

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
МОСКОВСКИЙ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ИЗВЕСТИЯ
Российской академии
образования

Научный журнал

№ 1 (25)
январь — март

Издается с 2005 г.

Москва
2013

Зарегистрирован в Государственном комитете Российской Федерации по печати
Свидетельство о регистрации СМИ № 017674 от 03.06.98 г.

Журнал входит в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендованных ВАК для публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук.

Главный редактор

Анатолий Петрович Лиферов — доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО. Тел.: (4912) 27-28-68

Заместитель главного редактора

Алексей Алексеевич Романов — доктор педагогических наук, профессор

Ответственный секретарь

Надежда Алексеевна Жокина — кандидат педагогических наук, доцент.
Тел.: (4912) 21-57-16; E-mail: n.zhokina@rsu.edu.ru

Редакционный совет:

Игорь Алексеевич Алехин — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

Владимир Петрович Бездухов — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

Светлана Константиновна Бондырева — доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО

Алексей Николаевич Гусев — доктор психологических наук

Юрий Степанович Давыдов — доктор экономических наук, профессор

Сергей Владимирович Дармодехин — доктор социологических наук, профессор, действительный член РАО

Александр Андреевич Кузнецов — доктор педагогических наук, профессор, действительный член Российской академии образования

Игорь Давыдович Лельчицкий — доктор педагогических наук, профессор

Анатолий Петрович Лиферов — доктор педагогических наук, профессор, действительный член Российской академии образования

Анатолий Викторович Мудрик — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

Николай Дмитриевич Никандров — доктор педагогических наук, профессор, президент Российской академии образования

Эди Викторвна Сайко — доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

Наталья Леонидовна Селиванова — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

Давид Иосифович Фельдштейн — доктор психологических наук, профессор, действительный член Российской академии образования

- © Российская академия образования, 2013
- © Негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Московский психолого-социальный университет», 2013
- © Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», 2013
- © Известия Российской академии образования, 2013

ISSN 2073-8498

Содержание

ИЗ ПРЕЗИДИУМА РАО

<i>Фельдштейн Д. И.</i> Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века.....	5
---	---

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Крикунов А. Е.</i> Образование и память: фигуры памяти в русской философии.....	29
--	----

СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПОИСКИ

<i>Репринцева Е. А.</i> Инклюзивное образование в современной образовательной практике: «Троянский конь» в отечественном образовании или попытка выхода из социального тупика?	41
<i>Синякова М. Г.</i> Современное поликультурное образовательное пространство России	54

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Ильинская И. П., Исаев И. Ф.</i> Формирование поликультурной компетентности будущего учителя начальных классов: проблемы и опыт	67
<i>Ягунов В. В., Крышталъ Н. А., Король В. Н.</i> Формирование и развитие профессиональной субъектности офицеров.....	74
<i>Лешер О. В., Тулунова О. В., Саранулова А. В.</i> Диагностика развития коммуникативной креативности студентов вуза в процессе межкультурной коммуникации	83

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

<i>Рожков О. П.</i> Модель социально-психологической адаптации детей с задержкой интеллектуального развития	93
---	----

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Мартыненко А. В.</i> Становление медико-социального образования в России	102
<i>Запесоцкий Ю. А.</i> Реклама как фактор социализации современной молодежи.....	110
<i>Семенова С. С., Андросова Ю. В.</i> Особенности формирования гражданской и этнокультурной идентичности у детей коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока РФ	119
Сведения об авторах	130
Authors	132
Правила оформления статей.....	134

Table of contents

FROM THE PRESIDIUUM OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION

<i>Feldshtein D. I.</i> Problems of Psychological-Educational Sciences in the 21 st Century Time and Space Situation.....	5
---	---

PHILOSOPHY OF EDUCATION

<i>Krikunov A. Ye.</i> Education and Memory: Figures of Memory in the Russian Philosophy	19
---	----

CONTEMPORARY EDUCATION: PROBLEMS AND SEARCH

<i>Reprintseva Ye. A.</i> Inclusive Education in Contemporary Educational Practice: The «Trojan Horse» in Russian Education or an Attempt at Coming out of a Social Impasse	41
<i>Simyakova M. G.</i> Current Polycultural Educational Space	54

VOCATIONAL EDUCATION

<i>Ilyinskaya I. P., Isaev I. F.</i> Formation of Polycultural Competence of Primary School Would Be Teachers: Problems and Experience.....	67
<i>Yagupov V. V., Kryshstal N. A., Korol V. N.</i> Shaping and Development of Officers' Professional Subject Self-Identity	74
<i>Leshner O. V., Tulupova O. V., Sarapulova A. V.</i> The Diagnostics of Higher School Students' Communicative Creativity in the Process of Intercultural Communication.....	83

PSYCHOLOGICAL STUDIES

<i>Rozhkov O. P.</i> The Model of Socio-Psychological Adaptation of Children with Mental Retardation	93
---	----

SOCIAL PEDAGOGICS

<i>Martynenko A. V.</i> The Formation of Medical Social Education in Russia	102
<i>Zapesotsky Yu. A.</i> Advertising as a Factor of Present Day Youth Socialization	110
<i>Semyonova S. S., Androsova Yu. V.</i> The Peculiarities of Shaping Civil, Ethnic and Cultural Identity with Children of Indigenous Peoples in the Russian North, Siberia and Far East	119

Authors	132
----------------------	------------

Manuscript submission guidelines.....	134
--	------------

ИЗ ПРЕЗИДИУМА РАО

Д. И. Фельдштейн

Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века¹

Поставлены проблемы анализа пространства-времени реально измененного Детства и образования растущего человека, совершенствования и самореализации человека в условиях сломанных политических, экономических и культурных пространств; возрастания роли психолого-педагогических наук в формировании новых принципов, условий, форм организации и структурирования современного образования, исходя из нового понимания этой сферы жизнедеятельности человека, при удержании всего значимого, действенного в его культурном воспроизводстве, достигнутого в историческом развитии российского общества.



Ключевые слова: пространственно-временная ситуация XXI века, пространство жизни человека, классическая педагогическая парадигма, самореализация человека, дисгармонизация отношений Общества и Детства, структурирование времени и пространства образования нового человека.

Сегодня актуальны слова знаменитого педагога Фридриха Фребеля, который утверждал, что «существует время, когда образование становится в центр общественного интереса». Мы живем именно в такое время, время не просто изменений и обычных перемен, а глубоких исторически значимых *преобразований*, когда на первый план вышла проблема Человека как реального субъекта исторического процесса, способного к устойчивости, активной действенности, к решению сложных, объективно вставших перед ним нестандартных задач с огромным количеством неопределенностей и одновременно способного к сохранению всех лучших *человеческих* качеств, *человеческого* потенциала.

А это определяет особую роль образования, призванного по своему прямому назначению (в широком понимании) обеспечивать вооружение человека необходимыми знаниями в выборе путей действия в сложившейся сложной ситуации, научать его пониманию, осмыслению действительности, полагающему активизацию его общего развития (интеллектуального, нравственного, эстетического, физического и т. д.), развития-роста его способностей и потребностей.

¹ Доклад на общем собрании РАО 19 декабря 2012 года.

Однако изменился не только мир, в котором живет человек, но и *сам человек*, он объективно живет в другом пространстве-времени. Изменились также ритмы и темпы его движения, пространства жизни. И здесь, по справедливому мнению нобелевского лауреата Ильи Романовича Пригожина, «мы сталкиваемся с вопросами, которые требуют, прежде всего, работы... социологов, психологов, историков», педагогов (это заявляет знаменитый химик). И во весь рост встала проблема образования человека в новом пространстве-времени его существования.

Появление и обострение проблем образования связано не только с новыми требованиями, предъявляемыми сегодня к образовательному процессу, к уровню знаний человека, не всегда адекватных реальной ситуации, в частности, с точки зрения его прагматически понимаемой экономической (а не общей — производственной, технологической, социальной в широком понимании, человеческой) отдачи, не только с реально фиксируемой потерей уровня образованности, не только с низким качеством знаний, умений, навыков учащихся и даже не только с действительно недопустимыми упущениями в нравственном воспитании и умственном развитии растущих людей, но и, главное, с потерей культурного потенциала и интеллектуального капитала общества, рост которых становится необходимостью дальнейшего активного движения Человека.

Подлинные корни этих проблем кроются в беспомощности и неэффективности сохраняющейся системы образования в современной ситуации глобальных преобразований цивилизационного масштаба (производственных, технических, социокультурных), когда на фоне увеличивающегося числа так называемых образовательных услуг все меньше становится образованных людей и, что особенно важно, не выполняется общественно значимая задача, выступающая не лозунгом, а жесткой необходимостью прогрессивного развития общества, — задача обеспечения условий для **самореализации человека** в новых условиях его жизни, в решении проблем современного общества.

Между тем еще 58 лет назад, в 1954 году, Лоуренс Кьюби в статье «Забывтый человек в образовании» заявлял, что «конечная цель образования — помочь индивиду стать человеком в той полной мере, в какой он только способен», способен с учетом его объективно возросших возможностей, в том числе исторически ограниченных и исторически разграниченных. В сложной современной ситуации общество нуждается, как подчеркивал Абрахам Маслоу, в типе человека, способного жить в непрерывно изменяющемся мире с учетом его собственных качественных изменений. При этом самосовершенствование человека, его развитие, рост способности и потребности самореализоваться объективно становятся главной целью человека и общества в XXI веке. Причем если в 70–80-е годы XX века в условиях фиксации повышенной динамичности развития общества ставился вопрос (см., в частности, в журнале «Курьер ЮНЕСКО» за апрель 1978 г. статью

Шарля Хюммеля (Швейцария)) о том, что умение адаптироваться к изменениям *станет* более значимым и важным, чем обладание конкретными навыками и знаниями, то теперь (при сохраняющейся динамичности развития) активно возрастающая адаптация (всегда необходимая и актуализирующаяся в ситуации значимых изменений) и призыв к ее активизации не могут считаться адекватно отражающими ситуацию, в которой во все большей степени формируется проблема *развертывания преобразовательной* деятельности, активизации человека, способности его подняться над ситуацией, *способности решать стратегические задачи движения общества и своего роста-развития*. Это требует не только конкретных навыков, но и соответствующего уровня образования человека. В связи с обострением проблемы образования в современной ситуации развития общества возникает ряд важных задач, выполнение которых является необходимым условием ее разрешения, в том числе разработка и новых теоретических концепций, и стратегии его организации. Одна из задач — получение четкого представления о реальной действительности, в которой находится современный человек.

К сожалению, несмотря на многочисленные работы, посвященные исследованию особенностей современного человеческого сообщества, раскрывающие происходящие изменения во всех сферах развития (экономической, социальной, демографической, политической и др.), включая преобразования, изменяющие характеристики его движения, выявляющие всю глубину происходящих подвижек, заставляя ученых говорить о переходе на исторически новую стадию, мы все еще не в полной мере осмысливаем значимость, смыслодержательную сущность нынешнего этапа развития общества.

При этом не только наименее осмысленной, но и, как это ни парадоксально, наименее обсуждаемой является проблема развития самого человека, его особенностей, новых возможностей, способностей, потребностей. А ведь, как утверждал «отец кибернетики» Норберт Винер, «мы изменили свое окружение так радикально, что теперь должны изменить себя, чтобы жить в этом новом окружении». Но несмотря на то что немало пишется о реальном изменении такого окружения, в том числе о действии на человека информационного пространства, о роли социальных и интеллектуальных сетей в его развитии, о той или иной степени воздействия информационных потоков на его сознание и поведение, следует признать, что оценка этих конкретных факторов достаточно условна и в целом проблема трансформаций, которые претерпевает феномен Человека, далеко не проработана.

Нам чрезвычайно важно понять, что человек, человечество находятся сейчас в более сложном, многохарактерно, качественно изменяющемся, в том числе многополярном и разнородном, мире, где принципиально изменилось социокультурное, информационно-психологическое пространство жизнедеятельности, постоянно испытывающее людей на прочность.

Но, как еще за сто лет до наших дней писал Игорь Северянин:

Мы живем, точно в сне неразгаданном,
На одной из удобных планет...
Много есть, чего вовсе не надо нам,
А того, что нам хочется, нет.

А хочется и надо нам узнать, понять, каков сегодня человек, что надо ему, чтобы он мог активно и продуктивно действовать в сложной современной ситуации и при этом совершенствоваться, самореализовываться.

Человек сейчас оказался не только и не просто в сложной ситуации многоплановых, многоуровневых преобразований, а уже в исторически *новом пространстве-времени*, обусловленном общей динамикой объективного развития общества. Речь идет о своего рода историческом рубеже, открывшем новое пространство и определившем новое время функционирования человека. Сегодня на основе произошедших и происходящих изменений человек за одну минуту, благодаря Интернету и телевидению, может перепрыгнуть многочисленные географические и политические границы, побывать на разных континентах Земли, на дне океанов и в космосе, что порождает, помимо всего прочего, и ломку привычных процессов мыслительной деятельности, и разрыв устоявшихся связей, взаимозависимостей, и интеллектуальную, эмоциональную, физическую, психологическую напряженность, неустойчивость. В целом в результате таких преобразований изменяются восприятие человека, его сознание, мышление, мотивационно-потребностная сфера. Весьма тревожно, что эти изменения достаточно выпукло проявляются не только в смысле появления новых возможностей, усиления энергетического ресурса человека, но и в части нарастающих недостатков — эгоизма, жестокости, потери нравственных ориентиров, стремления к благополучию любой ценой, приводя к многочисленным стрессам. Показательно, в частности, что сегодня в мире, по материалам ООН, насчитывается 450 млн людей с нарушенным психическим и физическим развитием. Число таких жителей Земли, согласно подсчетам Всемирной организации здравоохранения, достигает уже 13 %.

Переломить катастрофически усиливающиеся негативные тенденции в различных сферах развития человека в состоянии только общество, активно и продуктивно рефлексирующее по поводу всех происходящих событий, общество, способное к самоорганизации, что требует, как подчеркнул Владимир Владимирович Путин, выступая в мае этого года на общем собрании Российской академии наук, «серьезной интеллектуальной работы над проектами развития, над проектами будущего».

Конвергенция, духовная интеграция, сотрудничество и взаимопонимание в *глубоком осмыслении реальной действительности, в способности выработать четкую, научно обоснованную действенную стратегию — единственно возможный путь выживания и прогрессивного развития человеческого сообщества*. И в этом плане проблемы организации образования становятся

важнейшим компонентом развития общества, обеспечивая цель подготовки реального субъекта этого развития.

В этой ситуации нам важно понимать объективную исчерпанность классической педагогической парадигмы, что проявляется в неэффективности многих традиционных форм образования, его содержания.

Не успевая рефлексировать по поводу произошедших в мире преобразований, система образования перестала удовлетворять предъявляемым ей требованиям.

Совершенно очевидна необходимость четкого осмысления тенденций прогрессивного развития и общества, и человека, и именно в этом контексте определения целей и задач образования. Построенное в свое время на основе растущей дифференциации способов постижения мира и отраслей научного знания образование, хорошо работавшее в прежние времена, не способно далее в должной мере готовить человека творческого, креативно мыслящего, ориентированного не на подражание, не на повторение состоявшегося опыта, не на его копирование, а на создание нового, собственного пути. «В сущности, почти чудо, — говорил Альберт Эйнштейн, — что нынешние методы обучения еще не совсем удушили святую любознательность человека»². Общие и специальные знания и навыки, приобретаемые сейчас учащимися, должны не только обеспечивать соответствующий современному историческому состоянию уровень их развития, готовность к продуктивной деятельности, но и укреплять способности к своему совершенствованию, духовному и творческому росту, творческому решению проблем и потребности в этом и, что особенно значимо сегодня, умения формулировать вопросы и определять ближайшие и перспективные задачи, находить в условиях неопределенности способы, пути их эффективного решения.

В связи с этим возрастает роль психолого-педагогических наук, призванных выдвигать, обосновывать стратегические концепции, доктрины, действительно значимые в выстраивании и решении задач образования, соответствующего новой ситуации и целям развития современного человека. И здесь остро необходим честный, объективный и глубокий анализ этой создавшейся ныне ситуации.

Пора осознать, что мы стали сейчас не **свидетелями**, а **участниками** поворотного пункта развития истории человечества. Известный психолог Абрахам Маслоу точно отметил, что «есть существенная разница между тем, что было вчера, и тем, что есть сегодня, и это не смена пристрастий или настроений экспертов. Это эмпирически разоблаченная действительность». В нашей действительности состояние жизни самих людей характеризуется глобальным кризисом, обусловленным действием не только экологического, экономического, антропологического кризиса, но и кризиса нравственности, кризиса власти и доверия к ней. Этот системно проявляющийся кризис поставил человечество на грань выживания, хотя происходит он в условиях по-

² Физика и реальность. — М., 1965. — С. 138.

иска и выращивания новых альтернативных форм жизни, развития новых технологий и производственных структур, изменения отношений между знанием и практическим действием. По сути современный Социум как система изменился во всех своих параметрах. И перед нашими науками стоит сейчас первостепенная задача — осмыслить существующую реальность, понять, что собой представляет современный человек, современное пространство человеческой жизни.

Реально произошедшие в этом пространстве бифуркационные взрывы, изменившие основания организации и функционирования общества, разрушившие многие сущностно значимые конструкты его построения, определяют и качественные изменения человека, обладающего ныне новым типом мышления, новым типом сознания и самосознания. При этом, как заметил Ёсихиро Фрэнсис Фукуяма, чаще «идеал ориентируется на доминанту прав членов сообщества над их обязанностями», что имеет далеко идущие последствия, так как «на первый план выдвигаются, навязываются в качестве нормы жизни материальное благополучие, развлечения, раскованность, а в основе всего этого — бездушное отношение к окружающим, имеющее четкую аксиоматическую базу, декларирующую: во-первых, все разрешено; во-вторых, ты никому не обязан; в-третьих, все обязаны тебе... а это работает на разрушение личности, "разжижение" интеллекта, воли»³.

И все же острота положения, в котором оказалось человеческое сообщество при переходе к исторически новому, еще в полной мере непонятному и по-разному называемому состоянию — антропогенной цивилизации, информационной цивилизации и так далее, — все более интенсивно не только разделяет, но и **объединяет людей**, имеющих, по сути, общую судьбу.

Одним словом, в мире происходят ныне значимые трансформации во всех сферах жизни человека, происходят динамичные социокультурные процессы, ставящие его в острую позицию поиска, вопрошания: «Как быть, чтобы быть, и не просто быть, а быть на должном уровне?»

И здесь в серьезной опасности оказался российский социум, по обобщенному заявлению Даниила Гранина, «нравственный климат в котором невыносим»⁴, в том числе и из-за провозглашенного в 90-е годы идеологического плюрализма, превратившегося в заданных формах по сути в идеологический хаос, с одной стороны, и выдвижения «западного столбика» ценностей в качестве общечеловеческого идеала — с другой. Между тем даже англо-американские ученые, в частности С. Ф. Хантингтон в книге «Столкновение цивилизаций и передел мирового порядка» (Лондон, 1998), доказывают, что этот «столбик» «не может претендовать на роль общечеловеческого». Тем более что нельзя просто ассимилировать западные образцы не только потому, что это грозит потерей нашего суверенитета, но и потому, что сам Запад ныне переживает глубокий, исторически обусловленный кризис.

³ Национальная идея России : в 6 т. — М., 2012. — Т. 3. — С. 1768.

⁴ Учительская газета, 28 авг. 2012.

Весь мир сегодня, к сожалению, живет в сломанных пространствах — политических, экономических, культурных, по-разному воспринимаемых разными людьми, разные поколения которых практически находятся в острой ситуации, в разных пространственно-временных рамках миропонимания.

Вместе с тем, говоря словами уже упомянутого Ильи Пригожина, «изменения, которые происходят ныне в мире, вселяют надежду на создание в будущем более интегрированной, более целостной картины» **пространства жизни человека** в современное нам время. Это время полагает особую роль растущего поколения людей, соответствующее их образование и культурный потенциал, а также преемственность поколений в сохранении и накоплении этого потенциала.

Правда, как в шутку заметил один французский психолог, нынешнее поколение молодых людей как будто ничем не отличается от того, которое ушло в прошлое... Они тоже вырастают. Тоже идут в лицей. Тоже выкуривают свою первую сигарету. Тоже уходят из дома. Тоже женятся. Тоже рожают детей. Только делают это в обратной последовательности... Сначала рожают. Потом женятся. Затем уходят из дома и т. д. Да, это так, но и вовсе не так. Время современного исторического перехода разделяет людей разных поколений в значительно большей степени, чем прежде. И тема межпоколенческих отношений звучит сейчас особенно остро. Современное поколение растущих людей и поколение, соорудившее современный мир, реально находятся в разных пространственно-временных измерениях, по-разному организуя «свое» время.

Время — ткань, из которой состоит жизнь, заявлял Бенджамин Франклин. Наше настоящее время — это *снятие* текущего исторического времени. По словам Августина, «если бы ничто не проходило, не было бы прошлого времени; если бы ничего не приходило, не было бы будущего времени; если бы ничего не было, не было бы настоящего времени» (О граде Божьем). И настоящее время жизни человека — это не просто другое время, а другое понимание, другое использование времени. А наши представления о времени — это, как справедливо утверждает иностранный член нашей Академии, французский психолог Серж Московичи, социальные представления. По сути все развитие современной цивилизации — это постоянное увеличение динамичности времени, совершенствование способов его использования. То, что в двух словах емко и цинично обозначил Макс Вебер: «Время — деньги». К сожалению, ценность денег привела к обесцениванию основных жизненных ценностей — нравственности, справедливости, духовно обедняя наше время.

Время — это вектор направленности процессов, событий, явлений, по-разному воспринимаемых и переживаемых человеком. В основе категории времени лежат ритм, темп социальной жизни, ее насыщенность. Не случайны ставшие общепринятыми изречения: «Этот человек опередил свое время» или: «Он отстает от своего времени». А по словам Г. Ландау, «ждут своего времени только те, для кого оно никогда не наступит».

Что такое день иль век
Перед тем, что бесконечно?
Хоть не вечен человек,
То, что вечно, — человечно, — писал Афанасий Фет.

Время человека — это особый феномен, включающий историческую, социальную, физическую, биологическую, психологическую составляющие в их системной целостности. И важнейшим моментом в функционировании времени человека, быстрота течения которого в различные периоды различна, является *отношение* к нему людей, полагающее потребность в его организации как на общественном, так и на индивидуальном уровне, необходимость такой организации и способность к ней.

В данном случае сейчас перед нами во весь рост встает проблема структурирования как времени, так и пространства образования человека.

Я специально выделяю здесь время и пространство потому, что (при любой их оценке) они объективно являются значимым фактором в организации жизнедеятельности человека. Речь идет о степени и характере насыщенности времени, его естественно осуществляемых и целенаправленно структурируемых ритмах в пространстве (пространствах) функционирования человека, то есть обо всем том, что приобретает особый смысл при понимании структуры и содержания всей вертикали онтогенеза и поэтому осмыслении пространственно-временного континуума организации образования и разных ступеней его системной организации, особенно в условиях необходимости его преобразования в новом *преобразованном* мире и в условиях новых ритмов движения общества.

Проводимые же ныне «капельные исследования» не дают четкой картины современного нам мира во всей широте и глубине его понимания, где человек не просто живет сегодня в определенном времени-пространстве, а реально постепенно *выходит* в совершенно новое, принципиально другое время-пространство. Причем «вползает» в него, не имея ориентиров и необходимой научно обеспечиваемой подготовки, более того, слабо учитывая реальность такого перехода.

Особенности, специфику воздействия этого открывшегося человеку времени-пространства, где изменились ритмы жизни, темпы передвижения, структура и характер взаимодействия людей, пытаются понять, рассмотреть философы и экономисты, социологи и культурологи. Но, скажем честно, в меньшей степени психологи и педагоги. А именно нам необходимо в первую очередь увидеть, понять, раскрыть характер изменений человека, с тем чтобы наметить, выстроить траекторию его развития в нынешнем зыбком времени-пространстве неопределенности.

Следующая важная задача, стоящая перед нами в контексте обсуждения и решения проблем образования, — раскрытие особенностей функционирования в современной ситуации растущего человека, определение характеристик современного пространства-времени Детства. Пространство-время

Детства — это объективная дистанция становления человека, особые условия и необходимый способ существования-развития ребенка, когда он, социализируясь и индивидуализируясь, постепенно все более глубоко входит в Социум. Механизмом и формой этого вхождения выступает детская субкультура, которая дает возможности для самореализации ребенка, поэтапного опробования им себя, выступая вектором, управляющим дальнейшим развитием человека.

Показательно, что именно в сохранении Детства, детской интуиции на протяжении всей жизни П. А. Флоренский (1999) усматривал тайну человеческой гениальности, в основе которой лежит объективное — целостное, глубокое и реальное восприятие мира. Как отмечал мудрец Д. Б. Эльконин, «детская культура — это самобытный способ освоения ребенком новых сторон социальной действительности и его самоутверждения в ней». Эльконину вторил Ю. М. Лотман, утверждая, что именно детская субкультура с ее зоной вариативного развития способна выработать поисковый механизм развития культуры в целом, так как в ней существует потенциал предчувствия, предвосхищения траектории развития, высвечивая точки роста общечеловеческой культуры. И одним из важнейших моментов развития детской субкультуры, развития Детства является *отношение* к нему Общества. Оно предполагает не только заботу, покровительство, снисхождение, но и внутреннюю установку на понимание ребенка как носителя будущего, видение в нем Человека. Отсюда, как отмечал Д. Б. Эльконин, каждый шаг эмансипации детей от взрослых ведет к углублению их связи с жизнью Общества.

«Детей нет, есть люди», — образно сформулировал эту позицию выдающийся педагог Януш Корчак, разделивший, как известно, трагическую судьбу детей, зверски уничтоженных гитлеровскими выродками. В августе нынешнего года исполнилось 70 лет великому подвигу этого истинного детоводителя, дважды отказавшегося от возможности самому спастись и вошедшего в газовую камеру с двумя малышами на руках, которым он, чтобы им не было страшно, рассказывал сказку. Воистину он смертью смерть поправал.

Значимость *отношения к Детству* особенно четко высветилась именно сейчас, когда принципиально изменилось не только Общество, но и Детство, являя зримые подвижки в развитии ребенка, который входит во все более широкое пространство, успешно перепрыгивая через многие прежние нормы. Важно выяснить, как современный ребенок воспринимает мир, каковы его способности присваивать необходимую информацию, значимые жизненные нормы, как развиваются его взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, рассмотрев Детство в сегодняшнем мире. Тем более что, как отмечалось на заседании Совета Федерации, «проблемы в сфере детства... нарастают быстрее, чем мы их решаем». И в определении состояния Детства важно рассмотрение всех его реальных характеристик начиная с его реального физического состояния. Что касается последнего, то пугающе выглядят здесь демографические данные. На наших глазах происходит «неуклонное сокращение числен-

ности детей... со скоростью 3 % в год»⁵. В результате число детей в возрасте до 17 лет за последнее десятилетие с 31,6 млн в 2002 году сократилось у нас до 25 млн к нынешнему году, включая 14 млн школьников.

Достаточно сложная ситуация сложилась и со здоровьем детей. Оно, по данным директора Научного центра здоровья детей РАМН академика А. А. Баранова, ухудшилось по сравнению с 80-ми годами прошлого века примерно на 17–20 %. Не говоря о хронических заболеваниях и функциональных отклонениях, заметим лишь, что резко возрос уровень невротизации детей, 48,2 % которых имеют пограничные проявления клинических форм психических нарушений. К моменту поступления в 1-й класс доля психически здоровых детей составляет всего 39 %⁶. Между тем в период с 2005 по 2010 год, по данным аудитора Счетной палаты РФ профессора С. А. Агапцева, при общем сокращении школ на 19,7 %, а численности школьников на 12,7 % на 8,3 % уменьшилось количество коррекционных школ.

Еще хуже обстоит дело с социальным здоровьем растущих людей, которые нуждаются в любви взрослого как «питательной среде» своего психического развития⁷, а получают сейчас меньше необходимого им внимания взрослых, в том числе и родителей, меньше ласки. Изменившиеся взаимосвязи Взрослого Мира и Детства особенно остро проявляются как в понимании ребенка, так и в реальном отношении к нему. Так, ужасающие размеры приобрели различные формы насилия взрослых по отношению к детям. Установлено, что в социально опасных условиях сегодня живут 700 тыс. российских ребят — потенциальных жертв насилия. При этом 40 % детей, по данным Уполномоченного по правам ребенка в городе Москве Е. Бунимовича, утверждают, что родители редко проявляют к ним должное внимание. Более того, в 2011 году, например, в отношении детей совершено почти 90 тыс. тяжких преступлений⁸.

В стране появилось и распространяется такое страшное явление, как педофилия, которая за последние 10 лет в некоторых регионах возросла в 3–5 раз. Все явственнее проявляется неискренность взрослого в отношениях с ребенком. Усложнились отношения между взрослыми и детьми. Показательно, что в ходе обследования подростков, проведенного в 73 регионах Российской Федерации, на вопрос, почему они плохо ведут себя, плохо учатся, был получен однозначный ответ: «Мы ненавидим положение, когда дома говорится и видится одно, в школе — другое, в TV — третье»⁹.

Далеко не случайно, как установлено в ряде психологических исследований, умеют сегодня, например, сострадать другим детям мальчики лишь в возрасте до 8 лет, девочки — до 9–10 лет. А сорадоваться могут мальчики примерно до 7 лет, девочки же практически не умеют этого делать.

⁵ Педагогика. 2012. № 5. С. 4–5.

⁶ См.: Учительская газета. 21 авг. 2012. С. 7.

⁷ См.: *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. — М., 1976. — С. 371.

⁸ См.: Педагогика. 2012. № 5. С. 5.

⁹ Педагогика. 2012. № 5. С. 14.

Приведенные факты зримо свидетельствуют об ослаблении обязанностей общества и государства по отношению к Детству, которое оказалось в значительной степени беспризорным. Достаточно упомянуть, что число реальных беспризорников достигает сегодня в России (по официальным данным) 1 млн 300 тыс. детей¹⁰.

Все это происходит на фоне деградации воспитательного компонента в образовании, в которое внедрился экономический термин «образовательная услуга», превращающий образование из высочайшей обязанности общества и важнейшей его ценности в «услугу».

Между тем воспитательная функция образования является особенностью именно нашей российской системы. Не случайно американский психолог У. Бронфенбреннер в книге «Два мира детства»¹¹ заметил, что в английском языке даже не существует эквивалента термину «воспитание».

К сожалению, сегодня в нашем Социуме не работают устоявшиеся, привычные механизмы социализации и воспитания детей, которые были весьма действенны в недалеком прошлом. Наблюдается потеря общественного контроля и причастности, потеря ответственности взрослых за детей. Будучи не в состоянии действовать ныне методом запретов, мы до сих пор не смогли насытить Детское сообщество позитивными установками, не смогли вооружить растущих людей умениями выбора, не смогли предложить детям адекватные их потребностям формы конструктивной деятельности.

Отрадно, что министр образования и науки РФ Дмитрий Викторович Ливанов заявил в интервью газете «Первое сентября», что «есть все основания рассчитывать на то, что воспитательный компонент в наших школах будет усиливаться»¹². Очень хочется на это надеяться.

Я затронул лишь малую толику проблем, связанных с характеристикой некоторых моментов состояния Детства в Обществе — характеристикой далеко не полной, однако свидетельствующей о явном неблагополучии и произошедшей дисгармонизации *отношений Общества и Детства*. Совершенно очевидна необходимость дальнейшего анализа и глубокого научного осмысления реального положения Детства в Обществе.

Следующий блок проблем, который требует особого нашего внимания, связан с тщательным изучением особенностей состояния и самого *процесса развития Детства*, реально происходящего в современном измененном мире. Это обусловлено как изменениями ребенка, объективно определяемыми общей ситуацией, так и *характером саморазвития Детства в его историческом движении*.

Уже начиная с преддошкольного возраста современный ребенок попадает совсем в иное пространство, чем его сверстник 20-летней давности. Это ныне не просто другой мир, но другое восприятие им этого мира, его

¹⁰ Учительская газета. 28 авг. 2012.

¹¹ М., 1976.

¹² 23 июня 2012. С. 2.

пространства. Широко открытое, благодаря Интернету и телевидению, практически все пространство «общечеловеческой жизни», возможность находиться сразу в нескольких временных, исторических, географических, этнокультурных и других пространствах, общий прессинг огромного объема недифференцированной информации приводят нередко к стрессовым состояниям, а растущая потребность в получении готовой продукции ведет к сбоям в творческом развитии детей.

Имеющиеся данные фиксируют реально существующие сбои, напряжения в психическом, психофизиологическом, нейропсихическом развитии ребенка, проявляющиеся на всех стадиях, во всех периодах Детства.

Так, развертываемое в настоящее время изучение детей позволяет исследователям отмечать произошедшие подвижки уже на младенческом этапе Детства.

Еще более четко и выражено представлены сейчас данные об изменениях, которые происходят с ребенком-дошкольником. Благодаря глубоким исследованиям, проведенным в свое время Д. Б. Элькониным, М. И. Лисиной, А. В. Запорожцем, было установлено, что для детей дошкольного возраста определяющим выступает развитие мотивационно-потребностной сферы, что обеспечивается развертыванием их общения. При этом, например, известно, что наиболее эффективным видом общения для дошкольников является разновозрастное общение, в котором в естественной форме традиционные виды детских деятельности и культурные нормы передаются от старших детей к младшим. Однако в жизни современного ребенка это общение практически отсутствует, ибо преобладают однодетные семьи, разновозрастные группы детских садов, отсутствуют дворы и пр.

Полученные материалы о коммуникативной способности в общении со сверстником свидетельствуют о недостаточной социальной компетентности 25 % старших дошкольников, об их неспособности решать простейшие конфликты. При этом более 30 % детей 4–6 лет демонстрируют агрессивный тип поведения, который является для них нормативным.

