция развития личности, интеллекта, языка, поведенческих навыков, формирования компетенций и знания навигации в предметных полях Интернета, онлайна, дистанционного образования и СМИ, применения открытых программ, формирования образа жизни ребенка с самообучением и саморазвитием, воспитания патриотичности, гражданственности, национальной идентичности, ответственности, трудолюбия и других добродетелей.

Эта концепция была принята школами, вошедшими в Университетско-школьный кластер НИУ ВШЭ – добровольное объединение десятков (сейчас свыше 50) московских школ. Концепция отвечает на вопросы «что?», «почему?» и «как?». Она втягивает школы в постепенное преобразование старой модели школы в модель Л.С. Выготского и нового ФГОС.

Ключевые слова: ФГОС, дидактическая («знаниевая») модель, деятельностная (аутентичная) модель, родители и школа, журнал «Культура. Наука. Образование», личностное и интеллектуальное развитие, когнитивные компетенции, оценивание (в частности, формативное), навигация в предметных полях Интернета, профессиональное развитие учителя, социализация, научение (learning).

ПРЕДИСЛОВИЕ

Осенью 2014 г. Департамент образования г. Москвы запустил совместный с НИУ «Высшая школа экономики» (ВШЭ) проект – Университетско-школьный кластер НИУ ВШЭ (далее – УШК, или Кластер). Этот Кластер – добровольная ассоциация московских школ/комплексов с целью создания единого профессионального дискурса и взаимодействий с тем, чтобы постепенно изменить традиционную модель школьного образования на культурно-деятельностную модель Л.С. Выготского и его продолжателей. Именно на ней основан новый школьный Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС). НИУ ВШЭ предложил свою концепцию, интерпретирующую эту модель с учетом тех дефицитов и недостатков, которые присущи нашей массовой школе, но и с учетом наилучших мировых практик и идей, если они конгруэнтны проектируемой образовательной культуре наших школ и могут воздействовать на ее изменение постепенно и успешно.

Эта концепция была принята первоначально 30-ю школами, хотя ее реализация шла в этих школах разными темпами и в разных объемах. Большинство школ, особенно во главе с молодыми по возрасту или по управленческому стажу директорами, приняли эту концепцию с энтузиазмом. В некоторых школах, где

об авторе

Л.Л. Любимов, заместитель научного руководителя НИУ ВШЭ, доктор экономических наук, профессор, один из лидеров и ведущих экспертов в области современного образования

директора, применяя старую модель, достигли серьезной репутации и благосостояния, эта концепция встречала настороженность, вполне объяснимую тем, что при переходе на другую модель всегда есть риск по крайней мере временных потерь.

Несмотря на очевидно нелегкое бремя новых для нашей массовой школы идей, предлагаемых этой концепцией, большинство школ шаг за шагом ее реализуют, сознавая при этом, что ожидаемые результаты придут отнюдь не сразу. Ведь главная идея концепции – изменение самих себя, т.е. учителей, директоров, родителей, воспитателей и, конечно, детей, из которых будет формироваться новое общество – общество людей, наделенных глубокими добродетелями патриотизма и гражданственности, лояльности тысячелетнему государству Российскому, трудолюбия, честности и трезвости, понимания высшей ценности человеческой жизни, высшей ценности семьи, упорства и настойчивости, умения через рефлексию оценить себя, свои мысли и поступки.

Эта идея изменения самих себя восходит к известному английскому мыслителю XVII в. Дж. Локку и спустя более 400 лет оживает, оснащенная глубокой наукой, в выдающихся работах нашего знаменитого психолога Л.С. Выготского и его школы. Л.С. Выготский считал, что любое изменение себя является следствием переживания – единицы развития нашего сознания. «Переживание» – «сцепка», соединительный термин между Локком и Выготским. Выдающийся ученик Л.С. Выготского – А.Н. Леонтьев – дополнил его и превратил в «деятельностное переживание», т.е. в рефлексию собственного действия, активности, поступка, деятельностного бытия.

Очень трудно изменять себя. Но нам нужно менять нашу школу. Новый ФГОС – об этом и, следовательно, об изменении себя. Ниже публикуется вторая версия (вряд ли последняя) концепции Кластера, отвечающая не только на вопросы «что делать?», но и на вопросы «как и зачем делать?».

К реализации этой концепции Кластер приступит в новом учебном году. Кстати, сейчас в нем уже более 60 школ/комплексов (примерно 135 тыс. детей).

Диффузия упомянутых идей началась.

КОНЦЕПЦИЯ УШК НИУ ВШЭ (МОДЕРНИЗИРОВАННАЯ) ПЕРЕХОДА ШКОЛ УШК ОТ ДИДАКТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ К АУТЕНТИЧНОЙ (КУЛЬТУРНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ) И К ВОПЛОЩЕНИЮ В НЕЙ НОВОГО ФГОС

Предпосылки

Дидактическая модель[1] утвердилась в конце XIX в. вместе с возникновением массовой школы (в России тоже). Учитель говорит – ученик слушает (не делает). Баланс воздействия друг на друга – односторонний: учитель – 100%-й субъект, ученик – 100%-й объект. Учитель (и только он) знает, ученик не знает и «негде взять». Учитель приказывает, ученик выполняет. Учитель транслирует (учебник), ученик абсорбирует (если получается) знания, транслируемые учителем. Такая трансляция – «способ перекачать материал из конспекта преподавателя в конспект ученика, минуя его сознание» (Ле Шан[2], 2009, с. 137).

Три (четыре и т.д.) ряда парт; отсутствие диалога, дискурса, «самоделания»; отсутствие любой познавательной активности (деятельности), кроме слушания монологов учителя и чтения учебников – истин якобы в последней инстанции. Учеба – работа памяти. Обучение – миметическая (от *греч.* мимесис – подражание) педагогика, т.е. система «познания» через подражание, повторение, заучивание. Социокультурный смысл дидактической модели – формирование социополитически контролируемого работника (негражданина!). Школа старается, чтобы ребенок усвоил социальные нормы и правила той эпохи (житель верен государству, муж – жене, работник – работодателю и т.д.). Типичный работник владеет одной операцией (в том числе конвейерной) и «одной истиной».

Эта модель массовой школы уже в те времена не устраивала тех, кто видел и

[1] В мировой науке об образовании сложился консенсус в последовательной категоризации моделей школьного образования, включающей дидактическую, аутентичную и трансформативную модели (см., например: Kalantzis, Cope, 2012).

[2] Эда Ле Шан – выдающийся американский психолог и педагог.

понимал различия семей, детей, полов, этносов, локальных сообществ и т.д.

Мария Монтессори (Рим, «Дом ребенка» – Children's House) сумела сформировать дифференцированные программы и педпрактики для детей с ограниченными возможностями развития (ОВР). А выдающийся американский философ и психолог Джон Дьюи (начало XX в.) создал школу-лабораторию при Чикагском университете, где дети обучались посредством использования приборов, реактивов и т.д., проводя эксперименты, создавая собственные учебные продукты, решая реальные проблемы. Его подход сначала получил название «прогрессионизм», но затем это слово заменили другим – «аутентичное» (подлинное, настоящее) обучение. Во многом этот подход был созвучен с идеями «деятельностного обучения» Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева.

Аутентичная модель. Дж. Дьюи радикально изменил аранжировку классной комнаты: убрал ряды парт и поставил столы для 5–6 школьников. Он полагал, что стол – самая удобная мебель для обучения применению учебной, но похожей на реальную, техники – электроприборов, химической посуды, биопрепаратов и т.д. Тем самым он, сам того не подозревая, «обрек» класс на групповую работу и диалог (дискурс) – два главных традиционных механизма развития интеллекта. Много десятилетий спустя В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин предложили нечто схожее для школьников «началки».

И Дьюи, и наши два выдающихся психолога понимали бессмысленность сохранения рядов парт для осуществления культурно-деятельностной педагогики. Между тем в наших школах эти три ряда парт почти увековечены, даже если мы увидим класс (в «началке»), работающий (якобы) по технологии В.В. Давыдова. Массовая (нынешняя) отчетность наших школ о том, что в «началке» они якобы перешли на новый стандарт, является абсолютно липовой. Стандарт «началки» включает именно эту (групповую) технологию, а она предполагает другую аранжировку класса, но никак не три ряда парт.

В первой половине XX в. идеи «прогрессистов» не перешли в массовую школу, а остались лишь эксклюзивом. Школа по-прежнему была дидактической (урочно-предметной) вследствие череды мировых катастроф: Первая мировая война, Великая депрессия, Вторая мировая война, послевоенное восстановление – все это заняло почти 60 лет. Но в середине 1960-х необходимость устранения дидактической модели стала очевидной во многих странах Запада, особенно в северных странах. Они начали поиск новой школьной модели. Завершился этот поиск парадоксом: они «нашли» в России труды Л.С. Выготского и его последователей, перевели их на свои языки, и… начались постепенные, но глубокие реформы школьного образования. Затем эти страны стали в нем мировыми лидерами, в то время как для нашей школы Л.С. Выготский оставался персоной нон грата.

Аутентичная модель – это существенный элемент модели Л.С. Выготского, которая является основой нового российского школьного ФГОС. Она включает **деятельность, действие**, интеллектуальные операции школьника в освоении учебного материала: самостоятельный поиск информации, ее анализ, «комбинирование» (термин Л.С. Выготского) этой информации с собственным знаниевым запасом в собственный интеллектуальный продукт (синтез), включение механизма ассоциативной памяти, воображения и т.д. Воспитательно-деятельностный подход означал личное участие ребенка во всех взаимодействиях и взаимоотношениях в тех социальных и других средах, в которые школа и семья его погружали. Не риторика (учителей и взрослых в целом), а

Воспитательно-деятельностный подход означал личное участие ребенка во всех взаимодействиях и взаимоотношениях в тех социальных и других средах, в которые школа и семья его погружали. Не риторика (учителей и взрослых в целом), а именно соучастие и участие, действие и взаимодействие формируют личность. Свою личность ребенок формирует сам, ее свойства никем ему не транслируются. Однако школа обязана создавать, организовывать условия, рефлексия на которые сформирует у ребенка те или иные свойства личности.

Школьниками не надо руководить, им надо доверять самостоятельную организацию их внеурочной и внеучебной жизни с ее многочисленными деятельностями. Эта организация должна включать определение деятельностей, мобилизацию в них соответствующих групп детей, составление ими самими плана и выбора деятельностей, их мониторинга, отчетности об их результатах и т.д. Ученическое самоуправление – императивно важнейшая часть личностного развития. Вместе с тем это и проектирование нового общества.

именно соучастие и участие, действие и взаимодействие формируют личность. Л.С. Выготский всегда отмечал (увы, наша школа даже не слышала об этом), что свою личность ребенок формирует сам, что ее свойства никем ему не транслируются. Однако школа обязана создавать, организовывать условия, рефлексия на которые сформирует у ребенка те или иные свойства личности.

Главным таким условием является именно деятельность самого ребенка, его участие (партиципация) во всех делах семьи, класса, школы, микрорайона и т.д. Именно через деятельность ребенок вступает в систему общественных связей с миром. Школа и семья должны создавать условия этого участия ребенка. Школьниками не надо руководить, им надо доверять самостоятельную организацию их внеурочной и внеучебной жизни с ее многочисленными деятельностями. Эта организация должна включать определение деятельностей, мобилизацию в них соответствующих групп детей, составление ими самими плана и выбора деятельностей, их мониторинга, отчетности об их результатах и т.д. Ученическое самоуправление – императивно важнейшая часть личностного развития. Вместе с тем это и проектирование нового общества.

Приведем пример. Зачастую школа выглядит как казарма, а не дом для детей: стены коридоров, лестничных пролетов (да и классы) пустые либо заполнены школьным официозом. Нужно: 1) создать художественный совет школы только из родителей и детей, наделить его положением, критериями, разработанными детьми и родителями, и т.д.; 2) «раздать» классам (родителям и детям вместе) стены, лестничные пролеты и т.д. для интерьерного оформления и поручить им составить проекты такого оформления; 3) рассмотреть проекты на худсовете и пропустить не сразу, а после двух–трех обсуждений. Самоконтроль, ответственность – все это тоже эффективно формирует личность и гражданина.

Личностное развитие – приоритет номер один в работе школы. Это требование нового ФГОС, отражающее обеспокоенность общества и государства воспитательной беспомощностью школы, не умеющей противостоять стихийному примитивному утилитаризму и эгоизму, социальной и гражданственной апатии, равнодушию наших школьников к судьбам Отечества. Это требования к школе выйти из воспитательной летаргии, хаоса не наделенных стратегиями и целеполаганиями мероприятий и начать целенаправленную и успешную работу по созданию условий для формирования у школьников набора общечеловеческих добродетелей, лояльности тысячелетнему государству Российскому, патриотизма, национальной государственной идентичности, понимания человеческой жизни как наивысшей ценности, трудолюбия, законопослушности, упорства и настойчивости, мужества и твердости, трезвости и сострадания (эмпатии).

Для сегодняшней школы Запада и Востока полностью осознанной и труднейшей задачей школы стало так называемое самопознание – умение, освоенная практика рефлексии, оценка самого себя, своих мыслей, действий, желаний, потребностей, их мониторинга, контроля и регулирования, внутреннего согласования с интересами, потребностями, ценностями и нормами бытия окружающей среды. В новом ФГОС все это определяется как УУД – универсальные учебные действия. Наша школа такой задачи даже не ставила. И этой задачи не ставили перед ней ни государство, ни общество. Кластер ставит ее не как директиву, а как осознанную профессиональную задачу самого учителя и школы.

Усвоение правила жизни, интеллектуального приема (способа), предметного знания возможно, по Выготскому, только через собственное действие ребенка и переживание им этого действия и его результата. Он считал переживание

единицей психического развития, т.е. развития сознания, а само переживание рождается только собственным действием ребенка. От монологов учителя и его риторики переживание не возникает.

Второй приоритет работы школы по новому ФГОС – развитие метапредметных компетенций, т.е. *вне-*, *над-*предметных, «универсальных учебных действий», интеллектуальных механизмов познания, восприятия, понимания окружающей среды, мира природы и мира человека. Если первый приоритет – личность (человек, гражданин), то второй – интеллект, инструмент познания – cognition. Когнитивные (познавательные) компетенции – вторая важнейшая задача школы.

Школа представляет собой тысячелетиями создававшийся человечеством механизм межпоколенческого сохранения и передачи культуры, ценностей, способов и языков познания. Сегодня помимо личностного развития важнейшей, но и труднейшей задачей, к решению которой наша школа не готова, стало развитие интеллекта. А текущая образовательная политика ее не ставит. Главное – единый государственный экзамен (ЕГЭ), основной государственный экзамен (ОГЭ), Всероссийская олимпиада школьников (ВОШ) (все о предметах, а не об интеллекте). А как с этим у остального человечества?

Вот уже более 50 лет реализуются и совершенствуются международные мониторинги некоторых предметных и метапредметных компетенций. Что же несколько поколений образовательных политиков и профессионалов выбрали в качестве постоянных объектов этих мониторингов? Математику, science (физику, химию, биологию) и чтение (reading), т.е. фактически «семиотику» (науку о значениях), язык, текстопонимание. Математика – это тоже язык, особый и безальтернативный, для познания и описания большинства наук. А предметы «science» – это прежде всего физика, познание которой без этого языка невозможно по определению. Уровень освоения этих предметов – индикаторы уровня когнитивных компетенций и способностей, внепредметных компетенций. Россия в XX в. стала участвовать в этих мониторингах, причем с каждым годом делает это все менее успешно. Вопрос: если более 60 (а подчас и почти 100) стран считают эти мониторинговые «объекты» ядром индикации когнитивных компетенций наций, то мы это как-то отражаем в наших школьных базисных учебных планах (БУПах)? Или теперь главное – это «религиоведение» и православная культура? Минус Толстой и Достоевский?

Попробую объяснить смысл TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study – Тенденции в международном исследовании по оценке качества математического и естественнонаучного образования), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study – международный проект «Изучение качества чтения и понимания текста») и PISA (Programme for International Student Assessment – Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся) – трех главных мониторингов, результаты которых считаются релевантным способом идентификации когнитивных компетенций страны, уровня интеллекта ее населения. От интеллекта ни много ни мало зависят экономический рост и экономическое развитие. И «фабрикой» этих компетенций является школа.

Все последние десятилетия знания человечества прирастают со скоростью, которая через 5–6 лет обеспечивает устаревание содержания вузовских (!) программ. Невозможно из этого буквально космоса знаний «отжать» то, что нужно в обязательном порядке дать ребенку и быть уверенным в том, что это «отжатое» ему пригодится когда-нибудь. Если столетия путь к этому знанию

> Если столетия путь к этому знанию лежал через учителя и книгу, то в XXI в. он лежит через Интернет, где этот космос весь целиком и по частям. Учитель и книга объясняли знания, но ни учитель, ни книга сегодня не сделают этого, ибо нынче знания – это действительно необъятный и быстро расширяющийся космос, и ни одна библиотека, ни один профессор этот космос в себя не вместят. Тогда кто же объяснит, кто же обучит знанию? Ответ парадоксален: сам ученик. Однако этому его нужно научить. Научить познанию, компетенциям познавать самому, самообучаться.

лежал через учителя и книгу, то в XXI в. он лежит через Интернет, где этот космос весь целиком и по частям. Учитель и книга объясняли знания, но ни учитель, ни книга сегодня не сделают этого, ибо нынче знания – это действительно необъятный и быстро расширяющийся космос, и ни одна библиотека, ни один профессор этот космос в себя не вместят. Тогда кто же объяснит, кто же обучит знанию? Ответ парадоксален: сам ученик. Однако этому его нужно научить. Научить познанию, компетенциям познавать самому, самообучаться. Этот ответ – не утопия, он становится и даже стал реальностью. Школы мира все более осознают, что человеческий капитал страны измеряется не средним числом лет обучения населения, не долей населения, посещающего школу, не долей тех, кто получил аттестат, а уровнем когнитивных компетенций населения (Hanushek, Woessmann, 2015), измеряемых конкретными оценками тестов TIMSS, PIRLS, PISA. У введенного в далекие прошлые годы многозначного термина «человеческий капитал» (human capital) появился синоним – knowledge capital, который означает как раз когнитивные компетенции, способности, а следовательно, перевод его будет не «знаниевый», а «познавательный» капитал (капитал познания); английское knowledge имеет и эту коннотацию.

Третьим (лишь третьим!) приоритетом школы по новому ФГОС являются предметные знания. Повторимся: знания человечества – это космос. Вместить его даже во все головы человечества сразу невозможно. Поэтому многие специалисты озабочены весьма важным вопросом – о содержании (контенте) образования, кстати, не только школьного. Для меня лично ясно, что математика (профильная для всех без исключения), science, язык, включая английский, а также тексты – обязательное ядро школьного контента. Оно – база формирования когнитивности. Как уже говорилось, не случайно мировое сообщество отобрало его для так называемых межстрановых измерений когнитивных компетенций населения. Правда, reading (чтение, т.е. речь, лингва) трудно поддается соизмеримости в разных странах. Частично по этой же причине в ядро не включены история, национальные языки и т.д.

Итак, включены: математика – язык описания наук, объясняющих нам природную и человеческую среду; сами главные из этих наук, освоение которых подтверждает, как освоен (на каком уровне) этот важнейший инструмент познания; «чтение» – не умение из букв складывать слова, а способность, компетенция текстопонимания, ибо остальные науки воплощаются в текстах, и их усвоение означает понимание текстов.

Английский язык в международные мониторинги не включается. Но я включил его в упомянутое ядро по двум причинам: 1) билингвизм – это резкое расширение границ познаваемого ребенком мира (расширение когнитивного пространства), границ интеллектуального восприятия среды; 2) английский язык – лингва франка XXI в. (как 300 и более лет назад латынь), язык международного общения, знание которого дает коммуникативную компетенцию любому в живом или информационном пространстве четырех стран света.

Короче, ядро – это инструменты познания и интеллектуального развития. А что с остальными предметами? Самый банальный ответ – они в БУПе, и их придется осваивать. Это неизбежное ограничение свободного выбора контента. Но все же новый ФГОС (и это очень важное его свойство) свободу выбора контента на старшей ступени предоставляет (впервые в отечественной истории школьного образования), – если, конечно, школа реализует ФГОС старшей ступени.

А на средней ступени? Для нового ФГОС средняя ступень («основная школа») – набор только обязательных предметов, которые воплощают в себе культурно-знаниевое наследие человечества, подлежащее обязательной регулярной межпоколенческой трансмиссии. Это инвариант.

И все же этот ответ на вопрос: «А что с остальными предметами?» – не является исчерпывающим. У него должно быть продолжение. Начнем с контента (программ) средней ступени. Он разный в разных странах. Его наполнение, чаще всего (почти всегда), – дискреционное[3]

[3] *Дискреционный – специально совершающийся или используемый по чьему-либо личному усмотрению.*

решение властей, воплощаемое отобранными авторами, неизбежно вносящими в объективную картину знания свои субъективные предпочтения и оценки. Поэтому международные мониторинги здесь неприменимы, эти программы не конвертируемы.

Есть ли шанс на свободу выбора контента у школьника (и семьи тоже)? Думается, что есть, если к нынешним традиционным источникам школьного знания (учитель, ученик) сначала будет подключен Интернет, а затем именно он и станет основным источником. Интернет – это пространство свободного выбора знаниевых единиц. И для ученика, и для учителя. Отметим, кстати, что ученик сегодня прибегает к этому пространству многократно чаще учителя (!), т.е. процесс обращения к Интернету уже полным ходом идет. И решение о выборе контента в Интернете уже принимает сам ученик, хотя и не каждый, не все. Это решение всегда отличается личной мотивацией. Кроме Интернета источником знания стали обучение онлайн, дистантное обучение, СМИ.

Учебник и программа обязательны – нравится в них все ученику или не нравится, тянет его ко всему (БУПу) или не тянет. Это не его выбор, это его бремя и долг. До появления Интернета учитель (как носитель знания) и учебник были безальтернативны. Теперь есть альтернатива, открывающая дверь в ту знаниевую (предметную) комнату, которая рождает у конкретного ученика желание войти в нее. И этим школа и учитель должны воспользоваться в полной мере, ибо это может стать важнейшим фактором изменения смыслов школьного образования.

Еще раз: знание – это информационный космос. Школа должна научить ребенка самому находить в этом космосе знаниевые единицы, необходимые для решения его учебных и познавательных задач, т.е. знать навигацию и навигаторов в этом космосе, знать навигацию в предметных полях. Во взрослой жизни знаниевый космос Интернета станет для человека и учителем и учебником (уже стал), и профессиональным консультантом, если в школе у него будут сформированы когнитивные компетенции и знания правил навигации в Интернете. Освоение предметных знаний должно означать прежде всего формирование у школьника компетенций собственного поиска, отбора и освоения предметных знаниевых единиц.

Контент средней ступени разный в разных странах. Его наполнение, чаще всего (почти всегда), – дискреционное решение властей, воплощаемое отобранными авторами, неизбежно вносящими в объективную картину знания свои субъективные предпочтения и оценки. Поэтому международные мониторинги здесь неприменимы, эти программы не конвертируемы.

Итак, наши цели:

переход к аутентичной модели школы, основанной на культурно-деятельностном подходе Л.С. Выготского и его последователей, на принципах нового ФГОС;

расширение задач школы и пересмотр иерархии ее приоритетов в полном соответствии с новым ФГОС: а) развитие личности; б) когнитивные (метапредметные) компетенции (способности); в) предметные знания в контексте свободного выбора контента и использования Интернета.

Достижение этих целей требует решения ряда задач. Главная из них касается всех участников образовательного процесса. Она проста по формулировке и невероятно сложна по решению и воплощению в жизнь: *каждый должен изменить себя: директор, завуч, учитель, родитель, ученик* (вот в этой последовательности). Между тем в этой формулировке воплощен главный и вечный смысл образования, впервые обозначенный Дж. Локком (но потом забытый), возрожденный И.П. Павловым (Хегенхан, Олсон, 2004; Long et al., 2011; Klein, 2012; и др.) и превращенный в выдающуюся теорию и практику Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурией, В.В. Давыдовым, Д.Б. Элькониным и другими. Локк выразил этот смысл понятием «learning». Одним словом его

Знание – это информационный космос. Школа должна научить ребенка самому находить в этом космосе знаниевые единицы, необходимые для решения его учебных и познавательных задач, т.е. знать навигацию и навигаторов в этом космосе, знать навигацию в предметных полях.

Вопреки представлениям многих управленцев все школы разные, и оценки их достижений, когда их сводят к единым критериям и показателям, разработанным и действующим сегодня, оказываются достаточно далеки от фактического состояния, от дел, достигнутых или недостигнутых результатов.

перевести трудно, но его значение нужно знать любому нашему учителю (у «доски» или в директорском кресле).

Learning – это постоянное изменение себя как следствие пережитого (!) мною через прочитанное, сделанное, услышанное, увиденное, выстраданное, совершённое, встреченное (в ком-то) и т.д. Ключевое слово здесь – переживание (единица психического развития) того, что я сам прочел, сам сделал, сам увидел, сам услышал и т.д. Только случившееся со мной и пережитое мной оставляет во мне (сохраняет) знание, урок личного опыта, урок общения и т.д. Моя деятельность, мое действие, мой поступок, мое решение, мой результат – вот механизм обучения, научения, образования. Пережитое оставляет след в душе и разуме (в интеллекте). Переживание формирует личность и познавательные компетенции. Переживание превращает информацию в мое знание и в способность его применить.

Таким образом, главная предпосылка изменения школы – готовность всех и каждого в школе изменять себя, стать learner, стать сообществом learners. Прийти к этому сложно, но возможно, и в Кластере к этому идут уже тысячи.

Вопреки представлениям многих управленцев все школы разные, и оценки их достижений, когда их сводят к единым критериям и показателям, разработанным и действующим сегодня, оказываются достаточно далеки от фактического состояния, от дел, достигнутых или недостигнутых результатов. Но нынешние критерии оценивания школ тоже являются дискреционным решением властей, нам придется жить с ними и стремиться соответствовать им.

Однако никто не мешает нам изменяться и двигаться к лучшему, не только соблюдая эти критерии, но и превосходя их, как это давно случилось со школами из первого «топового» десятка. Каждая школа Кластера прекрасно знает социальный контекст своего существования: свой персонал, семьи детей, локальные власти, локальное сообщество и т.д. Каждая школа испытывает на себе преимущества или болезненные свойства своих традиций, а также добрых традиций и провалов школьной системы в целом.

Концепция Кластера пытается все учитывать и предоставить самим школам решать вопросы порядка, темпов, возможных особенностей реализации этой концепции.

ЛИЧНОСТЬ, ИНТЕЛЛЕКТ, ПРЕДМЕТЫ – СКВОЗЬ ЦЕЛОСТНОСТЬ ЧЕТЫРЕХ СТУПЕНЕЙ

Нынешняя московская школа состоит из четырех ступеней: дошкольное, начальное, основное и полное среднее образование. Поэтому начнем с дошкольного.

Детский сад

Включение детских садов в московские школы – шаг верный. Наш детский сад всегда был пространством преимущественно ухода («камера хранения»), а не образования. Не имея серьезного образовательного опыта, детский сад вряд ли обеспечил бы свое превращение в первую образовательную ступень. Школа – серьезный и безальтернативный в российских условиях партнер для детского сада, безусловно старший партнер. (Кроме того, никто до сих пор не знал, что такое результаты деятельности детского сада.)