Значимые потери отмечаются и в других сферах психического развития дошкольника, что связано также и с субъективными факторами. Так, несмотря на многочисленные протесты наших психологов, в стране произошла подмена ведущего типа деятельности ребенка этого возраста с игровой на функционирующую форму образовательной, что противоречит самой сущности возрастного психологического развития. В дошкольные детские учреждения повсеместно вводятся обучающие программы с **привлечением** игровых действий, тогда как следует расширять, дополнять, развивать **игровую деятельность** дошколят, **вводя в нее образовательные компоненты**. Как следствие этого отмечается значительное снижение уровня сюжетно-ролевой игры дошкольника. У большинства детей 3–6 лет она остается на уровне предметных действий. Но примитивная неразвитая игра не выполняет в психическом развитии ребенка функцию ведущей деятельности, в результате новообразова-

ния, связанные с игрой (воображение, произвольность, образное мышление и др.), остаются у дошколят несформированными. Недостатки в организации игрового пространства привели к тому, что современные дети старшего дошкольного возраста способны меньше управлять собой, чем их сверстники 20 лет тому назад. По сути, у них не формируется способность к произвольным действиям, значительно ослабевают и взаимоотношения детей.

Потери в психическом развитии дошкольника сказываются и на последующих этапах онтогенеза.

Как показывают, например, полученные за 15 лет данные (с 1997 по 2012 г.), существенно (почти в 2 раза) увеличилось число детей 6, 7, 8, 9, 10 лет с нарушениями речевого развития (от 40 до 60 %, варьируясь в разных регионах). А до 50 % младших школьников переходят в основную школу с несформированностью навыка письма, что выступает, кстати, зримым показателем «сбоя» в развитии «линейного» мышления. У все большего числа российских детей отмечаются серьезные проблемы с умением читать, понимать текст. Мониторинг читательской грамотности школьников, проведенный в рамках международного исследования PISA, показал, что если в 2000 году наши 15-летние подростки заняли 27-е место среди детей из 32 стран; в 2003 году — 32–34-е места среди детей из 40 стран; в 2006 году — 37–40-е места из 57 стран, то в 2009 году среди 65 развитых и развивающихся стран наши 15-летние вышли лишь на 42-е место, показав при этом значительное ухудшение по мере взросления — от начальной школы к основной.

Наиболее значимые изменения произошли на подростковом этапе психического развития. В частности, активизация здесь процесса социализации, развертывание общения и возросшая потребность предъявить себя миру блокируются отсутствием соответствующих структур, адекватных потребностям и возможностям растущего человека. Отсюда неустроенность, повышенная тревожность, выход на новые, в том числе неформальные, объединения, поиск другого через Интернет.

Одним словом, проблема подростка стоит сейчас очень жестко. И самое неприятное, что она в должной мере не раскрыта в своей сущности. И это несмотря на то, что именно в данный возрастной период формируется жизненная, социальная позиция растущего человека, входящего в юность, во взрослость. Период, в котором особенно зримо видны наши промахи в образовании, воспитании, что проявляется во многих фиксируемых фактах. В частности, в таком специфическом тревожном случае, когда один старшеклассник выложил в социальной сети следующий пост: «Если завтра начнется война — я немедленно сдамся в плен», чем вызвал массу восторженных откликов. Что перед нами — эпатаж? Возможно. Однако, по данным различных социологических опросов, более половины опрошенных старшеклассников готовы уехать из России при первой же возможности. То есть речь идет о нравственных установках, которые формируются не только нашумевшим телесериалом «Школа», но и многочисленными публикациями СМИ, недо-

пустимыми сценами, демонстрируемыми Интернетом и телевидением. Как справедливо заметил Вуди Аллен, «у нас мусор уже не выбрасывают, его перерабатывают в телевизионные шоу».

Положение осложняется созданным резким разрывом межпоколенческого характера. По словам П. Бюхера, Г. Г. Крюгера и М. Дюбуа, исследовавших ребенка начала нашего XXI столетия, «дети в определенной степени стали преследовать свои цели, невзирая на указания педагогов и родителей. Одновременно возросла не только возможность выбора и автономного действия, но и необходимость принятия решений, которому сопутствуют риск, стрессы, неопределенность, постоянная неуверенность и утрата традиционных форм групповой поддержки семьи и окружения». Растущие люди — дети, подростки — перестают быть ведомыми. В образовательном пространстве это связано еще, в частности, и с тем, что учителя общеобразовательных школ начали резко отставать от своих учеников, которые живут в компьютерном мире, тогда как учителя лишь обучаются в нем жить и вынуждены технологически догонять воспитанников.

Критически изменилось и *отношение общества к педагогической деятельности*, при всех громких словах, произносимых с высоких трибун. Не секрет, что в педагогические вузы многие молодые люди идут не «по призванию», а в связи с тем, что не удалось поступить в более престижные заведения. В результате, по данным Д. В. Ливанова, «только пять процентов студентов педвузов видят себя в будущем учителями»¹³. И лучшие выпускники педагогических вузов не идут работать по специальности, что создает так называемый двойной негативный отбор педагогических кадров. В итоге школьный учитель из наставника, воспитателя все активнее превращается в служащего, предоставляющего детям пресловутые образовательные услуги. А ведь еще Отто фон Бисмарк точно и емко заметил, что «войны выигрывают не генералы, а школьные учителя», подчеркивая определяющую роль педагога в обеспечении жизнестойкости государства и общества. Притом что старая гвардия учителей, которые полностью отдаются делу обучения — воспитания детей, уходит, дело может двигаться к необратимой деградации педагогического труда.

Структурируя пространство современного Детства, мы обязаны вычленивать те факторы, которые оказывают особо активное воздействие на происходящие в нем изменения. Среди этих факторов и фактов, определяющих создавшееся состояние Детства, особое место занимает принципиально существенно изменившееся информационное пространство, *изменившееся* как по характеру, содержанию, объему, так и по степени воздействия на развитие растущего человека. И наиболее выражено его структурообразующее начало проявляется через Интернет — мощное средство видения, постижения мира, открывшее человеку новое пространство осваиваемого им мира и одновременно несущее в мир человека не только прогресс открытия, но и «прессинг» информации, прессинг, сложно структурированный в своем действии, кото-

¹³ Российская газета. 21 авг. 2012.

рый растущий человек не способен осмыслить должным образом. Между тем важно отметить, что Интернет объективно во все большей степени «охватывает» прежде всего растущее поколение. И если, по данным исследовательской группы ЦИРКОН, каждый день выходят в Интернет 37 % взрослых людей и никогда не выходят 46 %, то 93 % (!) подростков постоянно не просто пользуются, но, по сути, живут посредством Интернета — общаются в нем с друзьями, обмениваются информацией, путешествуют по компьютерной сети.

В итоге происходят значительные изменения в развитии ребенка, в его психике, в *восприятии* им мира. Он в ходе общения в Интернете со сверстниками и взрослыми «схватывает» лишь отдельные фрагменты многообразной разорванной информации, что пресингует процесс мышления растущего человека, формируя, в частности, так называемое «клиповое» мышление.

Представляется, что среди многих причин нежелания значительной части сегодняшних школьников учиться выступает и возможность быстрого получения знаний (а по сути информации) через Интернет.

Как заметил один из известных специалистов в области информатизации Мануэль Кастельс, анализируя создавшуюся ситуацию, современная электронно-коммуникационная система отличается способностью **конструировать реальную виртуальность**, достоверно имитируя действительность на экранах видеотехники. В результате люди начинают считать электронные образцы действительности более истинными, нежели те, что видят в повседневном окружении¹⁴. «Опасность, — пишет Сидни Дж. Харрис, — не в том, что компьютер однажды начнет мыслить, как человек, а в том, что человек однажды начнет мыслить, как компьютер».

И перед нами, психологами, педагогами, стоит актуальная задача изучения особенностей, характера реального воздействия компьютера, ТВ и Интернета на растущего человека, его сознание и поведение, характера возникающих рисков при этом, тем более что существуют немалые риски в связи с быстрым и повсеместным их распространением. Это, прежде всего, не просто риски ухода детей из реального мира в виртуальный, но риски подвергнуться в том же Интернете травле, агрессии, издевательствам («кибербуллинг», «троллингу»), риски попадания в интернет-зависимость и риски, связанные с заполненностью Интернета массой сайтов, пропагандирующих анорексию, наркотики, экстремизм, национализм. Появились тысячи сайтов, не только призывающих детей к ненависти к другим, но и агитирующих за причинение боли и вреда самим себе.

А число сайтов сети Интернет, содержащих материалы с детской порнографией, по сведениям МВД РФ, в 2012 году увеличилось почти на треть. Причем количество самих таких интернет-материалов увеличилось в 25 раз (!). Надо ли удивляться тому, что в результате мы имеем резко изменившуюся личностную направленность детей. Например, если в 1993 году 58 % подростков отличались альтруистическим настроением, то в нынешнем,

¹⁴ См.: Жизнь в системе коммуникации. — М., 2010. — С. 265.

2012 году, такой тип направленности отмечен только у 16 %, то есть уменьшился в 3,6 раза. У растущих людей преобладают ныне прагматические установки, в том числе нацеленность на достойный уровень существования, стремление жить в стране, говоря словами академика РАО А. Г. Асмолова, «понятного завтра». Правда, жить они хотят по формуле «цель оправдывает средства», что является следствием той атмосферы социального отчуждения, которая окружает ребенка и в дошкольном, и в школьном возрастах.

Социальные сети, блоги, «живые журналы», чаты, где дети «зависают» часами, неформальные сообщества, телевизионные сериалы и специфическая музыка, которые они смотрят и слушают, — все это и формирует соответствующее отношение к действительности, соответствующее миропонимание, из которых складываются соответствующие модели поведения.

И далеко не случайно в поведении современных школьников во фрустрационных ситуациях со взрослыми преобладают интропунитивные реакции самозащитного типа на фоне трех ведущих симптомокомплексов: «тревоги по отношению к взрослым», «враждебности по отношению к взрослым» и «астенизации» (ослабленности).

Вряд ли надо далее углубляться в вопросы реального влияния информационного пространства на развитие современного человека, тем более что этому посвящены тысячи и тысячи страниц научных изданий. Одним словом, проблема информационного пространства, прежде всего Интернета, становится одной из наиболее острых в сфере образования. Величайшее достижение человечества в реальной ситуации его распространения приносит не только огромную пользу, но и ощутимый вред, особенно для растущих людей. Создавший мощную машину Человек оказался неготовым к реальному продуктивному управлению ею. Отсюда актуализируется задача формирования культуры отношения к Интернету. Но именно здесь у нас существует серьезный провал, так как не имеется не только достаточного числа наблюдений, полученных по специально разработанным программам, но и соответствующих эмпирических данных и теоретических обобщений. Отсутствуют общепринятые концепции реально функциональной нагрузки Интернета в образовании и общая *теория воздействия* и действия Интернета на развитие мышления и сознание человека, а также научные основания активизации его использования в позитивном росте-развитии человека. Между тем именно создание теории воздействия во всей сложности соответствующей организации информационного пространства выступает сейчас одной из важнейших психолого-педагогических задач.

Изучение реальных процессов действия «интернетной» информации, специфика освоения человеком последней, в частности, в соотношении с текстовой (книжной) информацией, характеристики восприятия ее и так далее являются объективно необходимыми и актуальными в построении основ современного образования, где Интернету в этом плане должна быть отведена соответствующая роль в позитивном выстраивании знаний в организации структур образования.

Совершенно очевидно, что современные условия не просто изменений, а перехода общества в новое историческое состояние, обуславливающее объективные изменения в развитии человека, прежде всего растущего человека, не могут не требовать и объективно требуют принципиально новой организации такой важнейшей сферы, как система образования, ответственная за подготовку человека к жизни, за формирование его культурного потенциала. Речь идет не о каких-то поправках, не о внесении чего-то нового, а о **преобразовании образования**, о формировании новых принципов, условий, форм его организации — предметно-содержательных, структурных, смысловых. Так, одной из важнейших линий выступает необходимость внесения принципиальных изменений в сложившееся его содержание, которое во многих случаях оказывается невостребованным как в школьной, так и в послешкольной жизни детей. В нынешнем времени-пространстве требуется образование, ориентированное вовсе не на способы вложить как можно больше фактов в головы как можно большего количества детей, израсходовав на это минимум времени и усилий. Ибо факты «устаревают с бешеной скоростью... как быстро устаревают и техники» (А. Маслоу), а многие знания, полученные детьми, устаревают еще до того, как они выйдут из школы и смогут ими воспользоваться, что препятствует формированию необходимого уровня мотивации учебной деятельности, пониманию ими важнейших вещей, необходимых культурному человеку. В результате в отличие от учеников XIX и середины XX веков наши дети, прежде всего подросткового возраста, уже не считают, что «ученье — свет, а неученье — тьма», так как образование перестало быть проводником из невежества к высокой культуре и благополучию. Оно уже и не выполняет функцию «социального лифта», и не обеспечивает в необходимой степени позитивную социализацию растущих людей. Как заметил академик РАО В. П. Зинченко, «система нашего школьного образования многое "проходила" и переживала — "школу действия", "школу труда", "школу знания", "школу сотрудничества", при отсутствии, к сожалению, "школы бытия" и "школы смысла"»¹⁵.

Естественно, проблема изменения структуры, форм, методов, содержания образования является чрезвычайно сложной. Она требует рассмотрения и решения многих принципиально новых вопросов, включая поиск путей согласования необходимого современному растущему человеку объема знаний и формирования способности не только к их присвоению, но и к творческому отношению к ним при участии в их дальнейшей разработке. Перед нами, по сути, целый комплекс проблем, к решению которых мы даже еще не смогли приступить. Поэтому сейчас очень важно определить возможную расстановку всех сил, задействованных в образовательном пространстве, обеспечить целенаправленность их действий.

Я лишь коротко затронул ряд важнейших проблем, связанных с необходимостью изучения пространства-времени реально измененного Детства и образования растущего человека. Следует заметить, что многочисленные изменения,

¹⁵ Аффект и интеллект в образовании. — М., 1995. — С. 7.

которые фиксируются в развитии современного ребенка, в его характеристиках, в процессе становления на дистанции онтогенеза, далеко не достаточно осмыслены, теоретически не обобщены. Обусловленные историческими преобразованиями, которые произошли в развитии общества, они должны рассматриваться именно в контексте этих преобразований. Между тем в проводимых ныне психолого-педагогических исследованиях ребенок, как правило, рассматривается «здесь и теперь», в узкоконкретной, в лучшем случае (реже) конкретно-исторической обстановке, без инъектирования его в динамику исторического процесса, что в современном мире глобальных перемен весьма ущербно.

Следует отметить, что данная острая проблема касается не только России.

Так, в разработанной Европейским союзом Стратегии образования в интересах устойчивого развития перед педагогами ставится задача к 2014 году «перейти от простой передачи знаний, умений и навыков, необходимых детям для существования в современном обществе, к готовности действовать и жить в быстроменяющихся условиях, участвовать в планировании социального развития, учиться предвидеть последствия».

В целом образование нашего времени приобретает черты серьезной общественно-политической задачи, имея целью подготовку человека, обладающего необходимым потенциалом знаний, технологий и твердых нравственных установок, человека, которому нравятся перемены, который готов смело встретить совершенно непредвиденные ситуации — ведь он вышел уже во взнезменное космическое пространство. А это требует другого уровня миропонимания, развитого эвристического мышления, формирования ответственности, при которой утилитарные ценности выступают не как цель, а как инструмент формирования новых духовных ценностей — милосердия и честности, справедливости и способности к сопереживанию, терпимости и порядочности, ответственности и сознания собственного достоинства, патриотизма и чувства долга.

Такое образование, встраиваемое в современное историко-культурное пространство нашего времени, должно быть *ориентировано* не только на трансляцию от поколения к поколению социокультурного опыта, включающего в себя опыт познания, опыт освоения способов деятельности и опыт формирования ценностных отношений, но и, при сохранении всего этого, на образование как формирование активного, действенного человека, способного к оптимальному самоосуществлению, — образование, полагающее перманентный рост человека, способного к самообразованию, более глубокому самоопределению с выраженной потребностью в самоактуализации и самореализации креативных способностей, как познавательных, так и коммуникативных и организационных.

По телевизору недавно шла передача «Культурная революция». Художники, писатели, музыканты спорили о предназначении искусства. И вдруг один из участников заявил: «У нас нет заказа на Человека... на профессионала есть, а на Человека нет!». Данная позиция еще актуальнее для системы обра-

зования. По утверждению одного из самых успешных людей современности Билла Гейтса, есть три фактора, которые определяют ценность, значимость, конкурентоспособность человека: это, во-первых, его знания; во-вторых, доступ к технологии, которая связывает его с теми, кто обладает необходимыми знаниями, и, в-третьих, среда, которая мотивирует человека на развитие.

Ориентация на развитие объективно задаваемого нового Человека, способного активно действовать в XXI веке, предполагает построение новой стратегии его образования — образования, которое способствует его социализации в самом широком ее понимании — не только как присвоения социального мира, но и как вписанности в этот мир в качестве *активного деятеля*. А это полагает, как отмечалось, изменения оснований и принципов организации образования. В частности, это требует введения новых структурно-содержательных компонентов в него, изменения системы отношений внутри образовательного пространства и расширения сферы процесса обучения детей, форм и типов последнего: вывода детей за стены класса; изменения их места в учебно-воспитательном пространстве, на что целенаправлены, кстати, построение проектного, эвристического обучения, технологии коллективной мыследеятельности, деловые игры и прочее; создания внешкольных структур, новых образовательных форм, включая кардинальную перестройку дополнительного образования как сферы образования открытого. В этом плане интересны предложения французского ученого Жака Гонне, обосновавшего необходимость создания системы медиаобразования детей, которое даст возможность с опережением реагировать на изменения в информационном пространстве через их собственное информационное творчество, выступающее способом и самореализации растущего человека, и одновременно «наведения мостов» со Взрослым Миром. Но не менее интересны, хотя и менее известны, ибо мы все время ищем пророков не в своем отечестве, разработки нашего российского исследователя Сергея Борисовича Цымбаленко, который обобщил в диссертации по психологии материалы подростково-юношеского творчества в информационно-психологическом пространстве, осуществляемом лагерем «Орленок» совместно с рядом телевизионных каналов.

Однако, рассматривая эмпирические находки, способствующие преобразованию системы образования, понимая необходимость сочетания теоретико-методологической разработки его оснований и учета практического опыта такой деятельности, нам нельзя идти по пути формального объединения усилий научных работников и педагогов-практиков, чтобы не повторить анекдотичную историю, связанную с именами Айседоры Дункан и Бернарда Шоу.

Рассказывали, что знаменитая балерина Айседора Дункан будто бы сказала как-то Бернарду Шоу: «Не стоит ли нам подумать, каким бы мог быть у нас ребенок — с вашим умом и моей красотой». «Да, да, конечно, — отвечал великий писатель, — но не стоит ли заранее обдумать также и то, что случится, если ребенок унаследует мою красоту и ваш ум». Поэтому необходимо умелое сочетание научного прогнозирования и опытно-экспериментальной

проверки выдвигаемых гипотез в целях продуктивного развития образования — его содержания и форм, соответствующих жизни человека в новом времени-пространстве XXI века.

За спиной современного человека две тысячи лет новой эры и сорок тысяч лет до нашей эры, если мы начнем отсчет с *Homo sapiens*, и 6 тысяч лет цивилизации — время накопления знаний и социальных практик, технических и технологических преобразований, постоянно изменяющих его возможности, потребности, способности, личностный потенциал. Грандиозные исторически значимые изменения в конце XX — начале XXI веков поставили ныне огромную общественно значимую задачу самоопределения человека в новом мире, обеспечения условий его активного саморазвития, дальнейшего самосовершенствования на качественно новых основаниях образования, предполагающего серьезную государственную защиту растущих людей от инфантилизма, безграмотности, безнравственности, то есть от расчеловечивания.

Знаменательно, что в июне нынешнего года Владимир Владимирович Путин подписал Указ «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы», направленный на обеспечение комфортной и безопасной среды для жизни каждого ребенка, среды, главным капиталом в которой становится человек, повышение уровня развития которого обеспечит повышение уровня культуры всего общества. Отсюда очевидно, что важнейшей задачей сегодня является мобилизация сил всех наук: антропологии и этнологии, педагогики и психологии, физиологии и медицины, социологии и других, изучающих человека в его познании в ситуации исторически нового пространства-времени и раскрытии реальных его возможностей, потребностей, способностей. Проблема выработки стратегии образования человека, безусловно, является жестко актуальной и выступает в качестве главной в системе Российской академии образования, призванной на базе комплексных психолого-педагогических построений раскрывать идейно-мировоззренческие и теоретико-методологические основы организации образования, при этом не только и не просто в плане приобретения определенной совокупности знаний, но и в плане формирования отношения к знаниям в целом, отношения к миру, к другим, к себе формирования потребности в расширении знаний и способностей, — образования, обеспечивающего определение и утверждение его места в современном времени-пространстве. Новые задачи требуют не только новых проектов, но и оценки и переоценки позитивного фонда накопленных данных в практике организации и развития российского образования. Не случайно РАО проводит сейчас научный аудит всех институтов, с тем чтобы отличить перспективные исследования от пустозвонства, предотвратить падение исследовательской активности, ликвидировать вакуум теоретических идей.

Следует отметить, что при всех имеющихся в нашей деятельности недоработках в целом научными коллективами Академии сделано немало. Так, продуктивная работа проведена педагогами, дидактами, методистами по

определению основ отбора и структурирования содержания общего среднего образования. Получены важные материалы, способствующие модернизации профессионального образования. Разработаны вариативные модели познания различных видов искусства. В области педагогической психологии и психологии развития, помимо многих других наработок, определены психодидактические основания построения развивающих образовательных технологий, проектирования и экспертизы эффективности образовательной среды. В сфере возрастной физиологии целенаправленно изучается, в частности, процесс формирования интегративной деятельности мозга как основы познавательного развития ребенка. В плане использования информационных и коммуникационных технологий выявлены пути предотвращения возможных негативных их последствий. (Подробный отчет о деятельности институтов и членов Академии имеется на сайте РАО, давая возможность всесторонне оценить результаты проведенной работы.)

Вместе с тем хочу обратить внимание на то, что в ближайшее время нам предстоит выполнить целый ряд перспективных фундаментальных исследований в русле намеченных Президиумом РАО, после детального обсуждения с членами Академии, руководителями институтов, ведущими научными работниками, по 12 направлениям, включающим более 70 проектов и свыше 200 тем, предполагающим осмысление как современной ситуации, так и антропогенных изменений человека, обоснование прогнозов развития образования и социализации растущих людей, методологических проработок инновационных схем, моделей обучения и воспитания с учетом общецивилизационных трендов. Научными кураторами этих исследований выступают видные ученые, часть из которых руководят академическими учреждениями, а некоторые выполняют эту работу как члены Академии, не будучи ее штатными сотрудниками.

Разумеется, все эти направления, проекты, темы в своем реальном выполнении еще будут уточняться, расширяться, углубляться, поскольку речь идет не просто о новом шаге, новом планировании на следующие ближайшие годы, не просто о стремлении улучшить качественные показатели в его организации и даже не о введении чего-то нового. На повестке дня: во-первых, рассмотрение проблем, связанных с объективной необходимостью изучения особенностей преобразования современного растущего человека в реально преобразованном мире, *в новой исторической ситуации функционирования*, когда он (человек) оказался в условиях высокодинамичных процессов таких изменений, в состоянии их хаотичности и неопределенности, затрудняющих выделение тенденций движения и перспективных линий развития, когда усложняются, в частности (но что очень важно), связи и характер межпоколенческого взаимодействия — воспитуемых и воспитателей, педагогов и учеников, по-разному вписывающихся в сложный мир объективно структурируемых пространств новых знаний и информационных полей. Во-вторых, и это главное, решение проблемы структурирования новой системы образования,

ориентированной на четко выделенные цели, задачи, сформулированные соответствующие принципы организации, полагающие новое понимание этой сферы жизнедеятельности человека при удержании всего значимого, действительного в его культурном воспроизводстве, достигнутого в историческом развитии российского общества.

Не случайно этими проблемами сейчас занимаются большие группы ученых, например Центра проблемного анализа и государственно-управленческого проектирования, Центра стратегических исследований и разработок Сибирского федерального университета, а также многие другие коллективы, осуществляющие перспективные поиски. Но ведущая роль в этих поисках должна принадлежать именно нашей Академии, обязанной по своему статусу заниматься разработкой проблем, концепций и теорий образования.

В пространстве нашего поля деятельности, сфокусированного в программе выделенных 12 основных направлений, обсуждаемых в структурах РАО, полагающих научную рефлексию нашего сообщества на социальные, психологические, психофизиологические изменения растущих людей и характер развития общества, а также стратегию действия по разработке новых теоретических оснований и принципов организации образования, можно вычленить несколько главных сфер предстоящей созидательной работы.

Первая сфера состоит в том, чтобы в содружестве с философами, историками, социологами попытаться раскрыть по возможности хотя бы главные характеристики и параметры изменений современного общества как этапа исторического развития в контексте роли Культуры, выступающей способом воспроизводства общества и Образования как образующего основания культурного потенциала его и человека. Здесь нам предстоит определить направленность целей, потребностей, возможностей образования человека XXI века при реальной значимости компетенций в соответствующих сферах деятельности. При этом рассмотреть методологические и теоретические вопросы прогнозирования развития человека и общества, исходя из того, что прогноз начинается там и тогда, где и когда определены параметры ожидаемого развития.

Вторая сфера связана с глубинным познанием современного растущего человека, его новых возможностей, особенностей восприятия им мира, характера развития его мыследеятельности. При этом мы не можем далее обходиться точечными, локальными исследованиями разных сторон реальных изменений, во множестве зафиксированных разными исследователями в разных ситуациях, при разных подходах, при применении разных, порой случайно выбранных, а часто устаревших методик.

На основании проработок в русле намеченных направлений, осмысления проектов, анализа выполняемых тем, целенаправленно задаваемого рассмотрения и обобщения получаемых данных нам важно выработать цельную стратегию познания современного Детства, глубокого научно обоснованного, пролонгированного исследования основных параметров его развития при

вычленении характеристик, необходимых для осмысления всех главных особенностей, на учет которых должны быть ориентированы поиски необходимых целей, задач, принципов и условий образования.

Третья сфера полагает концентрирование наших усилий на глубинной оценке структурно-содержательных, реально представленных особенностей функционирующей системы современного образования, выявлении ее структур, форм, тенденций ориентации на развитие общества, его будущее, а также провальных мест, недостатков, где особенно остро проявляется отставание, несоответствие, то есть на анализе того, что мы имеем, как это действует и где идет сбой в системе современного образования.

Четвертая сфера направлена на то, чтобы выстроить научно обоснованную программу *разработки новых принципов организации образования* при определении характера значимых знаний, их объема с ориентацией на формирование потребности в их расширении, в углублении форм их подачи и способности к этому, при научении детей приобретать и накапливать знания, осуществлять их выбор. Задача состоит в том, чтобы помимо жизненно необходимых в современной ситуации знаний повышать культурный потенциал каждого растущего человека как условие накопления интеллектуального капитала общества и условие его дальнейшего культурно-исторического развития.

И наконец, **пятую сферу** составит сложный комплекс работ по осмыслению и разработке системы исследований соотношения действия ориентированной и хаотически приобретаемой информации и их «знаниевого выбора» в СМИ и знаний, приобретаемых в рамках целенаправленно организуемых, выстроенных и научно обоснованных форм обучения — от дошкольного до вузовского уровня, далее, по выявлению того, как информация СМИ (в том числе шумовая) может перерасти в выстраиваемые знаниевые структуры, с тем чтобы на базе развития интегрального мышления организовать обучение с учетом необходимости активного использования выбора из общего потока информации значимых материалов и формирования программы обучения с широким использованием ИКТ при сохранении устойчивости и активности действия в качестве основной опорной текстовой (книжной) информации как необходимого условия оптимального развития интеллекта и мыслительных способностей учащихся.

Выстраивая всю эту многоплановую деятельность, деятельность исключительно трудную, мы сознаем, что переходность современной эпохи ставит психолого-педагогические науки в чрезвычайно сложную ситуацию из-за отсутствия общенациональной идеи, несформированности в обществе целей образования, идеалов образованного человека. При общем понимании того, что новый человек (не какой-то там ницшеанский сверхчеловек, а растущий человек нашего времени) должен быть конструктивным и креативным, так как именно ему предстоит конструировать новую реальность и одновременно он должен быть человеком высокой культуры, по выражению Даниила

Андреева, «человеком облагоустроенного образа»¹⁶, нам необходимо соответственно выработать концептуально-теоретические схемы нового содержания образования и новые методы, формы, средства действенного побуждения детей, подростков, юношества к расширению знаний, росту творческих способностей и претворению последних в жизнь, активизируя их самостроительство. В этом плане важна организация широких научных дискуссий для открытого сопоставления и соревнования идей по наиболее острым и сложным вопросам, что позволит как реально повысить общий уровень нашего профессионализма по всем линиям — в методологии, в теории, в области эксперимента, так и обеспечить консолидацию сил не на словах, а на деле.

Хочу напомнить весьма актуальное в наши дни мнение В. И. Вернадского. «Меня, — писал великий мыслитель, — не смущает, что те лица, в глубине духовной силы которых совершается сейчас огромная, невидимая пока работа, как будто не участвуют в жизни. На виду большей частью не они, а другие люди, действия которых не обузданы духовной работой. Но все это исчезнет, когда вскроется тот невидимый во внешних проявлениях процесс, который является духовным результатом мирового человеческого сознания. Он зреет, время его придет, и последнее властное слово скажет он, а темные силы, всплывшие сейчас на поверхность, опять упадут на дно...»¹⁷.

Уверен, что это прекрасное провиденье вскоре свершится!

The author raises the problems of analyzing space/time of actually changed Childhood and adolescent education, improving and self-realization of man within distorted political, economic and cultural space. He also touches upon the growing role of psychological and educational sciences in the making of new principles, conditions, organizational forms and structuring present-day education; doing so he grounds himself on a new understanding of this sphere of human life while preserving all that is meaningful and efficient in human cultural reproduction achieved in the historical development of the Russian society.

Keywords: space and time situation of the 21st Century, human lifelong space, classical pedagogical paradigm, human self-realization, disharmony of Society and Childhood relationship, time and space structuring for making new man.

¹⁶ Приложение к журналу «Эксперт». 2000. № 1–2. С. 18.

¹⁷ О русской интеллигенции и образовании // Открытия и судьбы. — М., 1993.

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

А. Е. Крикунов

Образование и память: фигуры памяти в русской философии

О памяти столько говорят только потому, что ее больше нет.

П. Нора

Статья посвящена исследованию взаимосвязи феноменов памяти и образования. Автор рассматривает поставленную проблему на примере русской философии. В философско-педагогическом контексте анализируются наиболее значимые концепты памяти, связанные с интуитивизмом и экзистенциальной философией.

Ключевые слова: образование, память, коллективная память, историческая память, русская философия.

Память, казалось бы, не является чем-то неизвестным и скрытым. Психология, педагогика, история, культурология — неполный перечень дисциплин, «заинтересованных» в памяти. Интерес к памяти обычен для культуры и, возможно, именно современность дает нам один из наиболее ярких примеров этого интереса. Суммируя причины, приведшие к возникновению «высокого спроса на тему памяти», Ассман отмечает появление новых электронных средств хранения информации, распространенный взгляд на современную культуру как на «посткультуру», только комментирующую наследие прошлого, и, наконец, постепенный уход современников глобальных катастроф XX века, уносящих с собой живое воспоминание последних великих событий [2; 11]. Память становится тем, что конституирует современное общество, определяет его специфический облик, многократно воспроизводится и поддерживается в его институтах. Не «новое», а «старое» становится нашим главным достоянием. Именно к «старому», схваченному памятью, требующему себя помнить, обращена современность. И это тем более заставляет нас при взгляде на память стараться отойти от простого воспроизведения связанных с ней проблем современной культуры, группирующего последние в антитезе «культурного — бескультурного» и делающего память одной из главных преград на пути уравнивающей



все глобализации. Именно востребованность памяти в настоящем должна, как кажется, стимулировать поиск вневременного существа памяти, воспоминания и забвения.

Один из стимулов дает теория образования. Интересно даже не то, что «воспитатель имеет дело только с одной памятью воспитанника... на способности памяти основывается вся возможность воспитательного влияния» [9, с. 218]. Это было бы внутренней педагогической проблемой, обсуждая которую, можно было бы внутри самого педагогического дискурса противопоставлять ориентации на запоминание разнообразные представления о творческом характере обучения и преимуществах самостоятельного мышления. Мы должны обратить внимание на легкость, с которой проблема памяти иллюстрируется условиями образовательного учреждения того или иного уровня или же специально сконструированными ситуациями, опять же моделирующими задачи образования как системы социальных институтов. Вот, например, показательная цитата из далекой от педагогики работы Рикера, разъясняющего позицию крупнейшего теоретика памяти — Мориса Хальбвакса: «Историю изучают прежде запоминания дат, фактов, названий, крупных событий, важных персонажей, праздников, которые нужно отмечать. Это, по сути, преподаваемый рассказ, рамками референции которого является страна. На данной стадии изучения — автор ретроспективно восстанавливает ее в памяти — история воспринимается, в особенности школьником, как "внешняя" и мертвая. ...Открытие того, что получит название исторической памяти, состоит в настоящей аккультурации экстернорного путем постепенного свывкания с непривычным, с пугающей чуждостью исторического прошлого. Это свывкание представляет собой путь посвящения, который пролегает через концентрические круги, образуемые семьей, товарищескими и дружескими отношениями, социальными связями родственников, а более всего — открытием исторического прошлого благодаря памяти о предках» [7, с. 548–549]. Иными словами, память навязчиво оказывается вовлечена в функционирование некоторой системы, призванной решать задачи образования и достигать его целей. Речь уже идет не о памяти как таковой, а о том, насколько она важна для достижения заданных «педагогикой» целей «обучения» и «воспитания». При всей неустойчивости терминологии, мы обычно с первым связываем индивидуальную память сознания, со вторым — коллективную память, какому бы субъекту она ни приписывалась. Но, если память так прочно связана с образованием, с решением некоторой педагогической задачи относительно человека, то что тогда не решает подобной задачи, при этом все же апеллируя к прошлому? Возможно ли «помнить» что-то, что не претендует на оказание «педагогического» влияния? Если память всегда образует, то почему цитируемый выше Ушинский вынужден говорить, что на определенной стадии память превращается в то, что почти уже и не память [9, с. 187]? Быть может, образование

добавляет к памяти нечто иное? Могу ли я не быть связанным культурной памятью? И не утеряю ли я тогда память вообще?

Характерно, что в философии XX века тема памяти представлена, прежде всего, рассуждениями относительно коллективной, исторической, культурной памяти. Индивидуальная память, как кажется, оставлена психологии и обсуждается не столь активно. Но вместе с коллективной памятью в поле обсуждения сразу входит и противопоставленный ей феномен — феномен истории. Причем сама возможность того, что история, традиционный коррелят памяти, могла вообще быть ей противопоставлена, уже дает повод для того, чтобы понимать коллективную память как нечто искусственное, не слишком надежное, как то, в отношении чего можно хотя бы теоретически сделать выбор, можно «принять» или «отказаться». Напомним, что в классической теории Хальбвакса, на которого в данном случае принято ссылаться, память нацелена на неизменную идентичность, всегда напоминающую о себе во времени, тогда как история создается из абстрактных и предельно разнородных фактов, каждый из которых интересен сам по себе, а не в его отнесенности к подтверждению или опровержению коллективной идентичности: «Если посмотреть, какую часть коллективной жизни занимает настоящее, оно немного значит по сравнению с прошлым» [13, с. 338]. История разрывает то, что связала память, заменяя единство фрагментарностью. «В сердце истории, — по выражению Нора, — работает деструктивный критицизм, направленный против спонтанной памяти» [10, с. 20].

Именно здесь кроется и опасность, и привлекательность деконструкции коллективного. Связь группы людей в единство посредством общей памяти повторяет на более высоком уровне *memory theory*, со времен Локка предполагающую, что именно с памятью связано единство личности. Разбирая, демистифицируя механизм коллективной памяти и, следовательно, ставя под сомнение онтологическую реальность «мы», что вообще-то предполагалось и Хальбваксом, одновременно легко уничтожить и единство личности, также восходящее к памяти. О том, что выведение идентичности из общей памяти чревато возможностью подобной «деконструкции», говорит, например, следующее характерное рассуждение Анкерсмита: «Мы приписываем людям определенные идентичности и полагаем, что их поведение должно согласовываться с ними. Представители историзма XIX века распространили это понимание на область истории: идентичность нации, народа или социального института находится в их прошлом, и если мы хотим постичь их идентичность, нам следует прежде всего написать их истории. Вот почему сторонники историзма без всяких затруднений отвечали на вопрос о назначении истории: история, и только история, предоставит политическим и социальным институтам доступ к их собственной идентичности. И там же они обнаруживали условие всякого осмысленного и потенциально успешного политического действия» [1, с. 434]. Модель «иден-

тичности через прошлое» оказывается, таким образом, произвольной конструкцией историков, но что мешает считать произвольной конструкцией личность?

Но проблема не в том, что все усилия постструктуралистов так и не разрушили *memory theory*. Проблема в том, что и сегодня, после всех дискуссий XX века, сложно решить, что именно представляет собой память как таковая, только затем уже опознаваемая нами в качестве коллективной или индивидуальной, исторической или культурной. И, следовательно, не меньшую сложность представляет собой задача соотнесения этой искомой памяти с тем, что мы можем назвать образованием. Причем последнее здесь уже стоит понимать предельно широко, как становление системы, как структурирование, как «развертывающее формирование» [12, с. 350] в его наиболее важной проекции на человека и его идентичность.

Впрочем, противопоставление истории и памяти в новейшей философии, при всей своей популярности и символичности, не является инвариантом. Многие, вслед за Рюзенем [8], сомневаются в том, что память и историю можно отделить друг от друга. Формулируя свою программу «археологии знания», Фуко вынужден противопоставлять истории, описанной едва ли не так же, как Хальбвакс описывает память, не память, а «контр-память». Терминологическое поле размывается и становится неопределенным. Кажется, что противопоставляется уже не единство памяти и фрагментарность истории, а не связанные с тем или иным терминологическим маркером функции в обществе и относительно общества. Переводя все это на педагогический язык, можно сказать: описываемое Хальбваксом как история оказывается педагогически нейтрально, тогда как память вовлечена в реальность человеческой жизни и оттого всегда дает повод к педагогической интерпретации. Важным становится не то, что именно обозначить тем или иным термином, а то, в каком положении описываемый феномен находится по отношению к педагогической задаче. История — нейтральна, тогда как память педагогизирована и связана с обучением. Память вовлекает человека в какой-то топос, определяет его «место». Ясно, что у Хальбвакса или Ассмана речь идет не об индивидуальной памяти. Однако столь же ясно, что использование по отношению к этому феномену термина «память» нельзя свести к простой метафоре. При всей укоренности этого феномена в настоящем, это именно «память».

Добавим к этому определение «области памяти» у Фуко: «Речь идет о высказываниях, которые больше не признаются и не обсуждаются и которые, следовательно, больше не определяют ни всю совокупность истин, ни область валидности, но с которыми устанавливаются отношения родства, генезиса, преобразования, исторической непрерывности и прерывности» [11, с. 125–126]. То есть то, что непосредственно определяет истинность настоящего, — вне области памяти? В какой мере тогда память подкрепляет эту современность, определяющую «совокупность истин»? Нельзя ли говорить о

том, что называемое нами исторической памятью или культурной памятью вообще не имеет в виду прошлое?

Не пытаясь объять необъятный материал по этому вопросу, сконцентрируемся только на одном эпизоде, который, помимо прочего, избавит нас от необходимости учитывать разницу в языках и, соответственно, позволит оперировать терминами более свободно. Мы рассмотрим те теории памяти, которые оставила русская философия. Причем сведем их многообразие к двум парадигмальным решениям. Одно из них предполагает непосредственную доступность прошлого в акте воспоминания, другое имеет в виду творческий характер воспоминания и отказывает ему в возможности воспринимать прошлое в подлиннике. Первое связано с интуитивизмом, второе — с экзистенциальной философией. Интересно, что, как мы увидим в дальнейшем, все феноменологическое содержание этих теорий, несмотря на их явный и нескрываемый «персоналистический» характер, очевидным образом будет не слишком противоречить авторитетной постановке задач феноменологии памяти, сделанной Рикером. Последний утверждал: «Если же вы хотите избежать плена бесполезной апории, надо оставить в стороне вопрос о том, кому (имея в виду все грамматические формы первого лица) принадлежит акт воспоминания, и начать с вопроса "что?". В последовательном феноменологическом учении эгологический вопрос — что бы ни означало *ego* — должен следовать за вопросом об интенциональности, который с необходимостью является вопросом о соотношении между актом... и имеющимся в виду коррелятом» [7, с. 21]. Соотношение между «актом» и его «коррелятом» не является вопросом онтологии, предполагая построение отношения между «желанием» и «желаемым», между «воскрешением в памяти» и самим «воспоминанием» [7, с. 46]. Имеющиеся в русской философии ответы на этот вопрос располагаются в не слишком сложной, но чрезвычайно характерной для отечественного философского дискурса, системе координат, заданной возвращением в памяти самого прошлого и конструированием нового предмета, смирением и творчеством.

В итоговом определении Лосского, философия которого как раз и является русским интуитивизмом *par excellence*, воспоминание есть «интенциональный акт, направленный субъектом через пропасть времени прямо на событие, пережитое или воспринятое вчера или даже 20–30 лет тому назад; при этом акт воспоминания есть теперешнее событие, а вспоминаемое есть само прошлое в подлиннике, опять наличествующее в сознании» [5, с. 150]. Таким образом, интуитивистская теория памяти предполагает возможность непосредственного восприятия удаленного во времени события и этим определением Лосский примыкает к многовековой аристотелевской традиции понимания памяти как возвращения прошлого.

Тем не менее с таким пониманием памяти связан целый ряд характерных и далеко не аристотелевских мыслей. Воспоминание может быть направлено как на собственно субъективный, так и на транссубъективный мир,

подтверждая тем самым характерное для интуитивизма представление о том, что сознание шире субъекта сознания. Но если необходимая открытость для памяти «моментов бытия» совершившихся во времени и оставшихся во времени в качестве событий очевидна, то отношение памяти к идеальному бытию остается не проясненным. Формально, у Лосского нет рассуждений, аналогичных теории «припоминания», хотя одновременная сопричастность существ, в терминологии Лосского называемых субстанциальными деятелями, к единой системе идеального, то есть их «координация», остается условием «возможности того, чтобы акт внимания был направлен на предмет» [6, с. 149]. Тем самым память представляет собой всякий раз заново свершающуюся возможность обращения к прошлому, и именно прошлое дает памяти возможность состояться и делает ее необходимой.

Надо учесть, что интуитивизм Лосского изначально создавался для решения гносеологических проблем и не выходил за рамки стремления к пониманию мира таким, каким он дан человеку в данный момент, здесь и сейчас. Единство мира, координация субстанциальных деятелей оставались для Лосского философскими конструкциями, апеллирующими к рациональному пониманию, и совершенно рационально обосновываемые и доказываемые. То есть интуитивизм Лосского исходно не требовал представлений о каком-либо коренном преобразовании мира, которое бы находило себе место в прошлом или будущем. Интуиция, как она изначально концептуализировалась Лосским, вообще не нуждалась в целестремительном движении мира. Соответственно, никакое «образование как процесс» в данном случае не могло иметь место. Лосского явно увлекала красота уже состоявшегося мира, его неслучайный характер. Он с увлечением описывал интуицию в качестве пути к познанию мира как уже данного космоса. Память в данном случае играла хотя и не главную, но все же заметную роль, сохраняя для человека недоступное в настоящем прошлое. Здесь память оказывалась важнее «припоминания». На этом этапе Лосский стремился сознательно уйти от онтологии. О том, насколько искусственным оказалось такое стремление, говорит хотя бы то, что в позднейших своих текстах он был вынужден строить сложную онтологическую теорию иерархического персонализма, в которую бы максимально органично вошел интуитивизм. Именно в ее рамках и становится актуальным различие между падшим миром психо-материальных существ и Царством Божиим. Теперь время не просто характеристика мира, форма его данности нам, но «условие возможности осуществления миром задачи, ради которой он сотворен, именно оно есть условие свободного тварного творчества, восполняющего перводанную сотворенную сущность деятелей собственной их активностью и активным сопереживанием Божественной полноты бытия» [6, с. 211]. Но «царству вражды присущ низший тип времени — положительно-отрицательное время, в котором движение вперед и, следовательно, сохранение жизни возможно не иначе как посредством смерти старого» [6, с. 212].

Умершее во времени осталось существующим в прошлом. И возвращение прошлого как дело памяти вдруг странным образом оказывается весьма сомнительным приобретением. Если суммировать эту новую роль памяти, то можно сказать, что память, как форма данности прошлого, уступает место образованию. Лосский пишет: «Тождество личности состоит не в воспоминании об отдельных единичных событиях, а в том, что основные стремления и страсти, выработанные прежнею жизнью, не осужденные данным лицом и составляющие сущность его эмпирического характера, сохраняются и определяют направление его дальнейшей жизни. ...В детстве мы учимся читать, писать, считать и т. п. с помощью множества упражнений и, будучи взрослыми, выполняем эти деятельности, не вспоминая детских упражнений. Точно так же и предыдущие жизни служат для последующих жизней упражнением, конкретные события которого забыты» [5, с. 86]. Теперь Лосский уже не может уклониться от сложной диалектики памяти и забвения. В известном смысле, именно плохая или, точнее, избирательная память оказывается достижением эволюции, в силу чего для субстанциального деятеля открывается возможность сосредоточить свое внимание на близком ему промежутке времени. Это не означает полного забвения прошлого. Оно остается доступным и сохраняется навсегда. Но вот память становится ограниченной по объему, оставляя место для бессознательного. Тем самым достоянием сознания становятся не столько сами события прошлого, сколько реальная причастность идеальному миру в настоящем и выработанный эмпирический характер. Последний опирается на прошлое, но менее всего предполагает его непосредственное сохранение. Достоянием сознания оказывается результат образования, а не его процесс, помнить который означает престать двигаться вперед. Пользуясь терминологией Хальбвакса, мы видим перед собой историческую память. Память теперь представляет собой существенное условие моего существования в настоящем. Собственно память, сохраняющая события такими, какими они были, отступает в сторону.

Таким образом, обоснование памяти в качестве власти над прошлым заменяется на обоснование ценности обладания идеальным миром вне времени. Точно так же история, при всей ее заманчивости, не «нужна», а вот историческая память, напротив, оказывается полезной именно сейчас, в данный момент. Он служит настоящему, тогда как история — прошлому. Память оказывается нужна не для того, чтобы сохранить прошлое во всей его полноте, а для того, чтобы временно хранить прошлое в силу его значимости для настоящего. И, как и во всех теориях образования, это образование стремится к своему завершению. Именно тогда образование вновь уступит место памяти: «Члены Царства Божия имеют космическое тело; следовательно, они связаны со всеми существами, которые когда бы то ни было входили в состав их тела. Будучи свободны от эгоизма, они не доступны никаким психическим травмам; им полезно знать все прошлое, свое и чужое, чтобы понять великий смысл всего, что происходило и происходит в мире. Можно быть поэтому

уверенным, что в их сознании все прошлые этапы жизни их вспоминаются во всей конкретной полноте, как единое полное смысла целое» [5, с. 87].

Еще более далек от психологического истолкования памяти Бердяев. Он пытается прояснить ее экзистенциальный смысл, в очередной раз ставя вопрос о том, что именно является объектом памяти и как этот объект определен своим присутствием в настоящем. Причем память, как сопутствующий времени феномен, оказывается своеобразным отношением ко времени. Не смысл личности, которая помнит, а смысл времени определяет смысл памяти.

Для Бердяева очевидно, что время нельзя рассматривать в качестве первичной данности, поскольку иначе его невозможно было бы преодолеть. Время не может быть условием возникновения изменений. Наоборот, именно изменения и порождают время, причем не изменения вообще, но изменения, сопровождающиеся объективацией, превращением в объект своих результатов. Время, будучи «состоянием вещей», «заботой» и «страхом», является не более чем таким состоянием, и «иное состояние вещей приведет к угасанию времени» [3, с. 107].

Бердяев ясно различает непереносимость, невозможность для человека выбирать только между изменяемым и неизменным, когда речь заходит о течении времени. Одинаково мучительны и непереносимы как убежденность в вечном изменении «человеческой природы», для которого нет ничего постоянного, так и сознание неизменности истиной реальности [3, с. 107]. И если в проблеме взаимоотношения человека с миром времени видеть некоторую педагогическую перспективу, то можно сказать, что фрустрация, вызываемая открытостью человека для влияния внешних вещей во времени, не может быть отменена указанием на неизменность бытия, к которому в той или иной мере причастен и человек. Защищаться от бесконечной формируемости человека представлением о наличии у него внутренней неизменной структуры слишком опасно, поскольку вместе со страхом это отменяет и надежду, а вместе с заботой — творчество.

Бердяев «стягивает» время к настоящему. Именно момент настоящего у него становится тем залогом, который позволяет говорить о возможности для человека преодолеть падшесть и укорененность в объективированном времени. Если человек может достичь полноты существования в настоящем, то это и делает возможным переход к вечности. Мир и мир времени — различны. Будучи приобретенным, это различие оказывается и отменяемым. Причем эта отмена не только не прочитывается, но и не может прочитываться как отмена через путь исторического совершенствования человечества. Победа над временем, вопреки и ортодоксальной христианской, и классической метафизической позиции, достигается одномоментно, здесь и сейчас. Соответственно, преодоление времени и переход в вечность оказываются делом своеобразно пережитого момента, в котором столь же своеобразную роль играет и память.

Бердяев весьма лаконичен в формулировке: «Воспоминание не есть сохранение или восстановление нашего прошлого, но всегда новое, всегда преображенное прошлое» [3, с. 109]. Отсюда хотелось бы сделать вывод о том, что прошлое вообще неуловимо. Однако на деле, при всей краткости сюжета, мы попадаем весьма сложную ситуацию, в которой благодаря исключительной двойственности в формулировках и сознательной ориентации на парадоксальность текста разобраться достаточно сложно. Во-первых, она означает не только дуализм материального и идеального, вообще-то характерный для Бердяева, но, причем в гораздо большей степени, дуализм объективированного и необъективированного. Во-вторых, то, что «воспоминание имеет творческий характер» [3, с. 109] еще не означает, что результат воспоминания в обязательном порядке сам ускользает от объективации, тем самым однозначно делая память средством преодоления падшести мира.

Воспоминание прочитывается Бердяевым в весьма далекой от интуитивизма перспективе. Интуитивизм предполагал, что в воспоминании человеку открывается прошедшее событие в подлиннике. У Бердяева подлинное событие и событие объективированное и овремененное уже различны. Воспоминание не в состоянии воспроизвести прошлое уже потому, что подобное воспроизведение само по себе оказывается объективацией, а второе, поскольку это противно пониманию времени, к которому необходимо принадлежит любой объект. Разумеется, «память есть онтологическое сопротивление власти времени» [3, с. 114] и «только память знает внутреннюю тайну прошлого, она есть действие вечности во времени» [3, с. 114–115]. В этом смысле обращение к прошлому не совсем бессмысленно. Другое дело, что его смысл весьма специфичен, причем именно в образовательном плане. Бердяев пишет: «Предание есть борьба с властью времени, есть приобщение к тайне истории. Но возвращение прошлого и увековечение прошлого потому только, что оно было, менее всего означает победу над смертью, царящей в объективированном мире. Это означает власть времени» [3, с. 114]. Такое возвращение вполне может быть сопоставлено со «смирением» перед властью бывшего, с признанием прошлого в качестве единственно возможного критерия существования человека в настоящем. Бердяев не имеет в виду мертвую «историю» в том виде, в котором она противопоставляется памяти. Об этом достаточно свидетельствует то, что таким образом возникают даже онтологические представления, в которых мы перестаем видеть результат творческой активности человека и замечаем только их общеобязательность и «истинность».

Но, даже несмотря на столь нелестную характеристику, воспоминание как воспроизведение прошлого не отклоняется совершенно. Это было бы излишне радикальным решением, а Бердяев, при всем внешнем эпатаже, стремится сохранить отнесенность своей философии к опыту реальной, хотя и едва ли совершенно обыденной, жизни человека. Он противопоставляет этому мертвому восстановлению прошлого, этой «истории» нечто совершенно

иное — «историческую память». «История, — пишет он, — принадлежит также миру внутреннего существования, она есть событие духа. И история, как внутреннее существование, познается через онтологическую память, через приобщение к прошлому в активном припоминании. Для этого прошлое я должен познавать, как мое собственное прошлое, как праисторию моего духа. Тогда прошлое становится составной частью моего настоящего, т. е. преодолевается разрыв времени» [3, с. 115]. Мы помним и хотим помнить прошлое таким, каким оно было, пусть даже это и нерешаемая задача. Без этого разрушается наш мир, который продолжает оставаться дорогим нам даже будучи «падшим», «объективированным», «трагическим» и т. п. А то, что задача эта для памяти не решается, — для Бердяева очевидно. Нельзя воспроизвести то, чего нет. Такое воспоминание всегда будет чем-то новым, «настоящим» во временном потоке, но оно все еще может оказаться детерминированным, подчиненным, «смирившимся», включенным в социальность.

Формально, как это непосредственно следует из текста Бердяева «прошлое, существующее в памяти настоящего, есть уже совсем другое прошлое, прошлое преображенное и просветленное, относительно его мы совершили творческий акт, и лишь после этого творческого акта оно вошло в состав нашего настоящего» [3, с. 109]. Это прошлое не подчинено даже истине истории, претендующей на последнее обладание памятью: «Тайна обаяния исторического прошлого связана с преображающей активной памятью. Память не восстанавливает прошлое таким, каким оно было, она преображает это прошлое, преображает в вечное. Красота всегда раскрывается в творческом преображении и есть прорыв в мир объектный. В объектной феноменальной действительности прошлого было слишком много преступного и уродливого. Оно отменяется преображающей памятью. Красота прошлого есть красота в творческих актах настоящего» [3, с. 534]. Тем самым любое воспоминание уже есть «новое, всегда преображенное прошлое» [3, с. 109]. Но исчерпывается ли тем самым тема воспоминания, после чего можно было бы говорить о рационализме Бердяева и повторить всю ту критику в адрес «различия», которая высказана тем же Делезом [4]? Вероятнее всего, нет. «Активное и преображающее отношение к прошлому, вводящее прошлое в будущее и вечность, воскрешающее умершее и умерших» [3, с. 109] у Бердяева оказывается противопоставлено «консервативному», «охраняющему», «верному традиции» [3, с. 109] отношению. И только преображающее отношение действительно повторяет «бывшее» прошлое. То есть именно неустранимое различие, различие предельное, достигаемое в творчестве как создании ранее не бывшего, выводит из времени и по отношению к нему уже нет возможности говорить о прошлом, настоящем и будущем. «Меланхолия» и «ужас» прошлого «проходят не в рефлексии о будущем, а исключительно в творческой активности настоящего, когда будущее открывается не как фатум и не как детерминация» [3, с. 110]. То есть речь идет не о сохранении прошлого в воспоминании и не о подчинении в

воспоминании объективированному прошлому, пусть даже и в форме идеи, а о восхождении к творчеству, которое может быть осуществлено и в воспоминании, и тем самым создаст то, что уже нет необходимости помнить как прошлое, поскольку оно может быть доступно непосредственно в том взаимодействии, которое Бердяев называет «духовным общением», общением «я» и «ты». И вот последнее действительно может быть сопоставлено с интуицией, но такая интуиция есть не первичная возможность во взаимоотношениях мира и сознания, а редкое, не всегда достигаемое состояние, которое и становится смыслом существования личности.

Эта создающая новая память не претендует на то, что удерживаемое ею «объективно». Она не может быть схвачена в качестве какой-либо детерминации и оказывается совершенно выведена из всякой перспективы постепенного становления, постепенного образования человека. Именно в этом, пожалуй, и состоит основное сходство бердяевского концепта памяти с родственной идеей «контр-памяти» у Фуко. Французский философ также предполагал, что прошлое меняет форму в дискурсе настоящего. То есть и для Фуко обновление прошлого в настоящем находится всецело в рамках структурного, а значит, повсеместно детерминированного, взаимодействия. Причем речь здесь не идет о объективации как подчинении традиции, поскольку сама традиция уже оторвана от прошлого и уже выступает в качестве фальсификации. «Археология знания» как раз и представляет собой попытку обойти такое восприятие прошлого.

Примеры Лосского и Бердяева тоже демонстрируют нечто подобное и позволяют сделать несколько общих выводов. Главный из них состоит в том, что память нельзя очевидным образом полагать феноменом образовательного характера. Но в то же время противопоставление памяти и образования окажется столь же непродуктивным. Скорее, образование особым образом вовлекает память в построение системы, делает память инструментом, меняющим неопределенность человеческого «Я» на определенность его связей с внешним миром, определенность его мышления, подчиненного запомненным формам. Образование в этом смысле — не память даже, а «экономия» памяти. И вот этот процесс, если мы пытаемся переходить в плоскость философско-педагогического рассуждения, может оцениваться различным образом. Во-первых, следует учитывать, что сама педагогическая задача теряет в данном случае статус абсолютной и обязательной ценности. Уподобляющее диалектическое взаимодействие человека с материалом прошлого, «смирение» перед ним — это только лишь одна из возможных схем, противопоставляемая недиалектическому взаимодействию с «подлинным» или «творчески созданным» прошлым. Во-вторых, удержание прошлого в памяти, его повторение — далеко не простая и очевидная задача. То, что заучивает «ученик» в рамках социального взаимодействия, в принципе не является обращением к живому прошлому, даже если маркировано этим термином. Бердяев, например, настаивает на том, что действительно помнить можно только творчески

созданное, то есть абсолютно новое и никак не детерминированное субъектом. И сохранение творчески преображенного прошлого именно в качестве необъективированного возможно лишь при выведении его из практики образовательного влияния. Оно не является «образцом» или, точнее, роль образца для него не естественна и может быть только навязана извне.

The article deals with the study of interrelation of such phenomena as memory and education. The author examines this problem in terms of Russian philosophy. The most important concepts of memory connected with intuitionism and existential philosophy are analyzed in the philosophical and pedagogical context.

Keywords: education, memory, collective memory, historical memory, Russian philosophy.

Список литературы

1. Анкерсмит Ф. Р. Возвышенный исторический опыт / Ф. Р. Анкерсмит. — М. : Изд-во «Европа», 2007. — 612 с.
2. Ассман Я. Культурная память: Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности / Я. Ассман ; пер. с нем. М. М. Сокольской. — М. : Языки славянской культуры, 2004. — 368 с. — (Studia historica).
3. Бердяев Н. А. Дух и реальность / Н. А. Бердяев ; сост. и вступ. ст. В. Н. Калужного. — М. : ООО «Издательство АСТ» ; Харьков : «Фолио», 2003. — 679, [9] с.
4. Делез Ж. Различие и повторение / Ж. Делез. — СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1998. — 384 с.
5. Лосский Н. О. Учение о перевоплощении: Интуитивизм / Н. О. Лосский. — М. : Издательская группа «Прогресс», ВИА, 1992. — 208 с.
6. Лосский Н. О. Чувственная, интеллектуальная и мистическая интуиция / Н. О. Лосский ; сост. А. Поляков. — М. : ТЕРРА-Книжный клуб ; Республика, 1999. — 408 с.
7. Рикер П. Память, история, забвение / П. Рикер ; пер. с франц. — М. : Изд-во гуманитарной литературы, 2004. — 728 с. — (Французская философия XX века).
8. Рюзен Й. «Утрачивая последовательность истории» (некоторые аспекты исторической науки на перекрестке модернизма, постмодернизма и дискуссии о памяти) / Й. Рюзен // Диалог со временем. Альманах интеллектуальной истории. — Вып. 7. — М., 2001. — С. 8–26.
9. Ушинский К. Д. Избранные труды. В. 4 кн. Кн. 3 : Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии (1) / К. Д. Ушинский ; сост., статья, примеч. и коммент. Э. Д. Днепров. — М. : Дрофа, 2005. — 557, [3] с.
10. Франция-память / П. Нора, М. Озуф, Ж. де Пюимеж, М. Винок ; пер. с фр. Д. Хапаевой ; науч. конс. пер. Н. Копосов. — СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1999. — 328 с. — (Новая петербургская библиотека: Коллекция «Память века»).
11. Фуко М. Археология знания / М. Фуко ; пер. с фр. М. Б. Раковой, А. Ю. Серебрянниковой ; вступ. ст. А. С. Колесникова. — СПб. : ИЦ «Гуманитарная Академия» ; Университетская книга, 2004. — 416 с.
12. Хайдеггер М. Время и бытие : статьи и выступления / М. Хайдеггер ; пер. с нем. — М. : Республика, 1993. — 447 с.
13. Хальбвакс М. Социальные рамки памяти / М. Хальбвакс ; пер. с фр. и вступ. статья С. Н. Зенкина. — М. : Новое издательство, 2007. — 348 с.

СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПОИСКИ

Е. А. Репринцева

Инклюзивное образование в современной образовательной практике: «Троянский конь» в отечественном образовании или попытка выхода из социального тупика?

В статье автор размышляет о феномене инклюзивного образования, современных подходах к его внедрению в практику российского образования. Особое внимание автором уделено анализу проблем и опыта подготовки специалистов к работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья в зарубежных и отечественных университетах. Автор статьи делится опытом включения инклюзивного образования в содержание профессиональной подготовки специалистов непедагогических специальностей.



Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, стандарты профессионального образования, компетентностный подход в общем и профессиональном образовании.

На протяжении трех последних десятилетий модернизация высшего профессионального образования «сверху» оказалась на деле настойчивой попыткой реформаторов копировать западные (американские и европейские) образовательные системы. Внедрение преимущественно экономических показателей в оценку эффективности/неэффективности университетов неизбежно ведет к тому, что вся социокультурная миссия университета выхолащивается, минимизируется, приобретает вполне реальную рыночную стоимость. Выстраивая современную систему отечественного образования по американским лекалам, реформаторы отвергают складывавшуюся веками педагогическую традицию, отрицают уникальный опыт специального образования, взяв на вооружение не столько западную модель «инклюзивного образования». Многие отечественные педагоги рассматривают такое искусственное насаждение западных моделей образования в качестве

«троянского коня» в разрушении отечественной системы образования. Чиновники от образования, не желая разобраться в тонкостях сложившихся моделей и подходов, не утруждая себя анализом отличий теоретических концепций в этой тонкой и очень деликатной сфере, активно начинают действовать, спеша отчитаться о «выполнении указаний сверху». Между тем разница в понимании феномена «инклюзия» в европейской и отечественной педагогике становится особенно заметна, когда речь идет о нормативных документах, лежащих в основе организации образовательного процесса (учебные планы), интерпретации реалий практики инклюзивного образования, степени готовности к этой работе выпускников вузов. Российские чиновники от образования рассматривают понятие «инклюзивное образование» только в отношении подготовки и овладения образовательными технологиями учителей, исключив из этого процесса другие социоэкономические профессии. Странно было бы видеть врачей, юристов, банкиров, работников сферы обслуживания — парикмахеров, продавцов, водителей городского транспорта и других, не готовых к работе с людьми, имеющими серьезные физические недуги, нуждающимися в специальных условиях образования, социального взаимодействия и профессиональной деятельности. По логике чиновников от образования, активно пропагандирующих инклюзию, только педагог должен быть готов к взаимодействию, сопровождению и обучению инвалидов.

В чем же разница подходов в понимании сущности социальной инклюзии и инклюзивного образования зарубежными и отечественными педагогами профессионального образования?

С точки зрения Питера Миттлера, профессора Манчестерского университета, включающее/инклюзивное образование — это шаг на пути достижения конечной цели — создания включающего общества, которое позволит всем детям и взрослым, независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей, наличия или отсутствия нарушений развития и ВИЧ-инфекции, участвовать в жизни общества и вносить в нее свой вклад. В таком обществе отличия уважаются и ценятся, а с дискриминацией и предрассудками в политике, повседневной жизни и деятельности учреждений ведется активная борьба [12].

Обстоятельный анализ зарубежного опыта и особенностей профессиональной подготовки педагогических кадров для работы в инклюзивных группах учащихся представлен в работах Н. А. Ливенцевой [4]. Автор обращает внимание на то, что эта подготовка осуществляется по нескольким направлениям: реорганизация и модификация программ общего профессионального образования, вызванных идеей инклюзии; разработка проектов по усовершенствованию программ повышения квалификации; создание проектов по подготовке наставников для учителей, работающих в инклюзивных классах, в качестве альтернативы дополнительной переподготовке самих педагогов. Исследователь характеризует три типа программ профессионально-

го обучения в высшей школе США: комбинированный, отдельный, общий профессиональный [4].

Как отмечает Н. А. Ливенцева, комбинированный тип обучения объединяет в себе курсы факультетов общей и специальной педагогики и, соответственно, читается на каждом факультете; при завершении обучения выпускнику присваивается квалификация с правом работы в общем и специальном образовании. Отдельный тип обучения предполагает сохранение программ общей и специальной педагогики отдельно на соответствующих факультетах, однако студенты могут получить диплом с двойной специальностью, дополнительно прослушав определенные курсы на нужном факультете. Общий профессиональный тип обучения не предоставляет возможности получить дополнительную квалификацию по специальной педагогике. Студенты комбинированного типа обучения демонстрируют наиболее положительное отношение к инклюзии и готовность к ней. Помимо компиляции теоретических курсов общей и специальной педагогики эффективны интерактивные методы обучения будущих педагогов, которые предоставляют студентам возможность включения в деятельность, моделирующую реальные жизненные ситуации с их естественными трудностями [4].

Становление системы инклюзивного образования в США и европейских странах идет наиболее успешно потому, что оно оказывается в русле глобальных тенденций развития образования, о чем синхронно рассуждают Т. В. Волосовец и В. Р. Шмидт [2; 11].

Что же представляет собой профессиональная подготовка к реализации инклюзивного образования в европейских странах? Остановимся на анализе содержательной стороны учебного плана одной из высших профессиональных школ г. Бохума (ФРГ).

Магистерская программа «Социальная инклюзия: здоровье и образование» базируется на программе бакалавриата по специальностям «Олигофренопедагогика», «Лечебная педагогика», «Социальная работа», «Образование и благотворительная деятельность в христианской общине». Содержание этой программы делает акцент на квалификации, социальная значимость которой определяется пониманием специалистом высокой ответственности в осуществляемых им видах деятельности, имеющих отношение к образованию и здоровью лиц с ограниченными возможностями. Целью магистерской программы является освоение студентами компетенций, которые делают возможным научное обоснование, проектирование, осуществление и оценку проектов в области социальной инклюзии лиц с ограниченными возможностями.

Тематически курс программы направлен на разработку студентами проектов и включение их в разнообразные виды практической деятельности, которые могут способствовать сокращению бедности и ущемления интересов лиц с ограниченными возможностями в народном образовании и здравоохранении.

ранении. Основанием для этого является ориентация студенческих проектов на их мультиперспективное и междисциплинарное взаимопроникновение, а также установление комплексных связей между социальной инклюзией и эксклюзией в различных общественных сферах. Такой подход в построении образовательного процесса позволяет выработать у будущих специалистов соответствующие профессиональные мультиперспективные и в то же время междисциплинарные исследовательские навыки.

Структура магистерской подготовки представляет собой четырехсеместровую программу, объединяющую три теоретических семестра и один практический. В каждом семестре ведется мониторинг, отражающий изменения в компетенциях студентов.

Наши личные наблюдения за процессом подготовки специалистов к инклюзивному образованию в Бохумском Евангелическом университете (ФРГ) позволили обратить внимание на высокий уровень толерантности преподавателей и студентов в отношении к лицам с ограниченными возможностями. В числе преподавателей этого университета есть инвалиды, отношение к которым со стороны их коллег и студентов построено на уважении и безоценочности. Инклюзивная среда университета ориентирована на гуманное восприятие лиц с различными ограничениями и принятие их как равных.

Как же на этом фоне выглядит подготовка будущих российских педагогов к реализации инклюзивного образования?

На проблему необходимости подготовки учителя нового типа обращают внимание А. П. Валицкая, В. А. Рабош, считая педагогическое образование для инклюзива — наиболее актуальным и сложным вопросом. Учитель нового типа, по мнению исследователей и педагогов ведущего вуза России, должен не только владеть соответствующими профессиональными психолого-педагогическими умениями, но и быть личностью подлинно гуманитарной образованности, способной понимать современную социокультурную ситуацию в стране, обладать высокой нравственной культурой, видеть смысл собственной жизни в служении ребенку и людям [1].