Другое дело, что у школы никогда не было и нет пока опыта работы с дошкольниками, тем более образовательного опыта. Мои многочисленные встречи со школами показали, что в работе с детскими садами школы либо предоставляют их самим себе (а это продолжение ухода и имитация внедрения ФГОС детского сада), либо изобретают что-то свое, ибо «Инструкций нет!», а поучиться не у кого (читать же что-нибудь вообще не привыкли). Увы, и язык – канцелярит ФГОС детского сада – для его персонала столь же труден, как незнакомый иностранный. Попробуем исходить из этой ситуации, из реальных задач дошкольного образования и воспитания и просто из здравого смысла.

Воспитание (социализация)

Любая школьная ступень – это образование (обучение) и воспитание. В

«дошколке» главной обучающей технологией должна быть игра. Но нужно помнить и о важности и необходимости активного миметического обучения.

Ядром воспитания на каждой ступени является социализация. Социализация ребенка – это формирование правил и норм его взаимодействия с окружающей средой: семьей, группой, индивидом, сверстниками, соседями, а потом и с государством, с сообществом, этносом, армией, религией и т.д. Конкретно, что такое социализация, в детском саду (в «началке», на средней и старшей ступенях) ни в одной школе не знали. Поэтому Кластер предлагает свою версию этого этапа социализации.

Но сначала нужно договориться о том, что школы кластера должны решить две важнейшие для судеб школы и детей проблемы, которые значительно отличают нас, причем в худшую сторону, от школ Запада и Востока.

Проблема № 1. Родители.

На Западе с началом (на рубеже 1960–1970-х гг.) глубоких школьных реформ постепенно было создано достаточно развитое законодательство в отношении образовательно-воспитательных обязанностей (!) родителей и их ответственности за них (перед законом). На Востоке эти обязанности тысячелетиями были (и есть) частью культуры восточного общества. Ничего подобного никогда не было у нас – ни в культуре, ни в законах. Между тем основная стартовая (и не только) инкультурация ребенка происходит в семье, где ему передаются традиции, церемонии, ритуалы, правила, навыки отношений с людьми и т.д.

На создание упомянутых законов нам надеяться не надо. Но без полноценной учебно-воспитательной работы родителей с ребенком результаты детского сада и школы были, есть и останутся весьма скромными, отстающими от результатов школ Запада и Востока. Школам Кластера эту проблему надо решать. О том, как это сделать, разговор впереди.

Проблема № 2. Знания персонала детского сада и школы в целом о ребенке.

Формально записи в дипломах персонала о получении таких знаний есть. Но самих знаний нет, под нуль, и абсолютно у всех, даже у большинства школьных

> Любая школьная ступень – это образование (обучение) и воспитание. Ядром воспитания на каждой ступени является социализация. Социализация ребенка – это формирование правил и норм его взаимодействия с окружающей средой: семьей, группой, индивидом, сверстниками, соседями, а потом и с государством, с сообществом, этносом, армией, религией и т.д.

психологов. Эту проблему надо решать, с тем чтобы персонал школы, начиная с директора и кончая воспитателями, этими знаниями овладел самостоятельно и прочно. Список для изучения необходимой литературы Кластер передает каждой школе. В первую очередь речь идет о психологии развития и о возрастной психологии и физиологии. Эти знания императивно необходимы каждому учителю и каждому воспитателю. Основы психосоциального, когнитивного (!), личностного развития, кризисы одного года, младенчества, трех лет, семи лет и т.д., стадии формирования и развития понятийного мышления, смена социальных ситуаций развития, закономерности речевого развития, физического развития – все это должно стать обязательной частью знаниевого арсенала персонала школ и детсадов. Школам рекомендуется создать школьные библиотеки для учителей и воспитателей. Все это есть в школах Запада и Востока. Должно быть и у нас. Это абсолютно обязательный пререквизит педагогической профессии.

Теперь можно вернуться к социализации. В детском саду социализация – это прежде всего формирование (через игру и мимезис) следующих устойчивых поведенческих навыков ребенка в микросоциуме и его среде (с индивидами, в семье, в группе, с соседями и т.д.):

- навык первым здороваться со взрослыми, уступать им дорогу, девочкам тоже;
- навык встать утром быстро, с улыбкой, поздороваться («перечмокать») со всеми домашними, убрать постель и привести себя в порядок;
- навык содержать свою комнату (угол) в полном порядке: игрушки, книги убраны, одежда тоже и т.д.;
- навык воспитанно вести себя за столом (не болтать, знать, зачем вилка, нож, ложка, и т.д.), не мусорить, все съедать

до конца и без капризов, убирать за собой и т.д.;

• навык выполнять регулярные (ежедневные) обязанности в семье по квартире (дому), по уходу за домашними животными, по другим домашним делам;

• навык добросердечного послушания, следования советам, предложениям, приказам взрослых в доме;

• навык играть творчески, с воображением, проигрывая множество ролей;

• навык и потребность слушать чтение взрослыми детской литературы, самостоятельного прослушивания аудиокниг, просмотра рекомендованных визуальных материалов;

• навык и потребность ежедневного (не менее одного часа) устного общения с домашними, обсуждения и т.д.;

• навык постоянно доверчивого, теплого, любовного обращения с родителями и близкими, заботы о них;

• навык воспитанного поведения в детсадовской группе, умение сдерживать раздражение и гнев, готовность помочь сверстнику, уступить девочке и т.д.;

• навык воспитанного поведения в общественных местах (театре, музее, зоопарке, магазине, общественном транспорте и т.д.);

• навык рационального отношения к гаджетам; понимание того, что гаджет – прежде всего для серьезных дел, что игра в гаджете должна быть кратковременной; умение сдерживать игровой гедонизм, но присматриваться к полезным свойствам гаджета и начинать их с пользой применять;

• навык занимать себя полезным делом (рисованием, лепкой, рукоделием, музыкой, прослушиванием аудиокниг и т.д.);

• навык делать зарядку, принимать прохладный душ;

• навык поддерживать и развивать эстетику дома, в детском саду, предлагать свои услуги в декорации;

• навык в добровольной и с энтузиазмом поддержке больного, пострадавшего, попавшего в беду, формировать эмпатический слух, помогать инвалидам и пожилым людям;

• навык вести себя воспитанно в принятых ритуалах и церемониях (свадебных, праздничных, похоронных и т.д.).

Данный перечень не является окончательным, любая школа может его дополнить. Задача этого этапа социализации – сформировать устойчивое поведение воспитанного человека, джентльмена/леди, коммуникативного и доброжелательного, преданного семье и всем старшим и младшим в родне (родственного). Повторюсь, что инкультурация ребенка происходит в основном в семье. Возможности детского сада в этом в вопросе ограничены. Но установки на инкультурацию и ее мониторинг должны исходить именно из детского сада, ибо этой традиции у многих семей либо нет, либо она очень слаба, а хуже всего – искажена. Иными словами, этот перечень (или дополнительный) должен быть, во-первых, в каждой семье; во-вторых, его реализация должна быть полностью согласована между воспитателем и семьей, лучше всего в форме совместного помесячного графика освоения одного за другим в играх, в паттернах (родительских) социальных практик. Не реже одного раза в квартал семья и воспитатель должны обсуждать итоги этой работы. Дошкольное детство чрезвычайно отзывчиво на паттерны родительского поведения. Поэтому детский сад должен принять меры к тому, чтобы родители ответственно и с энтузиазмом выполняли свою часть учебно-воспитательной работы.

Почти всегда у школы возникает вопрос о негативности родителей (значительной их части) к этой работе. Это нормальный и верный вопрос, учитывая воспитанную в пяти поколениях (после 1917 г.) родительскую традицию (опять же паттерн) считать дошкольное детство временем ухода, а не обучения и

В своей массе родители считают персонал детского сада персоналом «ухода», чьи педагогические (и не только) компетенции крайне малы. И это в целом мнение, достаточно близкое к реальности. Его нужно менять (реальность тоже). Нужен прямой (постоянно возобновляемый) диалог между воспитателем и семьей, с активным участием психолога; в ходе такого диалога детсадовская сторона квалифицированно просветит родителя, что такое ребенок в разном его возрасте, в чем состоит его многозначное развитие и к чему ведут разные по интенсивности усилия родителей по его обучению и воспитанию.

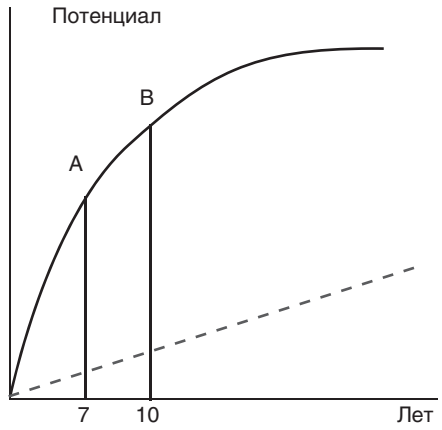

Рис. 1. Кривая развития потенциала ребенка (его психического развития, развития сознания и психических функций)

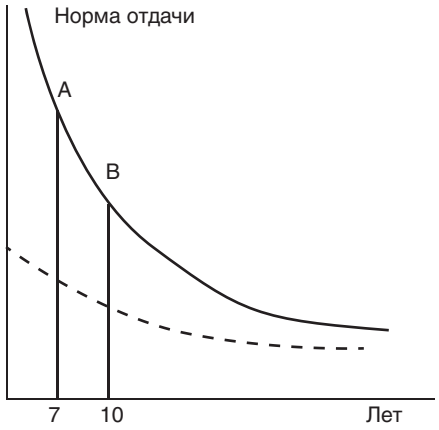

Рис. 2. Кривая нормы отдачи

воспитания, причем ухода в основном в детском саду. Что же делать?

Отвечая на этот вопрос, начнем с того, что в своей массе родители считают персонал детского сада персоналом «ухода», чьи педагогические (и не только) компетенции крайне малы. И это в целом мнение, достаточно близкое к реальности. Его нужно менять (реальность тоже). Сразу оговорюсь о бесполезности собраний, а также докладов и увещеваний. Нужен прямой (постоянно возобновляемый) диалог между воспитателем и семьей, с активным участием психолога; в ходе такого диалога детсадовская сторона квалифицированно просветит родителя, что такое ребенок в разном его возрасте, в чем состоит его многозначное развитие и к чему ведут разные по интенсивности усилия родителей по его обучению и воспитанию. Семье необходимо продемонстрировать два графика идеальных последствий от этих идеальных по интенсивности усилий.

В детстве кривая развития потенциала ребенка (рис. 1) идет вверх почти по экспоненте, потом выполаживается и продолжается с уменьшающимся наклоном вверх. Точки А и В – конец детского сада и конец «началки» соответственно. Время до 10–12 лет – самое продуктивное для развития, особенно когнитивного. Дальше учебно-воспитательные усилия будут давать эффект на основе закона предельных величин (каждая дополнительная единица усилия дает все меньшую отдачу). Мне думается, что кривая со штрихами – это про нас, а все пространство между ней и идеальной кривой – это наш провал. Провал нашей образовательной системы, которая и по статусу, по оплате труда, по уровню профессиональной подготовки персонала считала и считает эту ступень второстепенной. Этот порочный подход радикально отличается от того, что происходит на Западе и на Востоке.

На рис. 2 – идеальная кривая нормы отдачи (Heckman, Lochner, Todd, 2006) во взрослой жизни от периода обучения: RR – rate of return (норма отдачи). Эта кривая – продукт обобщения огромного числа эмпирических работ ученых, исследовавших проблемы человеческого капитала, в частности роль образования в его формировании. После окончания «началки» кривая тоже выполаживается: прирост отдачи закончился. Кривая со штрихами – это тоже про нас. Пространство между ней и идеальной кривой – объем недополученной отдачи. Общим местом стало у нас мнение о неконкурентоспособности большинства нашего населения, его низком профессионализме. Корни этого явления – в состоянии образования в детском саду, на начальной и средней ступенях школы.

Эти два графика достаточно убедительны. Однако для родителей почти всегда бывает сюрпризом, когда воспитатель профессионально посвящает их в знания об их ребенке: когда кончаются предметные и начинаются ролевые игры (и что нужно сделать с игрушками), что такое эгоистическая речь и т.д. Массовый родитель понятия об этом не имеет, ибо этой культуры (знания о ребенке и понимания правил работы с ним) у нас никогда не было, исключая очень узкий круг интеллигенции, для

которой книжка о ребенке, написанная доктором Б. Споком, значила очень многое (а для массы не значила ничего). И эту культуру нам придется создавать.

Думается, со мной многие сразу согласятся, что родители, впервые узнавшие от школы о ребенке важнейшие вещи, изменят свое отношение к своим родительским обязанностям и к персоналу детского сада, который они десятилетиями воспринимали не выше, чем домработниц с государственной трудовой книжкой. Теперь воспитатель (если он изменит себя!!!) станет учебным партнером для интеллигента, а для массы – ее авторитетным учителем. Это в корне изменит образовательную среду для малыша. Однако диалоги воспитателя и психолога с родителями должны быть регулярными, постепенно превращаясь во взаимно заинтересованные мониторинги и консилиумы развития ребенка.

Конечно, мы неизбежно столкнемся с неприятными исключениями среди родителей. Воздействие на них может быть оказано силами членов Управляющего совета и не только. Я рекомендую каждой школе легитимизировать ее права требовать с родителей реального «участия в образовательном процессе». Мы передадим каждой школе дополнения в ее устав об обязанностях родителей в образовательном процессе. Этот устав нужно будет принять заново при максимальном участии самих родителей, персонала школы и членов ученического самоуправления. При принятии новичков в детский сад и школу необходимо знакомить их родителей с этим дополнением и брать подписку о его неукоснительном соблюдении.

Тем не менее найдется несколько родителей с жестким оппортунистическим поведением, что оставит их детей без родительского «участия в образовательном процессе». Что же делать с такими детьми? Ответ на этом вопрос мы дадим в разделе о средней ступени.

Еще раз напомним о чрезвычайной важности, помимо игровых методов социализации, неуклонного соблюдения всеми взрослыми в семье (тем более персонала детского сада), включая старших детей, образцовых социальных практик собственного поведения при малыше. Миметическое обучение может быть предельно эффективным, учитывая силу инстинкта подражания в этом возрасте.

Устная речь

Л.С. Выготский рассматривал речь и мышление до шести лет как отдельно формирующиеся сущности, а после этого возраста он считал их лишь двумя сторонами единой сущности. Для нас важно понимать, что развитие языка и развитие интеллекта – абсолютно взаимосвязанные феномены.

Четверть века назад ребенок приходил в I класс, имея словарный запас в 4–5 тыс. и более слов. Сегодня это число уменьшилось вдвое (в России). Основная причина – тотальная визуализация нашей жизни. Гаджеты везде, и они молчат. А устная речь, т.е. слова, ребенок может получить только из того, что он слышит, из «эфира». А «эфира» нет, все вперились в гаджеты. На Западе и Востоке родители читают ребенку вслух сказки: на Западе – выполняя закон, на Востоке – свято соблюдая традиции. У нас полно гаджетов, ноль действующих законов, почти ноль традиций. Из этого вытекают задачи:

- детский сад должен составить банки (списки):
  - художественной литературы для дошкольников (банк № 1),
  - аудиокниг, которых много и которые прекрасно исполняются (банк № 2),
  - визуальных материалов (мультики, худ. фильмы и т.д.), но с текстами (!!!), а не 20 серий «Ну, погоди!» с тремя словами во всех сериях (банк № 3);
- детский сад должен вручить каждой семье эти списки;
- детский сад (воспитатель и психолог) должны составить со всеми семьями своей группы совместный (семейный) график чтения, прослушивания и просматривания этих списков; скажем так: в сентябре дома все читают номера 1–25 из банка № 1, а в детском саду – 26–30 из банка № 1; в сентябре дома запускают в «эфир» номера 1–5 из банка № 2, а в детском саду – 6–7 из банка № 2; в сентябре в семье родители вместе просматривают номера 1–20 из банка № 3, а в детском саду – 21–25 из банка № 3. Всё синхронно;
- дома и в детском саду регулярно обсуждают услышанное и увиденное;
- дома (!!!) взрослые обязаны 1 час ежедневно устно общаться с ребенком.

Это требование должно быть в уставе. Оно чрезвычайно важно для развития мышления, о чем мы узнаем позднее.

Опыт десятков школ Кластера говорит о том, что положение с устной речью дошкольников меняется радикально количественно (словарный запас) и качественно (богатство речи). Значит, будет меняться и динамика развития интеллекта. Ребенок должен перед I классом иметь словарный запас 5 тыс. и более слов.

Иностранный язык

Л. Витгенштейн отмечал, что границы нашего языка – границы познаваемого нами мира. Русская классическая гимназия была подлинной фабрикой интеллектуалов, обеспечивая детям 2–3 европейских языка, латынь и греческий. Советская власть это достижение свела к нулю. Итог – немая для четырех стран света нация. Кластер ставит задачу начать изучение иностранного языка с трех лет, по три урока в неделю. Очевидно, этот стопроцентный результат будет достигнут не сразу. Тем не менее решение этой задачи началось в большинстве школ Кластера, и охват детей постоянно расширяется. Активное участие родителей не только помогает этому процессу, но и вносит растущий вклад во внебюджетные доходы школ.

Насыщенная сенсорная среда

Отсутствие знаний возрастной психологии и физиологии является устойчивой причиной не просто недооценки, а полного непонимания школами вклада семей и школы в развитие сенсорной системы ребенка. Ее наиболее интенсивное развитие приходится как раз на детский сад и завершается в «началке». Сенсорную систему не случайно всегда называли «воротами» или «окнами разума». Восприятие – доминирующая психологическая функция в раннем детстве – это важнейший инструмент накопления смыслообразов, групп представлений, многих ассоциаций, дефицит которых станет препятствием для эффективного развития произвольного внимания, произвольной памяти, а затем и мышления. Восприятие создает образы (предметов), а анализаторы – отношения между ними, абстрагируя их от предметов и создавая смыслообразы. Богатство накопленного фонда смыслообразов – развитость сознания, разума.

Роль семьи в развитии сенсорной системы огромна. Эта роль должна включать как прямое участие родителей в обучении ребенка действиям, развивающим соответствующие рецепторы и анализаторы, так и создание насыщенной сенсорной среды в доме. В каждой семье должны своевременно приобретаться и возобновляться материалы и инструменты для рисования, лепки, рукоделия и т.д. Родители должны самообучаться азам этих действий и успешно передавать эти умения ребенку. Эти обязанности нужно фиксировать в уставе школы. Ежегодно семья должна отчитываться перед детским садом десятком и более рисовальных альбомов ребенка. Детский сад должен организовывать регулярные тематические, жанровые и другие выставки работ малышей, публично вознаграждать и выделять «чемпионов». Группа (детсадовская) должна быть постоянной студией-мастерской для юных художников, ателье для юных портных, студией для скульпторов, кухонькой для поваров, музыкальной школой для певцов и инструменталистов.

Портрет выпускника детского сада – это: а) десятки альбомов для рисования; б) коробки с фигурками от лепки; в) коробки с рукоделиями; г) публичная демонстрация музыкальных успехов и т.д.

Концепция Кластера рекомендует персоналу детского сада убеждать родителей приобрести отечественное пианино (оно дешевое), либо скрипичную «восьмушку», либо даже синтезатор и т.д., чтобы в каждой семье малыш был как бы в постоянном мире «собственной» музыки. Обязательно наличие музыкального центра (не только для аудиокниг) и дискотек детской музыки, включая серьезную (например, балетную музыку П.И. Чайковского). Важно, чтобы домашний «эфир» был постоянно заполнен либо текстами аудиокниг, либо звуками музыки, независимо от того, является ли это конкретное «эфирное» время специальным для прослушивания. Пусть «эфир» звучит постоянно.

Понять азы рисования нынче абсолютно несложно для любого родителя – в книжных магазинах полно прекрасных и легко осваиваемых самоучителей. Коробки цветных карандашей,

акварель, гуашь, нитки, спицы, кусочки материи, пластилин, цветы, икебана и т.д. – все это должно присутствовать в доме. Повторимся: все это чрезвычайно важно прежде всего для развития интеллекта, но также важно и для развития «эстетического интеллекта», моторики ребенка. Конечно, все это должно быть в детском саду, где воспитатель должен уметь организовать индивидуальную и групповую работу студий, мастерских и т.д., выставки из работ всех (!) малышей, их обсуждения родителями (!) и детьми.

Формирование понятий

Понятия не транслируются, невозможна прямая и простая передача понятия от учителя к ученику. «Мы должны признаться, что неоднократно пробовали это в последние два месяца и всегда встречали в учениках непреодолимое отвращение, доказывающее ложность принятого нами пути» (цит. по: Выготский, 2011, с. 243). Это слова не только величайшего писателя, но и величайшего педагога Л.Н. Толстого (из опыта его яснополянской школы).

Понятия образуются у ребенка самостоятельно, в возрасте от 8 до 12 лет. Это предельно критическое время. Но критическим является и дошкольное детство. Сотни моих посещений школ поразили меня в том числе тем, что никто (!!!) в школах этой проблемы не знает и ею не владеет. Особенно возмутительно, что ее не знают тысячи школьных психологов (исключая нескольких, окончивших, как правило, психфак МГУ им. М.В. Ломоносова).

Концепция Кластера настойчиво рекомендует принять меры к тому, чтобы эту проблему знал весь персонал детского сада. Пусть начнут с «Мышления и речи» Л.С. Выготского и узнают, что́ такое синкрет, комплексы (ассоциации, коллекции, цепные комплексы и т.д.), чтобы понимать: с них начинается формирование понятий у ребенка, «развитие процессов, приводящих впоследствии к образованию понятий, уходит своими корнями глубоко в детство» (Там же, с. 167).

Один час в день (не меньше) – обязательная (!) норма устного общения взрослого с ребенком. Это одно из важнейших условий образования у ребенка понятий. Каждый родитель должен знать это как нечто наиважнейшее для интеллектуального развития его малыша.

Итак, о «дошколке». Наши важнейшие проблемы, решение которых обеспечит многозначное развитие детей, приближенное к идеалу:

1) инклюзия родителей в различные вопросы интенсивной деятельности по обучению и воспитанию своего ребенка;

2) воспитатель должен, используя графики различных видов совместной деятельности, мониторить их, консультировать, регулярно обсуждать совместно с родителями, оценивать и принимать решения;

3) социализация (ее первая ступень, обусловленная ситуациями социального развития ребенка);

4) устная речь (обеспечение интенсивного постоянного «эфира» и ежедневного устного общения взрослых с ребенком);

5) иностранный язык (с трех лет; три урока в неделю);

6) насыщенная сенсорная среда;

7) создание предварительных условий для первых этапов развития понятий у ребенка.

8) постепенное, но глубокое изменение профессионального знаниевого и технологического потенциала персонала!!!

Устная речь, иностранный язык, сенсорное развитие, создание условий для развития понятий – все это обеспечит сильный старт интеллектуального развития *каждого* (!) ребенка, его когнитивных компетенций. Эти же факторы, а также социализация станут сильными детерминантами личностного интеллектуального развития.

В качестве дополнения. Л.С. Выготский и другие считали, что обучение арифметике до шести лет бессмысленно. Но замечательный ученый (психолог) и педагог А.М. Лобок создал игру, в которой ребенок самообучается арифметике с трех лет. Игра называется «Архикард»,

Один час в день (не меньше) – обязательная (!) норма устного общения взрослого с ребенком. Это одно из важнейших условий образования у ребенка понятий. Каждый родитель должен знать это как нечто наиважнейшее для интеллектуального развития его малыша.

она бесчисловая. Эффект гарантирован. Подробности на сайте А.М. Лобка.

Начальная школа

Успех начальной школы зависит не только от ее образовательной деятельности, но и от того, какую «абитуру» она получит от детского сада. Кластер считает необходимым, чтобы каждая школа разработала критерии и провела строгий мониторинг достижений своей «абитуры». Эти критерии могут (должны) включать оценку: а) участия родителей в учебно-воспитательной деятельности со своими детьми; б) социализации детей; в) качества и количества устной речи; г) развития сенсорной системы; д) вовлеченности детей в изучение иностранного языка и результатов. Кумулятивные результаты по каждой группе должны стать основанием для назначения зарплат соответствующим воспитателям. Всю работу по мониторингу должны проводить персонал начальной школы и ее психологи. Такой мониторинг создаст наконец прецедент независимого оценивания результатов работы детского сада.

Чтение

Решение многотысячелетней рутинной задачи обучения чтению должно закончиться *сформированностью у каждого выпускника начальной школы устойчивых навыков*: а) извлечения смыслов из текстов; б) обязательного (как потребности в пище) ежедневного обращения ребенка к текстам. Культура и знание – это тексты. Этим все сказано о значении научения школьника чтению.

Участие родителей в этом процессе должно быть обязательным (это нужно зафиксировать в уставе школы). Школа должна составить примерный список рекомендуемой для чтения литературы и передать каждой семье. Формирование этого навыка должно планомерно мониториться учителем класса (чтение родителями тоже!). Перед переходом детей в V класс основная школа должна оценивать выполнение этой задачи учителями начальной ступени. Слоганом для этой задачи может служить следующее: «По чтению можно узнавать и определять человека. Ибо каждый из нас есть то, что он читает, и каждый человек есть то, КАК он читает» (Ильин[4], 2003, с. 53).

Решение многотысячелетней рутинной задачи обучения чтению должно закончиться сформированностью у каждого выпускника начальной школы устойчивых навыков: а) извлечения смыслов из текстов; б) обязательного (как потребности в пище) ежедневного обращения ребенка к текстам.

Письмо

Задача школы состоит в *формировании у каждого ученика устойчивого коммуникативного поведения по репрезентации своих мыслей, впечатлений, чувств, отношений и т.д.* Единой единицей мышления и речи является значение (слова). Язык – понятийный инструмент, которым мы (ребенок тоже) репрезентуем мир себе, означивая его в понятиях. Это означивание называется репрезентацией. Мышление – это процесс означивания (понятиями – словами). Повторимся: знание персоналом школы основополагающей для всей мировой педагогики выдающейся работы Л.С. Выготского «Мышление и речь» абсолютно обязательно для всего персонала школы, особенно персонала детского сада и начальной школы.

Конкретная цель «началки» – выпустить каждого (!) ребенка в V класс, так, чтобы он имел коллекцию собственных текстов в 1,5 тыс. стр. Родители должны тщательно собирать их и размещать в файлы. Учитель должен формировать меню собственных методик, поощряющих генерацию текстов у детей, а затем их обсуждение в классе и в группах.

Письмо (регулярное, ежедневное, ни дня без строчки) – одно из двух решающих условий самостоятельного формирования понятийного мышления у школьников (!!!). Решающая фаза его формирования

Письмо (регулярное, ежедневное, ни дня без строчки) – одно из двух решающих условий самостоятельного формирования понятийного мышления у школьников (!!!). Решающая фаза его формирования приходится на предподростковый и особенно ранний подростковый возраст.

[4] *И.А. Ильин – выдающийся русский мыслитель.*

Нельзя научиться говорить в классе, где правом на слово обладает один человек (да и слово-то его убогое, не выходящее за границы тощего учебника). В регламентах школ системы Международного бакалавриата учителю в классе рекомендуется молчать. Это – эффективная педагогическая технология, освобождающая «трибуну» для ученика. А организация ученического ораторства – это и есть искусство учителя.

приходится на предподростковый и особенно ранний подростковый возраст: «в переходном возрасте развиваются те интеллектуальные функции, которые в своеобразном сочетании образуют психологическую основу процесса образования понятий» (Выготский, 2011, с. 167).