Знакомство с ФГОС направления «Педагогическое образование» показывает, что в нем отсутствуют компетенции, ориентированные на развитие способностей будущих педагогов к обеспечению, организации и управлению развитием инклюзивной образовательной среды. Возможно, это объясняется тем, что нынешние ФГОС ВПО проектировались до разработки ФГОС НОО и Федерального Закона Российской Федерации № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Однако жизненная необходимость в формировании таких компетенций педагогов давно назрела и требует их разработки. Вместе с тем в ряде вузов страны ведется работа над проектированием региональных компетенций, способных обеспечить эффективную подготовку профессионалов к работе в инклюзивной среде. Но чаще всего такая подготовка идет в рамках магистерских программ, или дисциплин, обеспечивающих подготовку будущих педагогов к работе с детьми с особыми

образовательными потребностями, которые в учебных планах отнесены к дисциплинам по выбору.

Удивляет стойкая неприязнь в отношении к реализации этого курса у руководителей факультетов, считающих, что внедрение таких курсов осуществляется за счет уменьшения объема времени, отводимого на другие дисциплины. Уловки таких «менеджеров» в высшем профессиональном образовании доходят до полного абсурда: дисциплины по инклюзивному образованию подставляют третьей и четвертой в блоке дисциплин по выбору профессионального цикла в региональный компонент, в надежде, что студенты не станут ее выбирать.

Только в содержании ФГОС ВПО по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» и «Специальное (дефектологическое) образование» есть компетенции, ориентированные на овладение обучающимися системой знаний, умений и практических навыков школьных психологов, дефектологов, логопедов и специальных психологов как в работе с детьми с ограниченными возможностями, так и с их родителями.

По направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» в области психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в специальном и инклюзивном образовании будущей профессионал должен проявлять:

- способность организовать совместную и индивидуальную деятельность детей с разными типами нарушенного развития в соответствии с их возрастными, сенсорными и интеллектуальными особенностями;
- готовность применять рекомендованные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи;
- способность осуществлять сбор и первичную обработку информации об истории развития и заболевания детей с ограниченными возможностями здоровья разного типа;
- способность контролировать стабильность своего эмоционального состояния во взаимодействии с детьми, имеющими ОВЗ и их родителями;
- способность осуществлять психологическое просвещение педагогов и родителей по вопросам особенностей психического развития детей с разными типами нарушенного развития;
- способность эффективно взаимодействовать с педагогами коррекционного образовательного учреждения и другими специалистами по вопросам развития обучающихся в коммуникативной, игровой и учебной деятельности;
- способность собрать и подготовить документацию о ребенке для обсуждения его проблем на психолого-медико-педагогическом консилиуме образовательного учреждения [7].

По направлению подготовки специальное (дефектологическое) образование профессионал должен решать следующие профессиональные задачи

в соответствии с видами профессиональной деятельности и профилем подготовки:

- *в области коррекционно-педагогической деятельности:*
 - компенсация и коррекция нарушений в развитии в условиях личностно ориентированного подхода к образованию и развитию лиц с ограниченными возможностями здоровья;
 - изучение, образование, развитие, абилитация, реабилитация и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья как в специальных (коррекционных) дошкольных образовательных учреждениях и общеобразовательных учреждениях, так и в условиях структур здравоохранения, социальных структур, в том числе и в образовательных учреждениях, реализующих программы совместного (интегрированного) обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся детей;
 - построение и корректировка индивидуальной программы развития, образования и коррекционной работы на основе психолого-педагогической диагностики лиц с ограниченными возможностями здоровья;
 - осуществление психолого-педагогического сопровождения процессов социализации и профессионального самоопределения лиц с ограниченными возможностями здоровья;
- *в области диагностико-консультативной деятельности:*
 - психолого-педагогическое изучение особенностей психофизического развития и образовательных возможностей лиц с ОВЗ;
 - консультирование лиц с ограниченными возможностями здоровья, членов их семей и педагогов по проблемам образования, развития и профессионального самоопределения на основе комплексного подхода к реабилитационному процессу;
 - оказание консультативной помощи членам семей лиц с ОВЗ по вопросам семейного воспитания;
- *в области исследовательской деятельности:*
 - сбор, анализ и систематизация информации в сфере профессиональной деятельности;
 - выбор и обоснование образовательной программы, учебно-методического обеспечения;
 - планирование коррекционно-развивающей работы с учетом специфики образовательной программы и структуры нарушения;
- *в области культурно-просветительской деятельности:*
 - формирование общей культуры лиц с ограниченными возможностями здоровья;
 - организация культурного пространства образовательного учреждения;
 - взаимодействие с учреждениями культуры по реализации просветительской работы с лицами с ОВЗ и их семьями;

- пропаганда толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья среди широкой общественности [8].

Скрупулезный анализ двух представленных выше стандартов показывает, что по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» профессиональная готовность представлена более широко (профессионал может работать как в специальном, так и в инклюзивном образовании), нежели по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование». Не произойдет ли вскоре вытеснение новыми специалистами в сфере инклюзии специалистов в сфере специального образования? Возможно ли такое? И какова будет эффективность деятельности таких профессионалов?

Отсутствуют компетенции, обеспечивающие способность профессионала осознавать социальную значимость своей будущей профессии, мотивацию к выполнению профессиональной деятельности, способность к эмпатии, корректному и безоценочному восприятию лиц с ограниченными возможностями в ФГОС ряда социономических профессий [6; 9; 10]. На наш взгляд, это обедняет профессиональную подготовку и не обеспечивает конкурентоспособность будущего профессионала на рынке труда. Известно, что в столичных университетах вопрос подготовки специалистов социономических профессий к работе в инклюзивной среде решается путем введения специальных дисциплин, а в университетской среде к такой работе формируется адекватное отношение всех участников образовательного процесса. Руководство же провинциальных университетов, «зажатых» рамками «провинциальной психологии», все еще пребывает в размышлениях о целесообразности подготовки квалифицированных кадров к работе с инвалидами.

Нами разработана специальная компетенция для социономических профессий: *«психологическая готовность осуществлять профессиональную деятельность в инклюзивной среде и социальное взаимодействие с лицами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на основе принципов толерантности, безоценочности и эмпатии»*. Овладение этой компетенцией в процессе изучения курса «Социальная инклюзия» будущими журналистами, психологами, экономистами, юристами и другими, во-первых, позволит сформировать знания: о видах отклонений в развитии и психологических особенностях лиц с ОВЗ; о потенциальных возможностях включения лиц с ОВЗ в общество; основ профессиональной и коммуникативной культуры и особенностей коммуникации с лицами с ОВЗ; во-вторых, обеспечит способность: осуществлять (поддерживать) межличностные профессиональные контакты и общение участников процесса социальной инклюзии (коллег и клиентов с ОВЗ); проявлять толерантность к коллегам и лицам с ОВЗ; осуществлять приемы лично ориентированного и индивидуально-дифференцированного взаимодействия в профессиональной деятельности (в трудовом коллективе и с клиентами с ОВЗ); обеспечивать доступную со-

циальную среду в случае профессионального взаимодействия с лицами с ОВЗ; в-третьих, обеспечит владение навыками: конструктивного сотрудничества с лицами с ОВЗ; осуществления профессиональной деятельности с лицами с ОВЗ в соответствии с нормативно-правовой базой и стандартами профессиональной деятельности; принятия адекватных решений в проблемных ситуациях, в том числе в ситуациях профессионального взаимодействия с лицами с ОВЗ.

Однако бесконечные дискуссии о статусе специальной дисциплины, о возможности ее популяризации, продвижения, рекламы в студенческой среде, о связанных с этой работой временных затратах убеждает в том, что инклюзия в практике российского высшего профессионального образования (как и многие хорошие инициативы) пока останется лишь намерением, но не реальностью.

Понятие «инклюзия» (включение) в зарубежной педагогике трактуется довольно широко. Под ней понимается включение всех людей независимо от их происхождения, вероисповедания, этнической принадлежности, здоровья, отклонений в развитии и ограничений по здоровью в широкие и равноправные социальные отношения. В нашей стране к решению проблемы инклюзии приступили только на уровне образования.

По данным Министерства образования и науки РФ, в школах России учится 450 тысяч детей с ограниченными возможностями, из них только 15 тысяч продолжают обучение в вузах. В апреле 2012 года прошли парламентские слушания «Инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в РФ: проблемы отрасли и общества». Выступая с докладом, директор Департамента науки, образования и кадровой политики Минздравсоцразвития России В. Егоров отметил, что в медицинские вузы в 2011 году было принято 26 инвалидов по зрению и слуху. Они обучаются в обычных группах, используя специализированное программное оборудование. Однако, по мнению В. Егорова, для таких студентов должны быть разработаны адаптационные курсы, так как они получают повышенную психологическую нагрузку. Вместе с тем необходимо создавать специальную систему повышения квалификации преподавателей, работающих в таких группах. Еще одна задача — разработать нормативные документы, регламентирующие материально-техническое обеспечение образовательного процесса и стандартов оборудования рабочего места инвалидов в соответствии с требованиями гигиены и охраны труда, а также индивидуальными возможностями инвалида.

По данным ВЦИОМ, только от 5 до 20 % вузов в России имеют специальные условия для людей с ограниченными возможностями. В государственных вузах обучаются более 24 тысяч инвалидов, в средних специальных учебных заведениях — более 14 тысяч, в учреждениях начального профессионального образования — более 20 тысяч человек. В основном это лица с сенсорными и двигательными нарушениями.

Создание инклюзивной образовательной среды в университете требует большого количества согласований и соблюдения санитарно-гигиенических и организационных норм, касающихся специфики работы с такими студентами. Но и эта проблема не столь остра; более всего настораживает идея инклюзивного образования самих преподавателей, оказавшихся психологически не готовыми к ее реализации. По нашим данным, только 9 % вузовских преподавателей¹ адекватно относятся к студентам с ограниченными возможностями и общение с ними не вызывает у них эмоционального напряжения. К их числу относятся те преподаватели, в чьей жизни был опыт общения или оказания помощи родственникам с ограниченными возможностями здоровья. Более четверти преподавателей, понимая и принимая особенности обучающихся с ограниченными возможностями, не могут преодолеть барьеры в установлении с ними контакта, подобрать адекватные их возможностям методики и технологии организации образовательной деятельности. Такое же количество вузовских преподавателей проявляют к этой категории студентов стойкое неприятие и равнодушие, считая, что для таких студентов необходимы специальные условия, а включенное обучение увеличивает как их нагрузку, так и перечень профессиональных обязанностей, превышающих их должностные инструкции. Третья часть вузовских преподавателей находятся в растерянности от отсутствия у них психологической готовности и специальной профессиональной подготовки к работе со студентами-инвалидами. Менее 8 % преподавателей высшей школы затруднились оценить свою готовность к работе со студентами-инвалидами и отношение к ним.

Каким же образом обстоят дела с инклюзивным образованием в школе?

С сентября 2011 года в России полным ходом идет реализация ФГОС НОО, ориентированных на инклюзивное образование. Педагогов российской школы переход к инклюзивному образованию застал врасплох. Они, как и их коллеги из учреждений высшего профессионального образования, оказались психологически не готовы к включению детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс массовой школы. Анализ первых результатов внедрения ФГОС НОО показывает, что психологическая неготовность учителей, в чьи классы зачислены дети с ОВЗ, усугубляется расширением перечня их обязанностей: теперь к ним добавляются функции ассистентов, тьюторов, содержание и виды деятельности которых до сих пор четко не определены, а сами помощники пока не введены в штатное расписание общеобразовательной школы. При подготовке поурочного планирования такие помощники должны разрабатывать разные варианты планов для каждого ребенка с ОВЗ с учетом его индивидуальных психофизических особенностей, темпов учебной работы, глубины освоения учебного материала.

¹ В опросе приняли участие 170 преподавателей Курского и Белгородского государственных университетов.

При увеличении нагрузки, изменении условий труда (его усложнении) предполагается и повышение заработной платы (именно — предполагается!). Уже сегодня педагоги начальной школы работают на пределе своих физических возможностей, не получая от своего труда не только морального удовлетворения, но и достойного материального вознаграждения. Такая ситуация провоцирует отток педагогических кадров из школы, а те, кто остается работать в таких нечеловеческих условиях, подвержены эмоциональному выгоранию, теряют интерес к работе.

Наши данные показывают, что у 63 % опытных педагогов, проработавших в начальной школе 15 и более лет, риск эмоционального выгорания, вызванный новыми и более жесткими условиями труда, возрастают на четверть. Но более всего этим рискам подвержены молодые педагоги, только начинающие свою профессиональную деятельность. Риску эмоционального выгорания подвержены почти 80 % молодых педагогов. Это связано, на наш взгляд, с недостаточной их психологической готовностью к работе с детьми с ОВЗ в условиях интегрированного образования. Для подтверждения полученных данных приведем результаты срезов, проведенных среди педагогов начальных классов г. Курска и Курской области². Для проведения исследования мы использовали шкалу сниженного настроения — субдепрессии (ШСНС), основанную на опроснике В. Зунга и адаптированную Т. Н. Балашовой. Высокий уровень сниженного настроения был характерен для 40 % опрошенных, средний уровень — для 50 %, низкий — для 10 %. Для большинства обследованных педагогов характерен высокий уровень тревожности. Так, об усталости без всяких причин заявили более 70 % опрошенных, о большей чем обычно, раздражительности — более половины, о частой смене настроения — более трети респондентов. У значительной части педагогов высокий уровень тревожности обусловлен осознанием безвыходности ситуации и собственным бессилием что-либо изменить.

Анализируя опыт Великобритании в создании Центров усовершенствования педагогического мастерства, Н. А. Ливенцева отмечает, что подобные организации являются важнейшим результатом ряда государственных реформ, направленных на обучение и тренировку педагогических кадров. Они основаны на партнерстве нескольких организаций, объединяющих в единое профессиональное сообщество преподавателей университетов, колледжей, курсов повышения квалификации и учителей, работающих с учащимися с трудностями в обучении и/или инвалидностью с целью обеспечения опыта практической работы последних. Первичные оценки работы этого сообщества показали снижение чувства изолированности у многих учителей благодаря постоянному обмену опытом с коллегами [4].

В США широко распространены он-лайн курсы, цель которых — обучение учителей, работающих с детьми с тяжелой степенью умственной отсталости. В Швеции еще в 1996 году начато освоение проекта по подготов-

² В опросе приняли участие 150 учителей начальных классов городских и сельских школ.

ке наставников для учителей, работающих в инклюзивных классах, в качестве альтернативы дополнительной переподготовке самих педагогов [4]. В 2003 году министерство образования Италии обязало всех директоров школ принять участие в тренинге без отрыва от работы, чтобы усовершенствовать проведение в жизнь национальной политики включения (всем учителям предписывается пройти курс повышения квалификации, рассчитанный на 40 часов в год).

На Западе продвижение идеи инклюзивного образования имеет как своих сторонников, так и противников. Но вместе с тем законодательными актами западноевропейских государств (например, Испании) специальное образование определяется внутри общего образования, устанавливается включение специального образования в общеобразовательную систему. В системе образования Англии помимо инклюзивных массовых школ, имеются и специальные, в них обучаются дети с очень тяжелыми формами инвалидности. Важно отметить, что законодательство Британии по образовательной инклюзии не отменяет систему специального образования как таковую и не носит в своих требованиях тотального характера. В британской системе образования предусмотрено восемь образовательных стандартов разного уровня. По данным немецкого Фонда Бертельсманна (Bertelsmann Stiftung), введение в ФРГ «инклюзивного обучения» идет медленными темпами. Только каждый пятый ребенок с физическими, умственными, психосоциальными или эмоциональными проблемами посещает обычную школу, а 80 % из 500 тысяч детей с особыми потребностями учатся в спецшколах. Вместе с тем 70 % жителей Германии выступают за инклюзивное обучение.

Несмотря на то что явление инклюзии лиц с ограниченными возможностями стало привычным во всем мире, в России этот процесс только начинает разворачиваться — на уровне законодательных актов, точнее — их проектов. Это объясняется наличием ряда противоречий:

- между осознанием значительной частью передового педагогического сообщества актуальности проблемы социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями в социум и неготовностью социума к принятию этой категории лиц;
- между растущим числом лиц с ограниченными возможностями и малой информированностью общества об их образовательных и витальных потребностях, а также отсутствием адекватной среды для их успешной социализации;
- между потребностями лиц с ограниченными возможностями в образовательных услугах и неготовностью образовательной среды массовой школы и педагогов, осуществляющих образовательный процесс, к оказанию такого рода услуг;
- между потребностью лиц с ограниченными возможностями в адекватной поддержке и неразработанностью способов социально-педагогической поддержки этой категории лиц;

- между потребностью лиц с ограниченными возможностями в социально-педагогической поддержке и некомпетентностью значительной части современных педагогов и родителей в ее организации.

Решение обозначенных противоречий требует активизации усилий значительного числа субъектов инклюзивного образования, создания особой гуманной среды, комплекса социально-педагогических, психолого-педагогических, организационных условий, позволяющих таким лицам ощущать по отношению к себе заботу и внимание общества, помощь и участие в решении их проблем.

В России инклюзивное образование началось с освоения интегративного подхода в образовании. Интеграция осуществлялась в двух направлениях: экстернально и интернально. На начальных этапах в специальном образовании шел процесс интернальной интеграции — создание центров дифференцированного образования детей с различными нарушениями развития, в массовых школах создавались классы для детей с нарушениями зрения, слуха, речи (при сохранном интеллектуальном развитии) — экстернальная интеграция. В настоящее время в столице под эгидой создания крупных образовательных центров происходит слияние массовых и специальных (коррекционных) школ, а в провинции в массовых школах открываются классы VIII вида (для детей с нарушениями интеллекта). Простое перемещение ученика из специального образовательного учреждения, имеющего все необходимое (оборудование, а главное — штат квалифицированных специалистов), в неприспособленные для него общеобразовательный детский сад или школу не имеет ничего общего с интеграцией, соответствующей возможностям и особым потребностям ребенка (Н. Н. Малофеев).

Система специального образования в России складывалась столетиями и ее никогда не воспринимали ни теоретики, ни практики как резервацию, как среду для социальных изгоев. Создание сети специальных образовательных учреждений, в максимальной степени учитывающей природу детских недугов и специфику образовательной деятельности с такими детьми, стало результатом трудного, но мудрого практического педагогического опыта, органичного единства теории и практики специального образования. В этом контексте особенно странным и тревожным выглядит появление «методологов» инклюзивного образования, создающих свои кабинетные конструкции, не удосужившись понять пророческие, мудрые слова Л. С. Выготского: «Перемещение детей в другую среду часто показывает, что мы имеем дело с особо повышенной чувствительностью и приглушение чувствительности есть самозащита, самозамыкание, окружение себя биологическим защитным панцирем от условий среды. В новой среде дети обнаруживают совсем другие свойства. Такой результат получается, если рассматривать свойства и поступки детей не разрозненно, а в их отношении к целому, в динамике их развития (Si duo paciunt idem non est idem)» [3, с. 12].

По мнению В. Р. Шмидта, инклюзивное образование не существует обособленно, оно определяется тремя значимыми контекстами:

- 1) развитие образования в целом и весь комплекс изменений, которые влияют как на все образование, так и на инклюзивное образование;
- 2) развитие системы обеспечения социальных прав и, в частности, права на образование;
- 3) социальный маркетинг продвинутых идей организации жизни общества (приемная семья, волонтерство, совместное обучение людей «в норме» и с особым вариантом развития) [11].

К сожалению, в продвижении идеи инклюзии в российских школах на вооружение берется не лучшее, а заведомо планируются просчеты и ошибки, которые, с одной стороны, сделают недостаточно эффективной деятельность работников, включенных в работу с инвалидами, а с другой — создадут дополнительные барьеры в жизни самих инвалидов, тем самым не будет в полной мере осуществлена социальная миссия самого университета в обеспечении безбарьерной среды социального бытия для всех категорий граждан.

Чего же ждать нам от современного российского университета? Сможет ли его образовательная среда переломить сознание современного общества в отношении к лицам с ограничениями развития? Каким путем «пойдет» инклюзия в России? И возможно ли реализовать задуманное только силами учителя? Остается только ждать. И просто работать.

The author reflects upon the phenomenon of inclusive education and present-day approaches to its introduction in the Russian educational practice. He pays special attention to present-day approaches to the analysis of the problems and experience of training specialists for treating individuals with health limitations in foreign and Russian universities. He also shares his experience of introducing inclusive education into professional training on non-pedagogical specialists.

Keywords: inclusion, inclusive education, professional education standards, competence approach in general and vocational education.

Список литературы

1. *Валицкая А. П.* Инклюзивное образование: чему и как учить [Электронный ресурс] / А. П. Валицкая, В. А. Рабош // Научная библиотека КиберЛенинка. — Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obrazovanie-chemu-i-kak-uchit#ixzz2HrpiPbq6> (14.02.2013).
2. *Волосовец Т. В.* Инклюзивное образование: модная тема или долгосрочная стратегия [Электронный ресурс] / Т. В. Волосовец. — Режим доступа: <http://www.gosbook.ru/node/37044> (15.02.2013).
3. *Выготский Л. С.* Основы дефектологии / Л. С. Выготский. — СПб.: Лань, 2003.
4. *Ливенцева Н. А.* Обзор современных зарубежных исследований по проблемам инклюзивного образования / Н. А. Ливенцева // Психологическая наука и образование. — 2011. — № 3.
6. ФГОС ВПО по направлению подготовки 031300 журналистика (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://window.edu.ru/recommended/37> (11.02.2013).

7. ФГОС ВПО по направлению подготовки 050400 психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://window.edu.ru/recommended/37> (11.02.2013).

8. ФГОС ВПО по направлению подготовки 050700 специальное (дефектологическое) образование (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://window.edu.ru/recommended/37> (11.02.2013).

9. ФГОС ВПО по направлению подготовки 080100 экономика (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://window.edu.ru/recommended/37> (11.02.2013).

10. ФГОС ВПО по направлению подготовки 030900 юриспруденция (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://window.edu.ru/recommended/37> (11.02.2013).

11. Шмидт В. Р. Инклюзивное образование — смутный объект желаний? или Как придать ясность общественному движению в пользу интеграции [Электронный ресурс] / В. Р. Шмидт. — Режим доступа: <http://inclusion.vzaimodeystvie.ru/library/> (15.02.2013).

12. EENET «Enabling Education», Educational Support and Inclusion School of Education, The university of Manchester [Электронный ресурс]. — Вып. 8. — Июнь 2004 г. — Режим доступа: www.eenet.org.uk.

М. Г. Синякова

Современное поликультурное образовательное пространство России

В статье рассматриваются различия в понятиях «среда» и «пространство». Выделены основные характеристики поликультурного образовательного пространства. Развитие поликультурного образовательного пространства России связано с уже имеющимся опытом межкультурного и межнационального отечественного образования и с усилением современных миграционных процессов.

Ключевые слова: среда, пространство, поликультурное образовательное пространство России и его характеристики.

Традиционно актуальная в гуманитарных и естественных научных знаниях проблема «человек — среда обитания» в современных условиях приобретает не только особую остроту, но и принципиально новое содержание, особый смысл всеобщности и статус глобально значимой, поскольку затрагивает интересы всего человечества и каждого человека одновременно [15, с. 299].

В педагогике и философии образования, психолого-педагогических исследованиях, социологической, культурологической литературе, а также в государственных документах, правительственных соглашениях, посвященных проблемам образования, в настоящее время часто используются понятия «среда» и «пространство». Обычно они трактуются как синонимы, причем в различных словосочетаниях нередко данные понятия определяются



одно через другое. Между тем данные слова, а также словосочетания на их основе несут различную смысловую нагрузку.

Средовой подход в воспитании имеет глубокие корни в истории педагогики. Уже в XIX веке идеи воспитательной или воспитывающей среды использовались в опыте немецких «соседских», «интегрированных» школ, французской «параллельной школы», американских «школ без стен», школ «экосистемы».

Значительным явлением в отечественной науке первой трети XX века стала педагогика среды. В те годы считалось возможным и нужным целенаправленно изменять среду с тем, чтобы результат ее влияния был адекватным целям, а также использовать ее воспитательный потенциал (П. Ф. Каптерев, А. Г. Калашников, Н. И. Попова).

В сталинский период развития педагогики идеи средового влияния на личность нашли свое отражение в коммунистическом воспитании личности. Из концепции свободы-необходимости выстраивалась философия, согласно которой внешнее всегда определяет внутреннее. Отсюда, чтобы быть свободным, человек свою активность должен направлять не на себя, не исследование и строительство собственного духовного мира, своих жизненных целей, а на преобразование среды [7, с. 415–428].

Системные исследования педагогике 70–80-х годов актуализировали средовую проблематику (Х. И. Лийметс, Ю. С. Мануйлов, А. М. Сидоркин). В исследованиях 80–90-х годов понятие среды рассматривалось относительно с разных сторон школьной жизни: как социальное пространство школы (П. И. Пидкасистый, В. Д. Семенов); как «образовательная среда» (А. В. Хуторской, В. А. Ясвина); как «развивающая среда» (В. А. Петровский); как «воспитательная среда» (В. А. Караковский, Л. И. Новикова).

В целом исследователи рассматривают образовательную (воспитательную, развивающую) среду как комплекс условий, влияний, возможностей становления личности по культурно заданному образцу. При этом они отмечают возможность существования различных образовательных, воспитательных, развивающих сред, механизм пересечения или взаимодействия которых остается неясным.

Исследования В. А. Ясвина, направленные на определение возможностей проведения научно-обоснованной экспертизы школьной образовательной среды, позволили ему заложить представление о структуре модели «проектного поля» образовательной среды. В своих работах В. А. Ясвин подчеркивал, что высококачественная школьная среда должна обеспечивать возможности для развития не только учащихся, но и всех субъектов образовательного процесса [18].

Понимание влияния образовательной среды на формирование личности привело к ряду исследований в области поиска направлений педагогизации среды (Е. В. Бондаревская, В. И. Панов, В. Д. Семенов, В. И. Слободчиков, Д. И. Фельдштейн, М. И. Шилова, Н. Е. Щуркова и др.). Анализируя ис-

следования по данному направлению, мы можем выделить признаки (черты) педагогической среды.

Образовательную (педагогическую) среду характеризует: возможность быть зоной его ближайшего развития и действия личности при непосредственной активности индивида; наличие творчески-созидательного взаимодействия личности и среды как способа проявления личностной субъектной позиции в образовательной среде; ограниченность интегративно-содержательного наполнения конкретной среды; абстрактность понимания структуры среды как совокупности условий, обстоятельств, окружающую индивида обстановку и соответственно границу, определяемую масштабом защиты от среды.

Все вышеизложенное объясняет закрепившееся и в педагогике, и в психологии понимание *образовательной среды* как многомерного социального и психолого-педагогического явления, связанного в единое целое различными коммуникативными механизмами и оказывающего ситуативное и ограниченное (как правило, рамками определенным типом культуры) влияние на развитие ценностных ориентации личности, отношений и способов поведения, актуализирующихся в процессах освоения, потребления и распространения социокультурных ценностей.

Вместе с тем усилившиеся процессы глобализации мирового развития значительно повлияли на качественно новые требования к человеку, к его активной личностной позиции, пониманию и мобилизации его субъектности, самопознанию, самоопределению, творческой саморегуляции. Данные исследований, проводимых под руководством академика Д. И. Фельдштейна [15, с. 299–309], свидетельствуют о серьезных изменениях и ценностных ориентациях, жизненных перспективах, установках, потребностей людей. Уплотнились межличностные, межгрупповые, межэтнические связи, появились новые формы взаимодействия. Именно в этих условиях понятие «пространство» стало активно осваиваться в социальных науках.

Одна из первых попыток определить содержание понятия «образовательное пространство» относится к середине 90-х годов XX века [3]. Введение данного термина в научный оборот было связано с отказом от принятого ранее (в рамках прежней парадигмы) представления об образовательных процессах как линии, траектории или некоего канала, по которому нормативно должен двигаться ученик.

В середине 90-х годов XX века определение данного понятия как новой ценности образования было знаковым для психологии и педагогики. Идея образовательного пространства акцентировала на специфике человека и его качеств, доступных психолого-педагогическому воздействию, и на своеобразных социокультурных условиях, иначе организующих «мир человека» в посттоталитарном обществе.

Понятие «образовательное пространство» все более прочно укореняется в понятийном аппарате педагогики XXI века и начинает использоваться

как характеристики самых разных явлений педагогической реальности. Это и образовательные комплексы различного масштаба, такие как «единое образовательное пространство школа — вуз» (Е. В. Коротаева, М. И. Шенцева, Г. М. Щевелева), «жизненно-педагогическое образовательное пространство» на базе комплекса детский сад-школа» (Р. И. Туктарова), личностное образовательное пространство субъекта образования, рассматриваемое как «пространство его включенности в тотальное образовательное пространство» (И. Г. Шендрик), образовательное пространство какого-либо образовательного учреждения.

Одновременно и в психологических исследованиях пространственные представления получают все более широкое и многоаспектное концептуально-теоретическое осмысление (С. К. Бондырева, Э. Ф. Зеер, В. И. Слободчиков и др.).

Обращение к понятию пространства в психолого-педагогических исследованиях опирается на длительную историю его применения в социально-гуманитарных областях знания: математике, философии, социологии.

В современных интерпретациях в философии пространство определяется как качественная категория, одна из форм бесконечно развивающейся материи, характеризующаяся протяженностью и объемом [16].

Социология подчеркивает, что пространство как свойство реальности выражается в ее протяженности, структурности, сосуществовании и взаимодействии ее элементов. Для геополитики понятие пространства является ключевым [10].

В математике пространство рассматривается как множество объектов, между которыми установлены отношения, сходные по своей структуре с обычными пространственными отношениями, типа окрестности, расстояния и т. д. [2]. С этих позиций пространство представляется как абстракция, геометрическая характеристика системы локализации m объектов в n измерениях. В классической модели физического пространства: m — конечное число, а $n = 3$. Это так называемое евклидово пространство является таким неизбежным аспектом человеческого опыта, как природно-заданная форма, и пространство часто определяется как евклидово пространство [9].

При изучении общественных отношений как таковых учеными используется понятие социального пространства (Г. Зиммель, П. Сорокин).

Применение понятия пространства при изучении особенностей человека позволило в социальную психологию ввести представление о личностном и о жизненном пространстве (К. Левин, Р. Корсини, А. Ауэрбах).

Личностно-смысловое образование пространства как духовной составляющей жизни человека стало предметом рассмотрения в культурно-исторических исследованиях (Л. С. Выготский, В. П. Зинченко, А. Ф. Лосев, А. Н. Леонтьев и др.) На первых порах пространственные представления в психологии отражали субъект-объектные взаимодействия человека, а в даль-

нейшем пространстве стало рассматриваться также как среда, порождающая взаимодействие людей.

Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, С. К. Бондырева, Э. Ф. Зеер, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. И. Фельдштейн и другие исследователи психологии личности неоднократно подчеркивали многофакторность и многомерность процессов развития личности. Для характеристики многокачественных явлений становления личности они использовали понятие «пространство». Так, для анализа реального развития ребенка Д. И. Фельдштейн воспользовался термином «пространство детства». С. К. Бондырева рассматривает образовательное пространство как часть социального пространства человека, в котором реализуется образовательная деятельность. Э. Ф. Зеер в своих исследованиях выявляет взаимосвязь человека, образования и профессиональной деятельности, функционирующих в режиме взаимодействия и образующих пространство.

Охват материальных и идеальных объектов, вещей и предметов, людей и событий характеризует современное понимание пространства, на основе которого возникают его разнообразные виды.

Различным аспектам теории образовательного пространства посвящены научные исследования С. А. Алешинной, Т. Ф. Борисовой, М. Я. Виленского, Л. К. Грегуль, О. В. Гукаленко, Л. А. Густокашиной, Р. А. Иващенко, К. Ф. Красиковой, Т. В. Кружилиной, В. В. Крыловой, И. П. Мавзютовой, Е. В. Мещеряковой, Р. Е. Пономарева, Н. М. Стадника, В. М. Степанова, Л. А. Турик, Т. М. Урусовой, Е. Н. Фединой, Г. А. Ферапонтова, М. И. Шенцевой и других.

Нужно отметить разнообразие в подходах к пониманию сущности образовательного пространства. Различные трактовки идеи образовательного пространства, представление его и как среды, и как системы образовательных учреждений, и как системы пространственных единиц, мест развития личности, и как особый образовательный процесс, позволяют говорить о недостаточной разработанности этого понятия.

В работах Г. В. Безюлевой, С. К. Бондыревой, Н. И. Клименко, Е. А. Назаровой, Г. М. Шеламовой и других мы встречаем понятие «профессиональное пространство», которое рассматривается как сфера приобретения опыта трудовых отношений и осуществления производственной деятельности, тем самым становится базовым условием формирования профессиональной и социальной успешности. В таком пространстве личность взаимодействует с социумом посредством трудовой деятельности.

Э. Ф. Зеер, описывая данный вид пространства, указывает на то, что объемная модель образовательного пространства может быть представлена в виде трех векторов-координат: субъекты развития (школьники, студенты, специалисты, профессионалы и суперпрофессионалы); система непрерывного образования; многоплановые виды ведущей деятельности [6]. Эти структурные составляющие выступают в качестве векторов-

координат, образующих прямоугольное (евклидово) пространство, протяженность которого определяется имеющимися в обществе уровнями непрерывного образования. Ценностно-смысловое наполнение образовательного пространства носит всегда социокультурный характер, который выражается именно в выделенных выше координатах (субъекты развития, система непрерывного образования, виды ведущей деятельности). Их же вариативность обуславливает ансамбль возможностей развития всех трех структурных составляющих пространства, делая это развитие безграничным.

При этом объективно образовательное пространство является фактором развития как образования, так и личности обучаемых. Но индивидуальное развитие субъектов образования детерминировано преодолением внешних и внутренних барьеров и имеет свои пределы.

Из всего вышеизложенного следует, что образовательное пространство с общенаучных позиций обладает следующими характеристиками:

- *протяженность*, поскольку общее понимание пространства изначально не задает никаких ограничений;
- *объем*, позволяющий определить модель любого пространства. Как правило, исследователи используют классическую модель евклидова пространства. Сложность определения модели образовательного пространства при этом заключается в выявлении основных векторов его развития;
- *биполярность*, указывающая на наличие неподвижных (стабильных), позволяющих интегрировать образовательное пространство, и подвижных (развивающихся), оказывающих дезинтеграционное влияние, внутренних элементов пространства, которые в совокупности придают пространству неравномерность развития и неустойчивость;
- *наличие определенного типа отношений* между внутренними элементами пространства, через которые может определяться его специфика и особенности (смысловое наполнение), так содержание образовательной деятельности наполняет смыслом отношения всех субъектов образования;
- *объективно-субъективное влияние* пространства на внутренние объекты, субъекты и процессы, которое обозначает, что не только пространство может оказывать разнообразное влияние на внутренние процессы и субъекты, но и активность самих субъектов может оказывать влияние на развитие самого пространства.

Вместе с тем актуальной характеристикой современного образовательного пространства является его *поликультурность*. В социологических и психолого-педагогических исследованиях в последнее десятилетие все чаще рассматривается поликультурное пространство. Это связано с достигнутым пониманием того, что способы жизнедеятельности людей не должны оцениваться по шкале одной культуры. Ускоряющиеся процессы коммуникации

людей, представляющих различные культуры и субкультуры и разные способы решения одних и тех же проблем, стали повседневной реальностью. И в условиях неотвратимого сближения мировых сообществ с самыми разными культурами, языками, уровнями политического и экономического развития в поликультурное толерантное общество видится как единственно возможное (С. К. Бондырева, М. В. Дюжакова и др.).

По мнению Э. Р. Хакимова, результатом поликультурного образовательного пространства и поликультурного образования можно рассматривать Личность, гармонично идентифицирующую себя с культурой определенной социальной группы, с культурой сообщества региона, с культурой определенного государства и с культурой человечества [17].

Понимание того, что современное образовательное пространство России носит поликультурный характер, отражено в создании Концепции поликультурного образования России.

В последние десятилетия появились отечественные и зарубежные исследования, посвященные выявлению особенностей поликультурного образовательного пространства и характеристике педагогических задач, в нем возникающих (И. С. Бессарабова, 2008; О. В. Гукаленко, 2000; Н. Д. Зингер, 2003; М. Г. Казакина, 2006; Е. В. Фалунина, 2012; Э. Р. Хакимов, 2012; Т. А. Якадина, 2005; J. Banks, 2001; Y. Pai, 1990 и др.).

Сложность педагогических задач, возникающих в условиях поликультурного образовательного пространства, связывается с тем, что в этом пространстве протекают как интеграционные, так и дезинтеграционные процессы. Тем самым еще раз подчеркивается биполярный характер рассматриваемого нами пространства.

Дезинтеграционные процессы обусловлены рядом особенностей поликультурного образовательного пространства. В первую очередь тем, что это пространство, где экономические, социальные и политические проблемы являются общими, но переживаются по-разному в соответствии с культурой субъекта и его социальным статусом, а значит, существует проблема адекватности перцепции и интерпретации. Кроме того, это пространство той или иной степени межэтнической напряженности и выраженности этнических границ, где сосуществование разных этносов и культур происходит в условиях как диалога культур, так и их конфликта. В поликультурном образовательном пространстве существуют нескольких языков, в отношении владения которыми обнаруживаются разные требования и у которых различные сферы употребления. Это пространство характеризуется психосоциальной идентификацией, в которой происходят как процессы ассимиляции (снятия различий), так и процессы сегрегации (закрепления различий). Это также пространство неясных педагогических проблем и возможностей, требующее педагогической рефлексии и постоянного напряжения. Это в свою очередь вызывает дефицит педагогических и образовательных технологий и методов.

Помимо вышеперечисленных характеристик, существуют и другие, которые способны обеспечить процесс интеграции. Этому способствуют следующие особенности поликультурного образовательного пространства: наличие в нем субъектов, которые объективно находятся в ситуации изучения особенностей других культур; детерминированность культурного самоопределения, саморазвития, этнической, личностной идентификации; межкультурной коммуникации, стимулирующей приобретение нового опыта отношений; востребованность творческого взаимодействия и взаимообогащения, так как неизбежно влияет на расширение ролевых сценариев педагога; а также поиска новых технологий и методов организации образовательного процесса.

Неустойчивое динамическое равновесие между этими двумя разнонаправленными процессами внутри самого пространства становится источником развития всех субъектов образования, а также основой для изменения характеристик поликультурного образовательного пространства.

Вместе с тем современное образовательное пространство включает в себя все более широкий круг субъектов образования школьника. Согласно новым Федеральным образовательным стандартам в этот круг входят: учащиеся, их семьи, социальные и профессиональные группы, административные институты и институты гражданского общества.

Субъектами поликультурного образовательного пространства становятся сегодня *субъекты* Российской Федерации, от которых зависит специфика образовательной и межнациональной политики в регионе. Чрезвычайно важными и своеобразными участниками образовательного пространства выступают *национальные (этнокультурные) сообщества*, которые в сфере образования имеют свои специфические требования и интересы.

В этой связи ***поликультурное образовательное пространство*** может рассматриваться как неустойчивая, динамическая и самоорганизующаяся система, включающая в себя многоплановые, многомерные отношения между широким кругом его субъектов, процессы организации и трансляции определенной, необходимой в современном изменяющемся обществе совокупности знаний и компетенций, а также процессы межкультурной коммуникации всех субъектов образования как носителей различных этнических культур, и являющаяся важнейшим фактором развития всех субъектов современного образования, в том числе профессионального и личностного развития педагогов.

Рассмотрим теперь факторы, которые определили формирование поликультурного образовательного пространства современной России.

Россия исторически объединила в своем составе множество стран и народов, которые различаются по языку, культуре и вероисповеданию. При этом русская культура всегда являлась ее центральным компонентом и играет главную роль в выработке путей цивилизационного развития страны. Полиэтнический состав населения, свободное сосуществование и актив-

ное взаимовлияние разных этнических традиций и языков придают общему культурно-цивилизационному потенциалу России особую устойчивость и открытость. Явное отличие России от большинства других стран заключается в уникальном объединении на ее территории обществ, различающихся уровнем социального и культурного развития.

В то же время за последние два десятилетия Россия столкнулась с теми же миграционными проблемами, которые характерны практически для всех государств современного мира. Развал СССР, разрушение сложившейся в течение 70 лет государственной политической и социально-экономической системы, централизованного механизма регулирования демографических процессов привели к массовому перемещению населения.

В целом можно сказать, что миграционные процессы в России протекают примерно так же, как во многих экономически развитых странах мира. В настоящее время спрос России на мигрантов в большей мере обусловлен экономическими и демографическими причинами. Необходимость трудовой миграции, в частности международной (внешней) иммиграции, применительно к России связывается с действием трех основных факторов.

Во-первых, такая необходимость обусловлена кризисными явлениями в демографических процессах, что находит выражение в неуклонном сокращении численности населения России и его отрицательном естественном приросте (с 1995 г. по настоящее время) [8].

Во-вторых, такая необходимость связывается с усиливающимся дефицитом рабочих кадров для малоквалифицированных (и низкооплачиваемых) вакансий, когда именно трудовая иммиграция рассматривается в качестве условия заполнения ниши малоквалифицированных и низкооплачиваемых вакансий.

В-третьих, важную роль в данном контексте играют изменения в структуре занятости коренного населения России, проявляющиеся в неуклонном снижении доли занятых в промышленности, строительстве и на транспорте и при росте доли занятых в торговле и сфере услуг, в том числе информационных и финансовых. Структурные сдвиги в занятости привели к тому, что на рынке труда появились специфические иммигрантские ниши, которые практически невозможно заполнить за счет коренного населения [13].

До недавнего времени в России поселялись семьи, изначально ориентированные на русскую культуру; происходило воссоединение разрозненных частей русской диаспоры с культурой метрополии. Подчеркивая важность данного процесса, Президент Российской Федерации своим Указом от 22.06.2006 года № 637 утвердил Государственную программу на 2007–2012 годы по оказанию содействия добровольному переселению в Российскую Федерацию соотечественников, проживающих за рубежом. В 2000 году Россия за счет массовой вынужденной миграции русскоязычного населения обошла Германию, став вторым по значимости центром между-

народной миграции [4; 12]. Однако общая численность прибывших участников программы по Российской Федерации не совпадает с предварительными расчетами, число участников программы переселения значительно меньше, чем ожидалось. Причины этого связаны преимущественно с ограниченными возможностями конкретных регионов и муниципальных образований по трудоустройству переселенцев и обеспечения их жильем [11].

Вместе с тем с середины 1990-х годов на 1-е место вышла трудовая миграция. В 2008 году миграционный прирост населения России увеличился уже на 21,6 %, и ежегодно количество мигрантов только растет [4; 12].

Основные потоки мигрантов — выходцы из стран ближнего зарубежья. Если в 2006 году почти 95 % составляли выходцы из стран СНГ (в основном из Казахстана, Узбекистана, Украины, Киргизии, Армении, Азербайджана, Молдавии), то за последние три года значительно увеличилось количество трудовых мигрантов из стран Юго-Восточной Азии (Вьетнам, Китай).

По территории России иностранная рабочая сила распространена неравномерно. На долю Центрального, Дальневосточного районов, Западной Сибири приходится 70 % всей легальной трудовой миграции в Россию.

В последние годы экономический рост ряда субъектов РФ в определенной степени изменил региональную статистику миграции. Еще в середине 90-х годов XX века количество субъектов РФ, принимающих рабочую силу, составляло всего 23, в начале XXI века их стало уже 83 [4, с. 350].

Распределение мигрантов по секторам экономики в целом отражает мировые тенденции. Большинство мигрантов (40 %) занято в строительстве, 30 % — в торговле, 10 % — в промышленности, далее: в сельском хозяйстве, на транспорте и др. Количество занятых мигрантов в частных домохозяйствах и сфере услуг достаточно трудно учесть официально, так как в этой сфере наибольшее количество нелегальных мигрантов [5].

Если говорить об уровне образования мигрантов, то исследования показывают, что дипломами о высшем образовании обладают не более 20 % трудовых мигрантов. Лица со средним профессиональным образованием составляют около 30 % от всех прибывших. И 50 % въезжающих на работу в Россию имеют только среднее образование, а среди них до 5 % могут вообще не иметь образования (большинство из них — женщины) [4, с. 349].

Средний возраст мигрантов — 32–33 года, причем более 75 % из них моложе 40 лет. Несмотря на молодой возраст, более половины мигрантов имеют собственную семью и детей; при этом многие (35–40 %) имеют трех и более иждивенцев [13].

Если взять во внимание достаточно молодой возраст трудовых мигрантов, то у многих из них есть возможность получить профессиональное образование в Российской Федерации.

Вместе с тем возрастные особенности трудовых мигрантов свидетельствуют и о том, что доминирующее количество приезжающих выросли и по-

лучили образование уже в самостоятельных государствах, не связанных с Россией системами образования своего национального государства. Это означает, что миграция последних пяти лет имеет принципиально иной состав — это молодые люди, которые не изучали русский язык как обязательный, знакомы с русской и российской культурой и традициями только в рамках той образовательной политики, которая проводится в их государстве. Собственно речь идет о въезде в Россию иностранцев, родители которых еще жили в рамках Советского Союза.

Кроме того, социологические исследования показывают, что до 70 % трудовых мигрантов не собираются уезжать на родину (опросы проводились в городах Белгород, Казань, Краснодар, Новосибирск, Санкт-Петербург, Смоленск). Большинство семей трудовых мигрантов удовлетворено своей жизнью в этом городе (64 %), большая часть не намерена и даже не задумывалась о переезде (71 %), остальные в той или иной мере хотели бы поменять место своего жительства [12, с. 9–63]. Мы уже отмечали, что многие из выехавших на работу имеют от 2 и более детей, их желание остаться в России свидетельствует о том, что количество детей-мигрантов в нашей стране будет только возрастать.

Многочисленные социологические исследования (Г. Абдулкаримов, С. В. Голунов, Г. И. Глущенко, В. А. Пономарев, Ж. А. Зайончаковская, Г. С. Витковская, Ю. В. Рощин и др.) указывают на то, что современная миграционная политика Российской Федерации направлена на компенсацию естественной убыли населения, которая может стать серьезным препятствием дальнейшему экономическому развитию России, а также чревата, в перспективе, непредсказуемыми осложнениями ее геополитического положения.

Одним из основных направлений выхода из сложившейся демографической ситуации может стать осуществление активной, разноплановой иммиграционной политики, способной компенсировать естественную убыль населения за счет притока мигрантов из других, предпочтительных для России государств, и создание соответствующих условий для их успешной интеграции в российское общество [14, с. 247].

В этой связи речь идет о формировании новой этнополитики современной России, которая должна быть ориентирована на этносоциокультурную интеграцию в единое национальное социокультурное пространство. Полиэтничность и мультикультурность, при условии, что они существуют и развиваются в рамках национального государства, не являются препятствием на пути этносоциокультурной интеграции [1, с. 279].

В целом формирование поликультурного образовательного пространства России обусловлено:

- экономическими и демографическими причинами: неуклонное сокращение численности населения России и его отрицательный естественный прирост; усиление дефицита рабочих кадров для малоквалифи-

цированных (и низкооплачиваемых) вакансий; изменение в структуре занятости коренного населения России, проявляющиеся в неуклонном снижении доли занятых в промышленности, строительстве и на транспорте и при росте доли занятых в торговле и сфере услуг;

- количественным ростом приезжающих на работу в Россию и желающих остаться в стране вместе со своими детьми; а также с расширением количества субъектов РФ, принимающих рабочую силу;
- качественными характеристиками трудовых мигрантов: в основном это выходцы из стран СНГ, выросшие и получившие образование на своем национальном языке, имеющие представления и знакомство с русской и российской культурой и традициями только в рамках той образовательной политики, которая проводится в их государстве; но при этом родители этих мигрантов еще жили в Советском Союзе, во многом сохранив позитивное отношение к России в целом;
- формированием новой этнополитики современной России, которая должна быть ориентирована на этносоциокультурную интеграцию в единое национальное социокультурное пространство.

Все вышеизложенное обуславливает изменения и в отечественном образовании, которому предстоит решить сложную задачу подготовки молодежи к жизни в условиях многонациональной и поликультурной среды, к диалогу и межкультурному взаимодействию. Поликультурность современного образовательного пространства может создавать условия для социального конструирования российской идентичности обучающихся в России детей-мигрантов.

The paper deals with the distinctions in the concepts of «environment» and «space». The author points out basic characteristics of polycultural educational space. Growth of polycultural educational space in Russia is connected with the already accumulated experience of domestic intercultural and interethnic education and enhancing current migration processes.

Keywords: environment, space, polycultural educational space of Russia and characteristics.

Список литературы

1. *Абдулкаримов Г.* Теоретические проблемы актуальной этнополитики в России: Этносоциология модернизации современной России / Г. Абдулкаримов. — М.: Весь Мир, 2008.
2. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. — Режим доступа: slovo.us.ru
3. *Газман О. С.* Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию 21 века / О. С. Газман // Новые ценности образования — М.: Инноватор, 1996. — № 6. — С. 10–38.
4. *Глуценко Г. И.* Миграция и развитие / Г. И. Глуценко, В. А. Пономарев. — М.: ЗАО «Издательство «Экономика», 2009.
5. Демографическая политика России: от размышлений к действиям. — М.: ООН, 2008.
6. *Зеер Э. Ф.* Личностно-развивающее профессиональное образование / Э. Ф. Зеер. — Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «РГПУ», 2006.
7. История педагогики и образования. От зарождения в первобытном обществе до конца XX в.: учеб. пособие для педагогических учебных заведений / под ред. академика РАО А. И. Пискунова. — М.: ТЦ Сфера, 2005.

8. Нужны ли иммигранты российскому обществу? / под ред. В. И. Мукомеля, Э. А. Паина. — М. : Фонд «Либеральная миссия», 2006.
9. Оксфордский толковый словарь по психологии [Электронный ресурс] / под ред. А. Ребера. — 2002. — Режим доступа: www.lingvo.ru
10. Социологический словарь / Г. В. Осипов [и др.]; В. И. Слободчиков, Л. Н. Москвичев [и др.]. — М. : Норма, 2008.
11. Официальный сайт ФМС России [Электронный ресурс]. — Режим доступа: fms.gov.ru
12. Постсоветские трансформации: отражение в миграциях / под ред. Ж. А. Зайончковской и Г. С. Витковской ; Центр миграционных исследований ; Институт народнохозяйственного прогнозирования РАН. — М. : ИТ «АдамантЪ», 2009.
13. Региональное измерение трансграничной миграции в Россию / науч. ред. С. В. Голунов. — М. : Аспект Пресс, 2008.
14. *Роцин Ю. В.* Миграция населения в судьбе России / Ю. В. Роцин. — М. : Авангард, 2008.
15. *Фельдштейн Д. И.* Психология развития человека как личности : избранные труды : в 2 т. / Д. И. Фельдштейн. — М. : МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2005. — Т. 2.
16. *Фролов И. Т.* Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. — М. : Республика, 2001.
17. *Хакимов Э. Р.* Конструирование практики поликультурного образования на основе полипарадигмального подхода : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Э. Р. Хакимов. — Ижевск, 2012.
18. *Ясвин В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — М. : Смысл, 2001. — 365 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

И. П. Ильинская, И. Ф. Исаев

Формирование поликультурной компетентности будущего учителя начальных классов: проблемы и опыт

В статье рассматриваются проблемы подготовки педагогов начального образования к профессиональной деятельности в поликультурной среде, особенности социального взаимодействия с представителями различных культур и конфессий. Авторы рассказывают об опыте подготовки педагогов в Белгородском регионе, обращают внимание на реализацию возможностей компетентного подхода в практике профессионального педагогического образования и обогащение опыта социального воспитания школьников в поликультурной среде.

Ключевые слова: начальное образование, поликультурная образовательная среда, поликультурная компетентность учителя начальной школы, социальное воспитание, этнопедагогика.

Социальная среда человека на современном этапе развития общества обладает большим количеством характеристик, одной из которых является ее поликультурный характер. Поликультурная среда представляет собой условия сосуществования и взаимодействия множества культурных факторов, среди которых выделяют, прежде всего, полиэтнический, поликонфессиональный состав населения, язык, национальные культурные традиции, национальное самосознание народа. Образовательная среда, как неотъемлемая часть среды социальной, также обладает поликультурным характером — в ней, как правило, взаимодействуют две и более различные культуры. Одним из основных субъектов поликультурной образовательной среды является



педагог, учитель, выступающей ключевой фигурой, организатором педагогического процесса. Следовательно, он непременно должен обладать необходимыми профессиональными знаниями, умениями и навыками, позволяющими реализовывать развитие, воспитание и обучение подрастающего поколения в современной поликультурной образовательной среде, обладать профессиональной поликультурной компетентностью.

В осуществлении поставленной цели особое значение приобретает роль, миссия университета, университетского образования, которое должно не только сформировать определенные профессиональные знания, умения, владения, но, прежде всего, помочь сформировать будущему специалисту личностные качества, необходимые для педагогической деятельности в поликультурной образовательной среде. Важность миссии вуза в вышеозначенном вопросе на сегодняшний день заключается в его воспитательной функции, в формировании у будущего учителя ценностного отношения к своей и иным культурам, в обогащении его культурно-ценностного, нравственно-эстетического кругозора, в развитии эмпатии, толерантности, умения жить и работать в режиме диалога культур.

Вопросы формирования поликультурной компетентности современного учителя назрели в России достаточно давно. На сегодняшний день результатом осознания этих проблем являются Федеральные государственные образовательные стандарты профессионального и общего образования, в которых отражены цели и задачи, соответствующие подготовке мультикультурного педагога, способного осуществлять обучение в поликультурной образовательной среде, готового противостоять барьерам, мешающим нормальному развитию и общению учащихся из разных этнических и культурных групп, установлению между ними продуктивных, гуманных отношений. Вместе с тем необходимо отметить, что на сегодняшний день значительная часть российского учительства не готова к педагогической деятельности в поликультурной, полиэтнической среде. По данным, приведенным А. Н. Джуриным, порядка 40 % учителей считают себя неподготовленными к такой работе. Педагоги испытывают трудности «из-за отсутствия научно-педагогических разработок, фрагментарности учебно-воспитательной работы по поликультурному воспитанию, слабой профессиональной готовности учителя к педагогической деятельности в полиэтнической и поликультурной среде» [2, с. 150–151].

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО) учитель начальных классов должен стремиться к достижению в своей профессиональной деятельности национального воспитательного идеала — «высоконравственный творческий компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» [1, с. 11]. Для достижения

поставленной цели учителю необходимо прежде всего самому обладать как минимум поликультурной грамотностью, какие бы конкретные развивающие, воспитательные, образовательные задачи он ни решал.

Необходимо подчеркнуть и еще один аспект формирования поликультурной компетентности будущего учителя начальных классов, в частности, характер образовательной среды современного вуза, в которой происходит профессиональное становление будущего учителя. Образовательная среда вуза сегодня, так же как и среда социальная, носит поликультурный полиэтничный характер. Состав студентов неоднороден. Многие из обучающихся в вузе приезжают из сельской местности в город-мегаполис, иные являются выходцами из других регионов с различным менталитетом, третьи выделяются принадлежностью к разным этническим или конфессиональным группам. К сожалению, современная образовательная среда вуза, как правило, строится без учета этих особенностей обучающихся, что создает ряд проблем. К ним относятся трудности в приобретении необходимых будущему специалисту компетенций, трудности в обучении, трудности в общении, как с педагогами, так и в студенческом коллективе, трудности в сфере социально-воспитательной и научной деятельности студентов.

Практически в каждом из субъектов Российской Федерации наблюдается полиэтничный состав населения, как и в стране в целом, — на территории региона проживают представители более ста национальностей. В учебной группе часто встречаются представители других стран, являющиеся носителями языка, которым не владеют преподаватели и другие студенты учебной группы. Например, китайские или индийские студенты, принимаемые сегодня в российские вузы, не только не говорят по-русски, но и плохо разговаривают на английском языке, что значительно затрудняет не только их обучение, но и выстраивание системы взаимоотношений с ними в целом. Часто непонятен и стиль поведения и общения студентов, приехавших из стран Азии в русско-белорусско-украинскую студенческую среду (по доминирующему признаку). Эти и другие примеры формирования студенческих групп современного российского вуза позволили нам выделить шесть основных категорий студентов, испытывающих трудности в образовательной среде вуза, построенной без учета полиэтнического и поликультурного состава студенчества:

- 1) студенты, не являющиеся носителями русского языка;
- 2) студенты с ярко выраженной этнической принадлежностью;
- 3) студенты с ярко выраженной конфессиональной принадлежностью;
- 4) студенты с ярко выраженным менталитетом другого региона России (например, северяне, приехавшие учиться на юг России);
- 5) студенты, получившие школьное образование и проживающие в сельской местности;
- 6) студенты, имеющие особый социальный статус (сироты, инвалиды, обучающиеся с другими трудностями).

Каковы же пути и средства решения проблем формирования поликультурной компетентности будущих учителей начальных классов?

Один из путей подготовки будущего учителя начальных классов к профессиональной деятельности в поликультурной образовательной среде — это введение в учебный процесс вуза соответствующих дисциплин. Учитывая сложившуюся ситуацию в сфере поликультурного воспитания подрастающего поколения в системе высшего профессионального образования, на федеральном уровне был принят ряд мер, среди которых в соответствии с предыдущими и ныне действующими государственными стандартами в первую очередь вводились учебные курсы «Педагогика межнационального общения», «Педагогическая деятельность в полиэтнической и поликультурной среде» и спецкурсы этнокультурной направленности.

Одна из современных дисциплин учебных планов подготовки бакалавров и магистров направлений педагогического и психолого-педагогического образования — дисциплина «Поликультурное образование», включающая вопросы, касающиеся поликультурного воспитания, педагогики межнационального общения, обучения в полиэтнической образовательной среде: сущность и содержание поликультурного образования, методы и технологии поликультурного образования, особенности поликультурной образовательной среды, требования к педагогу в поликультурной образовательной среде. К профессиональным целям дисциплины относится обеспечение выработки уже на ступени бакалавриата готовности: к созданию условий для полноценного обучения, воспитания обучающихся в поликультурной образовательной среде; к созданию условий для полноценного взаимодействия и общения ребенка со сверстниками и взрослыми, социализация обучающихся в поликультурном мире; участие в создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды в учреждении с учетом ее поликультурного характера. В содержание дисциплины включены следующие вопросы: сущность поликультурного образования; парадигмальный аспект в поликультурном образовании; политика поликультурного воспитания в современных государствах; содержание поликультурного образования; поликультурное образовательное пространство как среда становления личности; развитие личности в поликультурном образовательном пространстве; участие образовательных учреждений в межкультурном диалоге; методические и технологические основы поликультурного образования; подготовка мультикультурного учителя. Дисциплина помогает формировать у студентов такие компетенции, как способность учитывать этнокультурные и конфессиональные различия участников образовательного процесса при построении социальных взаимодействий; способность вести профессиональную деятельность в поликультурной среде, учитывая особенности социокультурной ситуации развития и др.

Вместе с тем проблемы поликультурной грамотности педагогов остались не до конца решенными и требуют более глубокой проработки не только на общем, но и на частно-методическом, технологическом уровнях. Так, в нашем

исследовании мы предложили возможные варианты подготовки учителя начальных классов к осуществлению процесса формирования эстетической культуры младших школьников в полиэтнической образовательной среде. Одним из действенных путей формирования как эстетической культуры учащихся, так и осуществления их поликультурного воспитания представляется нам постижение художественных ценностей культуры разных народов. Народная художественная культура, являясь средоточием ценностей и смыслов этнического самосознания, доступна для восприятия младшего школьника. Ее внешняя простота, яркость, символичность, красочность легко находят эмоциональный отклик в детской душе. Изучение народной художественной культуры во всем многообразии ее компонентов (народный фольклор, народный костюм, народное хореографическое искусство, обрядовая культура, декоративно-прикладное искусство и др.) включено в программы предметов учебного цикла для начальной школы (окружающий мир, технология, изобразительное искусство, музыка, литературное чтение и др.). Эффективность процесса формирования эстетической культуры младших школьников в полиэтнической образовательной среде средствами народной художественной культуры во многом зависит от взаимодействия учителя и родителей учащихся, их паритетного сотрудничества в этом направлении. Именно поэтому одним из важнейших компонентов поликультурной компетентности учителя начальных классов является диагностический компонент. Его реализация осуществляется как на этапе формирования класса учащихся, так и в адаптационный период первоклассников в начальной школе. Будущий учитель должен умело ознакомиться с семьей младшего школьника, выяснить особенности проживания и воспитания ребенка в семье, семейные особенности и традиции. К сожалению, часто бывает так, что учителя не в состоянии представить этническую характеристику своего класса.

Особенно важной представляется нам позиция будущего педагога, его внутренние мировоззренческие установки и ориентации. Для успешной профессиональной педагогической деятельности в сфере эстетического воспитания учитель, воспитатель должен обладать высокой степенью эмпатии, мобильности, проявлять максимальную активность. Функционирование системы формирования эстетической культуры младших школьников в полиэтнической образовательной среде подразумевает установление не только возможно большего количества взаимосвязей в подсистемах «педагог — ученик», «педагог — родитель», но и взаимосвязей социально-педагогического характера в сфере социального партнерства с учреждениями науки, культуры, образования: сотрудничество с системой дополнительного образования, музеями, театрами, библиотеками, другими учреждениями образования. Значимыми составляющими поликультурной грамотности педагога являются уровень осознания важности учета фактора поликультурности при организации эстетического воспитания младших школьников, отношение учителя к проблемам поликультурного воспитания, желание овладеть недостающими знаниями и умениями в этой сфере профессиональной деятельности.

Повышение эстетической и этнокультурной грамотности педагогов посредством социального партнерства в рамках нашего исследования осуществлялось с помощью различных форм, методов и средств работы: экскурсий в Белгородский государственный музей народной культуры, ознакомление с работой общественной организации «Мастера Белогорья», Муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей «Белгородский Дворец детского творчества», организованных на базе школ мероприятий и театрализованных постановок, основой содержания которых являлась художественная культура разных народов. Так, например, работа по организации экскурсий в Белгородский государственный музей народной культуры строилась исходя из того, что в процесс формирования эстетической культуры младших школьников должно быть вовлечено максимальное количество субъектов полиэтнической образовательной среды. Поэтому экскурсии организовывались не только для учащихся, но и для их родителей. Для педагогов на базе музея был открыт кратковременный обучающий семинар, в ходе работы которого происходило ознакомление с экспозициями и фондами музея, экскурсионная работа, ознакомление педагогов сотрудниками музея с формами и методами их образовательной и просветительской деятельности, сотрудничества с другими учреждениями. Кроме того, на базе музея учащиеся, родители и педагоги регулярно посещали мастер-классы наиболее известных народных умельцев Белгородчины, на которых проводилось обучение лепке и росписи народной игрушки, изготовление народных обрядовых кукол и др.

Совместная работа с общественной организацией «Мастера Белогорья» осуществлялась по нескольким направлениям: посещение презентаций и выставок в Белгородской областной научной библиотеке; участие в проведении мастер-классов ведущих народных мастеров Белгородчины; участие в ежегодном международном фестивале художественного творчества, организуемом в России и Украине; участие в проведении различных мероприятий (конкурсы, слеты, съезды представителей казацких общин, праздничные народные гуляния и др.); организация экскурсий на выставки в Белэкспоцентр на тематические декады, посвященные художественному творчеству разных народов («Неделя Белоруссии», «Украинская декада» и др.); посещение «Белгородского Арбата».

Сотрудничество с Муниципальным образовательным учреждением дополнительного образования детей «Белгородский Дворец детского творчества» (МОУ ДОД БДДТ) было направлено на ознакомление будущих педагогов с педагогической деятельностью по приобщению младших школьников к художественной культуре разных народов. Для этого были организованы экскурсии в художественный салон МОУ ДОД БДДТ, просмотры отчетных программ детских народных коллективов, выставок воспитанников, открытых мероприятий и занятий, мастер-классов по художественному ручному труду, а также посещение мастерских, организуемых к праздничным датам. Особого внимания заслуживают такие формы работы, как лектории, обуча-

ющие семинары. Такая работа также проводилась нами в рамках социального партнерства — на базе учреждений науки, культуры и искусства либо же с привлечением специалистов из этих учреждений в качестве лекторов, солекторов, участников занятий. Тематика занятий носила самый разнообразный характер, так как определялась в соответствии с потребностями конкретной группы будущих учителей начальных классов, их запросов, условий на предполагаемом месте работы. Так, на территории Белгородской области в соответствии с последними данными переписи населения наиболее многочисленными являются следующие этнические группы: русские, украинцы, армяне, белорусы, азербайджанцы, турки, татары, немцы, молдаване, цыгане, грузины, болгары, чувашаи поляки, узбеки, греки, мордва, евреи и другие, есть отдельные районы и поселения с различным этническим составом населения, но с тремя-четырьмя наиболее ярко выраженными этническими группами (турки, цыгане, украинцы и др.). Всего на территории Белгородской области, как и в России в целом, проживают представители более 100 национальностей. Через средства массовой информации элементы культурной трансляции (детские передачи, мультфильмы, сказки и др.) проникают в Россию достаточно широким потоком, в результате чего детьми наследуются американская, западноевропейская, японская и другие культуры. Таким образом, учителю необходимо отбирать этнокультуры тех народов, которые доминируют по численности и интенсивности влияния, что, соответственно, определяло и запросы студентов — будущих учителей начальных классов, в соответствии с которыми темы занятий лектория могли носить следующий характер: «Узбекистан — культурный центр Древнего Востока», «Культура народов Северного Кавказа», «Грузии песня, тебе равной нет», «Художественная культура армянского народа», «Культура и религия азербайджанского народа», «Символизм народного азербайджанского костюма» и др.

Посредством описанных средств, методов и форм работы активизируется социальная и профессиональная позиция будущих учителей начальных классов, обогащаются их представления о различных культурах, сосуществующих и взаимодействующих в рамках одного образовательного учреждения, учебного класса, повышается уровень поликультурной компетентности будущего учителя. Не подчинение культур, не их подавление, а взаимодействие на основе общечеловеческих общекультурных ценностей с целью поддержания и развития друг друга и на уровне мировых сообществ, и на индивидуально-личностном уровне — основа для решения современных проблем поликультурного образования в процессе подготовки будущего учителя начальных классов к профессиональной деятельности. Поликультурная многонациональная среда страны, региона, в которой признается равноценность и равноправие всех этнических и социальных групп, недопустимость дискриминации людей по признакам национальной или религиозной принадлежности, пола или возраста, должна помочь личности осознать свои корни и тем самым определить то место, которое она занимает в мире, а также

привить ей уважение к другим культурам, воспитать толерантность, сформировать более многогранную картину мира и обеспечить быструю адаптацию в изменяющихся условиях существования.

The article deals with the problems of training elementary school teachers for vocational work in a polycultural environment and peculiarities of social interaction with representatives of different cultures and confessions. The authors describe the experience of training teachers in the Belgorod Region, focusing on the implementation of the competency approach in the practice of vocational pedagogic education and on the enrichment of school children's social education experience in a polycultural environment.

Keywords: elementary education, polycultural educational environment, polycultural competence of elementary school teacher, social education, ethnic pedagogics.

Список литературы

1. Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. — М. : Просвещение, 2009. — 25 с.

2. Джурицкий А. Н. Педагогика межнационального общения: поликультурное воспитание в России и за рубежом / А. Н. Джурицкий. — М. : ТЦ Сфера, 2007. — 224 с.

**В. В. Ягунов, Н. А. Крышталъ,
В. Н. Король**

Формирование и развитие профессиональной субъектности офицеров

Статья посвящена анализу профессиональной субъектности будущих офицеров как проблемы профессиональной педагогики. Особое внимание обращено на раскрытие профессиональной субъектности как интегрального профессионально важного качества, охарактеризованы его сущность, содержание и основные показатели, показана динамика и основные этапы формирования и развития.

Ключевые слова: субъектность, профессиональная субъектность, офицер, формирование, развитие.



В современных сложных социально-экономических и рыночных ситуациях, а также условиях повышения риска возникновения техногенных катастроф все более очевидной становится тенденция смещения акцента в оценке качества профессиональной деятельности офицеров Государственной службы Украины чрезвычайных ситуаций с исполнительских критериев к признанию приоритета активных самостоятельных, инициативных и ответственных действий, которые характеризуют их субъектное отношение к своей профессии, к самому себе как субъекту специальной профессиональной деятельности, а также к личному становлению и развитию как ее субъекта.