Поэтому начальная школа – сверхответственный период, что совершенно не осознается персоналом школы (поскольку он совсем не знает этой проблемы). Из психических функций в «началке» доминирует память, но быстро (в конце «началки») вызревает, или не вызревает, понятийное мышление. Это «или» зависит от интенсивного письма и ежедневного устного общения взрослого с ребенком, каковых в школе мы обнаружили в великой скудности. Вот почему в V класс ребенок отправляется вооруженный по-прежнему лишь памятью. В этом провале кроется главная причина того ужасного факта, что в международном мониторинге PISA 10-летние наши дети – первые или почти первые в мире, а в мониторинге PISA 15-летних детей – уже в пятом десятке стран (основной провал – «чтение», о котором уже говорилось, т.е. *речь*).

Ни дня без страницы!

Риторика

Дидактическая модель школы – это монополия на монологи Марьиванны, на пересказ ею текста тощего учебника. Кластер предлагает полный, хотя бы и относительно постепенный отказ от этой модели, ибо в XXI в. это не школа, а антишкола. «Эфир» в классе должен безраздельно принадлежать детям. Почти идеальное гражданское общество золотого века греческого города – полиса – это продукт риторики. Гомер говорил, что после главной доблести мужчины – умения сражаться – его вторая главная доблесть – умение дискутировать. Гражданин – это мое мнение и моя ответственность. На агоре (собрание граждан полиса) гражданин должен был предъявить свое мнение. Для этого его учили риторике.

Нельзя научиться говорить в классе, где правом на слово обладает один человек (да и слово-то его убогое, не выходящее за границы тощего учебника). В регламентах школ системы Международного бакалавриата учителю в классе рекомендуется молчать. Это – эффективная педагогическая технология, освобождающая «трибуну» для ученика. А организация ученического ораторства – это и есть искусство учителя. Короче, в V класс из «началки» должен прийти оратор.

Иностранный язык

Концепция Кластера рекомендует изучение этого предмета на пяти уроках в неделю с I класса. Государственная «трафаретка» – со II класса (почему со второго???) и только два урока в неделю – это не только от скудности ресурсов, но и от очевидного непрофессионализма «решателей» в Минобрнауки. Два урока в неделю – это пустая трата времени, как отмечают профессионалы и как показал тотальный опыт советской школы.

Начальным школам нужно ставить сильные цели – аудирование, свободная устная речь, быстрое чтение. У учеников должны быть оксфордские учебники (учебники носителей иностранного языка), подборки материалов для домашнего чтения, дети должны смотреть спектакли детских театров на иностранном языке и т.д.

Чтение, письмо, риторика, иностранный язык, добавленный к устной речи и продвинутой сенсорной системе из детского сада, – все это мощный мотор успешного интеллектуального развития ребенка.

Социализация

Учитель начальной школы должен знать основы психологии социального и личностного развития ребенка в соответствующем чрезвычайно продуктивном возрасте, включая особенности социальных ситуаций, с которыми он сталкивается. Каждая из ситуаций генерирует новые потребности и интересы ребенка,

которые надо использовать как важные воспитательные мотиваторы.

В период «началки» у ребенка возникают потребность деятельности «по-взрослому» и готовность (желание) демонстрировать окружающим отличный результат этой деятельности. В ряде законов западных стран есть даже установка на то, чтобы ученик начальной школы в обязательном порядке выполнял «свою» часть семейной домашней работы. Наделить ребенка такой работой – ответственность семьи. Но в то, что это важнейшее воспитательное действие (опирающееся на потребность самого ребенка), формирующее ответственность за свою часть общей семейной жизнедеятельности, родителей должен посвятить учитель. И не только посвятить, но и подсказать способы мониторинга, оценивания и поощрения этой деятельности ребенка.

В этом возрасте ребенок часто испытывает потребность в деятельности «на глазах» более широкой, чем семья, аудитории. В колонии у А.С. Макаренко «малыши» часто были наиболее активной и принципиальной общественной силой среди всех колонистов. Школьников «началки» нужно обязательно привлекать к ученическому самоуправлению. Но при этом школа должна пересмотреть свое отношение к этому важнейшему институту: самоуправление – это не производство в «началке» нескольких десятков то ли активных маленьких тружеников, то ли (что намного чаще) будущих карьеристов, т.е. это не «управление», а «делание», «самоделание». Школа должна сознательно идти на то, чтобы доверять детям определенные сферы деятельности, организацию, мониторинг и оценивание этой деятельности самими детьми. «Малыши» особенно активно и охотно включаются в эту работу.

Сенсорная система

Хотя ее интенсивное формирование заканчивается в возрастном периоде, соответствующем начальной школе, Кластер рекомендует школам проводить настойчивую работу с родителями для того, чтобы школьники избрали какую-то одну из творческих деятельностей, относящихся к одному анализатору, и продолжали ее развитие. Это могут быть музыка, рисование, рукоделие: «укрепляемый» и далее один анализатор будет неизбежно влиять на укрепление всех других. А школы будут иметь массовые когорты художников, музыкантов и т.д.

Физическая культура и/или спорт

Кластер рекомендует переформатировать «физическую культуру», т.е. специальные оздоровительные программы для тех, кто от нее освобожден. Надо постепенно увеличивать долю детей (в идеале до 100%), занимающихся в спортивных секциях.

Формирование понятийно-абстрактного мышления

Выше эта проблема уже обсуждалась, и мы надеемся, что школы Кластера начали осознавать ее безальтернативную важность. Развитие психических функций, как уже упоминалось, имеет некоторую последовательность. Память, сформировавшаяся еще в детском саду и потеснившая с первого места восприятие, в начальной шоле является абсолютно доминирующей функцией. Контент «началки» интересен и увлекателен по определению, он сам по себе сильный мотиватор к учебе: ведь ребенка учат «чему-нибудь обо всем». Все впервые, все интересно, памяти (ее объема) вполне хватает на абсорбцию объема этого контента. Однако впереди ребенка ждет V класс, в котором доминирование памяти должно смениться доминированием понятийного (понятийно-абстрактного) мышления. Поэтому напоминаем: интенсивное письмо, ежедневное устное общение со взрослыми плюс интенсивное чтение, овладение риторикой,

Школьников нужно обязательно привлекать к ученическому самоуправлению. Но при этом школа должна пересмотреть свое отношение к этому важнейшему институту: самоуправление – это не производство в «началке» нескольких десятков то ли активных маленьких тружеников, то ли (что намного чаще) будущих карьеристов, т.е. это не «управление», а «делание», «самоделание». Школа должна сознательно идти на то, чтобы доверять детям определенные сферы деятельности, организацию, мониторинг и оценивание этой деятельности самими детьми. «Малыши» особенно активно и охотно включаются в эту работу.

иностранным языком, математикой (все это о речи, о языке) – условия формирования мышления. Без этого под вопросом окажется все: начиная со смыслов образования в целом и кончая метапредметными компетенциями.

Как при переходе из «дошколки» в «началку», так и при переходе в V класс учителя средней ступени должны промониторить результаты обучения в IV классе у каждого ребенка и просуммировать все достижения класса: чтение, письмо и т.д. Результат класса определяет трудовое вознаграждение его учителя.

Кластер обращает внимание школ на такое явление, как аранжировка классной комнаты. Уже Джон Дьюи – основатель аутентичной модели и школы-лаборатории при Чикагском университете – устранил парты и заменил их столами. Технология Эльконина–Давыдова для «началки» тоже предусматривает аранжировку, близкую к предложенной Дьюи. Столы вместо парт – это норма, столь полюбившаяся нам, сингапурской школы. Далее – почти везде. В чем же дело? Дело в развитии психологии и все большего понимания правил развития психики, сознания, мышления.

Стол – это пространство групповой работы, взаимодействий и взаимообменов. Это пространство особой скорости мышления, ибо в нем господствует, особенно при решении задач из естественных наук и математики, предикативная внутренняя речь: все участники «в материале», подлежащие и их «окружение» редуцируются, скорострельность мысли очевидна. Верная подсказка, рожденная одним, немедленно абсорбируется всей группой. Стол – это пространство диалогов, контент и продукт которых – рассуждение, каузальность и решения. Весь «эфир» усваивается, ибо это «мой», «наш» эфир, а «мой» и «наш» (моей группы) – сильнейшие мотиваторы.

Кластер рекомендует переход «к столам» с I класса тем учителям, которые готовы к новому, заточены на новое, но готовы и на существенное сверхусилие на несколько лет, пока не отработают, не накопят личные методики работы не с классом (т.е. ни с кем), а с группой. Когда успех новаторов обозначится явно, можно расширять состав участников этой технологии. Диалог (Сократ, Платон, Бахтин, Трубецкой и другие), групповая работа (основная форма современной организации бизнеса, науки, экспертизы) – это древнейшие и эффективнейшие механизмы интеллектуального развития. Если школа в «началке» внедряет предметное обучение, то аранжировка классной комнаты должна быть со столами, а не с тремя рядами парт.

Средняя ступень школы

В мировой науке о школьном (и не только о школьном) образовании помимо дидактической модели (возникшей в конце XIX в. вместе с появлением массовой школы) и аутентичной, начатой в начале XX в. Джоном Дьюи и Марией Монтессори и трансформировавшейся в деятельностную школу, все чаще рассматривается модель школы будущего – трансформативная. Многие ее черты уже присутствуют в ряде даже абсолютно новых, элитарных небольших университетов в США, Европе, Китае, Индии.

Новый подход к образованию исходит из понимания того, что роли или функции традиционных образовательных институтов постепенно радикально изменяются или уже изменились. В отношении школы речь идет об учителе, ученике и уроке. Причина – появление Интернета, который обесценил учителя и учебник как источники учебного знания. В трансформативной модели учитель – организатор самообучения школьника, а следовательно, предметный эксперт (не учитель физики, а физик). Интернет лишил всякого смысла устную трансляцию учителем втиснутого в учебник учебного материала, отобрав у учителя право на трансляцию, а учебнику оставив роль сомнительного навигатора по предметному полю. Однако если учитель – транслятор, а учебник лишь навигатор, то дидактический дизайн урока неизбежно уйдет и уже уходит (увы, не у нас), а где-то ушел в прошлое. Кстати, в упомянутых новых университетах уже отвергается роль «инструктора» и лектора – тоже трансляторов.

Средняя ступень – это, конечно, общее образование, но это и путь в скорое будущее, новое *самообразовательное* будущее. Кластер предлагает серьезно отнестись к этому тезису. V класс – это не «что-нибудь обо всем», как в «началке». Это учебная модель университета (классического, т.е. не технического, не

медицинского, не военного и т.д.), где дневное расписание уроков отражает названия факультетов классического университета: алгебра (математика), география, история, биология и т.д. В «началке» контент – «что-нибудь обо всем», это интересно всем. А интересны ли всем «история», «биология» или …? Проблема «предметной» мотивации возникает с первого дня средней ступени.

Одновременно возникает и другая проблема, о которой речь шла уже неоднократно, – проблема понятийного мышления. Если ребенок входит в V класс с не формирующимся быстро понятийным мышлением, то он остается один на один с кучей университетских предметов с единственным инструментом – памятью. Этот инструмент может запомнить, но не осмыслить. А контент V класса таков, что очень быстро перегружает память, и чтобы спастись от двоек, ребенок превращается в зубрилку.

Итак, отнюдь не «фронтальный» интерес абсолютно ко всем предметам, тягостные усилия по зубрежке плюс десяток новых, «чужих» учителей вместо единственного и всегда понятного. Последствия нам всем хорошо известны. Что же делать? Во-первых, вернемся к понятийному мышлению. Если на начальной ступени школа неукоснительно выполняла рекомендации Кластера, то в V класс ученик «принесет» не только память, но и начавшее спурт (от *англ*. spurt – рывок) понятийное мышление. Теперь этому спурту нужно дать правильное дыхание, исходя из установки «мыслишь сам – действуй и учись сам». Так называемый инструкционизм как форма отношений «учитель – ученик» должен закончиться в «началке». Пришло время конструкционизма, т.е. обучения школьника конструировать собственное знание.

Если трансляции (т.е. монологи учителя) закончились, то что теперь делает учитель? Кластер рекомендует следующее. Учитель, готовя следующую тему, отбирает из своего предметного поля в Интернете 6–8–10 страниц информации по данной теме (язык этой информации должен быть понятен, например, десятилетнему) и размещает их на гаджетах учеников, указывая в конце этого материала источники (www). Затем предлагает ученикам, взяв рабочую тетрадь

Если ребенок входит в V класс с не формирующимся быстро понятийным мышлением, то он остается один на один с кучей университетских предметов с единственным инструментом – памятью. Этот инструмент может запомнить, но не осмыслить. А контент V класса таков, что очень быстро перегружает память, и чтобы спастись от двоек, ребенок превращается в зубрилку.

по предмету, читать эту информацию (к следующему уроку) и вычленять из нее основные смысловые единицы, а по окончании этой работы еще раз бегло пройти по всему материалу и убедиться, что ничего не пропущено. На следующий урок учитель приходит в класс (со столами, а не с тремя рядами парт) и раздает каждой группе задачи по этой теме. Группы решают, а групповые решения обсуждаются. Учитель бегло просматривает рабочие тетради, отмечая для себя уровень креативной внимательности каждого.

В этом учебном кейсе воплощается формирование метапредметных (когнитивных) компетенций. Хотя учитель дал ученикам фору (нашел и представил информацию), но анализ (расчленение на смысловые единицы, их оценку и отбор), включение ассоциативной памяти, привлечение из собственного знаниевого запаса подходящих знаниевых единиц, синтез с вновь полученным знанием (Л.С. Выготский называл это комбинированием) и создание собственного интеллектуального продукта – все это проделал сам ученик. Пройдет несколько уроков, и его потянет заглянуть в оставленную учителем в конце информации www, чтобы попасть на данное предметное поле в Интернете. И если это поле вызывает у него личный интерес, то он на нем остается, а учитель получит возможность консультировать его самообучение. Так приходят когнитивные компетенции.

В упоминавшихся новых университетах многое так и происходит, но студенты консультируются, выполняя свои проектные работы, тоже с Интернетом (с профессором «из» Интернета), а не с «живым» профессором, что говорит, конечно, уже об очень высоком уровне владения информационными технологиями. Но все это начинать надо в школе,

Все наше человеческое знание – это необъятный космос, вместить его в чью-нибудь голову абсолютно невозможно, и, следовательно, делать это (чем школа и занимается, а во многом и вузы) бессмысленно. Во взрослой, профессиональной жизни человеку в каждый данный период нужна будет лишь крупица этого космоса, но какая – он предугадать не сможет. Поэтому и решение задачи наделения человека эффективным знанием состоит в наделении его умением и глубоким опытом навигации в Интернете, позволяющим найти это эффективное знание, нужное «здесь и сейчас», и сформированными у него когнитивными компетенциями, чтобы успешно применить это знание. Вот почему в новом ФГОС не предметные знания наделены высшим приоритетом, а когнитивные компетенции и личностное развитие.

что и предусматривается в новом ФГОС. Со средней ступени школы нужно тянуть ниточку к миру аутентичного, а не адаптированного, «детского» знания, к устойчивому пониманию навигации в предметных полях научного знания – в Интернете, конечно, с консультативной помощью учителя, что наделяет и учителя новой ролью предметного эксперта, позволяя отказаться наконец от роли транслятора.

Осуществить учителю подобную перезагрузку будет весьма нелегко. Она растянется на несколько лет, в ходе которых учитель освоит свое предметное поле в Интернете, т.е. постигнет навигацию в знаниевом поле своей научной дисциплины. И в ходе этой новой педагогической практики он сам (без курсов повышения квалификации) превращается из учителя физики в физика. К одной теме найти в Интернете нужно 10 стр., к 100 темам – уже 1000 стр.; повторить это три-четыре раза – значит отобрать несколько тысяч страниц. Происходит «отрыв» учителя от мизерного и фиксированного контента учебника, за пределы которого массовый учитель, как правило, вообще не выходит и потому остается учителем физики, а не физиком.

Изменяя ученика через аутентично-деятельностную научающую технологию, учитель постепенно меняется сам. Эта постепенность неизбежна, ибо неизбежны год или больше для освоения по-новому всего учебного курса. И это освоение нужно закрепить его неоднократным повторением в течение нескольких лет. Результатов будет два: 1) самообучающийся ученик; 2) самообучающийся учитель. Эта и подобная ей деятельностная технология вполне применимы уже в «началке», если там есть классы с предметным обучением. В возрасте 7–10 лет мотивация работы с компьютером (освоения, расширения своего ИТ-кругозора) у ребенка особенно сильна, так что в позитивном результате сомневаться не приходится. Кроме того, ученик, попавший (или давший себя «заманить») в «сады» Интернета, скорее всего, откажет себе в пустопорожнем общении с интернетными играми-«стрелялками». Освоить что-то в www быстрее сверстников, в рабочей группе первым найти ответ, первым получить поощрение от учителя – сильные мотивы.

Еще раз напомним, что все наше человеческое знание – это необъятный космос, вместить его в чью-нибудь голову абсолютно невозможно, и, следовательно, делать это (чем школа и занимается, а во многом и вузы) бессмысленно. Во взрослой, профессиональной жизни человеку в каждый данный период нужна будет лишь крупица этого космоса, но какая – он предугадать не сможет. Поэтому и решение задачи наделения человека *эффективным* знанием состоит в наделении его умением и глубоким опытом навигации в Интернете, позволяющим найти это эффективное знание, нужное «здесь и сейчас», и сформированными у него когнитивными компетенциями, чтобы успешно применить это знание. Вот почему в новом ФГОС не предметные знания наделены высшим приоритетом, а когнитивные компетенции и личностное развитие. Вот почему часто дидактическую (трансляционную) модель школы называют «знаниевой», противопоставляя ее деятельностной, которая отличает инструкционизм обучения и зубрежку того, что может никогда в жизни не пригодиться, но на что уйдут целые годы, от конструкционизма, научения (learning) и формирования в ребенке способности к самообучению (на это наша массовая школа не тратит ни одного часа). Вот почему несколько

поколений международных специалистов для международных сравнений знаниевого капитала наций выбрали математику, причем прикладную (язык познания), физику (науку, познаваемую и описываемую математикой) и чтение, т.е. фактически скрытую за этим словом семиотику – науку о значениях, науку об означивании познаваемых мыслью явлений, т.е. выбрали предметы, на которых основано самообучение. Деятельностная технология позволяет ученику обнаружить «самого себя», предметную область, которая ему лично особенно интересна. В групповой работе это заметят и сверстники, и учитель. Работа в группе, диалог, деятельность, самонаучение – предикторы верного (того, что увлекает) будущего индивидуального трека ребенка. Эта технология позволяет ребенку без зубрежки и специальных волевых напряжений успешнее освоить те предметные области, которые им воспринимаются как неприоритетные для себя.

Теперь обратимся к проблеме *социализации* на средней ступени школы. Она соответствует сложнейшему возрасту, как бы раздвоенному между подростковым и юношеским периодами. Это возраст быстрого физического развития, но и возраст окончательного формирования операционального (по Ж. Пиаже), или понятийно-абстрактного (по Л.С. Выготскому), мышления. Это возраст смены нескольких социальных ситуаций развития. V класс – это «многолюдная» учительская среда, многопредметный БУП, новые отношения в семье, в среде сверстников и т.д. У ребенка появляются растущий интерес к взрослой жизни и мотивация найти в ней свое место. Этим школа обязана воспользоваться на 100%.

Платон считал, что «кусок мяса» (так он называл ребенка) становится человеком только тогда, когда у него появится глубокая эмпатия – способность понимать Другого, сопереживать. Но Аристотель (ученик афинской Академии Платона) подчеркивал: «Прежде чем стать хорошим человеком, ты должен стать хорошим гражданином». Оба требования двух великих мыслителей (и, кстати, педагогов) укладываются в период подростничества.

Если ребенок «заболел» взрослой жизнью, школа должна его в эту жизнь впустить. Как? Есть несколько сильных способов. Первый (ведущий к эмпатии и альтруизму) – обследовать (это должны сделать ученики вместе с родителями) школьный «район» и выявить в нем всех участников Великой Отечественной войны, ветеранов труда, инвалидов, семьи, где детям нет надлежащего внимания. А затем к каждому из «выявленных» прикрепить ученика или нескольких учеников (и их родителей) для патронажа, заботы, призрения инвалидам и помощи в обучении детей в неблагополучных семьях. На старшей ступени школ Международного бакалавриата есть подпрограмма «Services» («Служение») как раз на эту тему. Обязательная (!) подпрограмма, ибо в самой программе обязательно формирование эмпатии.

Школы Кластера должны сделать то же самое, но головами, руками, действиями детей в рамках ученического самоуправления. Ученик (несколько учеников) наделяется (или сам выбирает) поручением присмотра за N; он составляет проект этой деятельности (родители участвуют), обсуждает и защищает его в органе ученического самоуправления, осуществляет, пишет отчет и защищает его в том же органе, который дает выполненному проекту оценку. Возрождение в школе института таких «тимуровцев» – то, на что позитивно откликнется наше общество. Но главное – это весьма эффективная технология социализации.

Второй способ социализации – ученическое самоуправление. И вновь рекомендация Кластера школам – наделите детей доверием самим найти деятельности (ее объектов в школе, а тем более в районе – полно), самим организовать себя на их осуществление и, вкладывая свой труд в объекты малой родины, становиться гражданами и патриотами. Ни тем, ни другим с помощью собраний, митингов и риторики не станешь. Любишь и бережешь то, во что вложил свой труд, свой ум, а иногда (если война) и кровь. А от болтовни любовь «к месту» не возникнет. «Тимуровцы» помогали и опекали семьи сражавшихся командиров, вкладывали себя в общее дело победы. Это и делало их гражданами и патриотами. В делах (действиях) школьного самоуправления участвовать должны все.

Средняя ступень школы – время быстрого социального созревания, понимания норм, правил и ценностей

«большого общества». Это время становления и закрепления самопознания, постоянной рефлексии. Рефлексия как важнейшее свойство культуры должна быть в центре воспитательной работы школы. Рефлексия – это «срединная культура», способность воспринимать не крайности, а «золотую середину», позитив. Это способность к прогрессу, саморазвитию. Рефлексия у индивида – это важнейшее условие ее постоянного прогресса во всем. Начиная с Н.А. Бердяева, наши мыслители отмечали слабость этого свойства в русской культуре (отсутствие «срединной культуры»), тяготение большинства населения к крайностям (манихейство), неспособность извлекать уроки из своей истории.

Поэтому в социализации учеников средней ступени школ важно видеть ее важнейшую цель – способность подростка понимать смысл своей жизни, значение самоуважения, самодисциплины, самоограничения, ответственного применения своих способностей, возможностей и прав, способности отвечать за свои поступки и деятельность, стремление к знаниям, здравому смыслу и взаимопониманию с Другими. Все это – ценностные установки идущего к взрослости, гражданственности подростка. Но к ним надо добавить понимание подростком ценности ближнего (Другого), его равноположенности с ним; а также ценностей общества (права, свободы и обязанности человека, культурное единство, святость Конституции, всеобщие цели и действия во имя всеобщего блага, признания особой ценности семьи как источника любви и поддержки ее членов) и, наконец, ценностей природы и природной среды.

В социализации учеников средней ступени школ важно видеть ее важнейшую цель – способность подростка понимать смысл своей жизни, значение самоуважения, самодисциплины, самоограничения, ответственного применения своих способностей, возможностей и прав, способности отвечать за свои поступки и деятельность, стремление к знаниям, здравому смыслу и взаимопониманию с Другими. Все это – ценностные установки идущего к взрослости, гражданственности подростка. Но к ним надо добавить понимание подростком ценности ближнего (Другого), его равноположенности с ним; а также ценностей общества (права, свободы и обязанности человека, культурное единство, святость Конституции, всеобщие цели и действия во имя всеобщего блага, признания особой ценности семьи как источника любви и поддержки ее членов) и, наконец, ценностей природы и природной среды.

Таков искомый формирующийся ценностный портрет подростка/юноши средней ступени.

Старшая ступень школы

Это период «сбора урожая» школой. Для ученика это период самоопределения и наделения его гражданством, воинским учетом, консультацией относительно будущей жизненной траектории. Чем успешнее пройдут для ученика все предшествующие ступени, тем продуктивнее окажется последняя.

Старшая ступень в наших школах до сих пор уклоняется от использования нового ФГОС, лишая учеников в том числе преимуществ предпрофессиональной подготовки. Ведь *основное* общее образование уже дано им в девятилетке. Это меняет смыслы образовательного контента X–XI классов. Новый ФГОС освобождает ученика от избыточности информации, которой он никогда не воспользуется, позволяя выбрать лишь шесть предметов из шести предметных областей.

Вообще в плане содержания эта ступень почти везде архаична и перегружена, в том числе приспособленческими попытками большинства школ наверстать упущенное (в предшествующих ступенях) по математике и русскому языку, по участию школьников во Всероссийской олимпиаде школьников (ВОШ). То, что нужно было делать в течение девяти предшествующих лет, авралом восполняется на старшей ступени, что создает детям перегрузку и значительное психологическое напряжение.

Поэтому, если школа хочет избежать этих проблем, нужно максимально следовать концепции Кластера с периода «началки», обеспечив когнитивное развитие через языки, диалоги, дискурсы и групповые работы, через технологии самообучения и изменения аранжировки классной комнаты и т.д. Если все это делалось, теперь пришло время изменять содержание. Повторимся: лучше всего

воспользоваться содержательной гибкостью нового ФГОС. Это трудно, но к этому неизбежно приводит любую школу закон – стандарт старшей ступени вводить все равно придется. А пока школам надо к этому двигаться. Как?

Профиль – это уже установившийся институт, его не надо изобретать. Однако нужно, чтобы контент профиля содержал не только углубленное изучение главного в профиле предмета, но и то, что является его пререквизитами, включая иностранный язык. Низкий процент сдающих ЕГЭ по иностранному языку – это провал школы, ибо этот предмет пригодится всегда и всем, а нацеленность на сдачу ЕГЭ заставит любого выпускника подогнать язык. Будущему инженеру (в промышленности, на транспорте, в строительстве) помимо профильной математики нужны будут физика и информатика, но именно «углубленка» со специальными программами, будущему экономисту помимо математики – обществознание (в близкой перспективе – экономика) и иностранный язык и т.д. Обязательные ЕГЭ по математике и русскому языку надо готовить, повторимся, с I класса.

Кластер должен информировать школы, что в мировом университете наметилось (уже давно) формирование не только major (давно изучаемого ядра дисциплин по каждой данной профессии), но и своего рода обязательного для всех нового ядра – пролегомена из трех дисциплин, которые как бы образуют основу устойчивости и продуктивности когнитивных компетенций: философии, прикладной математики и computer science (знания компьютера). Школам следует обратить на это внимание, а заодно узнать (если пока не знают), что на старшей ступени школ Международного бакалавриата теория познания (философия) – обязательный предмет, резко усиливающий когнитивный потенциал выпускника.

Думается, что через диалог школ Кластера нам нужно приступить к решению еще одного вопроса – о содержании образования на старшей ступени для тех, кто в дальнейшем собирается поступать в колледж. Ведь этим детям не менее необходимы «свои» профили. Да и весь БУП старшей ступени для них должен быть несколько иным.