Необходимость данных критериев связана с тем, что их профессиональная деятельность весьма специфична и противоречива, а по характеру сопряженности в ней этических, личностных, нормативных, административных, финансовых и других аспектов, которые связаны с необходимостью принятия ими своевременных и обоснованных решений, часто затрагивающих судьбы, а в чрезвычайной обстановке и жизни других военнослужащих и гражданских лиц, является экстремальным видом деятельности. Поэтому их профессиональная деятельность, особенно в экстремальных ситуациях, характеризуется, с одной стороны, чрезвычайной насыщенностью ситуациями с нормативной неопределенностью, а с другой — необходимостью в этих условиях брать инициативу и ответственность за выполнение поставленных задач на себя.

В этих ситуациях проявляется интегральное профессионально важное качество офицера, основанное на позитивном отношении и самоотношении к самому себе как офицеру, к профессиональной действительности — к чрезвычайным ситуациям как объекту воздействия, к другим военнослужащим и гражданским лицам как социальным и профессиональным существам, которое называется профессиональной субъектностью. Она определяет профессиональную, специальную и личностную подготовленность, способность и готовность офицера к инициированию и регулированию своей профессиональной активности в соответствии с внешними и, прежде всего, с внутренними критериями оценивания эффективности и целесообразности профессиональной деятельности в чрезвычайных условиях.

Таким образом, в таких ситуациях проявляется ведущее противоречие их специально-профессиональной подготовки в вузах, которая направлена на формирование профессиональной культуры и компетентности, интегральным показателем которых является управленческая компетентность, то есть способность к решению определенного ограниченного круга управленческих полномочий и стандартных задач в типичных и экстремальных условиях профессиональной деятельности. В то же время в их профессиональной практике в экстремальных условиях достаточно часты ситуации, требующие пере-



хода от ролевых отношений к исполнению функциональных обязанностей к личностно-смысловым аспектам. В этой связи одной из интегральных задач их специально-профессиональной подготовки является формирование субъектного отношения ко всем видам деятельности: сначала — к учебной, потом — профессиональной, в перспективе — управленческой в разных уровнях управления. Для этого следует добиваться адекватного понимания необходимости, возможности и меры своего субъектного вклада в то или иное изменение качественных и количественных параметров разных объектов профессиональной деятельности, с которыми они соприкасаются. Важная роль в создании адекватных условий для полноценного формирования офицера как субъекта профессиональной деятельности принадлежит системе военного образования. Справляется она с данной задачей? Наверно, объективным будет такой ответ: частично да. Полностью — нет, в силу разных объективных и субъективных причин. Поэтому решение данной задачи лишь в рамках сложившейся системы формирования профессиональной компетентности, в том числе и управленческой, будущих офицеров представляется не вполне достаточным.

Проблема субъектности человека нашла свое отражение в научных трудах отечественных и зарубежных авторов. Начало философско-психологического анализа проблемы субъекта и субъектности было положено в трудах В. В. Зеньковского, И. А. Сикорского, Г. И. Челпанова, Д. Н. Узнадзе, непосредственное отражение нашло в трудах С. Л. Рубинштейна и Б. Г. Ананьева, было дополнено П. П. Зинченко, А. В. Запорожцем, Г. С. Костюком, В. А. Роменцом, существенно развито представителями субъектно-деятельностного подхода — К. А. Абульхановой и А. В. Брушлинским. Среди украинских ученых эту проблему продолжают исследовать Г. А. Балл, И. Д. Бех, А. Н. Бойко, И. А. Зязюн, А. В. Киричук, В. А. Татенко, В. В. Ягупов и др.

В настоящее время наиболее активно эту проблему исследуют российские ученые. Например, продолжают исследования таких направлений: механизмы и закономерности развития человека как субъекта деятельности, общения, познания, взаимосвязей и соотношения личностных и субъектных характеристик (К. А. Абульханова, А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Д. Н. Завалишина, В. И. Слободчиков, Д. И. Фельдштейн и др.); субъектный опыт (А. К. Осницкий); закономерности личности как субъекта понимания (В. В. Знаков); феномен субъективности личности (В. А. Петровский); механизмы и факторы субъектной регуляции познавательной деятельности и мыслительной активности (М. И. Воловикова, Т. В. Корнилова, А. М. Матюшкин, В. В. Селиванов и др.); субъектная трактовка функционирования и развития способностей (В. Д. Шадриков, В. Н. Дружинин); взаимодействие различных уровней отражения, форм сознания в формировании субъектности (Е. В. Улыбина); закономерности функционирования группового субъекта в современных условиях (А. Л. Журавлев).

Имеются работы, посвященные теоретической разработке проблемы профессионального развития человека как субъекта различных видов деятель-

ности и проявлений субъектности представителей различных профессий. К их числу относятся работы российских (Е. Н. Волкова [4], Е. А. Климов [6], А. К. Маркова [8], Л. М. Митина [9], Ю. П. Поваренков [12]) и украинских (М. Й. Боришевський [2], Ю. В. Журат [5], В. Г. Куцов [7], В. И. Осьодло [10], С. М. Пелипчук [11], В. А. Татенко [13], В. В. Ягупов [14]) ученых.

Анализ научных исследований этих и других ученых дает возможность подчеркнуть, что имеющиеся на сегодняшний день исследования проблемы субъектности касаются лишь общих концептуально-методологических предпосылок исследования феномена профессиональной субъектности. Необходимо конкретизировать соотношение таких категорий и понятий, как «субъект», «субъектность» и «личность», требует интерпретации сама категория «профессиональная субъектность» применительно к конкретным специалистам, например, будущим офицерам, так как от них в чрезвычайной обстановке требуются автономные действия. Перед ними в чрезвычайных ситуациях возникают, как правило, проблемно-конфликтные ситуации, преодолеть которые с помощью ранее усвоенных стереотипов управленческого мышления не представляется возможным. В этих случаях от них требуется способность к автономной ориентировке в сложной системе ценностей и смыслообразующих мотивов, способность интегрировать для решения профессиональных задач субъектный потенциал, профессиональный опыт, управленческую культуру. В этой связи профессиональная субъектность офицеров, в принципе исключая возможность некритического и многократного клонирования стереотипных шаблонов управленческого мышления и управленческих действий, является важнейшим фактором успешной реализации служебных компетенций в чрезвычайных условиях.

Нас интересуют прежде всего основные проявления субъектности, которые можно модифицировать и адаптировать к конкретному специалисту с учетом особенностей его профессиональной деятельности. Осознать эти проявления помогают методологические высказывания А. В. Брушлинского: «...субъект — это не психика человека, а человек, который владеет психикой... Субъект — это качественно определённый способ самоорганизации...» [3, с. 43], который формируется прежде всего в процессе получения профессионального образования.

По мнению К. А. Абульхановой-Славской, «психологическая категория субъект даёт возможность найти у разных личностей разную меру их активности, разную меру интегративности, разную степень взаимоопределения, раскрыть соотношение идеалу развития и реально достигнутого уровня, возможностей личности и реальной меры её активности. Так совершается синтез понятий субъект, личность, индивидуальность...» [1, с. 49].

На основе анализа трудов классиков психологии относительно понятия «субъектность» применительно к личности как субъекту поведения, общения и деятельности можно выделить такие ведущие характеристики субъектности:

- 1) ценностная мотивированность действий, поступков, поведения и в целом деятельности, что демонстрирует причинную обусловленность деятельности личности как ее субъекта;

- 2) активность, отражающая способность личности как субъекта деятельности к осознанным целенаправленным действиям для достижения поставленных целей деятельности;
- 3) способность к рефлексии и самое главное — к саморефлексии, которые дают возможность понять как свои мотивы, поведение и действия, так и других людей, что способствует самооцениванию, самоконтролю, самодетерминации и саморегуляции своих поступков, действий и в целом деятельности;
- 4) осознанная модальность, что проявляется в понимании личностями как субъектами деятельности собственных личностных, профессиональных и субъектных особенностей в сравнении с другими людьми и специалистами;
- 5) вариативность, которая характеризует возможность личности осознанно выбирать средства деятельности в зависимости от присущей ей модальности, способность целенаправленно детерминировать и регулировать свое поведение, общение и деятельность в зависимости от обстановки.

Из названных компонентов активность, ценностно-мотивационная обусловленность деятельности и способность к рефлексии и саморефлексии представляют вариативную часть структуры субъектности личности, поскольку являются динамичными, имеют свойство к формированию, изменению, развитию и совершенствованию. Эти характеристики присущи также профессиональной субъектности любого специалиста, в том числе и офицеров.

Профессиональная субъектность рассматривается нами как *интегральное профессионально важное качество специалиста*, содержательные аспекты формирования, актуализации и проявления которого определяются типологией и спецификой профессионально обусловленных задач, характером профессионального взаимодействия и условий профессиональной среды; она может быть представлена как *субъектность*, реализуемая и развиваемая посредством внутренне детерминированной активности в пространстве профессиональной деятельности в интересах решения служебных задач, профессионального становления, совершенствования, развития и саморазвития.

Профессиональная субъектность офицера — это его *интегральное профессионально важное качество*, которое основывается на его позитивном самоотношении, рефлексии, саморефлексии и признании у себя деятельных, активно преобразующих целенаправленных возможностей для самоактуализации в профессиональной сфере и определяет его способности к самодетерминации и саморегулированию профессиональной активности в воинских подразделениях в соответствии с внешними (согласно с требованиями формализованных документов) и внутренними критериями эффективности и целесообразности в ситуациях, предполагающих, с одной стороны, определенную свободу выбора действий, а с другой — ответственность за результаты своей деятельности как субъекта управления.

Сущность *профессиональной субъектности офицера* заключается в его позитивном самовосприятии и самоотношении к самому себе как субъекту

профессиональной деятельности в типичных и экстремальных условиях, а также ее самодетерминации и саморегуляции согласно служебным инструкциям, требованиям, внутренним убеждениям, субъектной позиции.

Эту сущность можно конкретизировать в таких показателях:

- 1) сформированность профессиональной субъектности офицера, что означает его способность и готовность к продуктивной профессиональной деятельности в воинских подразделениях;
- 2) профессиональная субъектность офицера — это его относительная внутренняя независимость в воинской системе, в системе межсубъектных отношений в процессе реализации служебных полномочий как субъекта управления;
- 3) профессиональная субъектность офицера — это результат его профессионального самоопределения как специалиста и субъекта управления в подразделениях Государственной службы Украины чрезвычайных ситуаций;
- 4) профессиональная субъектность офицера — это субъектная деятельность и поведение в процессе реализации служебных компетенций как офицера и субъекта управления.

Таким образом, профессиональная субъектность офицера как целостное интегральное образование имеет свою структуру, которая обусловлена, с одной стороны, содержанием, спецификой и средствами профессиональной деятельности, а с другой — субъектным отношением, субъектной позицией и активностью конкретного офицера. Для этого профессиональная субъектность обязательно должна включать как минимум такие элементы:

- рефлексивный (сформированность профессионального сознания и самосознания, которые обеспечивают самоаналитическую деятельность; результат — знание самого себе как социального и профессионального субъекта);
- ценностно-мотивационный (эмоционально-ценностные отношения, т. е. субъектное отношение к своей деятельности, мотивационная сфера профессиональной деятельности, субъектная позиция);
- поведенческо-деятельностный (владение профессиональным опытом, сформированность профессиональной культуры, мышления, компетентности);
- праксиологический (индивидуально-личностный потенциал, который обеспечивает успешную профессиональную деятельность офицера, субъектный опыт и др.);
- субъектные качества (например, автономность, ответственность, рефлексивность, целостность, креативность, самооценочность, субъектная активность, основными проявлениями которой являются осознанность, самопроизвольность, избирательность, адекватность, продуктивность, своевременность, интра- и интериндивидуальная направленность, включенность и обусловленность поведения, общения и деятельности).

Неповторимая компоновка этих компонентов в одном офицере и особенности их проявления в конкретной обстановке в процессе реализации

должностных обязанностей выражают уникальность каждого офицера, то есть демонстрируют его профессиональную субъектность.

Основными механизмами актуализации и реализации профессиональной субъектности выступают:

- профессиональное самоопределение, результатом которого является самооценка и самовосприятие самого себя как субъекта профессиональной деятельности;
- субъектная позиция как субъекта профессиональной деятельности; она играет системообразующую роль в структуре профессиональной субъектности, так как интегрально характеризует принципиальные ценностные, содержательные и технологические характеристики.

Безусловно, профессиональная субъектность офицера сама по себе не появляется, а имеет определенные этапы формирования, актуализации, развития и совершенствования.

Первый этап — это получение специального высшего образования в вузе. На этом этапе происходит становление профессиональной субъектности курсанта как офицера, которое представляет собой непрерывный и многосодержательный процесс активно-избирательного, инициативно-ответственного, конструктивно-преобразующего, а также и ситуативного отношения к себе как субъекту учебной и будущей профессиональной деятельности. Важнейшим психолого-педагогическим условием становления профессиональной субъектности курсантов является их субъектная позиция, субъектное поведение и отношение сначала на младших курсах к учебной деятельности, а на старших курсах — и к будущей профессиональной деятельности, которые определяют характер и динамику ее формирования. Интегративный характер профессиональной субъектности заставляет искать психолого-педагогические условия ее целенаправленного формирования, а также стимулирует изменения в образовательном процессе в направлении его полного соответствия потребностям субъектов учебной деятельности — курсантов. Для этого учебная деятельность одновременно должна затрагивать ценностно-мотивационную, эмоционально-чувственную, когнитивную, деятельностьную и рефлексивную сферы психики курсантов, которые обеспечивают функционирование «механизма отраженной субъектности» (В. А. Петровский) курсантов в учебном процессе.

Таким образом, субъектности курсанта нет без деятельности. В связи с этим наиболее перспективным методологическим подходом к ее формированию выступает субъектно-деятельностный, основными идеями и положениями которого являются:

- гармонизация личностно-духовного, профессионального и деятельностного видов формирования курсантов как субъектов экстремального вида деятельности;
- формирование ценностно-мотивационной сферы их будущей профессиональной деятельности;

- формирование когнитивной сферы их будущей профессиональной деятельности;
- формирование деятельностной сферы их будущей профессиональной деятельности;
- индивидуализация и дифференциация их профессиональной подготовки с учетом их индивидуально-психологических особенностей и требований будущей профессиональной деятельности.

Второй этап начинается с практической деятельности в воинских подразделениях и имеет свою динамику:

- осознание своей профессиональной субъектности и ее восприятие;
- постепенное расширение самостоятельно выполняемых функций служебной деятельности;
- переход от исполнительской тенденции воспроизведения социально одобряемых типичных образцов решения профессиональных задач к индивидуальному стилю их решения, то есть от типизации до индивидуализации;
- усиление вариативности действий при решении профессиональных задач в типичных и экстремальных условиях;
- изменение характера структурных и содержательных связей между элементами профессиональной субъектности;
- усиление обращенности к собственному профессионально-психологическому опыту и потенциалу в сложных ситуациях профессиональной деятельности, которые характеризуются нормативной неопределенностью;
- повышение роли внутренне детерминированной и регулируемой профессиональной активности.

Безусловно, характер и содержание этой динамики у каждого офицера индивидуальный и неповторимый. Они и определяют типологию профессиональной субъектности офицеров: активно-творческий, самодостаточный, исполнительский.

Основными условиями, способствующими ее развитию и совершенствованию, являются:

- внутренние (основные): развитая рефлексивность; творческая активность; личностный и профессиональный потенциалы; наличие опыта самоопределения, самодетерминации и саморегуляции своей деятельности в типичных и экстремальных ситуациях; наличие опыта позитивных достижений в профессиональной деятельности; социальный и профессиональный интеллект;
- внешние (дополнительные): оптимальное соотношение сугубо исполнительных и инициативных действий офицера в профессиональной деятельности; поощрение инициативности, самостоятельности, автономности офицера при выполнении служебных полномочий; нормативная регламентация необходимости проявления субъектности; стимулирование субъектного поведения; целенаправленное создание ситуаций, способствующих субъектному поведению и получению опыта автономной деятельности.

Професійна суб'єктність в процесі практичної діяльності офіцера:

- сприяє самоопределенню в ситуації нормативної неопределенності, особливо в екстремальній ситуації;
- забезпечує самооцінку і актуалізацію професійно-личностного потенціала при реалізації службових компетенцій;
- стимулює ініціацію професійно-личностного саморозвитку і самореалізації в професійній сфері;
- сприяє інтеграції різних психологічних підсистем офіцера, забезпечує узгодження зовнішніх і внутрішніх умов його діяльності для досягнення найбільш оптимального способу рішення професійних завдань;
- забезпечує самодетермінацію професійної діяльності (прежде всего в ситуації нормативної неопределенності) і її саморегуляцію;
- забезпечує стабілізацію, то є забезпечення стабільності професійної діяльності і др.

Перспективні напрями дослідження: обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів в процесі професійної підготовки.

The article is devoted to the analysis of professional subject self-identity of future officers of as a problem of vocational pedagogics. Special attention is paid to defining professional subject self-identity as an integrative professionally significant quality. The authors characterize its essence, contents and main features showing the dynamics and main stages of its formation and development.

Keywords: subject self-identity, professional subject self-identity, officer, formation, development.

Список литературы

1. *Абульханова К. О.* Методологічне значення категорії суб'єкта для сучасної психології / К. О. Абульханова // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В. О. Татенка. — К.: Либідь, 2006. — С. 37–51.
2. *Борисhevський М. Й.* Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія / М. Й. Борисhevський. — К.: Академвидав, 2010. — 416 с.
3. *Брушлинский А. В.* Психология субъекта: Некоторые итоги и перспективы / А. В. Брушлинский // Известия Российской академии образования. — М., 1999. — С. 30–41.
4. *Волкова Е. Н.* Суб'єктність педагога: теорія і практика: дис. ... д-ра психол. наук / Е. Н. Волкова. — М., 1998. — 308 с.
5. *Журат Ю. В.* Майбутній педагог початкових класів як суб'єкт специфічної педагогічної діяльності / Ю. В. Журат // Педагогічні науки: Вісник Житомирського державного університету. — Житомир, 2011. — Вип. 59. — С. 126–131.
6. *Климов Е. А.* Образ мира в разнотипных профессиях: учеб. пособие / Е. А. Климов. — М.: Изд-во МГУ, 1995. — 224 с.
7. *Куцов В. Г.* Суб'єктність як провідна якість фахівця / В. Г. Куцов // Науковий вісник Чернівецького університету. — Серія: Педагогіка та психологія: Зб. наук. пр. — Чернівці: Рута, 2007. — Вип. 331. — С. 69–73.
8. *Маркова А. К.* Психология профессионализма: монография / А. К. Маркова. — М.: Просвещение, 1996. — 308 с.
9. *Митина Л. М.* Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. — М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. — 200 с.

10. *Осьодло В. І.* Психологія професійного становлення офіцера : монографія / В. І. Осьодло. — К. : ПП «Золоті ворота», 2012. — 463 с.

11. *Пелипчук С. М.* Педагогічні умови формування суб'єктності майбутніх юристів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. М. Пелипчук; Ін-т пед. освіти і освіти дорос. АПН України. — К., 2007. — 20 с.

12. *Поваренков Ю. П.* Профессиональное становление личности : дис. ... д-ра психол. наук / Ю. П. Поваренков. — Ярославль, 1999. — 359 с.

13. *Татенко В. А.* Психология в субъектном измерении : монография / В. А. Татенко. — К. : Просвіта, 1996. — 404 с.

14. *Ягунов В. В.* Суб'єктність як основна детермінанта неперервної професійної освіти людини / В. В. Ягунов // Проблеми освіти: [науково-метод. зб.] / кол. авт. — К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2002. — Вип. 27. — С. 160–170.

***О. В. Лешер, О. В. Тулунова,
А. В. Саранулова***

Диагностика развития коммуникативной креативности студентов вуза в процессе межкультурной коммуникации

В статье рассматривается диагностика развития коммуникативной креативности студентов вуза в процессе межкультурной коммуникации. Представлены диагностическая методика, результаты обследования 365 российских и зарубежных студентов, мониторинг развития коммуникативной креативности студентов университета.

Ключевые слова: коммуникативная креативность, диагностика, мониторинг.

Ускоренные процессы глобализации, интеграция стран мира, стремительное развитие международных отношений, поликультурность современного общества предъявляют новые требования к молодому специалисту. На первый план выдвигается не только необходимость владения выпускниками вуза профессиональными компетенциями, но и обязательное развитие у них качеств, позволяющих быть эффективными участниками межкультурной коммуникации. Наряду с толерантностью, флексибельностью и эмпатией важное место занимает коммуникативная креативность, способствующая успешности и конструктивности межкультурного взаимодействия.

Как показывает проведенный анализ научной литературы по данному вопросу, коммуникативная креативность остается до настоящего момента мало



изученным явлением, требующим уточнения содержания, структуры, функций, определения условий и технологий его эффективного развития. Поскольку данный феномен представляет собой интегративное, системное, многоуровневое качество личности, особенно актуальной и сложной является проблема его диагностики.

Согласно точке зрения Э. Ф. Зеера, педагогическая диагностика — это все меры по освещению проблем и процессов в области педагогики, по измерению эффективности учебного процесса и успеваемости, по определению возможностей каждого [7].

В качестве задач педагогической диагностики развития коммуникативной креативности студентов университета в процессе межкультурной коммуникации мы рассматриваем следующие: определение критериев и показателей развития коммуникативной креативности студентов; определение уровней развития компонентов коммуникативной креативности студентов; мониторинг коммуникативной креативности (изучение исходного уровня развития коммуникативной креативности студентов и динамики ее развития); апробация и внедрение полученных результатов исследования в педагогическую практику.

Предварим рассмотрение диагностики коммуникативной креативности студентов вуза определением данного феномена.

В психолого-педагогической зарубежной и отечественной литературе исследованием коммуникативной креативности занимались Е. Торренс [20], Дж. Гилфорд [18], С. А. Медник [19], А. М. Матюшкин [12], Я. А. Пономарев [14], В. Н. Дружинин [6], Т. Ю. Осипова [13] и другие ученые, изучившие данный феномен с различных точек зрения.

В рамках когнитивного подхода коммуникативную креативность исследовали Дж. Гилфорд [18], С. А. Медник [19], Д. Б. Богоявленская [2], А. В. Брушлинский [4], С. Л. Рубинштейн [16], М. А. Холодная [17] и другие, определяя ее через процессы решения задач.

Согласно гуманистическому подходу, в основе которого лежит мотивационный фактор, по мнению А. Маслоу [11], К. Роджерса [15], М. С. Кагана [8], А. В. Кирьяковой [10], в каждом индивидууме имманентно имплицирована коммуникативная креативность как способ выражения самоактуализации.

Концепция творчества, разработанная Я. А. Пономаревым, который усматривал в качестве важнейшей особенности психологического механизма творчества единство логического и интуитивного, послужила основой синергетического подхода к изучению данного феномена [14].



Следует отметить поведенческий подход в изучении коммуникативной креативности, который прослеживается в работах А. А. Бодалева [3], А. А. Головановой [5], С. Ю. Канна [9] и других ученых.

Положения системного подхода использовала в своем исследовании Н.А. Алексеева, рассмотревшая коммуникативную креативность как системное качество творческой языковой личности, обеспечивающее полноценное, аутентичное иноязычное общение [1].

Понятие «творческая языковая личность» тесно связано с коммуникативной креативностью студентов, трактуемой нами как динамическое интегративное качество, предполагающее готовность и способность студентов к эффективному межкультурному взаимодействию.

На основе анализа научной психолого-педагогической литературы и передового педагогического опыта нами были определены следующие ее компоненты:

- **мотивационный компонент**, включающий в себя установку на межкультурные ценностные ориентации; активность и инициативность в процессе межкультурной коммуникации; потребность в самореализации и саморазвитии;
- **эмоциональный компонент**, предполагающий наличие эмоционального интеллекта, эмоциональной креативности, эмоциональной культуры, эмпатии;
- **когнитивный компонент**, заключающийся в лингвокреативном мышлении, знании коммуникативного, лингвистического, лингвокультурного, социокультурного, психологического аспектов межкультурной коммуникации и опыте межкультурного общения личности;
- **технологический компонент**, включающий в себя коммуникативные технологии и иноязычную коммуникативную компетенцию.

При разработке диагностической программы коммуникативной креативности студентов вуза мы опирались на ее структуру, а также на принципы обоснованности, устойчивости, правильности и точности информации. Это позволило нам рассмотреть описанные выше компоненты коммуникативной креативности в качестве критериев ее оценки. Различная степень проявления их показателей характеризовала уровни развития коммуникативной креативности студентов вуза: низкий, средний, высокий.

Чтобы проследить динамику развития коммуникативной креативности студентов вуза, был проведен эксперимент, в котором замеры изучаемого феномена проводились на констатирующем, формирующем и контролирующем этапах в процессе изучения студентами иностранного языка.

Эксперимент проводился с 2006 по 2011 год на базе филиала «Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова» в г. Белорецке, «Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова» в г. Магнитогорске. Контрольные срезы были проведены также в Международном летнем университете (ISU) в г. Марбурге (Германия), в котором приняло участие 80 иностранных студентов из США,

Австралии, Бразилии, Франции, Венгрии, Хорватии, Чехии, Великобритании, Канады, Польши, Болгарии, Японии, ЮАР, Украины, Латвии, Литвы, Грузии. Общее количество участников диагностики коммуникативной креативности составило 365 человек.

В эксперименте участвовало три группы: 1) ЭГ — экспериментальная группа — студенты филиала «МГТУ им. Г. И. Носова» в г. Белоречке, проходившие обучение по специальной учебной программе, направленной на развитие коммуникативной креативности на занятиях по иностранному языку; 2) КГ1 — контрольная группа 1 — студенты «МГТУ им. Г. И. Носова» в г. Магнитогорске, изучающие иностранный язык в рамках вузовской программы; 3) КГ2 — контрольная группа 2 — зарубежные студенты, изучающие иностранный язык у себя на родине.

Участникам предлагалось заполнить анкету, содержащую вопросы: а) личного характера (пол, возраст, знание иностранного языка, поездки за границу); б) вопросы, выявляющие интересы и трудности студентов в процессе иноязычной подготовки; в) научные, определяющие знания студентов в области межкультурной коммуникации.

Полученные в результате анкетирования данные свидетельствовали о том, что:

- студенты заинтересованы в изучении межкультурной коммуникации;
- говорение является для них наиболее трудным видом речевой деятельности;
- студенты слабо информированы об особенностях межкультурной коммуникации, основных чертах поликультурной личности, коммуникативной креативности и необходимости ее развития для успешности профессиональной деятельности.

Анализ полученных данных показал, что 70 % студентов считают недостаточной университетскую подготовку по иностранному языку для эффективной коммуникации с представителями инокультуры и корректного поведения в иноязычной среде. Возможность достижения необходимого уровня подготовки к межкультурной коммуникации при дополнительной часовой нагрузке считают 65 % студентов, при большем объеме самостоятельной работы — 20 %, при наличии хорошей школьной базы знания языка — 15 %. 80 % студентов хотели бы совершенствовать свои языковые и коммуникативные умения, поскольку убеждены в том, что знание языка является необходимостью современности. Однако при этом 50 % из них отмечают, что изучают иностранный язык только для успешной сдачи сессии. При этом студенты проявляют интерес в процессе лингвистической подготовки в вузе к изучению не только грамматики и лексики, но и к изучению коммуникативных особенностей представителей другой лингвокультуры (30 %), традиций (25 %), этикета (42 %). Не осознают сходства и различия между представителями родной и чужой культурами 40 % студентов, плохо осведомлены о ритуалах поведения и нормативно-

сти – 60 %, об особенностях невербального общения – 70 %, не обладают знаниями стереотипов – 39 %.

Корректное определение понятия «коммуникативная креативность» смогли дать 50 % студентов, 30 % определили в целом правильные характеристики данного качества, 20 % затруднились с формулировками. При определении поликультурной личности 68 % не смогли дать каких-либо характеристик, 32 % отметили у такой личности наличие следующих качеств: толерантность, коммуникабельность, знание языка и культуры. Отнесли себя к такого рода личности 6 %, затруднились с ответом 40 %, 54 % ответили отрицательно. Развить коммуникативную креативность в вузе 45 % студентов считают возможным при использовании специально разработанной методики, 55 % затрудняются ответить на данный вопрос.

Далее нами был проведен сопоставительный анализ результатов, полученных из анкет российских и зарубежных студентов, который позволил выявить особенности студентов в российском вузе и за рубежом (табл. 1).

Таблица 1

Результаты анкетирования российских и зарубежных студентов

Вопросы	Русские студенты	Иностранные студенты ISU
<i>Посещение зарубежных стран</i>	80 % – ни разу не были за границей 20 % – один раз или несколько (менее трех)	100 % более трех раз
<i>Ощущение себя за границей</i>	53 % – в напряжении 25 % – взволнованно 15 % – одиноко 7 % – шокированно	60 % – как дома 25 % – супер 10 % – взволнованно 5 % – одиноко
<i>Причины сложностей в межкультурной коммуникации (причины расположены согласно частоте данного ответа)</i>	Страх сделать ошибку Сложная грамматика Отсутствие лексического запаса Незнание особенностей невербального общения, ритуалов поведения Нежелание идти на контакт Языковой барьер	Непонятное произношение Сложная грамматика Отсутствие лексического запаса Незнание особенностей невербального общения Стереотипы Незнание этикета Образ жизни Эмоциональные реакции Темп речи Сленг История Религия

Вопросы	Русские студенты	Иностранные студенты ISU
<i>Качества, важные для межкультурной коммуникации</i>	Коммуникабельность Толерантность Межкультурная компетенция Деликатность Наблюдательность	Толерантность Открытость Приветливость Коммуникативность Харизма Креативность Способность понимать Флексибельность Умение слушать Юмор Спонтанность
<i>Самооценка качеств (1–5)</i>	Средний балл 3,5 в диапазоне от 2–4	Средний балл 4,8 в диапазоне от 3,5–5
Толерантность Эмпатия Самоконтроль Эмоциональность Креативность Флексибельность Коммуникабельность Интуиция Межкультурная компетенция	70 % менее 3 баллов: – флексибельность, – интуиция, – межкультурная компетенция	70 % менее 3 баллов: – самоконтроль, – эмоциональность, – интуиция, – креативность
<i>Осознание необходимости развития коммуникативной креативности</i>	20 % – Да 35 % – Нет 45 % – Не знаю	78 % – Да 2 % – Нет 20 % – Не знаю
<i>Мотивация к развитию коммуникативной креативности в процессе межкультурной коммуникации</i>	Преобладает внешняя положительная мотивация	Преобладает внутренняя положительная мотивация
<i>Владение иностранными языками</i>	Немецкий, английский, французский	Немецкий, английский французский, итальянский, испанский, русский
<i>Самооценка уровня знаний иностранного (немецкого) языка (1–6)</i>	Средний балл 3	Средний балл 5,1

Полученные данные свидетельствовали о том, что иностранные студенты имеют большую личностную заинтересованность, внутреннюю мотивацию к развитию коммуникативной креативности в процессе межкультурной коммуникации, а также к изучению иностранного языка благодаря возможности путешествовать без виз и наличию разнообразных программ студенческого обмена, что подтверждается стремлением быть креативными в межкультурной

коммуникации, обладать качествами поликультурной личности, владеть несколькими иностранными языками и изучать еще новые. Для большей части российских студентов развитие качеств поликультурной личности не представляет особого интереса, а иностранный язык является лишь частью программы обучения в вузе из-за невозможности поехать в другую страну, что объясняет отсутствие их стремления совершенствовать свои межкультурные качества и знания по иностранному языку. Зарубежные студенты, изучая иностранные языки, имеют возможность путешествовать с целью саморазвития и со временем не только добиваются хорошего разговорного уровня на иностранном языке, но и становятся активными участниками эффективной межкультурной коммуникации, что подтверждают данные проведенного опроса. Российские же студенты, не имея такой возможности, изучая иностранный язык в школе и вузе, редко добиваются таких результатов. Об этом свидетельствуют оценки уровня знаний немецкого языка. Чувствуя себя комфортно за границей и четко осознавая барьеры межкультурной коммуникации, зарубежным студентам легче адаптироваться к новым условиям, чем российским студентам, не имеющим большей частью опыта коммуникации с иностранцами и не бывающим за границей. Сложности межкультурной коммуникации они могут предположить только гипотетически, что находит также отражение в их самооценке личностных межкультурных качеств. Все выше изложенное служит объяснением того факта, что осознание важности развития коммуникативной креативности в процессе межкультурной коммуникации российских студентов значительно ниже на начальном этапе эксперимента, чем у иностранных.

Для более качественной оценки коммуникативной креативности студентов мы использовали специальные стандартизированные тесты. Уровни развития каждого компонента коммуникативной креативности студентов мы определяли в соответствии с подобранной нами методикой диагностики, которая представлена в таблице 2.

Полученные результаты были тщательно проанализированы и внесены в индивидуальный профиль развития коммуникативной креативности студента, что в дальнейшем позволило произвести мониторинг развития каждого компонента изучаемого качества на разных этапах изучения иностранного языка у каждого студента, а также и всей группы в целом.

Полученные данные показывают, что средний показатель контрольной группы 2 выше других. Мы полагаем, что это свидетельствует о более высокой подготовке иностранных студентов к межкультурному взаимодействию, чему способствует безвизовое передвижение по странам Европы, различные программы по обмену студентами, благодаря которым они получают возможность живого общения с носителями языка и изучения их культуры и традиций изнутри.

Что касается динамики развития коммуникативной креативности у студентов экспериментальной и контрольных групп, то следует отметить, что средний показатель экспериментальной группы на начальном этапе составил

0,375, а к концу эксперимента увеличился до 0,618. При этом абсолютный прирост составил 0,233. В то время как в контрольных группах, где начальный уровень коммуникативной креативности студентов был выше: контрольная группа 1 – 0,42, контрольная группа 2 – 0,513, он увеличился только до 0,518 в контрольной группе 1 и до 0,653 в контрольной группе 2, а абсолютный прирост составил 0,098 в контрольной группе 1 и 0,14 в контрольной группе 2.

Таблица 2

Методика диагностики компонентов коммуникативной креативности студентов университета

Критерии	Показатели	Формы и методы диагностики
мотивационный	<ul style="list-style-type: none"> – готовность к межкультурной коммуникации; – установка на ценностные ориентации; – активность и инициативность; – потребность в самореализации, саморазвитии 	Тест «Мотивация изучения инокультуры и иностранного языка» (авторская модификация К. Замфира), оценка стремления быть креативным, желания общаться с иностранцами, инициативности в коммуникации, направленности личности на межкультурную коммуникацию (методика «Незаконченных предложений» А. Пейна, авторская модификация), оценка психической активации, интереса, потребности в саморазвитии (методика Л. А. Курганского, авторская модификация), творческая самореализация (Джексона), тест ценностных ориентаций Рокича, прямое и косвенное наблюдение за проявлением инициативы и активности студентов на занятиях по иностранному языку
эмоциональный	<ul style="list-style-type: none"> – эмоциональный настрой; – эмоциональный интеллект; – эмоциональная креативность; – эмоциональная культура; – эмпатия 	Методика диагностики уровня эмпатических способностей (В. В. Бойко), тест «Оценка агрессивности» (сокращенный тест Розенцвейга), тест «Оценка агрессивности в отношениях» (А. Ассингер), тест «Эмоциональный интеллект» (Н. Холл), диагностика состояния стресса (А. О. Прохоров), тест на самооценку стрессоустойчивости личности (В. И. Андреев), наблюдение за проявлением эмоциональной сферы студентов
когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> – лингвокреативное мышление; – знания различных аспектов межкультурной коммуникации; – опыт межкультурной коммуникации 	Тест вербальной креативности (С. Медник, адаптация А. Н. Воронина), тест «Hauptaspekten der interkulturellen Kommunikation», викторина «Kennst du Deutschland und Bewohner?», лексико-грамматический тест, анкета, научно-исследовательская деятельность студентов

Критерии	Показатели	Формы и методы диагностики
технологический	<ul style="list-style-type: none"> — коммуникативные технологии; — иноязычная коммуникативная компетенция, — качества межкультурной личности (флексibilität, толерантность, культурно-языковая интуиция и др.) 	Тест «Иноязычная коммуникативная компетенция» (уровень А2 по международным стандартам), тест на ригидность личности, тест коммуникативных умений (Л. Михельсон, перевод и адаптация Ю. З. Гильбуха), анкета «Умеете ли вы слушать?» (А. Г. Грецов), тест «Насколько Вы терпимы?» (О. И. Тушканова), диагностика стилей поведения в конфликтных ситуациях (К. Томас, адаптация Н. В. Гришиной), шкала «Техника общения» (Творогов), тест на самооценку компетентности и готовности к ведению спора, переговоров, разрешению конфликтов (В. И. Андреев), самооценка качеств поликультурной личности (авторский опросник), «Культурно-языковая интуиция» (авторский опросник), наблюдение за проявлением качеств студентов на занятии

Таким образом, можно сделать вывод о том, что проблема диагностики является очень важной при проведении подобного вида научного исследования, поскольку от ее точности и объективности зависит результат, получаемый в ходе эксперимента. Диагностика развития коммуникативной креативности студентов вуза остается до сегодняшнего времени недостаточно разработанной и требует совершенствования механизмов оценки данного качества, составления и апробации новых диагностических методик, позволяющих проследивать изменения изучаемого феномена более точно.

The authors consider the diagnostics of the development of university students' communicational creativity during intercultural communication. The work presents the complex of diagnostic methodology, the results of examination of 365 Russian and foreign students and the monitoring of the development of university students' communicational creativity.

Keywords: communicational creativity, diagnostics, monitoring.

Список литературы

1. Алексеева Н. А. Формирование коммуникативной креативности будущего специалиста в процессе обучения иностранным языкам : автореф. дис. ... канд. псих. наук / Н. А. Алексеева. — Н. Новгород, 2008. — 27 с.
2. Богоявленская Д. Б. Об одном из подходов к исследованию интеллектуального творчества / Д. Б. Богоявленская // Вопросы психологии. — 1976. — № 4. — С. 69–79.
3. Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. — М. : Международная педагогическая академия, 1995. — 328 с.
4. Брушлинский А. В. Культурно-историческая теория мышления / А. В. Брушлинский. — М. : Высш. школа, 1968. — 311 с.
5. Голованова А. А. Коммуникативная креативность субъекта как фактор эффективности группового решения задач : дис. ... канд. психол. наук / А. А. Голованова. — Казань, 2003 — 26 с.
6. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. — М., 2000. — 359 с.

7. *Зеер Э. Ф.* Профессионально-образовательное пространство личности / Э. Ф. Зеер ; Рос. гос. проф.-пед. ун-т; Нижнетагил. гос. проф. колледж им. Н. А. Демидова. — Екатеринбург, 2002. — 126 с.
8. *Каган М. С.* Человеческая деятельность (опыт системного анализа) / М. С. Каган. — М., 1986. — 543 с.
9. *Канн С. Ю.* Изучение взаимосвязи креативности общения и креативности мышления студентов : дис. ... канд. психол. наук / С. Ю. Канн. — Н. Новгород : НГПУ, 1998.
10. *Кирьякова А. В.* Теория ориентации личности в мире ценностей / А. В. Кирьякова. — Оренбург, 1996. — 188 с.
11. *Маслоу А.* Мотивация и личность / А. Маслоу. — СПб. : Евразия, 1999. — 479 с.
12. *Матюшкин А. М.* Мышление, обучение, творчество / А. М. Матюшкин. — М. ; Воронеж : Издат. дом РАО, 2003. — 718 с.
13. *Осипова Т. Ю.* Психологические условия развития коммуникативной креативности у студентов технического вуза : дис. ... канд. психол. наук / Т. Ю. Осипова. — Томск, 2000. — 187 с.
14. *Пономарев Я. А.* Психология творчества / Я. А. Пономарев. — М. : Наука, 1976. — 301 с.
15. *Роджерс К.* Эмпатия / К. Роджерс // Психология эмоций. — М. : Моск. университет, 1984. — С. 235–237.
16. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2006. — 713 с.
17. *Холодная М. А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования инст. психологии РАН / М. А. Холодная. — Томск, 1997. — 392 с.
18. *Guilford I.* The Analysis of Intelligence / I. Guilford, R. Hoepfher. — New-York, 1971.
19. *Mednich S. A.* The assosiative basis of the creative process / S. A. Mednich // Psychol. Review. — 1969. — № 2. — P. 220–232.
20. *Torrance E. P.* Education and Creative Potential / E. P. Torrance. — Minneapolis, 1963.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

О. П. Рожков

Модель социально-психологической адаптации детей с задержкой интеллектуального развития

Задача исследования: обоснование социально-психологической концепции адаптации детей с задержкой интеллектуального развития, содержащей систематизированные теоретические положения относительно ее сущности, социально-психологического содержания, структуры и принципа оптимизации. Разработка структурно-функциональной модели детерминации адаптационного поведения детей с задержкой интеллектуального развития.

Ключевые слова: концепция, дети с задержкой интеллектуального развития, трудная адаптация, поведенческая, эмоциональная, социальная депривация, структурно-функциональный подход, модель детерминации адаптивного поведения, динамичная среда, гармоничная адаптация, конформистская адаптация, девиантная адаптация, комплексная адаптация.



Понимание социально-психологической адаптации детей с задержкой интеллектуального развития основано на том, что выделение того или иного объекта в качестве такового позиционируется ребенок, относительно которого, исходя из оценки уровня его интеллектуального развития производить в данном объекте значимые для человека изменения. Причем понимание значимости является социально обусловленным. Социально-психологическая адаптация как процесс, связывающий психические возможности ребенка по преобразованию себя и среды с пониманием и ориентацией на социальные нормы, указывает на его связующую функцию в самом процессе адаптации между социальностью в человеке (т. е. сугубо личностными факторами) и собственно психическими возможностями, в значительной мере обусловленными биологически. В этом смысле социально-психологическая адаптация предполагает согласование общественно продуцированных норм (способов деятельности) с личными потребностями, возможностями в целях изменения или приспособления к среде.

В рамках разрабатываемой социально-психологической концепции адаптации детей с задержкой интеллектуального развития основной за-

дачей является не только описание внешней стороны: формальных признаков нарушений адаптивного поведения, объяснения его социально-психологических причин, механизмов и закономерностей, а также выявление дисфункций личности ребенка, которая выступает в роли субъекта дезадаптивного поведения. Важным обстоятельством смещения фокуса исследований с дезадаптивной личности на личность, испытывающую трудности в адаптации, являются особые научные положения ученых (Л. С. Выготского, К. С. Лебединской, Г. Е. Сухаревой) о том, что задержки интеллектуального развития не сопутствуют грубым нарушениям функционирования психики, вследствие чего ребенок испытывает временные трудности в адаптационном процессе.

При вхождении в новую социальную среду, которой выступает образовательная организация, ребенок с задержкой интеллектуального развития не всегда точно и в полном объеме может усвоить нормы и правила поведения, предписываемые данной средой, то есть социализироваться.

Методологической основой выделения процесса вторичной социализации и его элементов послужили научные разработки представителей школ символического интеракционизма (Дж. Мид, 2009; Т. Шибутани, 2002). Вторичная социализация происходит тогда, когда ранее установившиеся шаблоны поведения оказываются неадекватными. Новые шаблоны поведения развиваются, когда человек вступает в новую организацию (группу) и развивает другие типы поведения, наиболее соответствующие сложившимся обстоятельствам. Десоциализированная личность неспособна выполнять общественные функции, участвовать в согласованных действиях и нарушает конвенциональные нормы организации.

В отечественной психологии также разработан целый ряд подходов и принципов, объясняющих феноменологию, механизмы, закономерности развития и социализации личности, а также определяющих социальное поведение и жизненный путь человека (К. А. Абульханова, 2002; Г. М. Андреева, 2008; Л. С. Выготский, 2011; А. Н. Леонтьев, 2010; Б. Ф. Ломов, 2003; С. Л. Рубинштейн, 2008 и др.). Нарушение процесса социализации не позволяет эффективно реализовать функции интегрирования личности в социальную среду и воспроизводства системы социальных связей, что приводит к затруднениям в деятельности (Г. М. Андреева, 2008).

В контексте этих подходов причинами трудностей в адаптации, несомненно, являются разрыв в передаче социального опыта в семье, отсутствие преемственности поколений и снижение готовности к включению в систему отношений (М. И. Буянов, 2009; Л. М. Дубов, 2007; А. И. Захаров, 2006); деформация функций саморегуляции психических состояний (К. А. Абульханова, 2002); нарушение процесса культурно-исторического становления человека в его подлинно человеческом качестве как субъекта собственного поведения и жизни (Л. В. Выготский, 2011; А. Н. Леонтьев, 2010; С. Л. Рубинштейн, 2008).

В силу этих обстоятельств всесторонний анализ научных подходов к пониманию сущности детей с задержкой интеллектуального развития, учет особенностей категории субъектов дезадаптивного поведения позволили сформулировать собственное определение понятия «трудная адаптация» детей с задержкой интеллектуального развития.

«Трудная адаптация» детей с задержкой интеллектуального развития — это интегральный социально-психологический процесс, обусловленный сниженной интеллектуальной способностью, затрудняющей взаимодействие детей с социальной средой, детерминированный нарушениями развития личностных компонентов: мотивационного, когнитивного, эмоционального и поведенческого.

В системе факторов, детерминирующих трудности в социально-психологической адаптации, среди взаимодействующих между собой внешних и внутренних условий, определяющих специфику конкретной социальной ситуации адаптации, важнейшее место принадлежит образовательной среде. Значимость исследования образовательной среды как одной из детерминант затрудненной адаптации заключается в том, что жестко заданная нормативная среда значительно сужает границы поведения ребенка, что автоматически влечет за собой расширение классификации различных видов дезадаптивного поведения (прогулы занятий, опоздания в школу, конфликты с преподавателями и пр.).

Методологическим основанием дальнейшего выделения теоретических положений социально-психологической концепции адаптации детей с задержкой интеллектуального развития являются идеи Л. П. Гримака (2010) об изменчивости внешней среды, способной обеспечить максимум внешних раздражителей; идеи С. Д. Дерябо (2007), Е. М. Дубовской (2009), Р. Д. Кричевского (2009) о школьном коллективе как средней группе; подход Е. Г. Алексеенковой (2009), Л. Н. Бережновой (2007), М. В. Бесединой (2004), И. А-Хоменко (2005), определяющий школьную организацию как систему, формирующую и транслирующую социальные нормы поведения и специфику непосредственных межличностных контактов и взаимодействий.

Одной из основных функций школьной организации является упорядочивание совместных действий ее элементов для достижения общей цели. Реализация данной функции происходит посредством сложившихся норм, которые определяются как обобщенная, символически оформленная система значений и отношений, поддерживающих организационную систему в равновесии, закрепляя образцы поведения в соответствии с ролевыми предписаниями.

Схемы позитивного развития школьной организации и в теоретическом, и в эмпирическом планах достаточно хорошо проработаны в социальной психологии, поэтому важным обстоятельством в изучении влияния условий социальной среды на адаптацию детей с задержкой интеллектуального

развития является выявление линии развития школьной организации в направлении пассивного полюса (поведенческая, эмоциональная и социальная депривация). Анализ работ, посвященных проблеме влияния образовательной среды на социально-психологическую адаптацию, показал, что пока путь движения организации в инертную сторону исследователями скорее намечен, нежели обстоятельно изучен (Е. Г. Алексеенкова, 2009; М. В. Беседина, 2004; А. В. Петровский, 2007; Л. И. Уманский, 2001).

Теоретико-методологический анализ научных подходов к пониманию влияния школьной организации на социально-психологическую адаптацию, учет ее особой общественной значимости позволили сформулировать собственное определение понятия динамичности условий социальной среды.

Динамичная среда — это интегральная характеристика школьной организации, которая заключается в максимальном обеспечении внешних раздражителей, заставляющих ребенка проявлять активность в достижении общественно значимых целей. В данном случае инертные условия образовательной среды выступают в качестве некоей преграды, блокирующей удовлетворение потребностей детей в развитии, а также в качестве важного элемента в системе детерминант, затрудняющих адаптивное поведение.

Вхождение человека в организацию связано с решением нескольких проблем: его адаптации к новому окружению, обучения и социализации, общения к ценностям организации формирования организационной идентичности и ориентации ребенка на адекватное поведение и деятельность. В процессе включения человека в организацию происходит интенсивное знакомство с образовательной деятельностью, а также изменение его собственного поведения в соответствии с требованиями новой среды. Теоретический анализ и обоснование адаптационных процессов детей с задержкой интеллектуального развития были подробно рассмотрены.

С учетом выделенных методологических подходов к изучаемой проблеме разработана теоретическая модель детерминации адаптивного поведения детей с задержкой интеллектуального развития, включающая в себя структурно-функциональный и структурно-динамический компоненты.

В структурно-функциональном отношении теоретическая модель детерминации адаптивного поведения детей с задержкой интеллектуального развития состоит из субъектов взаимодействия: ребенок с задержкой интеллектуального развития, испытывающий трудности социально-психологической адаптации, и условий социальной среды, характеризующихся активностью изменений. В структурно-динамическом отношении выделяются ситуации эмоционального дискомфорта, вызванные взаимодействием детей с задержкой интеллектуального развития с условиями социальной среды, обуславливающими совершение адаптивных поведенческих действий.

Основой модели детерминации адаптивного поведения детей с задержкой интеллектуального развития является эмоциональный дискомфорт, ко-

торый побуждает детей с задержкой интеллектуального развития проявлять активность с целью сокращения рассогласования в системе «ребенок — социальная среда» и ее приведения в состояние равновесия, обусловленного сниженной способностью ребенка адаптироваться к условиям школьной среды и особенностью динамики образовательной сферы (рис. 1).



Рис. 1

Причинность трудностей в социально-психологической адаптации детей с задержкой интеллектуального развития не должна ограничиваться только личностными (психологическими) качествами и условиями социальной среды. Необходимо рассматривать их взаимодействие, вызывающее состояние эмоционального дискомфорта, которое ведет к дисгармонии в системе

«личность ребенка — социальная среда». Представляется, что сущность взаимодействия личности ребенка с условиями образовательной среды заключается не столько в столкновении интересов возможности удовлетворения потребностей, сколько в способе разрешения создавшегося противоречия, в противодействии субъектов социально-психологического взаимодействия. Всевозможные противоречия возникают везде и всегда, и определенная часть их разрешается путем дезадаптивных форм поведения, что ведет к отклонениям в поведении.

Начальные стадии анализа социально-психологической адаптации детей с дефектами психического развития, как правило, проводятся с изучением потенциала личности ребенка, формирование которой обеспечивает характер внешних проявлений в познавательной активности и зависит от функциональности процессов *приобщения, целеполагания и идентификации*, с одной стороны. С другой стороны, исследуются организационно-групповые процессы образовательной среды и их проявления. Именно проявления динамичности среды или личностных процессов приводят к затруднениям в адаптивном поведении. Однако такой подход не является исчерпывающим и скорее носит статический характер, так как не показывает динамики взаимодействия психологических и организационно-групповых процессов.

Специфика обучения и формирования личности заключается в том, что ребенку достаточно часто приходится выполнять обязанности в различных ситуациях. Основными характеристиками ситуаций являются: изменение условий в сторону их объективного усложнения для ребенка, наличие дефицита психологических возможностей (мотивации для выполнения поставленной задачи); наличие психогенных факторов, деструктивно воздействующих на эмоциональную, интеллектуальную и волевою сферу ребенка; субъективная оценка ребенком условий обучения как трудных, агрессивных и проч.

Возникновение особых ситуаций (трудных, проблемных) в деятельности ребенка предполагает обращение к внутренним либо внешним ресурсам, позволяющим преодолеть возникающие затруднения (Л. И. Божович, 2008). Внутренний ресурс напрямую связан с уровнем развития *личностных качеств ребенка*, то есть его способности за счет внутреннего локуса контроля, адаптационного потенциала, идентификации себя как ученика, сбалансированной мотивации, ценностей находить оптимальные, соответствующие нормам образовательного института формы адаптивного поведения. В данном случае депривированные проявления социальной среды частично могут быть компенсированы личностной функциональностью ребенка и адаптивными реакциями (самоотдача, познавательная активность и пр.).

С другой стороны, дезадаптивное поведение ребенка предполагает его интеграцию в социальные условия за счет коррекции отклонений от нор-

мы проявлений с помощью средового ресурса образовательной организации. Условия образовательной среды в данном случае рассматриваются как внешний (средовой ресурс), позволяющий ребенку выполнять свои задачи и удовлетворять потребности. Системное и адекватное применение мер воспитательного воздействия к детям, дружеские взаимоотношения в школьном коллективе могут выступать сдерживающим или активизирующим фактором адаптивного поведения. Такое взаимодействие представляет собой единый технологический цикл, выражающийся в принятии ребенком решения на выбор стратегии адаптации.

Поэтому для объективного представления о социально-психологической адаптации детей с задержкой интеллектуального развития предполагается целесообразным рассмотреть динамическое взаимодействие детей с задержкой в интеллектуальном развитии с условиями образовательной среды и их проявлениями. Основной описательной категорией такого взаимодействия является понятие «эмоциональный комфорт» между их взаимодействием. Следует отметить, что возникающие эмоциональные проявления в результате взаимодействия личности и среды порождают конкретную форму адаптивных/дезадаптивных поступков ребенка в конкретной ситуации (табл. 1).

Таблица 1

Модель взаимосвязи личностных и средовых характеристик, детерминирующих социально-психологическую адаптацию

Ребенок с задержкой интеллектуального развития	Средовые характеристики образовательной организации	
	Инновационный	Инертный
Адаптивный	1	2
	«Гармоничная адаптация» (самореализация личности в социуме посредством ориентации на социальные требования)	«Конформистская адаптация» (приспособление за счет подавления индивидуальности, блокировка самореализации)
Трудно адаптируемый	3	4
	«Девиантная адаптация» (самореализация посредством выхода за существующие социальные требования, нормы)	«Комплексная дезадаптация» (состояние блокировки процессов самореализации и адаптации)

По предложенной схеме **первый квадрант** предполагает вариант согласованного взаимодействия ребенка и средовых характеристик образовательной организации.

Второй квадрант — сложности социально-психологической адаптации детей с задержкой интеллектуального развития вызваны инертными характеристиками образовательной организации. В данном случае образовательная среда обеднена развивающими стимулами и для ребенка с умеренным адаптационным потенциалом возможны два варианта приспособления: первый — приспособление за счет принятия ценностей образовательной среды в ущерб удовлетворения собственных потребностей; а второй — самореализация через влияние личности на социальную жизнь посредством ее сверхдостижений. Однако второй вариант для большинства детей данной категории почти недоступен в силу задержек в интеллектуальном развитии.

Третий квадрант — социально-психологическая адаптация затруднена ввиду невозможности детей с задержкой интеллектуально развития успевать приспосабливаться к динамичным изменениям средовых условий обучения и воспитания. Проявления сложностей в адаптации могут быть незначительными и своевременно купироваться за счет средовой функциональности образовательной среды. Если таковые проявления превышают определенную норму (прогулы занятий, опоздания на занятия, конфликты с учителями и одноклассниками), то они фиксируются как таковые, что влечет за собой применение мер воспитательного воздействия.

Четвертый квадрант — социально-психологическая дезадаптация формируется в результате деструктивного взаимодействия детей с низким адаптационным потенциалом и образовательной среды, дающей мало стимулов для познавательной активности ребенка. Вследствие этого социально-психологическая дезадаптация нарастает и в итоге превышает пределы устойчивости личности или образовательной организации.

Рассмотрение взаимодействия ребенка и среды в процессе адаптации не только под углом зрения абсолютизации личностной (психологической) доминанты, но и с учетом сложного диалектического взаимодействия психологической природы человеческой личности с другими «природами» (в нашем случае с условиями образовательной среды) позволяет в методологическом плане выйти на сущностное определение изучаемого явления.

С опорой на известные теоретические положения обоснована собственная *социально-психологическая концепция адаптивного поведения детей с задержкой интеллектуального развития*, содержащая систематизированные представления относительно его сущности, структуры, условий, механизма и закономерностей, а также критериев, позволяющих наиболее полно охарактеризовать исследуемый процесс.

В соответствии с выработанным подходом **социально-психологическая адаптация детей с задержкой интеллектуального развития** — это социально-

психологический процесс, содержательной основой которого выступает состояние эмоционального дискомфорта, детерминированное нарушением социально-психологического взаимодействия ребенка с социальной средой, ведущее к рассогласованию в системе «ребенок — социальная среда», проявляющееся в действиях и поступках, соответствующих общесоциальным и коллективно-групповым нормам поведения.

Таким образом, методологической основой социально-психологической концепции адаптации детей с задержкой интеллектуального развития является эмоциональный дискомфорт. Эмоциональный дискомфорт опосредован как динамичностью образовательной среды, так и трудностями в адаптации ребенка. Динамичность образовательной среды является следствием максимального обеспечения внешних раздражителей, заставляющих ребенка проявлять активность в достижении общественно значимых целей. Трудная адаптация вызвана негативной вторичной социализацией ребенка, связанной с нарушением развития адаптивных процессов: приобретения, целеполагания и идентификации, детерминированных нарушениями развития личностных компонентов (мотивационного, когнитивного, эмоционального и поведенческого).

The study task was to substantiate the socio-psychological concept of mentally retarded children adaptation which contains systematized theoretical postulates relating to its essence, social and psychological content, structure and optimization principle. The author also strived to elaborate a structural-functional model of determining mentally retarded children's adaptive behavior.

Keywords: mentally retarded children, deterred adaptation, behavioral deprivation, emotional deprivation, social deprivation, structural-functional approach, model of determining adaptive behavior, dynamic environment, harmonic adaptation, conformist adaptation, deviant adaptation, aggregated adaptation.

Список литературы

1. Анцупов А. Я. Конфликтология : учебник / А. Я. Анцупов, С. В. Баклановский. — М., 2009.

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

А. В. Мартыненко

Становление медико-социального образования в России

В последние два десятилетия в России наряду с развитием практики медико-социальной работы как нового вида профессиональной деятельности медицинского, психолого-педагогического и социально-правового характера, направленного на восстановление, сохранение и укрепление здоровья граждан, идет процесс становления медико-социального образования. В статье излагаются история, особенности и значение медико-социального образования как составляющей социального образования.

Ключевые слова: социальное образование, медико-социальное образование, социальная медицина, социальная работа, медико-социальная работа.



Медико-социальное образование как составляющая социального образования

Для реализации эффективной социальной политики, развития в современных условиях инновационных процессов в социальной сфере, в области социальной работы как вида профессиональной деятельности все большее значение приобретает социальное образование.

Специалисты определяют социальное образование в широком и узком смысле. По мнению В. И. Жукова, социальное образование ориентируется на изучение комплексных явлений и процессов, непосредственно связанных с человеком и его деятельностью, и основано на развитии социальных наук. Социальное образование рассматривается как формирование, воспроизводство знаний, навыков социального поведения, определенного менталитета, социокультурных принципов, нравственных норм, смысложизненных ориентиров, социальных идеалов, составляющих фундамент социальной культуры, общественного интеллекта, образа жизни народа, нации. С другой стороны — это направление решения образовательных задач, которое призвано готовить специалистов для социальной сферы [4; 5; 6].

Специалисты отмечают, что становление социального образования как самостоятельного и качественно нового направления в государственной образовательной политике обусловлено развитием современной системы со-

циальной защиты населения и необходимостью обеспечения социальной сферы профессиональными социальными работниками [18].

В. А. Никитин считает, что в настоящее время социальное образование все больше стало отождествляться с теорией и практикой в области социальной сферы, особенно с теорией и практикой социальной работы [12].

В. Н. Ярская-Смирнова подчеркивает, что академическое сообщество социального образования пронизывает гуманистическая идеология, социальная работа раскрывается как медиум культуры, рефлексия социальных и личностных проблем, разработка технологий социальной и экзистенциальной терапии социальных патологий, возрождение социального здоровья населения, интеграция индивида в норму социума [24].

По мнению Н. В. Гарашкиной, «Изменения в теории и практике социального образования также связаны с внедрением компетентного подхода, который предполагает междисциплинарное изучение: компетентности как объекта педагогического управления, зоны нормативного регулирования в образовании, личностно-ориентированного результата воспитательно-образовательного процесса; и процесса формирования компетентности как целенаправленного образования человека в течение всей жизни» [3, с. 54].

В современных исследованиях социального образования востребованными практикой становятся разработки в области конкретных профилей подготовки профессиональных социальных работников.

Для решения медико-социальных проблем различных групп населения в учреждениях социальной защиты населения, здравоохранения, образования, в различных сферах жизнедеятельности, а также подготовки профессиональных кадров для такой деятельности в рамках социального образования особое значение приобретает его профильная составляющая — медико-социальное образование.

Социальное образование в России получило широкое распространение в 1990-х годах в период кардинальных перемен во всех сферах жизни общества. В это время (1991 г.) в стране была конституирована социальная работа как новый вид профессиональной деятельности.

С этого времени начался активный процесс создания факультетов социальной работы во многих вузах различного профиля. В этой связи потребовалась в первую очередь разработка программно-методического обеспечения медицинских основ социальной работы. Такая работа проводилась прежде всего в медицинских вузах, которые первыми открыли факультеты социальной работы в Архангельске, Казани, Курске и других городах, а также в некоторых гуманитарных вузах, том числе в Институте молодежи (г. Москва).

В тот период медицинские основы социальной работы излагались в рамках курса «Медико-социальные основы здоровья» [11; 13].

Основы медико-социального образования в структуре социального образования были заложены при формировании государственного образовательного стандарта второго поколения по направлению подготовки и спе-

циальности «социальная работа», который был утвержден Министерством образования Российской Федерации в 2000 году. В тот период среди специализаций в подготовке специалистов по социальной работе была определена специализация «медико-социальная работа с населением».

Этому предшествовало научное обоснование медико-социальной работы как нового вида профессиональной деятельности. Исследование по разработке теоретических и организационно-методических основ медико-социальной работы в России было выполнено в Московской медицинской академии им. И. М. Сеченова и Институте молодежи (г. Москва) [7].

В образовательный стандарт второго поколения были включены в рамках федерального компонента учебные дисциплины «Основы социальной медицины» и «Содержание и методика социально-медицинской работы».

Значительный вклад в подготовку программно-методического обеспечения изучения указанных дисциплин, а также разработку научных основ медико-социальной работы был внесен первой кафедрой социальной медицины в системе социального образования, основанной в 1992 году в Институте молодежи (в настоящее время — Московский гуманитарный университет). Автору этой статьи была предоставлена возможность организовать работу этой кафедры и заведовать ею в течение 20 лет (1992–2012 гг.). Разработанные кафедрой программы по вышеназванным учебным дисциплинам Министерством образования Российской Федерации были одобрены в качестве примерных программ.

В середине 1990-х годов была предложена концепция отечественной медико-социальной работы как нового вида мультидисциплинарной профессиональной деятельности медицинского, психолого-педагогического и социально-правового характера, направленного на восстановление, сохранение и укрепление здоровья граждан.

В основных положениях указанной концепции были отражены цель и объекты медико-социальной работы, принципы организации медико-социальной работы и ее место среди смежных видов деятельности, направления, формы и методы нового вида профессиональной деятельности, базовая модель медико-социальной работы и др. [8].

Ю. В. Валентиком, О. В. Зыковым и М. Г. Цетлиным были предложены принципы деятельности в медико-социальной работе: экосистемность, полимодальность, солидарность, конструктивная стимуляция и континуальность [1].

Экосистемность предполагает учет всей системы взаимоотношений человека и окружающей его среды в данной проблемной парадигме, системный анализ взаимосвязей между всеми элементами конкретной проблемной жизненной ситуации и определение на его основе совокупности социально-функциональных действий.

Полимодальность предусматривает сочетание в медико-социальной работе различных подходов, способов действия, функционально ориентированных на конкретную цель, на конкретный проблемный контингент, социально

уязвимую или дезадаптированную группу населения; исходно заданных, типовых в методологическом плане — использующих отдельные конкретные методы, типовые способы действий.

Солидарность включает сочетанное и согласованное организационное взаимодействие в процессе медико-социальной работы государственных учреждений, действующих в любой сфере, и учреждений, входящих в структуры организаций с разной формой собственности. Конструктивная стимуляция предполагает отказ социальных служб от исключительно патерналистских форм помощи и опеки, порождающих у их субъектов пассивное иждивенчество и смещение акцента на развитие, и поощрение личной активности и ответственности клиентов, максимальное использование и развитие их ресурсов.

Континуальность предусматривает непрерывность, цельность, функциональную динамичность и плановость медико-социальной работы, понимание ее как процесса, с обязательным планированием последовательных этапов деятельности на основе определения «шагов» постепенного достижения конкретных целей.

В настоящее время можно констатировать, что предложенная 15 лет назад концепция способствовала становлению отечественной практики медико-социальной работы [9].

Наряду с развитием такой практики проходил процесс становления профильного медико-социального образования. Рядом авторов были опубликованы учебно-методические материалы по вопросам содержания и методики медико-социальной работы [2; 17; 19; 21; 23]. Во многих вузах было разработано собственное программно-методическое обеспечение по специализации «медико-социальная работа с населением». Развитию специализации способствовала конструктивная позиция Учебно-методического объединения вузов России по образованию в области социальной работы.

Государственный образовательный стандарт третьего поколения — основа становления медико-социального образования

Новый этап в становлении отечественного медико-социального образования открывают федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлению подготовки «социальная работа» третьего поколения (бакалавриат и магистратура) [15, 16].

Широкие возможности для практической деятельности социальных работников при оказании медико-социальной помощи населению предоставляет новый стандарт по квалификации / степени «бакалавр».

В стандарте системно изложены компетенции, которыми выпускник должен обладать для того, чтобы быть готовым профессионально участвовать в оказании медико-социальной помощи населению.

Среди общекультурных компетенций к таковым относятся: владение основными методами медико-социальной помощи, защиты производственного

персонала и населения от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий, владение средствами самостоятельного, методически правильного использования методов физического воспитания и укрепления здоровья, готовность к достижению должного уровня физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности.

В социально-технологических компетенциях зафиксирована способность бакалавра обеспечивать высокий уровень социальной культуры технологий социальной защиты слабых слоев населения, медико-социальной поддержки, благополучия граждан, способность целенаправленно и эффективно реализовывать современные технологии психосоциальной, структурной и комплексно ориентированной социальной работы, медико-социальной помощи населению.

В числе исследовательских компетенций медико-социальный блок представлен способностью выпускника выявлять, формулировать и решать проблемы в сфере психосоциальной, структурной и комплексно ориентированной социальной работы, медико-социальной помощи, готовностью к систематическому использованию результатов научных исследований для обеспечения эффективности деятельности социальных работников, профессиональной поддержки благополучия различных слоев населения, обеспечения их физического, психического и социального здоровья, способностью к осуществлению прогнозирования, проектирования, моделирования и экспертной оценки социальных процессов и явлений в области психосоциальной, структурной и комплексно ориентированной социальной работы, медико-социальной помощи.

К организационно-управленческим компетенциям медико-социального блока необходимо отнести способность выпускника к координации деятельности по выявлению лиц, нуждающихся в социальной защите, медико-социальной помощи и способность к работе с персоналом в учреждениях социальной сферы, к планированию и координации деятельности по решению актуальных задач социальной работы, медико-социальной помощи.

В социально-проектных компетенциях по рассматриваемому блоку особое значение имеет готовность бакалавра к разработке инновационных социальных проектов в рамках мероприятий государственной и корпоративной социальной политики, обеспечения социального благополучия, медико-социальной помощи и способность создавать социальные проекты для работы в трудных жизненных ситуациях, для обеспечения физического, психического и социального здоровья людей.

Таким образом, в требованиях к результатам освоения основных образовательных программ подготовки бакалавров социальной работы сформулирована система компетенций, обладая которыми, выпускник готов на профессиональном уровне участвовать в решении проблем физического, психического и социального здоровья граждан, оказывать медико-социальную помощь населению в соответствии с действующей нормативной правовой базой.

Этот вывод находит свое подтверждение и при анализе требований к структуре основных образовательных программ бакалавриата.