Социализация на старшей ступени через наделение учеников «взрослой» ответственностью за новые взрослые дела должна, конечно, продолжаться. Но (так уж пока устроен БУП средней школы) старшая ступень – время изучения обществознания. Одновременно это период, когда, как утверждают психологи, у юношества созревает потребность сформировать свое понимание мира, мировоззрение. «Обществознание» – как раз об этом. Но, в отличие от многих других предметов, которые в будущей жизни учеников очень многими из них могут больше никогда даже не вспомниться, «Обществознание» нужно всем как краткий путеводитель, комментатор и навигатор по бесчисленным делам человеческих сообществ. Ибо нынешний ученик (любой) уже завтра (а частично уже и сегодня) станет избирателем или избираемым, истцом или ответчиком, покупателем или продавцом, заемщиком или кредитором, – словом, носителем многих ролей в обществе, которые он будет обречен исполнять. Поэтому он должен иметь некоторые базовые знания об обществе, чтобы определить в нем свое место и предугадать возможные роли.

При введении нового ФГОС выпускнику придется выполнять индивидуальную проектную работу. В нашей школе главная, с позиций Кластера, проблема – это массовый cheating, т.е. мошенничество (списывание, скачивание, часто компиляция «на скорую руку»). Это проблема общей культуры. Поэтому решать ее на старшей ступени поздно, так как

В мировом университете наметилось (уже давно) формирование не только major (давно изучаемого ядра дисциплин по каждой данной профессии), но и своего рода обязательного для всех нового ядра – пролегомена из трех дисциплин, которые как бы образуют основу устойчивости и продуктивности когнитивных компетенций: философии, прикладной математики и computer science (знания компьютера). Школам следует обратить на это внимание, а заодно узнать (если пока не знают), что на старшей ступени школ Международного бакалавриата теория познания (философия) – обязательный предмет, резко усиливающий когнитивный потенциал выпускника.

Сформированность в ученике творческого потенциала лучше всего обнаруживается через выявление у него дивергентного мышления – способности найти несколько равнозначных решений. Если ученик находит лишь одно, выполненное стандартными методами, решение, он лишен творческих задатков. Он должен найти способы решения проблемы, доказательства и проверки, а затем суметь презентовать тему.

возможное решение окажется весьма и дорогостоящим, и неэффективным. По времени решение этой проблемы нужно начинать уже в «началке». Уже «письмо» в начальной школе должно означать творение исключительно собственных текстов ученика. В дальнейшем культура «немошенничества» создается лучше всего *формативным* оцениванием успехов ученика, о чем речь пойдет далее.

Ученический проект должен быть посвящен теме, найденной самим учеником. Ученик должен сам найти проблему, предложить к ней свою гипотезу, а еще лучше – гипотезы. Сформированность в ученике творческого потенциала лучше всего обнаруживается через выявление у него дивергентного мышления – способности найти несколько равнозначных решений. Если ученик находит лишь одно, выполненное стандартными методами, решение, он лишен творческих задатков. Он должен найти способы решения проблемы, доказательства и проверки, а затем суметь презентовать тему. Кластер рекомендует школам обязательную публичную защиту проектов (кстати, всех проектов, даже если они выполняются уже в «началке»), с назначением официальных оппонентов, с обсуждением и принятием решения об одобрении или неодобрении.

На старшей ступени, как представляется, участие в школьном туре ВОШ следует считать обязательным. Часто отмечаемая психологами в старшеклассниках тревожность (опасная соскальзыванием в пессимизм и апатию) требует усложнять им конкурентную среду. Участие в школьном туре предоставляет шанс проверить себя, а возможно, и шагнуть во второй тур.

Кластер рекомендует школам при переводе учеников в X класс проверить всех на понимание текста и умение читать и конспектировать тексты (это один из важнейших тестов PISA, по которым мы сильно проигрываем). Хочется проинформировать школы, что в традиционной, элитной в Англии, программе университетского бакалавриата «Свободные искусства» (Liberal Arts) работа с текстами – важнейшая часть обучения. Школам, стремящимся к продвинутым уровням, мы рекомендуем начать эту работу в основной школе и промониторить ее результаты в старшей.

Оценивание

Практически все школы применяют традиционную итоговую (в разных видах) форму оценивания – квартальную, годовую, по окончании предмета, ступени, школы. Кластер рекомендует школам постепенный переход к формативной (formative) оценке, которая обязательна в школах с программами Международного бакалавриата. «Формативная» по существу означает «формирующая». Что она формирует? Ответ: постоянную (ежедневную) заточенность на ответственность за свое учебное поведение, чувство неотвратимости контроля твоих учебных действий каждый час, а в целом – просто чувство ответственности. Формативное оценивание осуществляется на каждом уроке, а оценивается каждый ученик. Кстати, «топовые» университеты на Западе активно применяют именно формативное оценивание. Прийти к нему можно лишь постепенно, за несколько лет.

Во-первых, надо самим учителям создать банки мини-КИМов (КИМ – контрольно-измерительный материал) по всем основным предметам. Банки двух видов: 1) КИМы поурочные, 2) КИМы для ежемесячного независимого мониторинга этих же процессов. Поурочные КИМы держат ученика в постоянной дисциплине внимания и понимания, помесячные – в уверенности в том, что никакие увертки со своим учителем (попытки ученика понравиться ему, а родителей – с ним подружиться) не пройдут, ибо восемь раз в год будет проведена независимая оценка, демонстрируемая на сайте школы и в электронном дневнике. Это действительно формирует постоянство ответственности и рабочего усилия (work efforts), а также культуру «немошенничества» (не скажешь, не спишешь, все на виду и онлайн). Формативное

оценивание значительно меняет и учителя, который составляет КИМы (текущие и помесячные). Композитор задач – это реально наивысшая квалификация. Во-вторых, все эти процессы надо ввести в «образ жизни» школы. Через 2–3 года результат будет очень серьезным.

Следующий этап реформирования оценивания, который предложит Кластер, будет связан с критериальным оцениванием.

Персонал

Отнюдь не лучшее состояние наших школ жестко коррелирует с состоянием их персонала. Кластерные четырехлетние наблюдения показали, что в средней школе имеются три категории (части) персонала. Одна (лучшая) часть понимает, что нужно работать по-другому (и даже частично понимает, как это нужно делать). Нередко эта часть даже готова несколько поступиться своим благосостоянием и не превышать свою недельную нагрузку выше 18–20 часов. Другая часть понимает, что ее все равно рано или поздно заставят работать по-другому. Поэтому она хотя внутренне не поддерживает это новое, но и не борется против него (по крайней мере в открытую). Изменять себя этой части будет особенно сложно, но уходить из школы она не намерена, в том числе из-за достойной зарплаты. Наконец, третья часть – это персонал, который для школы XXI в. непригоден в принципе. Он будет либо уходить в другую школу, либо бороться с перезагрузкой школы, причем любыми средствами. В составе Кластера есть школы, где эта третья часть была большинством (№ 1366, 554, 1996, 1631, 1400 и др.). Его увольнение – единственный гуманный в отношении школьников и другой части персонала выход. Можно ли найти замену, обладающую заметно лучшими качествами? Опыт показывает, что можно, если директору не будут мешать разные внешние силы. Но поиск всегда будет трудоемким. Указанные выше и другие школы смогли найти достойную замену уволенным. В целом школы Кластера уволили более 30% персонала.

Однако увольнение худших – это лишь часть решения вопроса. Другая часть – профессиональное развитие учителей. Думается, что самым эффективным будет понимание школой того, что лучшее образование в истории человечества – это самообучение, самообразование. К сожалению, культура самообразования и саморазвития в наших школах чрезвычайно слаба и отсутствует у большинства персонала. Он успешно и часто прикрывает свой низкий профессионализм разными сертификатами. Так что профессиональное самообразование и развитие должны стать центральной задачей для руководящих команд школ кластера. Смысл этой трудной задачи – в создании устойчивой культуры самообразования у каждого учителя, т.е. потребности читать профессиональную (предметную) и образовательную литературу, освоить ИКТ, профессионально владеть и навигацией, и контентом своего предметного поля в Интернете. Такая культура создается годами. Но в XXI в. нам нужен учитель – предметный эксперт и продвинутый пользователь информационными технологиями, иначе мы нашу школу, ее убогую дидактическую модель не изменим.

Культура самообразования и саморазвития в наших школах чрезвычайно слаба и отсутствует у большинства персонала. Он успешно и часто прикрывает свой низкий профессионализм разными сертификатами. Так что профессиональное самообразование и развитие должны стать центральной задачей для руководящих команд школ. Смысл этой трудной задачи – в создании устойчивой культуры самообразования у каждого учителя, т.е. потребности читать профессиональную (предметную) и образовательную литературу, освоить ИКТ, профессионально владеть и навигацией, и контентом своего предметного поля в Интернете.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мы надеемся, что читающий эту концепцию увидит, почувствует разницу между многочисленными программами, концепциями, пояснительными записками к нормативным актам, состоящими, как всегда, из лозунгов, заклинаний и повелительных глаголов. Все это на нечитаемом канцелярите.

Концепция Кластера опирается на отечественную науку об образовании. Это концепция «имени Л.С. Выготского». Она основана на глубоком понимании

смыслов и замыслов нового ФГОС, реализация которых позволит каждой взявшейся за это школе встать не на догоняющий, а на опережающий путь своего развития. Эта концепция системна и последовательна – от 18-месячного или трехлетнего ребенка до 17-летнего выпускника. Она преемственна от одной ступени образования к другой. Она практична и в отличие от официальных деклараций отвечает на вопросы «как?» и «почему?». Она гуманистична, ибо фокусируется на духовном и интеллектуальном потенциале будущих поколений. Она фокусируется на глубоком изменении всех участников, причастных к образовательному процессу: детей, родителей, учителей, воспитателей, администраторов, – а в конечном счете на формировании добродетельного, трудолюбивого, патриотичного, законопослушного, творческого нового населения и даже на наделении существующего населения этими же свойствами.

Эта концепция отнюдь не является директивой. Принять или не принять ее – дело ответственности и профессиональной совести каждого участника образовательного процесса, но прежде всего директорского, руководящего корпуса школ и тех тысяч учителей и воспитателей, который и ощутили, и осознали императивность предложенных изменений. Пожелаем им успехов и достижений в их новой и очень напряженной трудовой и духовной жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Астрель, 2011.
2. Ильин И.А. Религиозный смысл философии. М.: АСТ, 2003.
3. Ле Шан Э. Главная книга родителей. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009.
4. Хегенхан Б., Олсон М. Теория научения. СПб.: Питер, 2004.
5. Hanushek E., Woessmann L. The knowledge capital of nations: Education of growth. Cambridge, MA: MIT Press, 2015.
6. Heckman J., Lochner L., Todd P. Earnings function, rates of return and treatment effect: The mincer equation and beyond // Hanushek E.A., Welch F. (eds). Handbook of economics of education. 2006. V. 1. Ch. 7. P. 307–458.
7. Kalantzis M., Cope B. New learning: Elements of a science of education. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
8. Klein S.B. Learning. Principles and applications. 6nd ed. L.; N.Y.: Sade, 2012.
9. Long M. et al. The psychology of education. 2nd ed. / Long M., Wood C., Littleton K., Passenger T., Sheehy K.L. N.Y.: Routledge, 2011.

ВЛАДИМИР СОБКИН, ФАТИМА РЗАЕВА

Наукометрические индикаторы исследований в сфере образования

Аннотация. Целью работы, выполненной в рамках исследования проблем, связанных с реформированием комплекса наук об образовании в РФ, было определение возможностей использования методов математической статистики для построения типологии публикационной активности научных организаций и вузов. В настоящей статье предпринята попытка структурного анализа публикационной активности педагогических вузов и научно-исследовательских институтов, специализирующихся в сфере образования. В качестве источника необходимой информации использовалась база данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ). Содержащиеся в этой базе наукометрические сведения о вузах и научно-исследовательских институтах, ориентированных на исследования в области образования, были подвергнуты специальному статистическому анализу. В качестве основного математического метода обработки данных, наряду с частотным анализом по отдельным 24 индикаторам, используется факторный анализ данных о публикационной активности организаций (педагогических вузов и НИИ) за последние пять лет (с 2011 по 2015 г.). Проанализированы данные по 63 организациям (23 из которых являются научно-исследовательскими организациями, а 40 – педагогическими вузами).

В результате выделены обобщенные факторы (показатели), характеризующие публикационную активность: «публикационная активность организации» (интенсивность); «качество публикационной активности организации» (статус публикаций); «средняя публикационная активность сотрудника организации». Проведенное исследование позволило выявить существенные различия в публикационной активности вузов и НИИ, а также определить разные типы публикационных стратегий организаций на основе сочетания трех выделенных обобщенных показателей. Полученные результаты могут быть использованы для оценки эффективности публикационной активности организаций, проводящих исследования в сфере образования.

Ключевые слова: реформа наук об образовании, научные организации, вузы, РИНЦ, публикационная активность, наукометрические индикаторы, обобщенные показатели публикационной активности, факторный анализ.

Современная российская наука в сфере образования переживает период активного реформирования, который выражается как в смене целевых ориентиров, так и в институциональных преобразованиях. Эти изменения воспринимаются многими учеными не только как новые, но и порой как неадекватные (Заместитель президента РАН…, 2015; Министерство образования РФ требует…, 2015; Открытое письмо…, 2016; Садовский, 2016). Особенно это касается введения новых стратегий управления и оценки результативности научной деятельности, где на передний план выступают формальные наукометрические показатели (индекс цитирования, публикации в ведущих научных журналах и др.). Так, по данным социологического опроса Информационно-аналитического центра РАО, проведенного среди 789 научных сотрудников, лишь 27,3% респондентов указали, что результативность труда ученого следует оценивать по наукометрическим показателям. Доминирует же негативная оценка влияния введения наукометрических показателей. При этом более половины опрошенных научных сотрудников (59,9%) считают, что «мотивация поиска новых знаний сменилась на погоню за количеством публикаций»; снижение

Основная цель активизации научно-исследовательской деятельности вузов состоит в «фундаментализации образования» через поддержку научных исследований. В свою очередь, это предполагает не только пересмотр содержания преподавания, форм и методов педагогической деятельности, но и пересмотр кадровой политики вузов (поскольку далеко не все вузовские преподаватели занимаются научно-исследовательской деятельностью).

об авторе

В.С. Собкин, руководитель Информационно-аналитического центра РАО, доктор психологических наук, профессор, академик РАО

качества научных исследований отметили 29,4%.

Важным моментом реформирования является серьезная перестройка стратегии работы вузов: не только их ориентация на педагогическую работу по формированию и развитию компетенций студентов, необходимых для реализации педагогической деятельности, но и требование к проведению научных исследований. В соответствии с общей логикой современной образовательной политики основная цель активизации научно-исследовательской деятельности вузов состоит в «фундаментализации образования» через поддержку научных исследований (Сенько, 2015). В свою очередь, это предполагает пересмотр содержания преподавания, форм и методов педагогической деятельности, а также кадровой политики вузов (поскольку далеко не все вузовские преподаватели занимаются научно-исследовательской деятельностью). Следствием этого является оценка эффективности вузов не только по качеству организации образовательного процесса, но и по качеству проводимых научно-исследовательских работ.

При этом нельзя упускать из виду и деятельность собственно научных институтов. В первую очередь речь идет о Российской академии образования (РАО) – крупнейшей научной организации России в сфере образования. Не секрет, что последние два года стали периодом и кардинальных структурных изменений сети научных учреждений РАО, и нормативно-правовой базы, регулирующей их деятельность. Многие научные институты РАО были объединены в несколько крупных институтов и перестали существовать как самостоятельные организации. Однако в базе РИНЦ информация о деятельности реорганизованных институтов за последние пять лет сохранена, что позволяет провести их ретроспективный анализ по наукометрическим показателям.

В целом возникает довольно сложная ситуация, состоящая в следующем: с одной стороны, требование к активизации научно-исследовательской деятельности в педагогических вузах, с другой – укрупнение за счет слияния (а порой и закрытия) научных организаций, находящихся в системе РАО. Можно по-разному оценивать сложившуюся ситуацию, но вполне очевидно, что и вузы, и научно-исследовательские институты должны будут существенно изменить характер своей работы.

В этой связи следует отметить, что в аналитических работах фиксируются существенные пробелы, касающиеся как самой стратегии, так и планов по активизации научно-исследовательских работ в педагогических вузах: «…в международных рейтингах вузов на первом месте как раз идут результаты научной деятельности вуза и его сотрудников (открытия, цитируемость, внедрение и т.д.). У нас этого практически нет. Начав объединять и укрупнять вузы, мы этот недостаток так и не устранили. По существу, четыре-пять вузов механически собираются в один, не меняя принципиальной схемы функционирования. Объединяются корпуса, ректораты. А преподаватель как был перегружен педагогической работой, так и остался. Науки как не было, так и нет» (Винокуров, 2012, с. 7).

В связи с задачами реформирования крайне важно оценить хотя бы в первом приближении своеобразие научно-исследовательского потенциала российских педагогических вузов в сравнении с существующими научно-исследовательскими организациями. Поскольку сама реформа ориентирована на использование наукометрических критериев оценки качества научной деятельности (разнообразные индикаторы публикационной активности), представляется вполне логичным воспользоваться именно ими для ответа на вопрос о научном потенциале и эффективности педагогических вузов и научно-исследовательских организаций. В свою очередь,

ответ на него предполагает решение следующих трех задач:

- отбор исходных индикаторов научной эффективности;
- определение взаимосвязи выделенных индикаторов – построение обобщенных показателей оценки эффективности научной деятельности;
- сравнение организаций по выделенным обобщенным показателям публикационной активности.

Исходя из перечисленных задач, в качестве объекта проведенного нами исследования выступили разнообразные наукометрические индикаторы, которые используются в базе РИНЦ. Соответственно, *предметом* исследования является определение типов публикационной активности анализируемых научных институтов и педагогических вузов.

Отбор исходных индикаторов научной эффективности организаций. Для решения поставленных задач необходимо построить исходную базу данных о публикационной активности педагогических вузов и научных институтов, ориентированных на исследования в сфере образования. С этой целью использовались материалы РИНЦ. На сегодняшний день РИНЦ является крупнейшей российской библиографической базой данных научного цитирования, которая существует с 2006 г. и содержит «7 миллионов публикаций российских авторов, а также информацию о цитировании этих публикаций из более 4500 российских журналов» (по данным на 3 мая 2016 г.) (Российский индекс…, см. главную страницу описания данного сайта). Как утверждают разработчики РИНЦ, эта база данных не только выполняет справочно-библиографическую функцию, но и является «мощным аналитическим инструментом, позволяющим осуществлять оценку результативности и эффективности деятельности научно-исследовательских организаций, ученых, уровень научных журналов и т.д.» (Там же).

Важно обратить внимание на одно существенное обстоятельство, которое затруднило получение наиболее полной информации, содержащейся в базе. Дело в том, что хранящиеся в РИНЦ данные обновляются в режиме онлайн, и, заходя на сайт через несколько дней, можно обнаружить уже измененную информацию о той или иной организации. В этой связи нами было принято решение о необходимости проведения подготовительной работы по имеющимся организациям в максимально сжатые сроки, оговорив при этом, что мы относим результаты проведенной работы к конкретному периоду. Извлечение данных и подготовка информационной базы исследования осуществлялись в течение месяца и были завершены к 3 мая 2016 г.; соответственно, наукометрические данные именно за этот период подвергались всей последующей обработке и анализу.

Анализируя базу РИНЦ, мы смогли выделить 23 научно-исследовательских института и 40 педагогических вузов (список институтов и вузов представлен в Приложении 1). Понятно, что подготовку педагогов ведет гораздо большее число вузов. Однако в ходе институциональных изменений, произошедших в системе высшего образования, многие педагогические вузы вошли в состав региональных университетов. В этой связи такие вузы потеряли свою юридическую самостоятельность, поэтому в базе РИНЦ они в настоящий момент уже не фиксируются, поскольку пройти регистрацию в РИНЦ могут только структуры, обладающие юридическими правами (педагогические факультеты же такого статуса не имеют). Это обстоятельство является еще одним (помимо постоянного обновления базы РИНЦ) ограничением для проведения анализа. Вместе с тем мы считаем, что выборка, где представлены 40 педагогических вузов, вполне репрезентативна для оценки общих тенденций, характеризующих публикационную активность учреждений системы высшего педагогического образования.

Для определения научного потенциала российских вузов и научно-исследовательских организаций необходимо выделить те ключевые индикаторы, на которые мы будем опираться в ходе дальнейшего анализа. Как уже было отмечено, РИНЦ включает большое число различных индикаторов. Все они делятся на следующие основные блоки: «Общие показатели» (содержат общие сведения о числе публикаций, авторов, цитирований, а также

об авторе

Ф.Р. Рзаева, старший научный сотрудник Информационно-аналитического центра РАО

основные наукометрические индексы); «Показатели за 5 лет (2011–2015)»; «Показатели за 5 лет (2011–2015) по областям знаний»; «Показатели по годам» и «Статистические отчеты» (содержат распределения публикаций по различным параметрам: тематике, типу, журналам, авторам и пр.).

В качестве критериев для оценки эффективности современных педагогических вузов и научных институтов в ходе анализа нами использовался блок «Показатели за 5 лет (2011–2015)», состоящий из 24 индикаторов. Перечень индикаторов приведен в Приложении 2. Однако выбранные индикаторы дают, на наш взгляд, излишне дифференцированную картину и требуют определенной работы по их систематизации. С целью выявления обобщенной структуры выбранных индикаторов РИНЦ нами была использована математическая процедура факторного анализа, которая позволяет установить статистически значимые взаимосвязи между индикаторами, объединив их в независимые показатели (факторы).

Построение обобщенных показателей оценки эффективности научной деятельности. Исходные данные базы РИНЦ подвергались предварительной обработке в виде их перекодировки в процентильные эквиваленты. Подобная работа по перекодировке исходных статистических данных проводилась нами в целом ряде предыдущих исследований и показала свою эффективность и содержательную валидность при применении процедуры факторного анализа для обработки разнообразных данных, касающихся образовательной статистики (Собкин, Писарский, 1998; Собкин, Янбекова, 2014).

С целью систематизации разнородных индикаторов, имеющихся в РИНЦ, сырые данные относительно 24 показателей по 63 организациям приводились к процентильным эквивалентам с шагом в 20% дисперсии. (Предварительная подготовка данных осуществлялась в

Таблица 1
Весовые значения индикаторов, вошедших в фактор F1

Название индикатора	Весовые значения
Число статей в журналах, входящих в Web of Science или Scopus	,938
Число авторов, имеющих статьи в журналах, входящих в ядро РИНЦ (1000 лучших российских журналов, индексируемых РИНЦ)	,935
Число статей в журналах, входящих в RSCI (Russian Science Citation Index – отдельная база данных в Web of Science, состоящая из журналов, входящих в ядро РИНЦ)	,930
Число статей в российских переводных журналах	,927
Общее число публикаций за 5 лет	,922
Число статей в российских журналах из перечня ВАК	,921
Число статей в журналах, входящих в ядро РИНЦ	,914
Число авторов	,914
Число авторов, имеющих статьи в журналах, входящих в RSCI	,914
Число статей в российских журналах	,908
Число авторов, имеющих статьи в журналах, которые входят в Web of Science или Scopus	,906
Число публикаций, выполненных в сотрудничестве с другими организациями	,904
Число цитирований в ядре РИНЦ	,890
Число статей в журналах с ненулевым импакт-фактором	,888
Число публикаций с участием зарубежных авторов	,885
Число публикаций, процитированных хотя бы один раз	,878
Число цитирований только статей в журналах РИНЦ	,872
Число самоцитирований (из публикаций этой же организации)	,867
Число статей в зарубежных журналах	,834
Число цитирований в РИНЦ	,834

программе Microsoft Office Excel 2010, статистическая обработка – в IBM SPSS Statistics v.21.) После этого исходная матрица процентильных значений подвергалась процедуре факторного анализа методом главных компонент с последующим вращением по критерию варимакс Кайзера. В результате факторного анализа были выделены три униполярных фактора, описывающих 89,1% общей суммарной дисперсии. Приведем описание полученных факторов.

Фактор F1 (68,6% дисперсии): «Публикационная активность организации» (интенсивность). В него вошли следующие индикаторы (табл. 1). Как мы видим, этот фактор объединяет индикаторы, которые характеризуют *число* публикаций (либо авторов, либо цитирований), относящихся к данной организации. Именно поэтому его и можно рассматривать как обобщенный показатель *публикационной активности организации*. Заметим, что отдельные индикаторы, фиксирующие разные аспекты публикационной активности, высоко коррелируют между собой. В этой связи возникает вопрос об их избыточности для решения задач по оценке научных и образовательных организаций. По-видимому, в дальнейшем следует провести процедуру экспертной оценки, направленную на отбор *необходимых и достаточных* индикаторов для решения задач оценки публикационной активности отдельных организаций.

Фактор F2 (13,5%): «Качество публикационной активности организации». Структуру этого фактора определяют всего три индикатора (табл. 2). Данный фактор отражает такие важные характеристики, как уровень научных изданий, в которых публикуются работы организации (импакт-фактор), средняя цитируемость в расчете как на одну публикацию организации, так и на одного автора. С нашей точки зрения, эти три индикатора достаточно репрезентативны для наукометрической оценки *качества публикационной активности*. Важно также подчеркнуть, что импакт-фактор журнала коррелирует с интенсивностью цитирования. В принципе, этот результат вполне ожидаем, поскольку определение импакт-фактора журнала как раз и строится именно с учетом активности цитирования опубликованных в нем статей. По сути дела здесь на большой выборке данных подтвердилась валидность хранящейся в базе РИНЦ информации. Заметим, что «качество публикационной активности» в данном случае следует понимать как *социальный престиж, известность*. Иными словами, это социальный статус публикаций организаций в профессиональной среде.

Определение импакт-фактора журнала как раз и строится именно с учетом активности цитирования опубликованных в нем статей. Здесь на большой выборке данных подтвердилась валидность хранящейся в базе РИНЦ информации. Заметим, что «качество публикационной активности» в данном случае следует понимать как социальный престиж, известность. Иными словами, это социальный статус публикаций организаций в профессиональной среде.

Наконец, фактор F3 (7,0 %) определил лишь один индикатор – «среднее число публикаций в расчете на одного автора». Данный фактор можно обозначить как «Средняя публикационная активность сотрудника организации».

Заметим, что если фактор F2 определяет качество публикационной активности в пересчете на одного автора, работающего в организации, и свидетельствует о «популярности» научных сотрудников данной организации в научном сообществе, то фактор F3 определяет иной аспект, который связан с интенсивностью публикационной активности именно сотрудников организации. Иными словами, если фактор F2 определяет

Таблица 2
Весовые значения индикаторов, вошедших в фактор F2

Название индикатора	Весовые значения
Среднее число цитирований в расчете на одну публикацию	,953
Среднее число цитирований в расчете на одного автора	,885
Средневзвешенный импакт-фактор журналов, в которых были опубликованы статьи	,759

признанность, статус сотрудников в научном сообществе, то фактор F3 – их публикационную активность. Фактор же F1, в отличие от F3, характеризует публикационную активность именно организации. В этом отношении данный показатель в существенной степени зависит от «размеров» (численности научных сотрудников) организации.

Сравнение организаций по выделенным обобщенным показателям публикационной активности. В соответствии с обозначенными выше задачами настоящего исследования перейдем к рассмотрению особенностей размещения значений отдельных научных организаций и педагогических вузов (см. Приложение 1) по осям выделенных факторов: F1 («Публикационная активность организации»), F2 («Качество публикационной активности организации») и F3 («Средняя публикационная активность сотрудника организации»). Результаты размещения научных организаций и педагогических вузов в пространстве выделенных факторов представлены на рис. 1 и 2.

При анализе приведенных на рис. 1 данных следует обратить внимание на то содержание, которое определяет каждый квадрант. Так, квадрант I (положительные значения по факторам F1 и F2) задает зону, где группируются организации с высоким уровнем публикационной активности (интенсивность – F1), а также с высоким качеством публикаций (престижность издания и цитируемость – F2). Среди организаций, расположенных в этом квадранте, в основном присутствуют известные педагогические вузы, такие как Московский городской психолого-педагогический университет (26), Томский государственный педагогический университет (51), Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева (37), Новосибирский государственный педагогический университет (40), Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (57), РГПУ имени А.И. Герцена (39) и ряд других. Для них характерны не только высокая публикационная активность, но и размещение статей в изданиях с высоким

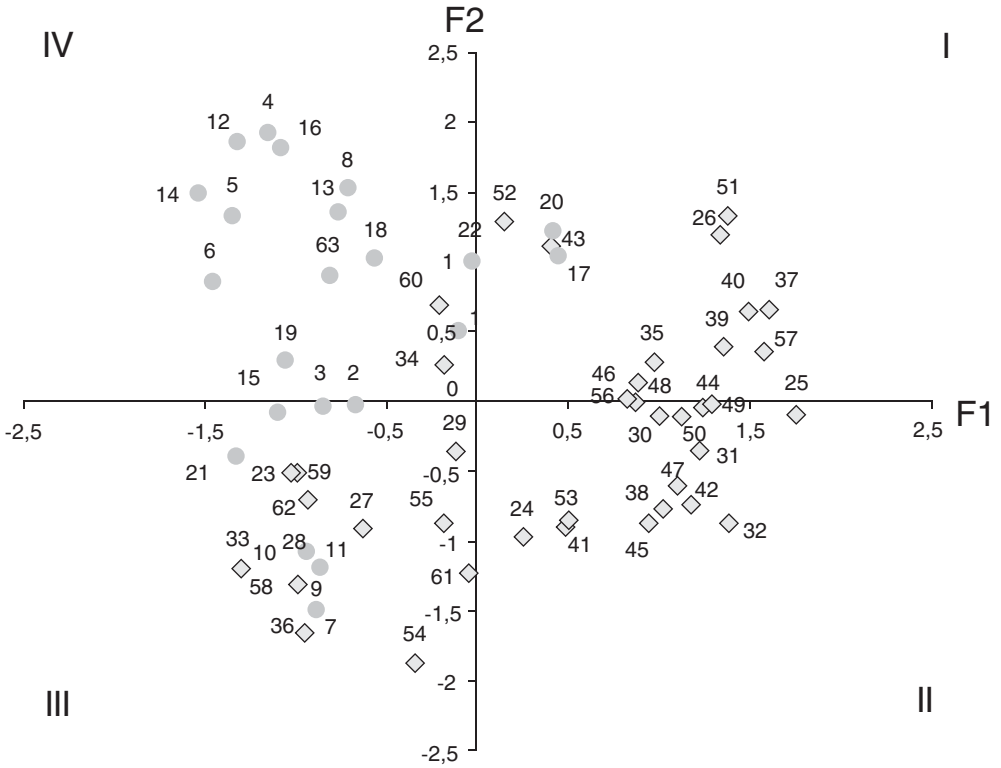

Рис. 1. Распределение организаций в пространстве факторов F1 («Публикационная активность организации», ось X) и F2 («Качество публикационной активности организации», ось Y)
● – НИИ, ◆ – педагогические вузы. Номер соответствует номеру организации по списку Приложения 1

импакт-фактором и с высоким уровнем цитируемости как публикаций, так и сотрудников организации.

В принципе, квадрант I определяет ядро тех вузов, относительно которых можно говорить, что они имеют достаточно высокий научный потенциал. Эти вузы уже сегодня отвечают тем задачам реформы высшего образования, которые связаны с интенсификацией научных исследований на базе вузов. Характерно, что в этот квадрант вошли всего лишь две научные организации: Психологический институт РАО (20) и Институт стратегии развития образования РАО (17). Они смогли развернуть относительно высокую публикационную активность, используя в то же время высокий научный потенциал (публикуя работы сотрудников в престижных, высокоцитируемых изданиях). Не вдаваясь в детали, заметим, что общей чертой стратегии их публикационной активности является, на наш взгляд, участие в получении различных грантов. Вместе с тем, возможно, есть и другие существенные моменты, которые требуют более детального анализа, что выходит за рамки данной статьи.

Иная ситуация складывается, если мы обратимся к рассмотрению квадранта IV. С одной стороны, положительные значения по оси фактора F2 содержательно определяют высокое качество публикаций: высокий импакт-фактор, высокий индекс цитирования как статей, так и отдельных авторов. С другой стороны, отрицательные значения по оси фактора F1 свидетельствуют о невысокой публикационной активности. Как мы видим, в основном в этот квадрант попадают научно-исследовательские организации РАО: Институт коррекционной педагогики РАО (4), Институт социализации и образования РАО (14), Институт социологии образования РАО (16), Институт семьи и воспитания РАО (13), Институт развития образовательных систем РАО (12), Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО (8), Институт управления образованием РАО (18), а также ФИРО и ряд других НИИ. Таким образом, опираясь на эти данные, можно сделать вывод о том, что научно-исследовательские организации РАО, обладая высоким научным потенциалом, в то же время, к сожалению, характеризуются низкой публикационной активностью. Заметим, что на устранение этого недостатка и ориентирована система показателей, предлагаемых министерством по совершенствованию деятельности НИИ. В то же время можно предположить, что низкая публикационная активность научной организации обусловлена также небольшим числом сотрудников по сравнению с крупными педагогическими вузами.

Противоположен квадранту IV по своему содержанию квадрант II. Это зона высокой публикационной активности (положительные значения по фактору F1) и в то же время низкого «качества» публикационной активности – низкого статуса публикаций (отрицательные значения по фактору F2). Как мы видим, в этой зоне разместились только педагогические вузы: Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского (31), Воронежский государственный педагогический университет (32), Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (44), Уральский государственный педагогический университет (42) и др. Как правило, научные публикации осуществляются в этих вузах на базе собственных изданий различного жанра: сборники статей, вестники, научные журналы и пр. На наш взгляд, повышение потенциала публикационной активности этих вузов состоит не только в повышении научного статуса вузовских изданий (их импакт-фактора), но и в изменении научной коммуникации сотрудников вуза, что и позволит увеличить цитируемость их работ. Во многом достижение этой цели связано с более активным участием как в региональных

Повышение потенциала публикационной активности вузов состоит не только в повышении научного статуса вузовских изданий (их импакт-фактора), но и в изменении научной коммуникации сотрудников вуза, что и позволит увеличить цитируемость их работ. Во многом достижение этой цели связано с более активным участием как в региональных научных конференциях, так и во всероссийских и международных. Важную роль сегодня здесь играет и использование ИКТ, размещение научных работ в сети Интернет.

Обладая высоким научно-исследовательским потенциалом, НИИ в то же время имеют небольшую штатную численность научных сотрудников по сравнению с вузами. Это не позволяет им развернуть интенсивную публикационную активность, что и является основным отрицательным показателем при анализе публикационной активности организации. Помимо этого, у НИИ, как правило, отсутствуют собственные финансовые ресурсы для реализации этой активности.

научных конференциях, так и во всероссийских и международных. Важную роль сегодня здесь играет и использование ИКТ, размещение научных работ в сети Интернет.

Наконец, квадрант III определяет наиболее критичную зону, которая характеризуется и низкой интенсивностью публикаций, и их низким качеством («статусом»). В этой зоне расположились как вузы, так и ряд педагогических НИИ. В целом эти организации нуждаются в кардинальном переосмыслении тех принципов, на которых строится их работа по планированию и проведению научных исследований, а также непосредственно публикационная стратегия.

Завершая анализ данных, приведенных на рис. 1, важно обратить внимание еще на одно, на наш взгляд, весьма существенное обстоятельство. На рисунке отчетливо видно, что фактор F1 («Публикационная активность организации») явно дифференцирует вузы и научно-исследовательские институты. С нашей точки зрения, это объясняется в первую очередь тем, что, обладая высоким научно-исследовательским потенциалом, НИИ в то же время, как мы уже отметили, имеют небольшую штатную численность научных сотрудников по сравнению с вузами. Это не позволяет им развернуть интенсивную публикационную активность, что и является основным отрицательным показателем при анализе публикационной активности организации. Помимо этого, у НИИ, как правило, отсутствуют собственные финансовые ресурсы для реализации этой активности. Поэтому нам

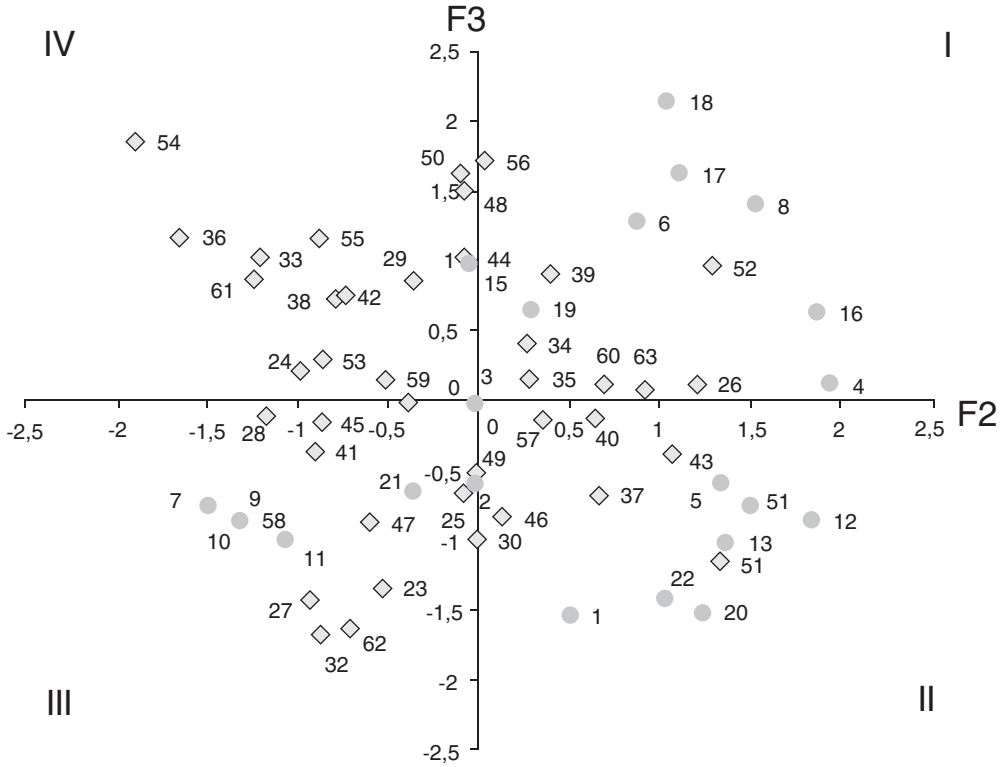

Рис. 2. Распределение организаций в пространстве факторов F2 («Качество публикационной активности организации», ось X) и F3 («Средняя публикационная активность сотрудника организации», ось Y)
● – НИИ, ◆ – педагогические вузы. Номер соответствует номеру организации по списку Приложения 1

представляется, что оценивать деятельность научно-исследовательского института по средней численности публикаций, приходящихся на организацию, не вполне адекватно. Здесь более информативен другой показатель – число публикаций, приходящихся на одного сотрудника, работающего в организации. Напомним, что именно этот показатель и был выделен в ходе нашего анализа в качестве самостоятельного фактора F3. В этой связи рассмотрим роль фактора F3 в дифференциации вузов и НИИ подробнее. Для этого обратимся к рис. 2, где показаны особенности размещения вузов и научно-исследовательских институтов в пространстве факторов F2 («Качество публикационной активности организации») и F3 («Средняя публикационная активность сотрудника организации»).

В пространстве, заданном факторами F2 и F3, зона квадранта I по своему содержанию определяет высокое качество публикационной активности (положительные значения по фактору F2) и одновременно высокую среднюю публикационную активность отдельного сотрудника организации (положительные значения по фактору F3). Как видим, в этой зоне разместились в основном научно-исследовательские институты. Наибольшие значения имеют: Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО (8), Институт стратегии развития образования РАО (17), Институт управления образованием РАО (18), Институт социологии образования РАО (16), Институт научной и педагогической информации РАО (6), Институт художественного образования РАО (19), Институт коррекционной педагогики (4).

Наряду с квадрантом I весьма показательно и размещение организаций в квадранте IV. По своему содержанию эта зона определяет высокую индивидуальную публикационную активность (положительные значения по оси фактора F3) и в то же время невысокий уровень цитирования как изданий, так и самих авторов (напомним, отрицательные значения по оси фактора F2 характеризуют низкий импакт-фактор изданий и низкую цитируемость авторов). Заметим, что подобная ситуация характерна для многих педагогических вузов, которые стимулируют высокую публикационную активность своих сотрудников за счет размещения их работ в местных вузовских изданиях: Шадринский (54), Кировоградский (36), Вологодский (33) и другие педагогические вузы. Вместе с тем выход на более авторитетные издания для них оказывается малодоступен. В этом отношении стратегия деятельности этих вузов должна, на наш взгляд, быть ориентирована на повышение научного статуса своих сотрудников (стажировки, организация международных проектов и участие в них и т.п.).

Противоположен квадранту IV по своему содержанию квадрант II. Здесь располагаются организации, сотрудники которых публикуют свои работы в престижных изданиях с высоким импакт-фактором (положительные значения по оси фактора F2), и в то же время публикационная активность отдельных сотрудников невысока (отрицательные значения по оси фактора F3). В данном квадранте с высокими значениями в основном расположились научно-исследовательские институты: Институт коррекционной педагогики РАО (1), Психологический институт РАО (20), Институт семьи и воспитания РАО (13), Институт культурологии образования РАО (5), Институт социализации и образования РАО (14), Институт развития образовательных систем РАО (12) и др. Среди педагогических вузов с высокими значениями в этой зоне находятся Томский (51), Красноярский (37), Мордовский (41) педагогические вузы и др.

Наконец, квадрант III определяет зону как низкой публикационной активности отдельных сотрудников, так и непрестижности научных изданий, где они публикуются (отрицательные значения по осям факторов F2 и F3). Здесь, как мы видим, в равной степени расположены отдельные НИИ и вузы. Именно эта группа организаций нуждается в кардинальном совершенствовании своей научной деятельности. При этом особый акцент, на наш взгляд, должен быть поставлен на стимулировании и поддержке отдельных сотрудников (премирование как за число публикаций, так и за статус изданий и т.п.).

В завершение отметим, что разработанная нами процедура анализа наукометрических индикаторов базы РИНЦ позволяет охарактеризовать своеобразие публикационной активности

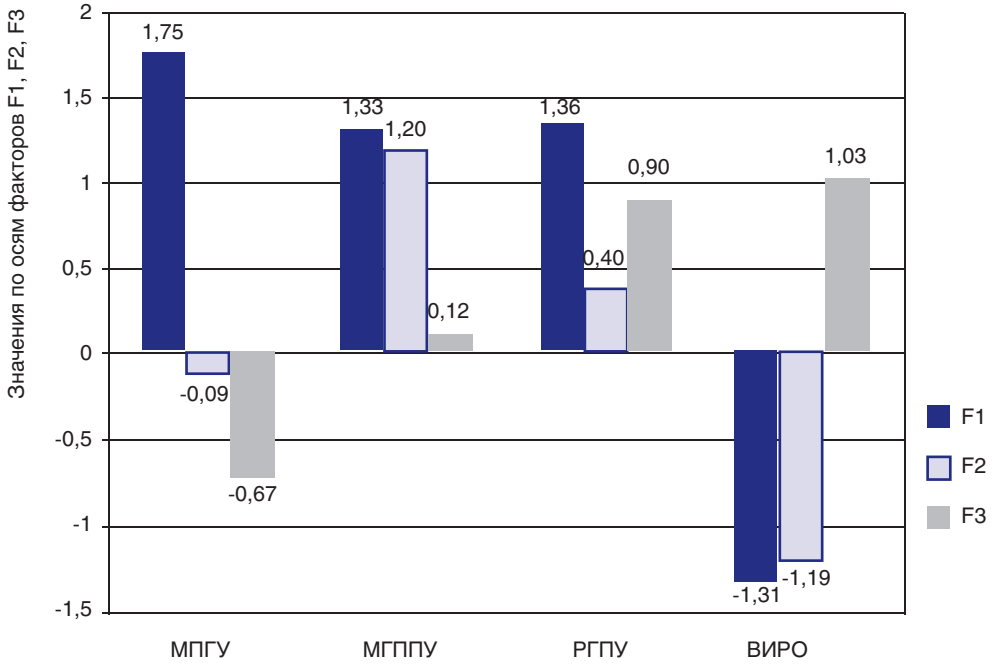

Рис. 3. Значения по осям факторов ряда российских педагогических вузов: F1 – «Публикационная активность организации», F2 – «Качество публикационной активности организации», F3 – «Средняя публикационная активность сотрудника организации»

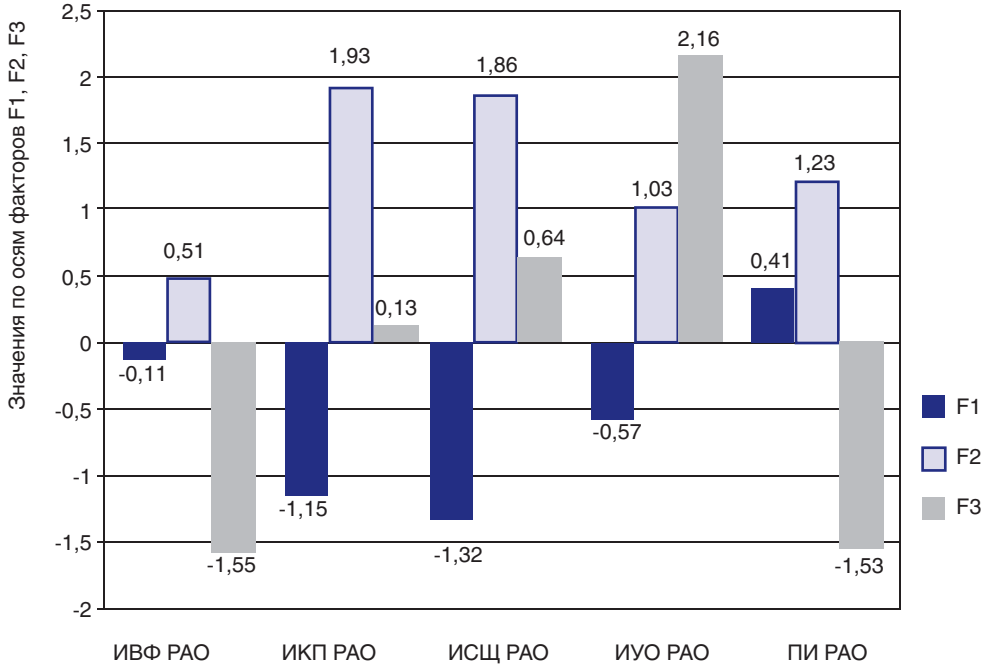

Рис. 4. Значения по осям факторов ряда НИИ: F1 – «Публикационная активность организации», F2 – «Качество публикационной активности организации», F3 – «Средняя публикационная активность сотрудника организации»

конкретных организаций. На рис. 3 и 4 в качестве иллюстрации приведены конкретные профили ряда вузов (Московский государственный педагогический университет имени В.И. Ленина, Московский государственный психолого-педагогический университет, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Волжский институт развития образования) и НИИ (Институт возрастной физиологии РАО, Институт коррекционной

педагогики РАО, Институт социологии образования РАО, Институт управления образованием РАО, Психологический институт РАО) по трем выделенным факторам F1 – «Публикационная активность организации», F2 – «Качество публикационной активности организации», F3 – «Средняя публикационная активность сотрудника организации».

Приведенные на рис. 3 и 4 данные на конкретном материале иллюстрируют своеобразие публикационной активности отдельных вузов и научно-исследовательских организаций. В свою очередь, это позволяет сделать вывод о том, что на основе выделенных обобщенных факторов наукометрических индикаторов базы РИНЦ можно построить содержательную типологию публикационной активности педагогических вузов и научных организаций. Эта типология строится с учетом активности организации, активности ее сотрудников и социального статуса («качества») публикаций в профессиональной среде.

*

Подводя итоги, отметим следующие четыре момента.

1. Проведенное исследование показало, что база данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) содержит полезный наукометрический материал, который может быть использован при анализе научно-исследовательской деятельности организаций в сфере образования (как НИИ, так и вузов).

2. Факторный анализ материалов, содержащихся в базе РИНЦ, выявил очевидную избыточность используемых в ней индикаторов. В целом эти индикаторы могут быть сведены к трем обобщенным показателям: «публикационная активность организации» (интенсивность); «качество публикационной активности организации» (статус публикаций); «средняя публикационная активность сотрудника организации».

3. Результаты проведенного исследования позволили определить существенные различия в публикационной активности педагогических вузов и НИИ. На основе сочетания трех выделенных с помощью факторного анализа показателей на конкретном эмпирическом материале охарактеризованы разнообразные стратегии публикационной активности организаций.

4. Для построения более детальной типологии публикационной активности организаций, помимо примененного нами факторного анализа, можно также использовать и процедуру кластерного анализа, что позволит, на наш взгляд, построить более дифференцированную типологию публикационной активности. Подобную работу мы и предполагаем провести на дальнейшем этапе нашего исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Винокуров М.А. Высшее образование и наука в России: проблемы и перспективы // Известия ИГЭА. 2012. № 4. С. 5–9.
2. Заместитель президента РАН Владимир Иванов об итогах реформы. 2015 [Электронный ресурс]. URL: http://www.ras.ru/news/shownews.aspx?id=4d6a8470-461b-4602-8948-c1ad835fc958
3. Министерство образования РФ требует новых полномочий по управлению наукой. Комментарий заместителя президента Российской академии наук Владимира Иванова. [Электронный ресурс] 2015. URL: http://www.ras.ru/news/shownews.aspx?id=465b90d4-51fc-402f-8059-9d0613847830
4. Открытое письмо академиков РАН Президенту Российской Федерации В.В. Путину. 2016. [Электронный ресурс] 2016. URL: http://www.kommersant.ru/doc/3046956
5. Российский индекс научного цитирования [Электронный ресурс]. URL: http://elibrary.ru/project_risc.asp
6. Садовский М.В. Время политкорректности закончилось. [Электронный ресурс] 2016. URL: http://expert.ru/ural/2016/27/vremya-politkorrektnosti-zakonchilos/
7. Сенько Е.В. Наука как элемент системы высшего образования // Высшее образование в России. 2015. № 10. С. 105–111.
8. Собкин В.С., Писарский П.С. Типы региональных образовательных ситуаций в Российской Федерации // Труды по социологии образования. М.: Центр социологии образования, 1998. Т. IV. Вып. V.
9. Собкин В.С., Янбекова Д.В. К вопросу о построении социокультурной типологии региональных образовательных ситуаций // Образовательная политика. 2014. № 3. С. 48–56.

Приложение 1

Перечень научных институтов и вузов педагогического профиля

1. Институт возрастной физиологии РАО
2. Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО
3. Институт информатизации образования РАО
4. Институт коррекционной педагогики РАО
5. Институт культурологии образования РАО
6. Институт научной и педагогической информации РАО
7. Институт общего среднего образования РАО
8. Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО
9. Институт педагогических инноваций РАО
10. Институт профессионального самоопределения молодежи РАО
11. Институт развития дошкольного образования РАО
12. Институт развития образовательных систем РАО
13. Институт семьи и воспитания РАО
14. Институт социализации и образования РАО
15. Институт социальной педагогики РАО
16. Институт социологии образования РАО
17. Институт стратегии развития образования РАО
18. Институт управления образованием РАО
19. Институт художественного образования РАО
20. Психологический институт РАО
21. Научная педагогическая библиотека имени К.Д. Ушинского РАО
22. Российская академия образования
23. Челябинский государственный педагогический университет
24. Чеченский государственный педагогический университет
25. Московский педагогический государственный университет
26. Московский городской психолого-педагогический университет
27. Институт специальной педагогики и психологии (Санкт-Петербург)
28. Смольный институт РАО
29. Университет РАО
30. Российский государственный профессионально-педагогический университет
31. Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского
32. Воронежский государственный педагогический университет
33. Вологодский институт развития образования
34. Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко
35. Липецкий государственный педагогический университет
36. Кировоградский государственный педагогический университет
37. Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева
38. Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова
39. РГПУ имени А.И. Герцена
40. Новосибирский государственный педагогический университет
41. Сургутский государственный педагогический университет
42. Уральский государственный педагогический университет
43. Мордовский государственный педагогический университет
44. Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет
45. Дагестанский государственный педагогический университет
46. Благовещенский государственный педагогический университет

47. Нижегородский государственный педагогический университет
48. Тульский государственный педагогический университет
49. Омский государственный педагогический университет
50. ВГСПУ (Волгоград)
51. ТГПУ (Томск)
52. АГГПУ им. В.М. Шукшина
53. Алтайский государственный педагогический университет
54. Шадринский государственный педагогический университет
55. Армавирский государственный педагогический университет
56. Оренбургский государственный педагогический университет
57. Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы
58. Коми республиканский институт развития образования
59. Северо-Осетинский государственный педагогический институт
60. Ставропольский государственный педагогический университет
61. АГПГУ (Амурская область)
62. УГППУ (Урал)
63. Федеральный институт развития образования (Москва)

Приложение 2

Перечень используемых в работе общих наукометрических показателей РИНЦ за последние 5 лет

ПОКАЗАТЕЛИ ЗА 5 ЛЕТ (2011–2015)
1. Общее число публикаций за 5 лет
2. Число статей в зарубежных журналах
3. Число статей в российских журналах
4. Число статей в российских журналах из перечня ВАК
5. Число статей в российских переводных журналах
6. Число статей в журналах, входящих в RSCI
7. Число статей в журналах, входящих в Web of Science или Scopus
8. Число статей в журналах, входящих в ядро РИНЦ
9. Число статей в журналах с ненулевым импакт-фактором
10. Число публикаций, процитированных хотя бы один раз
11. Число публикаций, выполненных в сотрудничестве с другими организациями
12. Число публикаций с участием зарубежных авторов
13. Число авторов
14. Число авторов, имеющих статьи в журналах, входящих в Web of Science или Scopus
15. Число авторов, имеющих статьи в журналах, входящих в ядро РИНЦ
16. Число авторов, имеющих статьи в журналах, входящих в RSCI
17. Число цитирований в РИНЦ
18. Число цитирований только статей в журналах РИНЦ
19. Число цитирований в ядре РИНЦ
20. Число самоцитирований (из публикаций этой же организации)
21. Средневзвешенный импакт-фактор журналов, в которых были опубликованы статьи
22. Среднее число публикаций в расчете на одного автора
23. Среднее число цитирований в расчете на одну публикацию
24. Среднее число цитирований в расчете на одного автора

СВЕТЛАНА КРИВЦОВА, АЛЛА ШАПКИНА,
АЛЛА БЕЛЕВИЧ

Буллинг в школах мира: Австрия, Германия, Россия

Аннотация. Актуальность проблемы школьного буллинга (систематической травли одного человека в ученической среде) сохраняется и даже возрастает во многих странах мира. Это ставит перед исследователями ряд задач, начиная от четкого определения понятия буллинга и заканчивая разработкой практических рекомендаций по профилактике и противостоянию буллингу. Решение этих задач является залогом успешной борьбы с данной формой психологической травли в образовательных учреждениях. В настоящей статье основное внимание уделяется понятийной дифференциации и вопросам диагностики буллинга. Коротко описываются история возникновения понятий «моббинг» и «буллинг», а также история изучения стоящих за ними феноменов; раскрываются значение этих терминов и специфика их употребления в разных странах. Рассматривается отличие буллинга от других сходных проявлений (агрессии, насилия, виктимизации). Дается краткое описание нескольких наиболее известных на сегодняшний день исследований распространенности буллинга и их основных результатов, а также приводятся данные ОЭСР о распространенности буллинга в 27 странах мира.

Дается подробная характеристика опросника «Smob», разработанного Х. Каспером (Германия), с описанием количественных критериев и выделенных на их основе двух форм буллинга (буллинг I и буллинг II). Подробно описываются исследования распространенности школьного буллинга, проведенные с использованием опросника «Smob» в ряде регионов Германии и Австрии. Статистические данные по результатам этих исследований сопоставляются по следующим пунктам: какова частота встречаемости буллинга I и буллинга II, кто осуществляет буллинг и каково число буллеров, к кому обращаются пострадавшие от буллинга, какие действия буллинга осуществляются чаще всего (приводится 10 наиболее часто встречающихся враждебных проявлений). В конце статьи представлены результаты первого в Российской Федерации исследования по выявлению степени распространения буллинга в подростковой среде, проведенного авторами статьи осенью 2015 г. в школах Московской области, в котором также использовался опросник «Smob». Анализируются особенности проведения данного мониторинга, полученные результаты сопоставляются с данными европейских коллег.

Ключевые слова: моббинг, буллинг, проявления буллинга, формы буллинга, опросник «Smob».

ВВЕДЕНИЕ

Буллинг в школе является широко распространенным феноменом, и в разных своих проявлениях встречается уже в начальных классах. При этом имеет место не только буллинг среди школьников, но и буллинг, осуществляемый учителями по отношению к школьникам, и наоборот. Встречается также буллинг среди самих педагогов. В буллинг оказываются вовлеченными все – в качестве агрессоров, в качестве жертв, в качестве наблюдателей. Буллинг затрагивает различные сферы школьной жизни: чувство безопасности у школьников и учителей, физическое и психологическое здоровье, качество и эффективность деятельности, культуру школьной жизни в целом. В 1956 г. У. Голдинг опубликовал роман «Повелитель мух», в основу которого была положена история травли пятиклассниками из частной английской школы своего сверстника: за этот роман автор получил впоследствии Нобелевскую премию.

К ИСТОРИИ ИССЛЕДОВАНИЙ

Изначально для обозначения систематической травли одного человека группой людей возник термин «моббинг», и лишь затем появился термин «буллинг». Впервые слово «моббинг» употребил в 1958 г. известный зоопсихолог Конрад Лоренц, обозначив им специфическое поведение зверей и птиц, предупреждающих других

С момента опубликования в 1969 г. статьи Хайнеманна и до сегодняшнего дня изучение буллинга прошло путь развития от локального исследования до деятельности международного масштаба, постоянно укрепляются сотрудничество и обмен опытом между научными сообществами разных стран. Исследования ученых привлекли внимание к проблеме и повысили общий уровень осведомленности об этом явлении работников сферы образования, медиков, политиков и самых широких слоев населения.

особей о приближении врага и общими усилиями отгоняющих противника (например, гуси так отгоняют лису, а вороны – ястреба). На сферу человеческих отношений термин был перенесен шведским врачом Петером-Паулем Хайнеманном. Он проводил свои исследования в 1960–1970-х гг., описывая и систематизируя групповое поведение детей в школе, которое зачастую принимало такие грубые формы и заходило настолько далеко, что социальная ситуация затронутых этими процессами детей и подростков кардинально менялась, нередко приводя к попыткам самоубийства. В 1969 г. в шведском журнале «Liberal Debatt» вышла статья Хайнеманна, где он впервые использовал термин «моббинг» для обозначения групповой травли в ученической среде. В 1972 г. была опубликована книга Хайнеманна «Моббинг. Групповое насилие среди детей и взрослых». Примерно в это же время шведский психолог Дэн Олвеус начал проводить исследования агрессии в подростковой среде, по результатам которого в 1973 г. вышла его книга «Мальчики для битья и школьные хулиганы» (Olweus, 1978). Одним из пионеров изучения моббинга является также шведский психолог и врач Хайнц Леман. Если Хайнеманн и Олвеус занимались изучением школьного моббинга, то Леман в конце 1970-х гг. занялся изучением прямых и непрямых форм травли на рабочем месте, в конце 1990-х опубликовав свои работы, где обобщил накопившийся к тому времени опыт научных исследований на эту тему (Leymann, 1993, 1995). Леманом был также разработан опросник для взрослых «LIPT» («Leymann Inventory of Psychological Terror») для изучения моббинга на рабочем месте.

Благодаря работам Хайнеманна, Олвеуса и Лемана интерес к проблеме моббинга вышел на международный уровень, они стали толчком для проведения исследований в других странах. Вплоть до 1990-х гг. такие исследования проводились в основном в странах Северной Европы. В Скандинавских странах, где началось изучение этого явления, а также в немецкоязычных термин «моббинг» остался более распространенным, в то время как в англоязычном и русскоязычном профессиональных сообществах стали употреблять преимущественно термин «буллинг».

Первая международная конференция по проблеме буллинга состоялась в норвежском Ставангере летом 1987 г. Она была организована Советом Европы и собрала ученых и педагогов из большинства западноевропейских стран. По итогам конференции была выпущена книга «Буллинг в разных странах: обзор проблемы» (Roland, Munthe, 1989). В начале 1990-х гг. исследования буллинга начали проводиться также в Великобритании, Австралии, Канаде, Японии, Германии и других странах.

С момента опубликования в 1969 г. статьи Хайнеманна и до сегодняшнего дня изучение буллинга прошло путь развития от локального исследования до деятельности международного масштаба, постоянно укрепляются сотрудничество и обмен опытом между научными сообществами разных стран. Исследования ученых привлекли внимание к проблеме и повысили общий уровень осведомленности об этом явлении работников сферы образования, медиков, политиков и самых широких слоев населения.

ПРОЯСНЕНИЕ ПОНЯТИЙ

Х. Леман, один из основоположников исследования буллинга (в его собственной терминологии – моббинга), придавал большое значение тому, чтобы максимально четко определить это понятие. Отсутствие дифференцированного понимания, по его мнению, приводит к тому, что возникает «диффузное понятие», когда каждый может использовать его в соответствии со своими представлениями, в частности, применяя это

слово как разновидность ругательства и обозначая им любое не нравящееся ему поведение. Сам он рассматривал буллинг как особую коммуникативную ситуацию, могущую привести к возникновению серьезнейших психологических (а также телесных) последствий для жертвы, вследствие чего требующую к себе самого пристального внимания.

Действительно, чтобы профессионально заниматься любым явлением, нужно хорошо понимать, где его границы, в чем его отличие от других сходных феноменов. Как, например, определить, что мы имеем дело именно с буллингом, а не просто с агрессивными проявлениями, или с насилием, или с виктимизацией? Конечно, границы всегда являются подвижными, тем не менее введение различений позволяет более четко разграничивать соответствующие понятия и стоящие за ними феномены, что важно не только для правильной диагностики, но и для последующих адекватных практических действий. Попробуем более явно очертить границы этих явлений.

Слово «агрессия», согласно русско-латинскому толковому словарю, происходит от *лат*. aggredi – подходить с целью, чтобы что-нибудь предпринять; нападать; предъявлять претензии, требовать чего-то законным порядком. Этим словом выражается целый континуум поведенческих проявлений, противоположных пассивности и сдержанности. Под агрессией имеются в виду прямое и персональное выражение гнева и неприятия, проявление воли, открытая конфронтация и активное приближение к ситуации и человеку. Человек может подавлять агрессию, не давать ей хода, однако правильнее, когда он в состоянии так проживать это естественное чувство, чтобы, использовав его энергетический потенциал, достигать своих целей, никому не нанося при этом вреда. По мнению психологов, агрессивное поведение – это не столько проявление каких-то врожденных агрессивных влечений у человека, сколько просьба о помощи или отчаянная попытка человека вновь восстановить нарушенные социальные связи, косвенным подтверждением чему служит тот факт, что агрессия часто сопровождается чувством бессилия и беспомощности. Агрессия не всегда бывает направлена на того человека, который прямо или косвенно привел к переживанию фрустрации у агрессора, в этом смысле она является неспецифичной в отношении «жертвы».

В отличие от агрессии, *насилие* тесно связано с реализацией власти. Если агрессия проявляется таким образом, что человеку целенаправленно наносится физический или психологический вред, то речь идет о насилии.

Виктимизация – это более редкое, используемое преимущественно в профессиональных кругах понятие. Оно происходит от *лат.* victima – жертва. Замечено, что есть категория людей, характеризующаяся тем, что они чаще других оказываются в состоянии жертвы. Виктимизация означает, что человек часто подвергается агрессивным нападкам со стороны других. Виктимизацию можно считать предварительной ступенью буллинга, и тем не менее она представляет собой самостоятельное явление.

Таблица 1

Отличительные признаки агрессии, насилия, виктимизации и буллинга (Deichmann, 2015)

Признаки	Агрессия	Насилие	Виктимизация	Буллинг
Специфичность в отношении жертвы	Нет	Да	Да	Да
Наличие определенной цели	Нет	Да	Нет	Да
Определенная направленность	Нет	Да	Да	Да
Систематичность	Нет	Нет	Нерелевантно	Да
Повторяемость	Нет	Нет	Нерелевантно	Да
В диаде	Нерелевантно	Часто	Нерелевантно	Вначале да, затем нет
Асимметричное распределение власти	Нерелевантно	Нет	Нерелевантно	Да
Временные рамки	Нерелевантно	Нерелевантно	Нерелевантно	Минимум 6 месяцев

об авторе

С.В. Кривцова, экзистенциальный аналитик, руководитель Центра практической психологии образования Академии социального управления, руководитель Центра развития психологической службы образования ФИРО, доцент кафедры психологии личности факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, научный руководитель программы «Жизненные навыки», кандидат психологических наук

об авторе

А.Н. Шапкина, старший научный сотрудник Центра практической психологии образования Академии социального управления, научный сотрудник Центра стратегии развития образования и организационно-методической поддержки программ ФИРО, переводчик с немецкого языка профессиональной психологической литературы

Немецкий психолог, специалист по буллингу Сандра Дайхманн (Deichmann, 2015) составила таблицу с указанием отличительных признаков агрессии, насилия, виктимизации и буллинга (см. табл. 1).

Итак, агрессия – это эмоциональное состояние, с которым знаком каждый человек и с которым он может по-разному обходиться; насильственные действия являются лишь одной из форм обхождения с агрессией, т.е. она далеко не всегда выливается в насилие. Насилие же, напротив, всегда связано с агрессией. Если агрессивное поведение часто бывает спонтанным и неконтролируемым, то применение насилия, как правило, осуществляется по умыслу, часто на базе неразрешенного конфликта и всегда с определенной целью (например, с целью мести).

В отличие от виктимизации насилие вполне может быть единичным событием или осуществляться в отношении определенного человека лишь на протяжении ограниченного времени. О виктимизации же можно говорить в том случае, когда из кого-то снова и снова классическим образом делают «козла опущения» и человек, без видимых на то оснований, ввергается в роль жертвы. Отличие виктимизации от буллинга, в принципе, состоит только в том, что для буллинга нужны еще некоторые переменные, нерелевантные для виктимизации (см. табл. 1).

Так что же такое, собственно, буллинг? Этот термин происходит от *англ.* bullying – запугивать, издеваться, тиранизировать; его синоним моббинг – от *англ.* mob. По мнению многих исследователей (см., например: Deichmann, 2015; Kollmer, 2007; и др.), это слово происходит, скорее всего, от латинского выражения «mobile vulgus», которое, согласно энциклопедическому словарю Мейера[1], означает следующее: «подстрекаемая толпа, сброд, социальная группировка с очень ограниченным или полностью отсутствующим уровнем организации, где господствуют потакание инстинктам и разрушительные поведенческие тенденции» (цит. по: Kollmer, 2007, S. 2). «Mob» переводится как существительными «сборище, шайка, сброд», так и глаголами «грубо обращаться, приставать, издеваться, хулиганить».

По сути, термины «буллинг» и «моббинг» являются синонимами, но все же существуют некоторые нюансы их употребления. В Скандинавских и немецкоязычных странах, где, как уже говорилось, для обозначения групповой травли используется преимущественно термин «моббинг», слово «буллинг» употребляется для обозначения только самых грубых форм травли, когда помимо психологического прессинга применяется еще и физическое насилие. В англоязычных странах используют преимущественно термин «буллинг», которым описываются все формы травли, как чисто психологической, так и с применением физического насилия. Далее в статье мы будем использовать термин «буллинг» как более употребляемый в русскоязычной профессиональной литературе (см., например: Кривцова, 2011, 2015).

Обобщая сложившиеся в профессиональной психологической литературе представления, можно сказать, что буллинг (моббинг) диагностируется в том случае, когда: **объективно** кто-то регулярно (например, несколько раз в неделю) и на протяжении длительного времени подвергается систематическим нападкам. Такие нападки могут быть прямыми или непрямыми, психологическими, вербальными и/или физическими. При этом в **субъективном** плане должно существовать намерение (или как минимум прямой или опосредованный умысел) изолировать жертву.

К настоящему времени явление буллинга уже достаточно хорошо изучено и описано, выделены его основные

В отличие от виктимизации насилие вполне может быть единичным событием или осуществляться в отношении определенного человека лишь на протяжении ограниченного времени. О виктимизации же можно говорить в том случае, когда из кого-то снова и снова классическим образом делают «козла опущения» и человек, без видимых на то оснований, ввергается в роль жертвы.

[1] *Энциклопедический словарь Мейера (Meyers Konversations-Lexikon) – крупнейшая энциклопедия на немецком языке, выходившая в виде различных изданий и под различными названиями с 1839 по 1986 г. В 1986 г. была объединена с энциклопедией «Брокгауз».*

формы, типичные черты, последствия (Кривцова, 2011, 2015; Gugel, 2007; Taglieber, 2005; Weber, Hiller, 2007). Так, к психологической форме буллинга относятся: обособление и исключение из сообщества, требование денег (чтобы «откупиться» от моббера), лишение важной информации, высмеивание и обидные замечания, необоснованные и несправедливые обвинения, выискивание информации, могущей повредить жертве (слухов, историй) (использование ее сначала в целях дискредитации за спиной, а потом – в открытую), доносы, угрозы физического насилия, игнорирование и обособление жертвы (безмолвный буллинг). К физической форме (школьного) буллинга относятся следующие действия: кража или повреждение принадлежащих жертве предметов, одежды, обуви и школьных принадлежностей, порча тетрадей, рисунков и других произведенных на уроках материалов, физическое насилие различной степени тяжести, пинки и удары на перемене или по дороге в школу или домой, сексуальные домогательства.

Отмечается, что буллинг осуществляется прежде всего в тех сообществах, где люди находятся «вынужденно», например на работе, в образовательном учреждении и т.д., поскольку из таких сообществ человек не может выйти просто так. В добровольных сообществах, таких как спортивные клубы или клубы по увлечениям, буллинг встречается гораздо реже по той простой причине, что человек всегда может выйти из них и поискать себе другое общество.

Типичным для буллинга является существование явного перевеса сил: буллинг осуществляется чаще всего по отношению к одному человеку, который «воспринимается как более слабый» в том или ином отношении. Жертве противостоят буллеры, чаще всего не один, а несколько человек, действующие целенаправленно и каверзно. Жертва буллинга субъективно переживает безвыходность своей ситуации и лишь в очень редких случаях может собраться с силами, чтобы дать отпор. В большинстве случаев ей бывает нужна активная помощь со стороны. Характерно также, что буллинг часто происходит с молчаливого согласия наблюдателей или свидетелей, т.е. лиц, активно не участвующих в травле, но ничего не предпринимающих для того, чтобы ее остановить. Именно поэтому одной из важнейших форм профилактики буллинга является формирование у молчаливых наблюдателей, по сути потакающих травле, способности различать это явление, понимать его недопустимость и занимать позицию активного противодействия.

Буллинг весьма существенно травмирует жертву. Его негативные последствия разносторонни: от потери уважения и доверия к себе (и не только в сфере учебных достижений) до нарушения сна и концентрации внимания. Социальная изоляция и чувство одиночества приводят к развитию депрессивных тенденций. Сильно снижается учебная мотивация вплоть до острого нежелания ходить в школу. Буллинг является одной из частых причин суицидов.

НЕКОТОРЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ РАСПРОСТРАНЕННОСТИ БУЛЛИНГА

Проведенные в разные годы исследования показали, что буллинг – это довольно широко распространенное явление в школах разных стран. Результаты таких исследований нужно воспринимать с известной осторожностью, учитывая тот факт, что на практике не так просто бывает отличить буллинг от сходных с ним явлений, т.е. распознать буллинг как таковой. Тем не менее, поскольку профессиональные исследования апеллируют к восприятию ситуации самими школьниками (и на этом строятся опросники), их результаты интересны, по крайней мере, в том отношении, что мы можем узнать, насколько ребята чувствуют себя жертвами буллинга, буллерами или свидетелями буллинга. Во избежание смешения понятий перед началом опроса

об авторе

А.А. Белевич, гештальт-терпевт, научный сотрудник Центра практической психологии образования Академии социального управления, автор программы «Жизненные навыки для дошкольников» и компьютерной программы «ДЖиН» (Диагностика Жизненных Навыков)

> Буллинг (моббинг) диагностируется в том случае, когда: объективно кто-то регулярно (например, несколько раз в неделю) и на протяжении длительного времени подвергается систематическим нападкам. Такие нападки могут быть прямыми или непрямыми, психологическими, вербальными и/или физическими. При этом в субъективном плане должно существовать намерение (или как минимум прямой или опосредованный умысел) изолировать жертву.

Буллинг весьма существенно травмирует жертву. Его негативные последствия разносторонни: от потери уважения и доверия к себе (и не только в сфере учебных достижений) до нарушения сна и концентрации внимания. Социальная изоляция и чувство одиночества приводят к развитию депрессивных тенденций. Сильно снижается учебная мотивация вплоть до острого нежелания ходить в школу. Буллинг является одной из частых причин суицидов.

школьников коротко знакомят с тем, что́ представляет из себя буллинг. Кроме того, сами вопросы формулируются очень четко, практически не допуская многозначного толкования. Иногда в дополнение к опросу проводится краткая социометрия ситуации в классе.

Ниже мы коротко опишем несколько наиболее известных на сегодняшний момент исследований буллинга в европейских странах и их основные результаты.

Одно из первых масштабных исследований распространенности буллинга в школах было проведено в 1983 г. Дэном Олвеусом (Olweus, 2008). В нем приняли участие около 130 тыс. норвежских школьников всех возрастов. Параллельно данные были собраны также в Швеции. Среднестатистический показатель распространенности буллинга в школах Норвегии и Швеции (по всем возрастам) оказался равным примерно 15%. Опросы, проведенные среди учителей, а также последующие исследования в других странах в целом подтвердили данные Олвеуса.

В отношении жертв полученная Олвеусом статистика была такова: мальчики и девочки подвергаются буллингу практически в равной степени, т.е. не существует специфических для пола отличий. Однако обнаружились явные возрастные отличия: во II классах число жертв буллинга было почти в три раза выше, чем в IX (соответственно 17,5 и 6,4% для мальчиков; 16 и 3% для девочек). Что же касается буллеров, то здесь обнаружились колоссальные полоспецифические отличия: почти в четыре раза больше мальчиков, чем девочек, заявили о том, что сами совершали действия буллинга. И если число девочек-буллеров с возрастом снижалось (с 5,2% во II классах до 2,1% в IX), то число мальчиков, наоборот, возрастало (с 9,8% во II классах до 12,7% в IX). Здесь стоит отметить, что девочки чаще осуществляют непрямой буллинг, т.е. буллинг на уровне отношений, вследствие чего их бывает труднее идентифицировать как буллеров, да и сами они в своем самовосприятии часто не видят себя как таковых. Исследователи предполагают, что существует определенное число «скрытых» (не выявляемых с помощью имеющихся опросников) буллеров среди девочек, но более точных данных по этому вопросу пока нет (см., например: Deichmann, 2015).

В 1993 г. мюнхенские педагоги Мехтильд Шефер и Штефан Корн провели опрос в школах Мюнхена и Южной Баварии, в котором участвовали около 1,5 тыс. младшеклассников. Через 6 лет, в 1999 г., был проведен опрос этих же детей, которые учились уже в VII–VIII классах, после чего данные первого и второго опросов сравнили. Полученные результаты были сходны с результатами Олвеуса: в начальных классах было зарегистрировано 15–35% жертв, в то время как в старших только 5–10%. Аналогичные с Олвеусом данные были получены и по буллерам, хотя в немецких школах их число в среднем не превышало 10% (а у Олвеуса максимальный показатель составил 12,7%) (Там же).

С октября 1990 по ноябрь 2000 г. на юге Германии был реализован масштабный телефонный проект по исследованию буллинга в разных классах, результаты которого обрабатывались специалистами из университетов Фрайбурга, Гейдельберга и Мюнхена. Усредненный показатель по количеству жертв буллинга разных возрастов

Жертвой буллинга в немецких школах является каждый седьмой ребенок. Один из 25 детей при этом подвергается серьезной травле, т.е. действия буллинга в отношении него осуществляются один или несколько раз в неделю на протяжении длительного времени. 88% буллеров, согласно данному исследованию, являются ровесниками жертв, лишь 12% буллеров по возрасту старше своих жертв. Буллинг на территории школы осуществляется почти в три раза чаще, чем за ее пределами, прежде всего по дороге домой или в школу.

оказался равен примерно 15%, что также подтверждает данные Олвеуса. Результаты этого опроса позволили с известной долей уверенности утверждать, что жертвой буллинга в немецких школах является каждый седьмой ребенок. Один из 25 детей при этом подвергается серьезной травле, т.е. действия буллинга в отношении него осуществляются один или несколько раз в неделю на протяжении длительного времени. 88% буллеров, согласно данному исследованию, являются ровесниками жертв, лишь 12% буллеров по возрасту старше своих жертв. Телефонный проект немецких ученых подтвердил данные Олвеуса также и в той части, которая касается места травли. Согласно Олвеусу, буллинг на территории школы осуществляется почти в три раза чаще, чем за ее пределами, прежде всего по дороге домой или в школу. При телефонном опросе в Германии были получены более точные цифры: почти 71% жертв заявили, что подвергаются травле на территории школы, из них 67% – в классе, и только 12,5% – по дороге в школу или домой. При сравнении данных Олвеуса и немецких исследователей обнаружились лишь незначительные отличия, в целом же результаты совпадали. Подтвердились также сведения о том, что распространенность буллинга практически не менялась в зависимости от размера школы или класса, от того, была ли школа городской или сельской, а также от типа школы (например, реальная школа или гимназия) (Там же).

Нередко встречается также буллинг со стороны учителей. Хотя применение физического насилия в современных школах запрещено, исследования показали, что учителя нередко практикуют формы психологического прессинга. В 2002 г. было проведено международное исследование, по результатам которого обнаружилось, что 78% из 3 тыс. студентов из Германии, Австрии и Швейцарии в период посещения школы подвергались весьма болезненным действиями и/или высказываниям в свой адрес со стороны учителей (например: «Специально для тебя нужно ввести двухбалльную систему оценки!», «Это не для твоих мозгов!», «У нас здесь не школа для умственно отсталых!» и т.п.). Степень болезненности этих действий и высказываний воспринималась как очень высокая. 63% опрошенных заявили, что такое поведение учителей по отношению к ним продолжалось более шести месяцев. Самим учителям также хорошо известна эта проблема. По данным опроса австрийских учителей (2002), 81% из них утверждают, что в их школе есть учителя, ведущие себя агрессивно по отношению к ученикам (позволяющие себе постоянно унижать их, оскорблять, придираться к ним и т.д.). 85% опрошенных сообщили, что по крайней мере один раз они сами вели себя по отношению к своим ученикам крайне некорректно (Gugel, 2007).

В 2014–2015 гг. под эгидой Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР[1]) было проведено исследование, в котором участвовало 27 стран. По его итогам первое место по распространенности школьного буллинга заняла Австрия (табл. 2). Согласно данным ОЭСР, 21,3% австрийских мальчиков в возрасте от 11 до 15 лет подвергаются буллингу, что почти в два раза превышает средний по этим странам показатель (который составляет 11%). Самый низкий уровень буллинга отмечен в Швеции – всего 4%. Причем если в Эстонии (которая со своими 20% занимает второе место в данном рейтинге) число случаев буллинга по сравнению с 2005/06 г. существенно сократилось, так же как в Германии, Греции и Италии, то в Австрии оно, наоборот, возросло (Link, 2016).

Интересно отметить, что в Швеции дети и подростки с 2006 г. законодательным путем защищены от травли в

> В Швеции дети и подростки с 2006 г. законодательным путем защищены от травли в школе. Все возраставшее число жалоб от подвергавшихся буллингу школьников привело к тому, что правительство вынуждено было принять соответствующий закон, принуждающий школы активно участвовать в борьбе против дискриминации и буллинга. Эти действия, как показало исследование ОЭСР, оказались весьма успешными: показатель по моббингу в Швеции самый низкий из 27 обследованных стран.

[2] *Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) – англ.: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD).*

Таблица 2
Распространенность буллинга среди мальчиков 11–15 лет (по данным ОЭСР), %

Страна	%
1. Австрия	21
2. Эстония	20
3. Россия	18
4. Бельгия	17
5. Португалия	17
6. Канада	15
7. Швейцария	15
8. Франция	15
9. Люксембург	14
10. Польша	13
11. Словакия	12
12. ОЭСР (усредненный показатель по странам)	11
13. Ирландия	11
14. США	11
15. Финляндия	11
16. Германия	11
17. Греция	10
18. Великобритания	9
19. Венгрия	9
20. Норвегия	9
21. Нидерланды	8
22. Словения	8
23. Испания	8
24. Исландия	7
25. Дания	6
26. Чехия	5
27. Италия	5
28. Швеция	4

школе. Все возраставшее число жалоб от подвергавшихся буллингу школьников привело к тому, что правительство вынуждено было принять соответствующий закон, принуждающий школы активно участвовать в борьбе против дискриминации и буллинга. Эти действия, как показало исследование ОЭСР, оказались весьма успешными: показатель по моббингу в Швеции самый низкий из 27 обследованных стран (Там же).

ИССЛЕДОВАНИЯ БУЛЛИНГА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОПРОСНИКА «SMOB»

Далее мы подробно опишем три исследования распространенности школьного буллинга, проведенные в Германии, Австрии и России, в которых был использован один и тот же опросник – «Smob» (автор Хорст Каспер), что позволяет сравнить их результаты. Для начала коротко расскажем о самом опроснике «Smob» (см. также: Kasper, Heinzelmann-Arnold, 2010; Шапкина, 2015).

Немецкий педагог Х. Каспер, более 40 лет проработав в школе, из них 25 лет – директором, изнутри видя масштаб распространения школьного насилия, инициировал совместный с Х. Леманом проект по противодействию буллингу. Взяв за основу опросник Лемана «LIPT» для взрослых, с одобрения и при поддержке самого Лемана, он создал опросник «Smob» для изучения буллинга (моббинга) в школе. «Smob» – сокращение от *нем*. «Schülermobbing» (школьный моббинг) – предназначен специально для школьников.

Каспер выделяет пять основных критериев буллинга, которые справедливы как для взрослых, так и для детей:

1) конфликт приобретает стабильные формы, упрочивается;

2) существует значительный перевес сил: из двух сторон одна (чаще всего это отдельный человек) оказывается в положении слабой и притесняемой;

3) этот человек часто (не реже одного раза в неделю) и

4) на протяжении длительного времени (не менее полугода) подвергается нападкам и притеснениям;

5) у этого человека почти нет шансов своими силами справиться с данной ситуацией.

При применении опросника «Smob» Каспер использует и конкретные количественные критерии, позволяющие выделить **две формы буллинга**: буллинг I и буллинг II. Согласно этим критериям, о **буллинге I** можно говорить в тех случаях, когда действия буллинга совершаются как максимум ежедневно, как минимум один раз в неделю, и такие нападки длятся более полугода (утвердительный ответ на пункты 54–56 и пункты 60–62 опросника[3]). **Буллинг II** диагностируется тогда, когда действия буллинга совершаются несколько раз в месяц или реже (пункты 57–58). Сюда же относятся те случаи, когда

[3] *Полный текст опросника «Smob» см. в Приложении.*

буллинг длится дольше полугода (пункты 60–62), но травля происходит реже, чем один раз в неделю. В эту категорию попадают также ребята, становящиеся жертвами нападок как максимум ежедневно, как минимум раз в неделю (пункты 54–56), но для которых буллинг начался недавно и длится менее полугода (пункты 63–66).

В обеих этих формах сами действия буллинга остаются одинаковыми, различия есть лишь в частоте их осуществления и длительности периода нападок.

Х. Каспер отмечает, что даже если враждебные действия происходят редко или появились недавно, нельзя считать такое положение нормальным, ведь и такие проявления влекут за собой все негативные последствия: они «развращают» буллеров, ухудшают мотивацию, учебные достижения, психологическое и физическое здоровье «жертв», атмосферу в классе в целом и т.д.

Когда действия обеих форм буллинга суммируются, то может возникнуть достаточно высокий *уровень плотности* буллинга в данном классе или в данной школе. Для определения этого уровня используется еще один показатель: так называемый **индикатор класса** или **индикатор школы**. Такой индикатор измеряет уровень враждебности в классе или школе и может служить для сравнения различных классов/школ. Для его вычисления берется соотношение между общим числом действий буллинга, например, в данном классе и числом учащихся в этом классе.

Каспер, вслед за Леманом, разделяет все действия или проявления буллинга на пять сфер, выделяя пять основных направлений буллинга (*разделы 1–5* опросника):

1. Покушения на возможность общаться (п. 1–16), в том числе:

- постоянно перебивать человека, когда он говорит,
- постоянно критиковать его,
- терроризировать по телефону.

2. Покушения на социальные связи (п. 17–24), в том числе:

- прекратить разговаривать с человеком,
- не позволять с собой заговорить (не отвечать),
- смотреть на человека как на «пустое место».

Даже если враждебные действия происходят редко или появились недавно, нельзя считать такое положение нормальным, ведь и такие проявления влекут за собой все негативные последствия: они «развращают» буллеров, ухудшают мотивацию, учебные достиже достижения, психологическое и физическое здоровье «жертв», атмосферу в классе в целом и т.д.

3. Покушения на качество учебной и/или жизненной ситуации (п. 25–27), в том числе:

- лишать заданий (поручений) по учебе (игнорировать),
- предлагать бессмысленные задания,
- выдвигать унизительные требования.

4. Покушения на социальный статус (п. 28–43), в том числе:

- плохо говорить о человеке у него за спиной,
- распространять слухи и ложь,
- подшучивать над личной жизнью, над национальностью и т.д.,
- сексуально домогаться или делать вербальные предложения сексуального характера.

5. Насильственные действия и/или угрозы их осуществления (п. 43–55), в том числе:

- отбирать личные вещи,
- портить личные вещи,
- применять физическое насилие или угрожать им.

Опросник не позволяет определить, какова интенсивность переживаний жертвы при нападках на нее: автор методики отказался от введения этого показателя, чтобы не усложнять процедуру обработки результатов.

Раздел № 7 (пункты 52–57) о частоте совершения действий буллинга в отношении конкретного ученика (что является первым важнейшим критерием степень тяжести буллинга), а также **раздел № 8** (пункты 58–65) о длительности периода травли (что является вторым критерием) позволяют определить форму буллинга: буллинг I или буллинг II. **Раздел № 9** (пункты 66–73) позволяет установить, какие именно лица осуществляют травлю (одноклассники, ученики из параллельных классов, учителя и др.), а **раздел № 10** (пункты 74–78) – установить число буллеров. С помощью

раздела № 11 (пункты 79–93) определяется, к кому обращается ученик в случае травли (к родителям, друзьям, учителю, психологу и другим).

ИССЛЕДОВАНИЕ Х. КАСПЕРА (ГЕРМАНИЯ) И ЕГО РЕЗУЛЬТАТЫ

Используя разработанный им опросник «Smob», Хорст Каспер провел два опроса в разных федеральных землях Германии (Баден-Вюртемберг, Северный Рейн-Вестфалия, Рейнланд-Пфальц, Саксония). Первый из них (выборка 982 человека), был проведен в 1999 г., второй (выборка 1133 человека) – в 2002 г. В общей сложности в исследовании приняли участие 2115 школьников в возрасте от 10 до 19 лет из разных типов (главной школы, реальной школы, гимназий и профессиональной школы). Результаты обоих опросов, коротко описанные ниже, оказались очень схожими (см.: Vieregg, 2012).

Буллинг I и буллинг II

Прежде всего выяснилось, что распространенность буллинга в значительной степени зависит от возраста. Оказалось, что в возрасте 10 лет жертв буллинга I около 8%, в 11 лет – около 10%, в 12 лет – около 17%, в возрасте 13 лет этот показатель достигает своего максимума (21% от всех учащихся), а после 13 лет снова снижается, в 18 лет достигая примерно 14%.

Мальчики и девочки подвергаются буллингу примерно в равной степени. Усредненный показатель распространенности буллинга I для всех возрастов оказался равен 15,7%, что совпадает с данными Олвеуса и других исследователей (см. выше). Это означает, что почти каждый шестой школьник как минимум один раз в неделю на протяжении длительного времени (более полугода) подвергался враждебным действиям. 26% всех опрошенных показали, что подвергались буллингу II. Таким образом, суммарный среднестатистический показатель распространенности буллинга обеих форм среди немецких мальчиков и девочек оказался равным 42%. В то же время Каспер отмечает, что в любом типе школ есть классы с очень низкими и с очень высокими показателями по буллингу.

Кто осуществлял нападки и каково число буллеров

По данным Каспера, 60% всех случаев буллинга осуществляли одноклассники жертвы, в 40% случаев – ученики из других классов. Были также смешанные случаи, когда ученик подвергался травле как внутри своего класса, так и вне его, нередко также одновременно со стороны учителей. Так, в качестве буллеров выступили около 16% учителей и почти 2% лиц из числа руководства школы. В 3/4 случаев буллинг разворачивался в самом классе, а не за его пределами. 14,2% опрошенных сообщили, что нападки в отношении них совершал один человек, 23,8% – что буллеров было от двух до четырех. Немного больше 1% опрошенных считали, что на них нападает весь класс. 21,3% школьников сообщили, что на них никто не нападает. Здесь снова заметим, что все это – среднестатистические значения; в разных классах эти значения могут сильно отличаться друг от друга.

К кому обращались пострадавшие

Исследование Х. Каспера показало, что ребята явно предпочитали обращаться к друзьям, родителям и родственникам. Часто одновременно назывались друзья и родители. В психологические центры, управления по делам молодежи и другие внешние учреждения школьники обращались лишь в порядке исключения. В среднем 5% опрошенных заявили, что ни в ком не нуждаются, у 1%, по их словам, не было никого, к кому они могли бы обратиться.

Какие проявления буллинга встречались чаще всего

Каспер составил список из 10 наиболее часто встречающихся враждебных проявлений как против мальчиков, так и против девочек, который выглядит следующим образом:

1) плохо говорят о ком-то за его спиной – 23%
2) распространяют о ком-то слухи и ложь – 16,8%
3) высказывают в адрес кого-то ругательства и обидные прозвища – 14,7%
4) выставляют на посмешище перед другими – 14,1%
5) учитель «не замечает» готовность учащегося сотрудничать – 11,3%
6) бросают обесценивающие взгляды, демонстрируют отвержение с помощью

определенных жестов или поз – 10,8%
7) передразнивают, чтобы выставить смешным – 10,1%
8) обзывают глупым, дураком – 7,8%
9) не дают сказать слова – 6,8%
10) учитель кричит на учащегося – 6,1%

Можно видеть, что из пяти приведенных выше основных проявлений буллинга на первом месте стоят покушения на социальную репутацию (пункты 1, 2, 3, 4, 6, 7 из вышеприведенного списка), на втором – покушения на возможность общаться (пункты 5, 9, 10). По данным Каспера, с большим отрывом от них идет физическое насилие, при этом превалируют «легкие» формы насилия и угрозы насилия, а также нанесение вреда имуществу, т.е. буллинг носит характер прежде всего психологического террора.

Индикатор класса и школы

Усредненный индикатор для всех опрошенных классов и школ, по данным Каспера, составляет 3,1. Это означает, что в среднем на каждого из 2115 опрошенных школьников приходится по три из 51 проявления буллинга, приведенных в опроснике «Smob». Для девочек этот показатель несколько ниже (3,0), для мальчиков – несколько выше (3,2). В 41 классе, принимавшем участие в исследовании, эти показатели колеблются от 0,1 до 9,7, т.е. индикатор класса может быть как очень низким, так и очень высоким.

ИССЛЕДОВАНИЕ РАСПРОСТРАНЕННОСТИ БУЛЛИНГА В АВСТРИИ

В Австрии также было проведено исследование распространенности буллинга с использованием методики «Smob» (см.: Vieregg, 2012). Для него были выбраны три школы в Штирии – федеральной земле на юго-востоке Австрии, – обозначенные как школа 1, школа 2 и школа 3 (всего 27 классов). Были опрошены 590 школьников в возрасте от 10 до 14 лет, из них 281 девочка и 305 мальчиков (в четырех опросниках пол не был указан). Опросы во всех трех школах прошли в сентябре–ноябре 2005 г. Они проводились учителями в учебное время, вместо уроков. При обработке результатов сохранялась анонимность.

Из основных проявлений буллинга на первом месте стоят покушения на социальную репутацию, на втором – покушения на возможность общаться. С большим отрывом от них идет физическое насилие, при этом превалируют «легкие» формы насилия и угрозы насилия, а также нанесение вреда имуществу, т.е. буллинг носит характер прежде всего психологического террора.

Обработка результатов

При статистической обработке результатов австрийские исследователи ставили следующие цели: получить индикаторы классов и школ, данные о частоте встречаемости проявлений буллинга и его формах, данные о том, от кого они исходят и к кому пострадавшие от буллинга ребята обращаются за помощью. Некоторые из полученных результатов сравнили с результатами Х. Каспера.

При обработке сырых данных школы 1 исследователи столкнулись со следующей проблемой: при том, что многие ребята сообщали о целом ряде негативных действий (пункты 1–51), которым они подвергаются в классе, в то же время на вопросы о том, как часто это происходит (пункты 52–57) и от кого эти действия исходят (пункты 66–73), они отвечали «никогда» и «ни от кого».

Это обстоятельство австрийские исследователи обсудили с Х. Каспером, из ответа которого стало ясно, что как он сам, так и другие исследователи, пользовавшиеся его опросником, также встречались с аналогичной проблемой. Именно поэтому Каспер ввел индикаторы класса и школы, а также в третьем и последующих изданиях своего методического пособия «Буллинг в школе – сделаем что-то против него!» (Kasper, Heinzelmann-Arnold, 2010), дал соответствующие разъяснения относительного того, как лучше действовать при опросе, чтобы не возникало подобных расхождений. При проведении опроса в школах 2 и 3 педагоги были уже подготовлены к тому, чтобы самим обращать внимание на эту проблематику, а также соответствующим образом подготовить учеников. В результате в этих школах было намного меньше подобных «нелогичным» образом заполненных опросников.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ В ТРЕХ ШКОЛАХ ШТИРИИ (АВСТРИЯ)

Индикаторы классов и школ

Важным показателем, позволяющим судить о распространенности буллинга, являются индикаторы классов и школ. В табл. 3 приведены значения таких индикаторов классов для трех школ Штирии (по отдельности для каждой школы и общий).

В исследовании Х. Каспера среднее значение для индикатора по буллингу было 3,1. Как видно из табл. 3, общий индикатор для австрийских школ, который составляет 3,7, выше этого значения. Однако более показательными, чем усредненное значение для всех классов и школ, являются индикаторы отдельных классов. Особенно наглядно это видно на примере школы 3 (табл. 4).

Проведя ряд уточняющих исследований, австрийские коллеги показали, что классы с низким значением индикатора по буллингу отличаются высокой сплоченностью (наличием классного сообщества), хорошей рабочей атмосферой и высоким уровнем социальной и эмоциональной компетентности учащихся.

Какие проявления буллинга встречались наиболее часто

В табл. 5 приведен список наиболее часто встречавшихся в обследованных австрийских школах проявлений буллинга в сравнении с данными, полученными Х. Каспером в немецких школах.

Как в немецком, так и в австрийском исследованиях обнаружилось, что первые четыре места занимают следующие действия: обсуждают за спиной, распространяют слухи и ложь, используют бранные слова и обидные прозвища,

Таблица 3
Индикаторы каждой школы и общий индикатор (для трех школ Штирии)

Школа	Число учеников	Суммарное количество действий буллинга	Индикаторы школ			Максимальное количество действий буллинга на одного ребенка
			Общий для дев. и мал.	Дев.	Мал.	
Школа 1	255	929	3,6	3,5	3,7	23
Школа 2	89	237	2,7	3,5	1,8	25
Школа 3	246	1051	4,3	3,6	4,8	36
Все три школы	590	2217	**Общий индикатор для трех школ**			
			3,7	3,5	3,9	

Таблица 4
Индикаторы отдельных классов и общий индикатор школы 3 (регион Штирия)

Класс	Число учеников	Суммарное количество действий буллинга	Индикатор класса			Максимальное количество действий буллинга на одного ребенка
			Общий для дев. и мал.	Дев.	Мал.	
1a	16	58	3,63	3,2	4,6	17
1b	26	127	4,88	4,7	5,0	15
1c	16	76	4,75	3,8	5,3	20
2a	16	99	6,19	5,8	6,5	18
2b	23	108	4,70	3,6	5,3	23
2c	21	91	4,33	3,3	5,0	19
3a	22	36	1,64	1,1	2,5	12
3b	24	109	4,51	4,8	4,0	23
3c	24	27	1,13	0,6	1,1	7
4a	30	250	8,33	9,0	7,6	24
4b	28	70	2,50	1,5	3,6	36
			Индикатор школы			
Все классы	**242**	**1051**	**4,3**	**3,6**	**4,8**	**36**

Таблица 5
Наиболее часто встречающиеся проявления буллинга: сравнение данных Х. Каспера (по регионам юга Германии) и австрийских исследователей (по региону Штирия), %

Конкретные проявления буллинга	Германия (южные регионы)	Австрия (регион Штирия)		
	Общий для дев. и мал.	Общий для дев. и мал.	Дев.	Мал.
1. Плохо говорят о ком-то за его спиной	27,0	30,0	37	24
2. Распространяют о ком-то слухи и ложь	19,0	24,0	24	24
3. Высказывают в адрес кого-то ругательства и обидные прозвища	17,0	22,5	22	23
4. Выставляют на посмешище перед другими	10,0	16,5	15	17
5. Учитель «не замечает» готовность учащегося сотрудничать	13,0	6,8	8	5
6. Бросают обесценивающие взгляды, демонстрируют отвержение с помощью определенных жестов или поз	10,8	11,0	11	11
7. Передразнивают, чтобы выставить смешным	10,0	9,3	8	10
8. Обзывают глупым, дураком	8,0	15,0	12	17
9. Не дают сказать слова	6,0	5,2	7	4
10. Учитель кричит на учащегося	6,0	9,2	7	12

Таблица 6
Применение физического насилия или его угрозы (регион Штирия), %

Проявления буллинга	Общий	Дев.	Мал.
Другие школьники применяют легкие формы насилия	11,9	8,8	14,7
Другие школьники угрожают применить насилие	8,0	6,3	9,4
Учитель применяет легкие формы насилия	2,7	0,3	5,9
Другие школьники бьют	2,7	2,1	3,2
Учитель угрожает применить физическое насилие	1,5	0,0	2,9
Учитель бьет	0,8	0,0	1,6

Таблица 7
Нападки со стороны учителей: данные по мальчикам и девочкам (регион Штирия), %

Проявления буллинга	Дев.	Мал.
Учитель кричит на ученика	7,1	11,1
Учитель не слушает ученика, не дает ему высказаться	5,6	8,5
Учитель высмеивает ученика перед другими	2,1	8,1
Учитель плохо говорит об ученике	6,0	7,1
Учитель не воспринимает всерьез готовность ученика к сотрудничеству	8,5	5,2
Учитель называет его дураком (глупым)	2,4	4,9
Учитель постоянно критикует работы ученика	2,1	4,5
Учитель принуждает выполнять работы (даже когда ученик болен или не может работать по другим причинам)	1,4	2,9
Учитель угрожает применить физическое насилие	0	2,9
Учитель бьет ученика	0	1,6

высмеивают. Все это – нападки на социальную репутацию. Это касается как мальчиков, так и девочек, причем чувство, что ее (его) обсуждают за спиной, есть у каждой третьей девочки и у каждого четвертого мальчика в обследованных австрийских школах. Оказалось, что в австрийских школах значения по большинству пунктов (за исключением п. 5, 7 и 9 из списка наиболее часто встречающихся проявлений буллинга) несколько выше, чем в немецких. При этом реальное физическое насилие во всех трех австрийский школах встречается гораздо реже, чем психологический прессинг, что также соответствует

Таблица 8
Распространенность буллинга I и буллинга II (регион Штирия)

С какой частотой осуществлялись действия буллинга (с учетом длительности периода нападок)	Сколько учеников подвержено	Общий для дев. и мал.	Дев.	Мал.
		%	%	%
Ежедневно	12	2,0	2,1	2,0
Почти ежедневно	27	4,6	4,6	4,6
В среднем один раз в неделю	34	5,6	3,2	8,2
Буллинг I	**73**	**12,2**	**9,9**	**14,8**
Несколько раз в месяц	32	5,4	5,7	5,3
Реже, чем несколько раз в месяц	89	15,3	12,0	18,1
Буллинг II	**121**	**20,7**	**17,7**	**23,4**
Никогда	307	52,1	58,6	46,8

данным Каспера. Так, 14,7% мальчиков и 8,8% девочек указали, что другие школьники применяют в отношении них легкие формы насилия (табл. 6).

Учительский буллинг против школьников также чаще всего осуществляется по двум основным направлениям: нападки в сфере общения и атаки на социальный статус. Оказалось также, что мальчики подвергаются буллингу со стороны учителей в среднем на 4% чаще, чем девочки. Более подробные результаты см. в табл. 7.

Буллинг I и буллинг II

Частота и длительность нападок, согласно Касперу, являются основными критериями для определения интенсивности и формы буллинга (I или II). В табл. 8 приведены данные о распространенности буллинга I и буллинга II в трех австрийских школах (региона Штирии), с общим числом учащихся 586 человек. Расчеты произведены по критерию частоты осуществления действий буллинга в отношении жертвы (ежедневно, почти ежедневно, в среднем один раз в неделю) с учетом длительности периода нападок.

Почти 12% учеников заявили, что в отношении них действия буллинга совершаются либо ежедневно, либо почти ежедневно, либо около одного раза в неделю на протяжении длительного времени (не менее полугода), т.е. в отношении них осуществляется буллинг I. При этом мальчики страдают от этой формы буллинга намного чаще, чем девочки: почти каждый шестой мальчик и каждая десятая девочка.

Около 21% всех опрошенных показали, что подвергаются буллингу II. Только 52% школьников ответили, что никогда не чувствовали, что в отношении них осуществляется травля, при этом и здесь девочки ощущали себя в роли жертвы реже, чем мальчики: 58% девочек и 47% мальчиков заявили, что в отношении них никогда не совершались подобные действия.

В целом, эти данные близки к результатам, полученным Каспером, хотя и несколько ниже их. Если, по данным Каспера, буллингу I подвергались около 16% всех школьников (разных возрастов), то в Австрии это 12%. В сумме обеим формам буллинга в Германии (по данным Каспера) подвергались около 42% учащихся, в обследованных школах Австрии это только 33%.

От кого исходили нападки

В этом разделе (№ 9, п. 70–77) так же как и в разделах № 10 и 11, ученик может ответить положительно сразу на несколько пунктов (т.е. отметить, например, три пункта: нападки шли со стороны одноклассников, со стороны учеников из других классов, а также со стороны учителей). Согласно полученным ответам (табл. 9), ребята в два раза чаще подвергались буллингу со стороны своих одноклассников, чем со стороны учеников из других классов, и в 5 раз чаще – со стороны более старших учеников, чем более младших. О нападках со стороны учителей заявили только около 1% девочек, но 4% мальчиков. Эти результаты отличаются от результатов, полученных Каспером: согласно его данным, около 16% всех учеников заявили о враждебных действиях со стороны учителей.

Число буллеров

Как видно из табл. 10, почти 12% всех учеников показали, что подвергались

Таблица 9
Лица, осуществлявшие враждебные действия (регион Штирия)

Лица, от которых исходили враждебные действия	В целом сколько учеников подвержено	n = 586	Дев.	Мал.
		%	%	%
Одноклассники	123	20,9	20,9	21,1
Ученики из других классов	63	10,7	8,2	13,2
Более старшие школьники	60	10,2	8,5	11,9
Более младшие школьники	13	2,2	1,0	3,3
Учителя	14	2,4	0,7	3,9
Директор школы	4	0,7	0	1,3
Другие лица	25	4,2	3,2	5,3
Никто	276	46,9	53,2	41,6

Таблица 10
Число буллеров (регион Штирия)

Число буллеров	В целом сколько учеников подвержено	n = 586	Дев.	Мал.
		%	%	%
1 человек	69	11,7	8,9	14,5
2–4 человека	103	17,5	18,1	17,1
Более 4 человек	25	4,2	6,0	4,6
Все одноклассники	3	0,5	0	1,0
Никто	297	50,4	55,4	42,3

враждебным действиям со стороны одного человека, 17,5% – со стороны 2–4 человек. Три человека (только мальчики!) чувствовали на себе травлю, исходящую от всего класса.

К кому обращались пострадавшие от буллинга ученики

При обращении за помощью ребята предпочитали собственных родителей (67% опрошенных) и друзей (61%). 36% ребят обращались к родственникам и 31% – к учителям. 7,5% ребят заявили, что они ни к кому не обращались, но им никто и не нужен. У 3,4% опрошенных не было никого, к кому они могли бы обратиться, но они хотели бы, чтобы такие люди были.

Интересно отметить, что девочки чаще всего обращаются за помощью к друзьям

Таблица 11
К кому ученики обращались за помощью (регион Штирия)

Обращение за помощью (n = 586)	%
1. К своим родителям	67,9
2. К друзьям	61,7
3. К родственникам	36,1
4. К учителям	31,4
5. К классному руководителю	15,1
6. К учителю, которому доверяю	14,5
7. К директору школы	14,2
8. К другим школьникам – коучам по разрешению конфликтов	11,2
9. К другим лицам	11,2
10. В психологическую консультацию	9,8
11. К куратору школы	8,3
12. К педагогу-психологу	8,3
13. Ни к кому, и мне никто не нужен	7,5
14. В комиссию по делам несовершеннолетних	4,8
15. Ни к кому, но хотелось бы, чтобы был кто-то	3,4

Таблица 12
К кому обращались за помощью девочки (регион Штирия)

Обращение за помощью: девочки (n = 281)	**%**
1. К друзьям	71,5
2. К своим родителям	69,0
3. К родственникам	37,4
4. К учителям	27,4
5. К классному руководителю	14,9
6. К учителю, которому доверяю	41,1
7. К директору школы	13,5
8. К другим лицам	12,8
9. В психологическую консультацию	11,0
10. К педагогу-психологу	7,5
11. К другим школьникам – коучам по разрешению конфликтов	6,8
12. К куратору школы	6,4
13. В комиссию по делам несовершеннолетних	5,0
14. Ни к кому и мне никто не нужен	4,3
15. Ни к кому, но хотелось бы, чтобы был кто-то	2,8

Таблица 13
К кому обращались за помощью мальчики (регион Штирия)

Обращение за помощью: мальчики (n = 305)	**%**
1. К своим родителям	65,9
2. К друзьям	51,8
3. К учителям	34,7
4. К родственникам	34,4
5. К классному руководителю	15,1
6. К другим школьникам – коучам по разрешению конфликтов	15,1
7. К директору школы	14,7
8. К учителю, которому доверяю	14,0
9. Ни к кому и мне никто не нужен	10,5
10. К куратору школы	9,8
11. К другим лицам	9,5
12. К педагогу-психологу	8,8
13. В психологическую консультацию	8,5
14. В комиссию по делам несовершеннолетних	4,6
15. Ни к кому, но хотелось бы, чтобы был кто-то	3,9

(в 71,5% случаев), на втором месте для них стоят родители (69%), а мальчики – наоборот: почти в 66% случаев они идут за помощью к родителям и в 52% случаев – к друзьям. Около 10% мальчиков и 4% девочек заявили, что они ни к кому не обращаются и им никто не нужен (табл. 11–13).

ИССЛЕДОВАНИЕ РАСПРОСТРАНЕННОСТИ БУЛЛИНГА В ШКОЛАХ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Первое в Российской Федерации исследование по выявлению степени распространения буллинга в подростковой среде было проведено осенью 2015 г. (см.: Белевич, 2015). Его инициатором выступило Министерство образования Московской области (в соответствии с Постановлением Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав при Губернаторе Московской области от 27 мая 2015 г. о проведении психологических исследований с целью профилактики буллинга). Организатором исследования стал Центр практической психологии образования ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» под руководством С.В. Кривцовой.

Таблица 14
Распространение буллинга в VII классах школ Московской области (данные первичной обработки опросников)

Формы буллинга	Распространение буллинга								
	Мальчики			Девочки			Общий для мал. и дев.		
	Число опрошенных	Число жертв	Процент	Число опрошенных	Число жертв	Процент	Число опрошенных	Число жертв	Процент
Буллинг I	14 948	1958	13	14 622	1830	13	29 570	3788	13
Буллинг II		1472	17		2840	19		5312	18

Для проведения исследования был выбран опросник «Smob» Хорста Каспера; была произведена его первичная адаптация, в ходе которой некоторые вопросы были переформулированы. Для исследования степени распространения буллинга в школах Московской области были выбраны учащиеся VII классов (подростки 13–14 лет): всего было опрошено 29 570 учащихся из 648 школ. Опрос проводился анонимно. Первичная обработка опросников проводилась непосредственно в школах.

Задача состояла в том, чтобы по каждой анкете подсчитать количество действий буллинга; определить форму буллинга по отношению к каждому подростку; подсчитать общее количество действий буллинга и количество случаев буллинга (отдельно I и II форм) по каждому классу и в целом по каждой школе. На основе этих данных затем определялись процент распространения буллинга I и буллинга II, суммарный процент буллинга обеих форм.

В ходе исследования были получены следующие основные результаты.

Согласно данным, полученным после первичной обработки анкет, оказалось, что буллингу I подвергалось одинаковое число мальчиков и девочек, что совпадает с результатами Каспера. Среднее значение индикатора класса для всех обследованных школ оказалось равным 3,0, что также соответствует данным Каспера. А вот процент распространенности буллинга в российских школах отличается от такового в Германии. По данным Каспера, буллинг среди подростков 13 лет достигает максимума – 21%. В российском исследовании это только 13% (табл. 14).

По мнению авторов исследования (см.: Белевич, 2015), данные о степени распространенности буллинга в школах Московской области, полученные после первичной обработки опросников, оказались заниженными. Одна из причин состоит в том, что поскольку в некоторых школах при обработке опросников были допущены многочисленные ошибки, не подлежащие исправлению без наличия исходных документов, результаты этих образовательных учреждений не были включены в итоговый анализ. Другая причина в том, что на вопросы опросника о частоте встречаемости действий буллинга ребята могут отвечать «никогда» или совсем не отвечать, тем самым некоторые случаи травли могут оказаться скрытыми (невыявленными). Нужно учесть также, что подобное исследование в России проводилось впервые. Педагоги, проводившие опрос, еще не приобрели достаточного опыта, чтобы объяснить подросткам, как и зачем нужно отвечать на вопросы анкеты, в то время как Хорст Каспер и другие исследователи, пользовавшиеся его опросником, придают этому большое значение. Они утверждают, что перед проведением опроса школьникам нужно разъяснить, что такое буллинг, а также добиваться понимания со стороны детей, что работа по выявлению буллинга и противостоянию ему должна проводиться для создания в классе нормальной атмосферы, для того, чтобы все могли спокойно учиться и общаться (Kasper, Heinzelmann-Arnold, 2010). При проведении российского исследования в условиях недостатка времени и специально подготовленных педагогов такой предварительной работы с учениками не было.

При первичной обработке опросников в разных школах допускались следующие ошибки: не выдерживалась форма отчетности; не подводились итоги по школе; число жертв буллинга оказывалось либо равным, либо очень близким к 100%; число жертв превышало количество действий буллинга; число жертв

Таблица 15
Распространение буллинга в одной российской школе: данные первичной обработки и уточненные данные

Данные обработки ответов	Мал.	Дев.	Общий для мал. и дев.
	27	23	50
	Первичные данные		
Общее число жертв буллинга	5	6	11
Буллинг I	11,1%	8,7%	**10,0%**
Буллинг II	7,4%	17,4%	**12,0%**
Число жертв буллинга	18,5%	26,1%	**22,0%**
	Уточненные данные		
Общее число жертв буллинга	13	6	20
Буллинг I	37,0%	13,0%	**26,0%**
Буллинг II	11,1%	17,4%	**14,0%**
Число жертв буллинга	48,1%	30,4%	**40,0%**

Таблица 16
Наиболее часто встречающиеся проявления буллинга: сравнение данных Германии (Х. Каспер), Австрии (регион Штирия) и России (одна школа Московской области), %

№ п/п	№ вопроса	Вопрос	Германия	Австрия	Россия
1	28	Плохо говорят о ком-то за его спиной	27,0	30,0	16
2	32	Распространяют о ком-то слухи и ложь	19,0	24,0	14
3	39	Высказывают в адрес кого-то ругательства и обидные прозвища	17,0	22,5	4
4	30	Выставляют на посмешище перед другими	10,0	16,5	8
5	14	Учитель «не замечает» готовность учащегося сотрудничать	13,0	6,8	2
6	12	Бросают обесценивающие взгляды, демонстрируют отвержение с помощью определенных жестов или поз	10,8	11,0	8
7	35	Передразнивают, чтобы выставить смешным	10,0	9,3	4
8	33	Обзывают глупым, дураком	8,0	15,0	8
9	3	Не дают сказать слова	6,0	5,2	14
10	6	Учитель кричит на учащегося	6,0	9,2	2

оказывалось больше числа опрошенных; низкий индикатор класса/школы при большом числе жертв и др.

Вследствие указанных причин из 648 школ, принявших участие в исследовании, 248 школ пришлось исключить. Если учесть, что 97 школ из этих 248 показали результаты, согласно которым уровень буллинга в них был очень высок (близок к 100%), то это большая цифра, ведь результаты этих школ могли бы значительно повлиять на общие итоги в сторону повышения показателей по буллингу.

Стремясь получить более точные данные о распространенности буллинга, авторы исследования, занимавшиеся анализом данных после их первичной обработки, подробно изучили анкеты одной, случайно выбранной школы (всего 50 анкет), пытаясь выявить возможные «скрытые» случаи буллинга (например, когда подросток утверждает, что в отношении него совершаются конкретные действия буллинга, но на вопросы о том, кто осуществляет эти действия и как часто они происходят, отвечает «никто» и «никогда»).

Между результатами, полученными при первичной обработке данных этой школы, и результатами, полученными при подробном изучении анкет, обнаружились существенные различия (табл. 15). За счет выявления возможных «скрытых» случаев число случаев буллинга в этой школе увеличилось с 11 до 20. Суммарный процент распространения буллинга I оказался равным 26%, а не 10%, что уже приближается к статистке Каспера (напомним, что по его данным буллинг среди подростков 13–14 лет встречается в 21% случаев). Оба вида

буллинга среди мальчиков и девочек, по уточненным данным, в этой российской школе встречаются в 40% случаев (а не в 22%, как это показали результаты первичной обработки). Это также сравнимо с показателем Каспера в 42% (хотя и усредненным по возрасту от 10 до 19 лет).

Эта же школа была использована для сравнения данных о десяти наиболее часто встречающихся действиях буллинга (табл. 16).

Из табл. 16 видно, что российские школьники, так же как немецкие и австрийские, чаще всего страдают от проявлений буллинга в виде негативной критики за спиной, распространения слухов и ложной информации, высмеивания (п. 28, 30, 32). Все эти действия, согласно классификации Каспера, представляют собой покушения на социальный статус. На втором месте, так же как в западных школах, оказались атаки на сферу общения (п. 3, 12).

При анализе анкет российских школьников было обнаружено, что подростки обоих полов отмечают следующее:

1) проявления буллинга чаще всего исходят от одноклассников,

2) чаще всего в действиях буллинга участвуют от 2 до 4 человек;

3) чаще всего жертвы обращаются за помощью к друзьям или к родителям; кроме того, мальчики готовы обращаться в центры психологической помощи или в органы власти, а девочки предпочитают находить понимание и защиту у учителей.

Видно, что по всем этим пунктам российские данные в целом совпадают с данными немецких и австрийских исследователей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Процедура мониторинга уровня распространенности буллинга в образовательном учреждении требует определенной подготовки и методического руководства со стороны специалистов. При таких условиях мониторинг реализуем и может давать реальную картину по школам региона и классам одной школы. Как данные диагностики могут помочь администрации и педагогическому коллективу? Авторы считают, что главная помощь состоит в распознавании этой проблемы. Как сказано в одной притче, дьявол хочет одного: чтобы люди думали, что его нет. Замаскированный, никем не замеченный буллинг приводит к тяжелым для школы последствиям – в самом крайнем случае к подростковому суициду, но также разрушает созидательную, направленную на развитие и творчество атмосферу школы и доверие к школе как таковой. Важный факт: классы без буллинга отличаются сплоченностью и разнообразными внеклассными формами взаимодействия между учащимися. Не только активная общественная жизнь, но и атмосфера открытости, возможность прояснения конфликтов под руководством неравнодушного педагога – вот условия «противоядия». Однако не нужно забывать, что буллинг может появиться и в самом хорошем классе или школе. Сходные средние показатели по буллингу, полученные в разных странах и разных типах образовательных учреждений, на сегодня психологи объясняют тем, что буллер – инициатор травли – это ребенок, у которого имеются серьезные эмоциональные нарушения, в некоторых случаях не заметные невнимательному взгляду (нарциссическое или диссоциальное расстройство личности по МКБ-10) (Кривцова, 2011, 2015). Задача школы состоит не столько в том, чтобы не допустить буллинг, сколько в том,

Замаскированный, никем не замеченный буллинг приводит к тяжелым для школы последствиям – в самом крайнем случае к подростковому суициду, но также разрушает созидательную, направленную на развитие и творчество атмосферу школы и доверие к школе как таковой. Важный факт: классы без буллинга отличаются сплоченностью и разнообразными внеклассными формами взаимодействия между учащимися. Не только активная общественная жизнь, но и атмосфера открытости, возможность прояснения конфликтов под руководством неравнодушного педагога – вот условия «противоядия».

Задача школы состоит не столько в том, чтобы не допустить буллинг, сколько в том, чтобы активно и осознанно пресекать постоянно появляющиеся случаи начала буллинга, не путать его с детской и подростковой активностью, агрессивностью, виктимизацией.

чтобы активно и осознанно пресекать постоянно появляющиеся случаи начала буллинга, не путать его с детской и подростковой активностью, агрессивностью, виктимизацией или хотя бы не дать буллингу II превратиться в буллинг I, в терминологии методики «Smob».

ЛИТЕРАТУРА

1. Белевич А.А. Об опыте исследования степени распространения буллинга в подростковой среде // Известия АСОУ: научный ежегодник. М.: Академия социального управления, 2015. Т. 2. С. 68–82.
2. Кривцова С.В. Буллинг в школе VS сплоченность неравнодушных: организационная культура ОУ для решения проблем дисциплины и противостояния насилию. М.: ФИРО, 2011. 119 с.
3. Кривцова С.В. Травля (буллинг) в ученической среде: как понимать, противостоять и не бояться // Известия АСОУ: научный ежегодник. М.: Академия социального управления, 2015. Т. 2. С. 52–58.
4. Шапкина А.Н. Из опыта антибуллинговой работы в Германии // Известия АСОУ: научный ежегодник. М.: Академия социального управления, 2015. Т. 2. С. 59–68.
5. Deichmann S. Wenn Schule zur Schikane wird: Was tun bei Mobbing unter Schülern? German: Disserta Verlag, 2015. 310 S.
6. Gugel G. Handbuch Gewaltprävention: Für die Grundschule und die Arbeit mit Kindern. Grundlagen – Lernfelder – Handlungsmöglichkeiten. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik Tübingen, 2007. 536 S.
7. Kasper H., Heinzelmann-Arnold I. Schülermobbing – tun wir was dagegen! Smob-Fragebogen mit Anleitung und Auswertungshilfe. Klasse 5–13. Lichtenau: AOL-Verlag, 2010. 48 S.
8. Kollmer N. Mobbing im Arbeitsverhältnis: Was Arbeitgeber dagegen tun können – und sollten. Heidelberg: Verlagsgruppe Hüthig-Jehle-Rehm, 2007. 218 S.
9. Leymann H. Der neue Mobbingbericht – Erfahrungen und Initiativen, Auswege und Hilfsangebote. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1995. 197 S.
10. Leymann H. Mobbing – Psychoterror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren kann. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1993. 192 S.
11. Link M. Martyrium im Klassenzimmer // Die Zeit. 2016. N 10. URL: http://www.zeit.de/2016/10/mobbing-schule-oesterreich-alltag
12. Olweus D. Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Bern: Huber, 2008. 128 S.
13. Roland E., Munthe E. Bulling: An international perspective. L.: David Fulton, 1989. 320 p.
14. Taglieber W. Berliner Anti-Mobbing-Fibel. Was tun wenn. Eine Handreichung für eilige Lehrkräfte. Berlin: Berliner Landesinstitut für Schule und Medien, 2005. 32 S.
15. Vieregg E. Mobbing im Klassenzimmer. Bestandsaufnahme körperlicher und psychosozialer Gewalt an drei steirischen Hauptschulen. 2012. URL: http://www.inter-uni.net/static/download/publication/masterthesen/T_Vieregg_www.pdf [12.12.2012]
16. Weber H., Hiller R. Das mobbingfreie Klassenzimmer. Ein Anti-Mobbing-Programm, Anleitung in 7 Schritten, Handreichung für Lehrpersonen. Books On Demand, 2007. 90 S.

Приложение

Опросник «Smob»

(*Опрос проводится анонимно*)

Дата (проставляет опрашивающий) _____
Школа (проставляет опрашивающий) _____
Класс (проставляет опрашивающий) _____

Приходилось ли тебе в последнее время сталкиваться с теми или иными из перечисленных ниже недружественных действий в отношении тебя?
Если да – то поставь карандашом галочку в соответствующей клетке.

1. Твое общение	Мальчик	Девочка
Другие не дают тебе свободно говорить.		
1 – Другие ребята мешают мне свободно говорить с кем-либо.		
2 – Другие ребята постоянно перебивают меня, когда я хочу что-то сказать.		

3 – Другие ребята никогда не дают мне слова.		
4 – Учитель не слушает меня или не дает мне высказаться.		
Другие оказывают на тебя давление.		
5 – Другие ребята кричат на меня.		
6 – Учитель кричит на меня.		
7 – Другие ребята постоянно критикуют все, что я говорю или делаю.		
8 – Учитель постоянно критикует мою работу.		
9 – Меня критикуют из-за моих родителей, из-за того, как я провожу свободное время, или из-за моих увлечений.		
10 – Меня «достают» телефонными звонками.		
11 – Мне угрожают на словах.		
Другие отказывают тебе в общении.		
12 – Другие бросают на меня неприязненные взгляды или жестами, позами демонстрируют отвержение.		
13 – Другие делают мне какие-то намеки, но ничего не говорят напрямую.		
14 – Учитель не обращает внимания на мое желание работать на уроках.		
15 – Другие ребята не хотят работать вместе со мной.		
16 – Бывают другие действия, препятствующие общению со мной.		
2. Другие отвергают тебя	**Мальчик**	**Девочка**
17 – Другие ребята не разговаривают со мной.		
18 – Другие ребята не хотят, чтобы я заговаривал с ними.		
19 – Другие ребята прогоняют меня с моего места.		
20 – Одни ребята запрещают другим разговаривать со мной.		
21 – Меня не принимают в игры.		
22 – Со мной обращаются как с пустым местом, как будто меня нет.		
23 – Мне присылали письменные угрозы.		
24 – Бывают другие формы исключения меня из общения.		
3. Другие заставляют тебя делать то, что тебе неприятно	**Мальчик**	**Девочка**
25 – Я должен обслуживать других, делать за них домашние задания и т.п.		
26 – Я должен отдавать вещи, которые принадлежат мне.		
27 – Бывают другие обидные для меня требования.		
4. Негативное восприятие другими	**Мальчик**	**Девочка**
28 – Другие ребята плохо говорят обо мне за моей спиной.		
29 – Учитель плохо говорит обо мне.		
30 – Некоторые ребята выставляют меня на посмешище перед другими.		
31 – Учитель выставляет меня на посмешище перед другими.		
32 – Другие ребята распространяют слухи и/или ложь обо мне.		
33 – Другие ребята говорят мне, что я глупый, что со мной не все в порядке и т.п.		
34 – Учитель говорит мне, что я глупый, неспособный и т.п.		
35 – Кто-то передразнивает меня.		
36 – Кто-то плохо говорит о моей семье или родине (если я родом из другой страны).		
37 – Кто-то смеется над моей внешностью или над моей одеждой.		
38 – Учитель оценивает меня несправедливо.		
39 – В мой адрес звучат ругательства или обидные прозвища.		
40 – Кто-то требует, чтобы я делал что-то, унижающее меня.		
41 – Кто-то по телефону надоедает мне или обижает меня.		

42 – Кто-то обижает или позорит меня в социальных сетях.		
43 – Происходят иные нападки со стороны других.		
5. Насилие или угрозы насилия	**Мальчик**	**Девочка**
44 – Учитель принуждает меня работать, даже когда я болею.		
45 – Кто-то из ребят угрожает мне физическим насилием.		
46 – Учитель угрожает мне физическим насилием (например, угрожает ударить).		
47 – Кто-то из учеников толкает, пинает меня или иным образом физически притесняет меня.		
48 – Учитель допускает легкие формы насилия в отношении меня (например, толкает).		
49 – Другие учащиеся (один или несколько человек) били меня/физически притесняли.		
50 – Меня ударил учитель.		
51 – Кто-то отбирает у меня вещи.		
52 – Кто-то отбирает у меня завтраки или другую еду.		
53 – Кто-то портит мои вещи (например, одежду, велосипед).		
54 – Кто-то из ребят вымогает у меня деньги.		
55 – Иные формы насилия или угроз насилия.		
6. Я уступаю нападающим на меня (в силе, в споре, в умении найти подходящий ответ).	**Мальчик**	**Девочка**
На вопросы № 7–11 отвечай только в том случае, если ты ответил положительно хотя бы на один из предыдущих пунктов (1–53).		
7. Как часто в отношении тебя осуществлялись действия, которые ты отметил выше? (выбери только один ответ)	**Мальчик**	**Девочка**
56 – каждый день		
57 – почти каждый день		
58 – примерно один раз в неделю		
59 – несколько раз в месяц		
60 – реже, чем несколько раз в месяц		
61 – никогда		
8. Когда в отношении тебя начались подобные действия? (выбери только один ответ)	**Мальчик**	**Девочка**
62 – больше двух лет назад		
63 – больше одного года назад		
64 – больше полугода назад		
65 – меньше полугода назад		
66 – больше двух месяцев назад		
67 – меньше двух месяцев назад		
68 – меньше одного месяца назад		
69 – никогда		
9. Со стороны кого осуществлялись эти действия? (можно дать несколько ответов)	**Мальчик**	**Девочка**
70 – со стороны одноклассников		
71 – со стороны учеников из параллельных классов		
72 – со стороны более старших школьников		
73 – со стороны более младших школьников		
74 – со стороны учителей		
75 – со стороны руководства школы		
76 – со стороны других людей		
77 – ни с чьей стороны		

10. Сколько человек участвовало в этих действиях против тебя? (выбери только один ответ)	Мальчик	Девочка
78 – один		
79 – от двух до четырех человек		
80 – более четырех человек		
81 – весь класс		
82 – нисколько		
11. К кому ты можешь обратиться, чтобы об этом поговорить? (можно дать несколько ответов)	**Мальчик**	**Девочка**
83 – к другу/подруге или к друзьям/подругам		
84 – к учителю/учительнице		
85 – к старосте класса		
86 – к нашему школьному психологу		
87 – к директору школы		
88 – к моим родителям		
89 – к другим родственникам		
90 – в центр психологической помощи		
91 – в органы власти (комиссия по делам несовершеннолетних, управление по делам молодежи и т.п.)		
92 – к другому человеку		
93 – мне не к кому обратиться, но мне нужен такой человек		
94 – мне не к кому обратиться, но мне никто и не нужен		

ВЯЧЕСЛАВ ИВАНОВ

О Льве Семёновиче Выготском

За короткую жизнь, несмотря на тяжелую болезнь (скоротечный туберкулез, от которого медицина первой половины XX в. еще не умела защититься) и преследование псевдоученых, с ним враждовавших и имевших официальную поддержку, Л.С. Выготский выдвинул и развил несколько основных направлений, которые стали в центре современной науки о человеке. Еще школьником он начал проводить исследования общего характера на материале детально изученного им английского текста «Гамлета» Шекспира. Эта работа продолжалась на протяжении последующих лет. Ее выводы, свидетельствовавшие о необычайной одаренности автора, были изложены в особом сочинении (рукопись вместе с другими многочисленными неиздававшимися сочинениями Выготского сохранила вдова Выготского Роза Ноевна, передавшая ее ученикам психолога, которым удалось опубликовать ее спустя много десятилетий в 1968 г.) и в главе монографии «Психология искусства», которую Выготский закончил в 1925 г. Работа оставалась в рукописи (хотя и была известна таким людям нового искусства – друзьям Выготского, как великий советский кинорежиссер Эйзенштейн). Впервые, несмотря на сопротивление отдельных психологов (в том числе и считавшихся продолжателями Выготского), рукопись удалось напечатать через 40 лет после ее написания. Из существенных гипотез, высказанных Выготским, в ней привлекает внимание и сохраняет интерес, в частности, физиологическая интерпретация в духе «воронки» Шеррингтона аристотелевской традиции понимания катарсиса. В этой книге содержится много конкретных наблюдений (скажем, о структуре и изображении времени в «Легком дыхании» Бунина) и смелых гипотез, касающихся искусства в целом и отдельных его видов. Часть этих выводов, важных для искусствоведения и теории литературы, была продолжена и в последующих работах, включая последнюю часть книги «Мышление и речь», посмертно изданной в 1934 г. (с цензурными изъятиями, коснувшимися и близкого друга Выготского великого поэта Мандельштама, арестованного именно в это время за эпиграмму на уже получившего неограниченную власть Сталина).

В конце 1920-х гг. Выготский пишет программную статью о кризисе в мировой психологии, где вводит различение двух видов этой науки и оценивает возможности их объединения.

Основной этап развития общего учения Выготского наметился в конце 1920-х гг., когда он пришел к концепции знакового характера высших психических функций. Главная идея и ее приложения к изучению ребенка и его высших психических функций были изложены впервые устно и в письменном резюме в докладе Выготского 28 апреля 1928 г. За последовавший период (1928–1934) Выготский успел разработать общую теорию, не только явившуюся исходной для многих последующих работ по семиотике (московско-тартуская семиотическая школа), но и подхваченную и развитую великим русским ученым

Романом Якобсоном, значительную часть жизни проработавшим в эмиграции, но не терявшим связи с Лурия и другими учениками Выготского, научные достижения которых он пропагандировал в Чехословакии, на Западе Европы и в США.

Когда Выготский начал писать свою книгу об истории высших психических функций, он отчасти следовал образцу книги Фрейда, где проблема памяти подробно исследована в связи с важной для психоанализа характеристикой памяти о раннем детстве. Известное сходство с этой книгой можно усмотреть в том, как Выготский стремился описать некоторые способы использования слов и других знаков, которые могут восходить к самым древним достижениям человека в управлении собственным поведением.

В конце 1920-х гг. Выготский находит новый подход к соотношению разных хронологических слоев в психике и поведении. В подходе к соотношению диахронической (исторической) эволюции ранних форм поведения и синхронного описания начиная с первых лет жизни ребенка Выготский демонстрирует потенциал такого панхронического исследования, которое преобразовало наше понимание психики в целом.

Для того чтобы понимать значение идей Выготского и вырабатывавшейся им и его группой ученых методологии и техники воплощения этих идей, необходимо обратиться к результатам реконструкции некоторых эпизодов обсуждения этих проблем на занятиях кружка по проблемам архаического мышления и его роли для языка и киноязыка. Кружок был задуман великим кинорежиссером и исследователем психологии выразительности – близким другом Л.С. Выготского С.М. Эйзенштейном – во время его работы в конце 1920-х – начале 1930-х гг. над фильмом «Да здравствует Мексика!» и создан сразу после его возвращения из Мексики в Москву. Трое главных участников кружка – сам Эйзенштейн и его ближайшие друзья Л.С. Выготский и А.Р. Лурия – заинтересовались невероятными успехами мнемотехнической системы, применявшейся С.В. Шерешевским. Они исследовали его, стараясь понять, как системы знаков, им использованные, могли способствовать достижению столь удивительных результатов. Шерешевский запоминал длинные списки больших чисел, хранившиеся в определенном порядке в его памяти на протяжении многих лет, когда он демонстрировал эти свои достижения. Эйзенштейн в своих лекциях (частично сохранившихся в его собственных заметках и в записях студентов) упоминал об этих поразительных результатах. Несколько десятилетий спустя Лурия написал об этом научно-популярную книгу. Выготского исключительные достижения Шерешевского занимали в связи с его общими мыслями о развитии человеческой памяти как высшей психической функции, создающей особые знаки (в данном случае – окрашенные в разные цвета образы, различающиеся некоторыми зрительно воспринимаемыми признаками – «длинный», «круглый» и т.п.). В недавно найденных предсмертных записях Выготского память Шерешевского отмечена как один из четырех главных пунктов, которые он намеревался обсудить согласно новому плану изучения высших психических функций.

С этой точки зрения Выготский рассмотрел проблему использования необходимых регрессивных архаических черт воздействия форм, унаследованных от древних эпох, и современного прогрессивного логического понимания (сходная постановка проблемы прогресса и регресса в искусстве была в те же годы сформулирована Томасом Манном в «Докторе Фаустусе», описывающем судьбу замечательного композитора в гитлеровской Германии). Из недавно опубликованных текстов Эйзенштейна видно, что после прихода к полной власти Сталина он был готов к окончательному переходу от искусства, которое он собирался совсем забросить, к науке. Он изменил решение под влиянием своего друга Выготского, который считал необходимым находить выход из любой ситуации, соединяя верность профессиональным задачам и человеческую честность. В этом плане для Выготского путеводной звездой оставалась жизнь его любимого философа Спинозы, который продолжал повлиявшие на нашего психолога философские труды, зарабатывая на жизнь выточкой линз, и имел поэтому заработок, не зависевший от властей и чуждой среды. Выготский вместе с Лурия

об авторе

Вяч.Вс. Иванов, академик Российской академии наук, директор Института «Русская антропологическая школа» Российского государственного гуманитарного университета, доктор филологических наук, профессор, председатель орг. комитета конгресса

в начале сталинского периода приняли решение о медицинской профессионализации, что было ими начато в Харькове. В это время Выготский публикует несколько пионерских работ по зарождающейся в этих трудах нейролингвистике и нейропсихологии. В частности, он исследует нормальное и патологическое развитие личности в связи с проблематикой мозга и его частей. Специально к совмещению физиологических факторов с социальными Выготский обращается в недавно впервые изданной монографии об аффекте и интеллекте согласно Декарту и Спинозе. Аналогичное сопоставление двух философов сделает знаменитыми две написанные независимо от Выготского и около полувека после него книги с соответствующими названиями А. Дамасио – крупнейшего американского современного специалиста по нейропсихологии, и в частности по эмоциональной стороне работы мозга. Таким образом, Выготский остается в центре всей науки о человеке, личности и обществе. Лурия в автобиографии, изданной еще при его жизни, утверждал, что все основное, им за долгие годы сделанное, представляет собой продолжение и развитие идей Выготского.

В последний период работы Выготский занят проблемой развития, созревания и распада мозга в норме и патологии на материале разных высших психических функций. Для психиатрии основополагающее значение сохраняет предложенный им способ понимания речи и мышления при шизофрении, рассматриваемых с точки зрения преобладания выявленных в его работах комплексных значений слов, отличных от нормальных логических. Еще более широкий круг приложений в медицине раскрывает его работа, показывающая, как начинающиеся дефекты мозга ведут к трансформации всей личности. Исследование, принадлежавшее к числу сразу же запрещенных или не обсуждавшихся официальной психиатрией, знаменовало начало широкого подхода к новой науке – нейролингвистике. Выготский формулирует открытый им закон соотношения развития и распада. Через три года после смерти Выготского была завершена книга великого русского физиолога Николая Александровича Берштейна, принявшего этот закон Выготского. Программа, заложенная в поздних статьях и заметках Выготского, развивается в последние годы в рамках современной нейропсихологии.

Выготский был подлинным ученым-гуманистом. Все его теоретические работы при всей их глубине были направлены на решение практических вопросов детского развития, помощь страдающим от дефектов и других наследственных и приобретенных осложнений – этими проблемами занимаются педология, современная дефектология и др., которые – благодаря Выготскому – были обращены к лечению и изучению болезней и жизненных трудностей самых несчастных и ранимых членов общества; их берут под защиту создававшиеся Выготским и его школой науки о развитии и распаде высших психических функций.