Во всех учебных циклах основной образовательной программы зафиксированы требования к знаниям, умениям и владениям обучающихся, которые направлены на формирование компетенций, соответствующих медико-социальной составляющей стандарта, и, в конечном счете, нацеленные на решение задач профессиональной деятельности бакалавра, связанных с проблемами здоровья.

Так, в «Гуманитарном, социальном и экономическом цикле» предусмотрены знания основных парадигм и направлений развития современного медицинского знания, умения выявлять факторы и механизмы медико-социального контроля, выделять различные медико-социальные проблемы, возникающие у клиентов, владения понятийным аппаратом современной социальной медицины, самостоятельной работы с медицинской литературой, методами медико-социального анализа социальных явлений и процессов.

В «Математическом и естественно-научном цикле» заложены требования к знаниям современных стратегий обеспечения здоровья человека, к умениям использовать в своей работе объективные оценки медико-социальных последствий принимаемых решений, к владениям навыками исследования медико-социальных проблем в современном обществе.

В соответствии с «Профессиональным циклом» в результате изучения базовой части обучающийся должен знать основы современной теории физического, психического и социального здоровья, основы социальной медицины, основные технологии обеспечения физического, психического и социального здоровья, медицинские основы социальной работы; должен уметь использовать социокультурный потенциал национально-государственного управления, социально ориентированного бизнеса и гражданского общества для решения задач физического, психического и социального здоровья, обосновывать выбор технологий в соответствии с эффективной моделью теории и практики социальной работы, в том числе медико-социальной помощи, использовать медико-социальные методы и технологии в практике социальной работы, осуществлять медико-социальные исследования; должен *владеть* основами культуры современного социального мышления, общественной и профессиональной деятельности, медико-социальных практик, медико-социальными основами организации социальной работы, современными технологиями организации медико-социальной помощи, медико-социальными методами и технологиями.

Практика разработки и реализации основных образовательных программ в конкретных образовательных учреждениях позволит определить и конкретизировать знания, умения и навыки вариативной части программ и составить адекватный перечень учебных дисциплин.

Анализ нового образовательного стандарта через призму медико-социальной составляющей показывает, что путем решения сформулированных

задач профессиональной деятельности бакалавра, требований к результатам освоения и структуре основных образовательных программ бакалавриата предложена стройная система, позволяющая осуществлять подготовку выпускников, способных эффективно участвовать в оказании медико-социальной помощи населению. При этом основополагающее место принадлежит современной социальной медицине как науке об общественном здоровье, методах его сохранения и укрепления, совершенствовании медико-социальной помощи населению [10; 20].

Это важная нормативно закреплённая веха в формировании отечественного медико-социального образования.

Следует отметить, что среди рекомендованных Учебно-методическим объединением вузов России по образованию в области социальной работы по направлению подготовки «Социальная работа» в рамках бакалавриата выделен профиль «медико-социальная работа с населением», а в рамках магистратуры — «медико-социальные технологии в охране здоровья населения».

Рабочей группой по разработке профиля «медико-социальная работа с населением» Учебно-методическому объединению вузов России по образованию в области социальной работы предложен примерный учебный план, в котором для вузов рекомендован перечень учебных дисциплин, позволяющих будущему бакалавру социальной работы изучить технологии медико-социальной работы, в планировании семьи, охране материнства и детства, при чрезвычайных ситуациях, в онкологии, в наркологии, в психиатрии.

Содержание медико-социального образования, как и социального образования в целом, является производным от тех требований, которые предъявляются обществом к специалистам конкретного профиля и должно учитывать совокупность общих социально-культурных и профессиональных знаний, умений и навыков, нравственных качеств и способностей личности, то есть компетентность.

В медико-социальном образовании это особенно выражено ввиду того, что подготовленный профессиональный социальный работник будет участвовать в решении проблем, связанных со здоровьем клиентов.

In the last two decades in Russia one can see the emergence of medical social education process alongside with the development of medical and social practical work as a new type of professional activity of medical, psychological, educational, social and legal nature aimed at restoring, preserving and improving one's health. The author describes the history, peculiarities and meaning of medical education as a component of social education.

Keywords: social education, medical social education, social medicine, social work, medical social work.

Список литературы

1. Теория и практика медико-социальной работы в наркологии / Ю. В. Валентик [и др.]. — Архангельск : Изд-во Арханг. мед. института, 1997. — 127 с.
2. *Василенко Н. Ю.* Содержание и методика социально-медицинской работы : учеб. пособие / Н. Ю. Василенко. — Изд-во ДВГУ, 2004. — 167 с.

3. *Гарашкина Н. В.* Социальное образование в контексте педагогических исследований / Н. В. Гарашкина // Вестник учебно-методического объединения вузов России по образованию в области социальной работы. — 2012. — № 2. — С. 49–60.
4. *Жуков В. И.* Социальное образование как фактор развития цивилизации / В. И. Жуков. — М., 1996.
5. *Жуков В. И.* Модернизация современного отечественного социального образования: концептуально-теоретические основы / В. И. Жуков. — М. : Изд-во РГСУ, 2007. — 72 с.
6. Концепция развития современного социального образования в Российской Федерации до 2020 года / под общ. ред. В. И. Жукова. — М. : Изд-во РГСУ, 2005.
7. *Мартыненко А. В.* Теоретические и организационно-методические основы медико-социальной работы : автореф. дис. ... д-ра мед. наук / А. В. Мартыненко. — М., 1997. — 48 с.
8. *Мартыненко А. В.* Медико-социальная работа: теория, технологии, образование / А. В. Мартыненко. — М. : Наука, 1999. — 240 с.
9. *Мартыненко А. В.* Становление профессиональной медико-социальной работы в России / А. В. Мартыненко // Вестник учебно-методического объединения вузов России по образованию в области социальной работы. — 2011. — № 2.
10. *Мартыненко А. В.* Социальная медицина в социальном образовании в условиях перехода к образовательному стандарту нового поколения / А. В. Мартыненко / Высшее образование для XXI века: VI меж. научная конференция. Москва, 19–21 ноября 2009 г.: Доклады и материалы. Секция 8. Социальное образование / отв. ред. С. В. Овчинникова. — М. : Изд-во Моск. гуманит. университета, 2009.
11. Медико-социальные основы здоровья: Учебная программа базовой подготовки специалиста по социальной работе / коллектив авт., рук. А. В. Мартыненко. — М. : Изд-во Института молодежи, 1993 — 116 с.
12. *Никитин В. А.* К вопросу о содержании и критериях эффективности высшего социального образования / В. А. Никитин // Социальная работа: теория, технология, образование. — 1997. — № 1.
13. Обучение социальной работе в России. Программы и технологии. Часть IV. Медико-социальные основы здоровья / коллектив авт., отв. ред. А. В. Мартыненко. — М. : Ассоциация социальных педагогов и социальных работников, 1998. — 176 с.
14. Основы социальной работы: учебник / под ред. П. Д. Павленка. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Изд-во ИНФРА-М, 2009.
15. Приказ Минобрнауки России от 8 декабря 2009 г. № 709 «Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 040400 социальная работа (квалификация (степень) "бакалавр")».
16. Приказ Минобрнауки России от 7 февраля 2011 г. № 170 «Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 040400 социальная работа (квалификация (степень) "магистр")».
17. *Сигида Е. А.* Основы социально-медицинской работы : учеб. пособие / Е. А. Сигида ; отв. ред. Е. А. Сигида. — М. : Сварог, 1988. — Вып. 1. — 256 с.
18. *Старовойтова Л. И.* Социальное образование: становление и современное состояние / Л. И. Старовойтова // Вестник учебно-методического объединения вузов России по образованию в области социальной работы. — 2012. — № 2. — С. 22–32.
19. Содержание и методика социально-медицинской работы / под ред. В. П. Боряк. — М. : Знание, 2008. — 192 с.
20. Социальная медицина : учебник. Серия: Бакалавр. Базовый курс / под ред. А. В. Мартыненко. — М. : Изд-во Юрайт, 2013. — 482 с.
21. *Тактаров В. Г.* Содержание и методика социально-медицинской работы : учеб. пособие / В. Г. Тактаров, С. В. Шмелева. — М. : Academia, 2010. — 224 с.
22. *Штинова Г. Н.* Социальное образование в России: теоретико-методологические аспекты / Г. Н. Штинова. — М., 2001.

23. Шурьгина Ю. Ю. Содержание и методика социально-медицинской работы : учеб.-метод. пособие / Ю. Ю. Шурьгина. — Улан-Удэ : Изд-во ВСГТУ, 2004. — 121 с.

24. Ярская-Смирнова В. Н. Социальная работа и социальное образование как инновация российской культуры / С. Н. Ярская-Смирнова // Современное социальное образование: опыт и проблемы модернизации: тезисы выступлений на VII Всероссийском социально-педагогическом конгрессе (Москва, 8–9 июня 2007 г.). — М. : Изд-во РГСУ, 2008.

Ю. А. Запесоцкий

Реклама как фактор социализации современной молодежи

Рассматривается специфика и проблемное поле социализации, которая в условиях постиндустриального общества приобретает противоречивый характер. Значимым институтом социализации в обществе потребления становится реклама, которая творит человека в его новых ценностных и поведенческих ипостасях. Актуальной становится проблема культурологической экспертизы используемых в рекламе технологий, утверждения этических норм, задающих духовно-нравственное измерение человеческой деятельности.

Ключевые слова: постиндустриальное общество, субъект массовой культуры, реклама как агент культурной политики, онтологическая функция рекламы, антропологические модели в рекламном тексте.



В последнее время интерес исследователей к проблематике социализации возрастает в связи с усложнением данного процесса, который протекает сегодня в условиях культурной аномии и беспрецедентной социальной неопределенности. В постиндустриальном обществе все более значимым фактором социализации личности выступает массовая культура.

Проблематика социализации сегодня становится одной из ключевых в современном социально-педагогическом знании. Это связано как с пониманием ключевой роли данного этапа личностного развития, так и с расширением проблемного поля социализации в ее практической плоскости. Как известно, сущность социализации заключается в освоении личностью основного репертуара социальных ролей. В технологическом аспекте социализация предполагает включение личности в социально-коммуникативные и культурно-творческие виды деятельности, а также оптимизацию основных социально-психологических сфер жизнедеятельности подростка: семьи, учебной группы, субкультурного сообщества. В институциональном аспекте социализация основана на воспроизводстве социокультурного опыта, необходимого для полноценного включения подростка в общественную жизнь. В зависимости от остроты ситуации общество целенаправленно создает компенсирующие условия для успешной социализации, обеспечивая интеграцию ресурсов и возможностей различных учреждений, способствуя миними-

зации или разрешению проблем, вызванных дефицитами развития личности в основных социализирующих институтах — в семье и в образовательных учреждениях. Результатом социализации выступают: уровень развития ребенка (степень реализации его способностей и возможностей); качество образа жизни (включая субъективно приемлемую широту рамок свободы и независимости, участие в социальных взаимодействиях, уровень культурной компетенции, удовлетворение культурно-досуговых потребностей). При этом базовыми критериями эффективности социализации являются: позитивная самооценка качества исполнения социальных ролей, поддерживаемая знаками признания со стороны ближайшего окружения; степень удовлетворенности личности своим социальным статусом в значимых сообществах и социально-психологических средах.

Феномен социализации уже много лет остается в центре внимания различных наук гуманитарного профиля, каждая из которых вычленяет свой аспект анализа этого многоуровневого процесса. В рамках философско-культурологического подхода социализация рассматривается как важнейший этап личностного становления в контексте освоения потенциалов культуры, центральной идеей которого является обоснование деятельностной природы человека (А. С. Запесоцкий, С. Н. Иконникова, М. С. Каган, Э. С. Маркарян, В. М. Межуев, Э. В. Соколов). Социально-психологический срез проблемы социализации связан с пониманием данного феномена как ведущей составляющей социально-культурной интеграции, как процесса и результата взаимодействия личности с историко-культурной и социально-психологической средой (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн). В контексте теории социально-культурной деятельности педагогический аспект проблемы отражается в исследовании условий социализации на различных этапах развития личности, выявлении форм и методов оптимизации воспитательного процесса за счет реализации педагогического потенциала досуга (М. А. Ариарский, А. А. Сукало, В. Е. Триодин, Б. А. Титов).

Мощным средством модификации системы человеческих ценностей в информационном обществе становятся средства массовой коммуникации, огромные технологические ресурсы которых успешно эксплуатирует шоу- и киноиндустрия, маркетинг, реклама, PR-технологии. В частности, СМИ как ключевой агент такой политики для реализации своих целей используют самые изощренные технологии обработки массового сознания: эксплуатируют человеческие пороки, превращая это в прибыльную индустрию; провоцируют деструктивные энергии, сдерживаемые ранее в людях культурой; расширяют формы и методы «информационной маскировки» откровенной лжи; открыто отрабатывают приемы насилия над личностью с целью принуждения ее к опасному в духовно-нравственном плане потребительскому поведению. Решению той же задачи служит внушение «непрерывного кризиса» и акцентированная псевдосенсационность, которые стимулируют необходи-

мый уровень нервозности общества и блокируют механизмы психологической защиты человека, резко повышая внушаемость и снижая способность к критическому восприятию подобных воздействий. Мы наблюдаем, как массмедийное манипулирование сформировало новые виды зависимостей — «сериалозависимых», «шоузависимых», «скандалозависимых» потребителей, живущих в постоянном поглощении все новой и новой телепродукции. Коммуникативное пространство, забитое потоками пустых сообщений, блокирующих желание человека увидеть хоть какой-то смысл в окружающей реальности, делает подобную «информацию» массовым и жизненно необходимым продуктом потребления.

Можно сказать, что в XXI веке коммуникативно-информационные и маркетинговые технологии, с их характерной манипулятивной природой, базирующиеся на апелляции не к разуму, а к подсознанию и человеческим инстинктам, становятся фундаментальным фактором глобального процесса социально-культурных изменений. Используемые СМИ технологии и практики оказывают существенное влияние на социальную и духовную жизнь современного человека и общества, формируя новый тип культуры, подвергая преобразованию практически все исторически сложившиеся стили жизни и формы взаимодействия людей, изменяя «человеческий код» культуры.

В условиях массовой культуры все явственнее заявляет о себе тенденция перехода от этноса творцов к обществу потребителей — современный маркетинг конструирует обменные процессы в различных областях человеческой практики, делает потребление целью, а обладание — смыслом жизни. Речь в данном случае идет не о росте благосостояния, а о доминирующей в общественном сознании группе ценностей, о потребительстве как стиле жизни и смысле человеческого бытия. «Общество потребления» как метафора, использованная в свое время западными учеными для описания всего лишь одной из новых тенденций развития общества и влияния на культуру потребительской психологии, насаждаемой СМИ с целью максимизации прибыли и расширения сбыта товаров, сегодня в России может быть использована в качестве характеристики глубинных изменений антропокультурного типа, изменения онтологического ядра бытия российского человека. Сегодня подвергается деформациям традиционный образ человека, который пронизан верой в его красоту и духовные возможности — образ, который поддерживал духовный «каркас» культуры на протяжении многих веков. По существу разрушается идущая с древности оптимистическая апология человека (начиная с великой формулы Ветхого Завета: «человек создан по образу и подобию Божьему»), возвышающая его верой, любовью и оформляющая проект человека в Слове и Тексте (в образах искусства, в текстах философско-религиозной мысли в педагогических концепциях и т. д.).

В такой ситуации процесс социализации приобретает противоречивый характер. С одной стороны, на пространстве массовой культуры резко снижается планка самореализационной деятельности, идет «игра на понижение»

талантов, на снижение общего инструментального и духовно-нравственного уровня. Здесь торжествует культ посредственности, происходит манипуляция индивидуальным и общественным сознанием. В условиях широкой доступности информации, распространяемой через прессу, телевидение, радио, Интернет, на молодежь обрушивается поток низкопробной продукции, пропагандирующей праздный образ жизни, насилие, преступность, проституцию, наркоманию (введение конституционного запрета на цензуру резко расширили и преобразовали информационное поле, в котором происходит воспитательный процесс).

С другой стороны, массовая культура формирует завышенные ожидания личности, ориентируя на субъективно значимые, но недоступные для большинства молодежи стили жизни. Субъект массовой культуры — не столько творец, сколько потребитель, спектр его интересов концентрируется вокруг ценностей гедонизма, успеха, статуса, материального благополучия. Эти ценностные координаты создают неоправданно высокий уровень притязаний, не подкрепляемый соответствующим уровнем культуры производства, труда, общения, досуга.

Негативным результатом этого фундаментального противоречия векторов социализации (между низкой планкой инструментальной культуры и завышенными социально-статусными ожиданиями личности, между стремлением человека жить «в кайфе» и неспособностью дисциплинировать себя в рамках трудовой деятельности) становится расширение пространства девиации, стремительный рост ненормативной активности и зависимых форм поведения молодежи, экспансия способов самовыражения и образа жизни, разрушительно воздействующих на здоровье и психику молодого человека. К очевидным химическим зависимостям сегодня прибавился постоянно увеличивающийся список социокультурных девиаций и зависимостей: игромания, интернет-зависимость и другие. Подобный образ жизни выводит из общества наиболее дееспособную часть населения, препятствует процессу интеграции молодого человека в социум, неизбежно сопровождается биологической, генетической и социальной деградацией личности.

Эта фундаментальная противоречивость векторов социализации усугубляется дисфункцией основных институтов воспитания, которые переживают состояние ценностно-нормативной аномии, вызванной утратой духовно-нравственной составляющей педагогических и воспитательных практик. Как показывают исследования, методы и формы традиционной педагогики, сформировавшиеся на иной методологической базе, не способны в полном объеме решить проблему социализации современной молодежи, развитие которой происходит в ненормативном пространстве массовой культуры, основными институтами которой являются виртуальное поле Интернета, средства массовой коммуникации, реклама, досуг, «деятельностный репертуар» которого все в большей степени приобретает разрушительный для личности характер.

Продуктивному решению проблемы поиска дополнительных условий социализации препятствует современное состояние педагогического знания. Несмотря на значительный теоретический потенциал исследований проблемы ненормативного поведения (в рамках социологии, культурологии, права, философии, этики), мало изученными остаются социально-психологические причины подростковой девиации, специфика отклоняющегося поведения молодежи в условиях глобализирующегося мира, механизмы отрицательного влияния на процесс и результаты социализации средств массовой информации. Педагогика не успевает осмыслить и интегрировать результаты, полученные в рамках других гуманитарных наук, что способствует утрате мировоззренческой целостности педагогического знания и ослаблению конструктивных возможностей воспитательных практик. В современном педагогическом знании не выработана методология и отсутствует инструментарий анализа деструктивного влияния новых агентов социализации, и прежде всего СМИ, рекламы, виртуального пространства Интернета.

Сложность и противоречивость процесса социализации современного подростка делает чрезвычайно актуальной проблему поиска компенсаторных условий и механизмов, способных восполнить дефициты конструктивной социализации в семье, в учебном заведении, на пространстве досуга. Адаптационный характер современной социализации предполагает целенаправленный поиск дополнительных ресурсов и выработки условий, необходимых не только для развития личности, но и для ее успешной интеграции в быстро меняющийся мир.

Значимым институтом социализации в современной культуре является реклама, занявшая в общественном сознании за последние 20 лет место идеологии [1]. Принято считать, что реклама — это способ информирования покупателей о продукции, предлагаемой продавцом. Однако сегодня реклама становится активным агентом культурной политики, оказывая существенное влияние на ценности и поведенческие модели современной молодежи. Рекламные технологии обладают значительными технологическими ресурсами воздействия на ценностно-нормативную сферу личности, они становятся инструментом формирования духовного мира молодежи, модификации ее ценностных ориентаций. По степени воздействия на личность реклама успешно конкурирует с другими институтами социализации.

Эффект воздействия рекламы определяется теми ресурсами, на базе которых выстраивается рекламный дискурс, который задействует практически весь арсенал культурной символики, архетипический инструментарий древних культур, отработанные культурой образные средства презентации сообщаемых смыслов. Экспансия рекламы в ключевые сферы жизнедеятельности (в средства массовой коммуникации, Интернет, ее присутствие в дизайне и интерьере офисов, городов и улиц) делает ее самым доступным и читаемым «текстом культуры», способным контролировать жизненные предпочтения, потребительские мотивации и формы проведения досуга молодежи. По су-

ществу рекламный текст обретает сегодня вполне очевидные социализирующие функции, творя и утверждая типичные для общества потребления жизненные стили и стратегии. Реклама формирует стандарты моды, она определяет картину мира и предписывает образ мысли, задает критерии нормативных параметров стиля одежды и архитектуры жилья, ритма труда и отдыха, способов самореализации и наслаждения.

Вклад рекламы в процессы социализации подрастающего поколения неоднозначный. С одной стороны, реклама, наращивая социально-статусный и культурно-символический потенциал товаров и услуг, транслирует и утверждает базовые экзистенциальные ценности — детства, любви, человеческого счастья, успеха. Отработанные в сфере коммерческой рекламы маркетинговые технологии успешно используются в социальной рекламе — в качестве основного средства формирования нормативного поведения аудитории путем усиления субъективной значимости культурных ценностей, моральных норм и социально одобряемых стилей жизни. Социальная реклама сегодня пытается привлечь внимание к актуальным проблемам общества и его нравственным ценностям, удержать аудиторию в рамках нормативного поведения (т. е. морального, социально оправданного) [2, с. 50; 3, с. 28; 4, с. 24]. Эффективно используя ресурсы культурной символики, социальная реклама утверждает социально значимые нормы путем негативного позиционирования ненормативного поведения, то есть «не-нормы», которая подается как асоциальное, запрещенное, безнравственное. Воспитательный эффект такого приема состоит в том, что формирование нормативного поведения осуществляется в результате усиления субъективной значимости личностных проблем аудитории путем целенаправленного ассоциирования моральных норм с определенной культурной символикой (например, курение — здоровый образ жизни). Нередко негативное позиционирование отклоняющегося поведения становится средством «шоковой терапии». Воздействие усиливается за счет дополнения негативной символизации девиантного поведения позитивной символикой социально принятых норм, в таком случае в сознании устанавливаются ассоциативные связи нормы с базовыми человеческими ценностями (дети, любовь, здоровье и т. д.)¹.

Однако негативный вклад рекламы в процессы социализации несоизмерим с ее позитивным влиянием на эти процессы. Используя деструктивную символику, реклама востребует социально нелегитимные образы древних культур, позиционирующих агрессию, сексуальность, аморализм, бездушие.

¹ В частности, на фестивале «Каннские львы» демонстрировался социальный ролик, который, по замыслу создателей, должен был предостеречь от показа насилия по телевидению. Визуальный ряд состоял из сцен издевательств, насилия и смерти, но сопровождался слоганом «Нельзя показывать на экране то, чего Вы не показали бы в жизни». Согласно опросу, проведенному после сеанса, все зрители испытали растерянность и замешательство. Психологи считают, что такая реакция вызвана парадоксальной информацией, представленной взаимоисключающими смыслами вербального и визуально-образного ряда. При этом в подсознании происходит сбой, ведущий к переоценке системы ценностей, что может вызвать у человека непредсказуемые реакции: от вспышки немотивированной агрессии до депрессии и потери смысла жизни.

В этом плане реклама вносит свой «вклад» в стремительное расширение спектра форм ненормативного поведения молодежи, внедряя антикультурные модели поведения, персонифицированные героями роликов с яркими и броскими атрибутами (внешности, формы поведения). Социализирующее влияние рекламы многогранно: изощренными способами в неокрепшее мировоззрение детей и подростков врываются элементы образа жизни, связанные с алкоголем, табаком, наркотиками, сексуальными девиациями. Ежедневно подростки наблюдают сотни персонажей рекламных роликов, живущих в богатстве и роскоши, они видят, что потребляют их кумиры. Позиционирование социально-статусных стилей жизни с высокими стандартами потребления, усиление прагматизма стимулируют рост личностных притязаний, которые не могут быть достигнуты законным путем в силу тотального дефицита личностных, профессиональных и образовательных ресурсов подростков. Это заставляет огромную армию молодых людей осуществлять свои стилевые притязания в зоне асоциального и противоправного поведения.

Фактически реклама формирует нового человека, меняя традиционные смыслы человеческого бытия, представления о нормативах социального поведения. Культивируя ценность того или иного товара, реклама навязывает вместе с ним и некие стиль и образ жизни, мотивы и приоритеты деятельности, ее цели и т. д. В результате воздействия рекламы в 90-е годы в нашей стране произошла коренная переориентация предпочтений молодежи от духовно-нравственных ценностей к материальным, изменились базисные ценности вступающих во взрослую жизнь новых поколений, их отношение к труду, выбор жизненного пути, стиля жизни и т. д.

С антропологической точки зрения реклама утверждает идеал «нового язычника» — «портрет» типичного героя рекламных роликов показывает, что вектор современных рекламных антропологий не вписывается в антропологическую модель, типичную для христианской культуры (как и для культур, сформированных на базе других мировых религий). В этом проявляется проективная функция, онтологическая способность рекламы не просто информировать о товарах и услугах, но и производить потребности человека в них, то есть творить человека в его новых ценностных и поведенческих ипостасях.

Данная ситуация фиксирует принципиально новый статус рекламы в культуре — она становится весьма эффективным агентом культурной политики. И парадокс состоит в том, что некие социальные силы, преследующие цели максимизации прибыли (на производстве, в СМИ и др.) и ответственные за увеличение продаж мыла или гигиенических прокладок, способны изменить культурный код нации. Решая свою ключевую задачу — стимулирование процесса потребления — реклама активно формирует новый социальный тип личности — «человека зависимого», она создают ценностную атмосферу, в которой распространяются и терпимо принимаются социумом различного рода отклонения, ранее отвергаемые и осуждаемые культурой. Восхваление дурного, безнравственного образа жизни, основанного на употреблении

спиртных напитков, курении, гомосексуальной символики, агрессии отрицательно сказывается на духовном формировании личности и ее поведении, особенно детей и подростков. Нередко реклама открыто идет на пропаганду образцов поведения с ярко выраженной девиантной (и даже криминальной) направленностью. Но в сознании подростка такие образцы задают «красивую» планку самореализации и компенсации собственной неполноценности путем копирования «успешного» поведения. Подросток, испытывающий в жизни затруднения (социально-психологический дискомфорт, частые неудачи, отсутствие возможности самореализации, боязнь стать изгоем), с легкостью готов идентифицировать себя с такими «героями»: здесь срабатывает конформизм, боязнь или нежелание изменить свой образ, отсутствие вариантов иного поведения. Расширению ненормативного поведения молодежи способствует утверждаемая рекламой идеология потребительства, декларирующая приоритет материальных ценностей над духовными. Раскрученные рекламой кумиры с недостижимыми стандартами потребления формируют в молодежной среде катастрофический тип сознания, обесмысливают любые позитивные усилия по строительству собственной судьбы.

Творимая рекламой духовная атмосфера становится существенным фактором, провоцирующим расширение различных форм зависимого поведения. Все более широкое распространение получают псевдоценности, пропагандирующие шокирующие и асоциальные способы самовыражения. Создавая имиджи и бренды, позиционируя значимые для потребительской идеологии жизненные стратегии, реклама вступает в конкуренцию с образцами, опорными для традиционной педагогики. Но влияние на души молодых людей имеет прежде всего коммерческий мотив — брендовые рекламодатели, определяющие ценностно-нормативный и поведенческий «профиль» молодежной культуры, неплохо на этом зарабатывают. Почти все элементы молодежной субкультуры и раскручиваемые стили жизни имеют спроектированные атрибуты потребительского поведения: стимулирование низменных страстей и их удовлетворение через стандарты потребительского поведения — это путь к кошелькам молодых людей и их родителей².

² Следует подчеркнуть, что институт рекламы работает консолидировано с другими институтами массовой культуры, и прежде всего с культурными агентами сферы искусства. Видный американский кинокритик, писатель и публицист Майкл Медвед в свое время отмечал страшную разрушительную силу, проводимую программой Голливуда по развращению детей и юношества. Он привел в пример кинофильм «Посмотри, кто говорит — 3», который адресован детям, но прославляет внебрачные связи родителей. «Америка... теперь создаёт ничего не стоящие, вульгарные и разрушительные произведения, пропагандирующие секс и насилие. Телевидение и кино практически открыто развращают молодёжь, адресуя ей: "Если вы в возрасте 15 лет не ведёте активной половой жизни, то что-то с вами не так, вы плохо живёте"». Средства массовой информации активно меняют нравственные ценности, устанавливая свои «нормы» жизни». «Если мы посмотрим на Америку сквозь призму фильмов, может показаться, что там живут одни сексуальные меньшинства, а средний американец постоянно меняет партнёра». Другой американец, Пол Лауэр, филолог и профессиональный музыкант, в своем выступлении на XVIII Международном Конгрессе семьи сказал так: «В 60-е годы в Америке началась революция под лозунгом "Секс, наркотики и рок-н-ролл". И эта "революция" американцам прекрасно удалась». Как известно, с 60-х годов XX века эта революция прокатилась по всему западному миру и «смела» на своем пути христианскую нравственность, приблизив западный мир к морально-этическому и культурному краху. Сегодня у такой же черты стоит и российское общество.

На первый взгляд, реклама в России ничем не отличается от рекламы на Западе: те же технологии, средства и формы коммуникации, знакомые нейминговые практики. На самом деле это не так. Российская реклама развивает свой язык, свои способы «взламывания» психики аудитории, рассчитанные на торпедирование отечественной культуры и провокацию деструктивного резонанса в отечественном менталитете. Особое значение играет в этом процессе так называемая «скрытая реклама», популяризирующая целые культурные комплексы типа субкультуры «гламура».

Решающую роль в данных процессах играет не только аморализм практиков, но и отсутствие в стране сформированного гражданского общества с соответствующими традициями нравственно-нормативного регулирования СМИ, резкое уменьшение влияния на молодежь школы, вуза, семьи. Дисфункция столь важных социальных институтов сделала за последние 20 лет СМИ бесконтрольным и едва ли не единственным фактором культурных трансформаций, мощнейшим средством изменения внутреннего мира человека. Сегодня это приводит к разрушительным процессам как для отдельной личности, так и для культуры в целом. Очевидно, что данная ситуация ставит на повестку дня вопрос о государственном и общественном регулировании возможностей и границ использования социальных технологий онтологической направленности, способных модифицировать духовное ядро культуры. Не вызывает сомнений, что человекотворческие области деятельности должны быть поставлены под контроль морально ответственных и профессионально состоятельных сообществ. В этой связи актуальной становится проблема культурологической экспертизы рекламных технологий, выработки нравственной цензуры и фундаментальных этических норм, способных задать духовно-нравственное измерение человеческой деятельности, связанной с изменением сознания и поведения человека.

В последнее время отечественные гуманитарии активно начинают обсуждать позитивные возможности и деструктивные влияния института рекламы на процессы социализации молодого поколения. И эту тенденцию можно рассматривать как симптом возрождения миссии гуманитарных наук, которые должны помочь представителям социально-коммуникативных профессий понять свои возможности и опасности, осознать моральный и культурный долг человека, способного Словом менять мир.

The article examines the specific character and problem field of socialization, which acquires contradictory features in the framework of a post-industrial society. Advertising is growing into a significant institution of socialization: it emphasizes social-and-status as well as culturally symbolic qualities of goods and services, thus broadcasting and approving of the basic existential values of love, happiness, success and prosperity. However, the positive impact that advertising makes on the socialization process is outbalanced by the negative one: turning to destructive symbolism, advertising employs the socially illegitimate imagery of ancient cultures that promotes aggression, sexuality, amorality and callousness, and instills the ideal of 'the new pagan' in today's youth. This is the proper ontological potential of advertising — not just keeping an individual informed, but also making an individual within new value and behavior patterns. In this connection, the question of culturological expertise of advertising techniques, of promoting ethic norms that shape

the spiritual and moral space of human activity targeted at changing behavioral and cognitive patterns, is a burning issue nowadays.

Keywords: post-industrial society, subject of mass culture, advertising as a cultural policy agent, ontological function of advertising, anthropological patterns in advertising text.

Список литературы

1. *Запесоцкий А. С.* Образование и средства массовой информации как факторы социализации современной молодежи / А. С. Запесоцкий. — СПб. : СПбГУП, 2008.
2. *Иванова Н.* На мушке WOW-импульс / Н. Иванова // Пчела. — 2003. — № 1.
3. *Матыцина Т.* Социальная реклама / Т. Матыцина // Пчела. — 2002. — № 2.
4. *Самойлова А.* Заплаты налоги и вышей пива / А. Самойлова // Пчела. — 2002. — № 2.

С. С. Семенова, Ю. В. Андросова

Особенности формирования гражданской и этнокультурной идентичности у детей коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока РФ

В статье раскрываются теоретические и практические аспекты формирования гражданской, региональной и этнокультурной идентичностей у детей коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации. Определены и охарактеризованы основные проблемы, требующие учета при конструировании основных образовательных программ в общеобразовательных учреждениях, расположенных в местах традиционного проживания и традиционной хозяйственной деятельности коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока РФ.

Ключевые слова: формирование российской гражданской идентичности, региональная идентичность, этнокультурная идентичность, коренные малочисленные народы Севера, образовательная программа, федеральный государственный образовательный стандарт, образовательное пространство.

Воспитание гражданина России в условиях ее полиэтничности и федеративного устройства требует компетентного подхода к проблеме формирования идентичностей у подрастающего поколения. Личность одновременно является членом различных социальных групп, что позволяет рассматривать идентичность как многокомпонентный феномен, в составе которого переплетаются гендерная, этническая, возрастная, профессиональная,



региональная, гражданская, религиозная и другие идентичности. Безусловно, их структура не исчерпывается перечисленными компонентами.

Очевидно, что идентичность сегодня является объектом внимания многих гуманитарных наук, таких как политология, социология, этнология, история, психология. В исследование проблемы идентичности значительный вклад внесли Е. М. Арутюнова, К. В. Бережев, Ю. Г. Волков, Г. Г. Дилигенский, Л. М. Дробижева, Е. Н. Данилова, И. А. Завелев, Ю. П. Зарецкий, А. Ю. Зудин, В. К. Кантор, Б. Капустин, И. М. Кузнецов, А. Кустырев, О. Ю. Малинова, П. Малиновский, А. Миллер, Е. В. Морозова, Э. Паин, С. И. Рыженкова, А. Согомонов, Л. А. Фадеева, И. Тимофеев, В. А. Тишков, И. Г. Яковенко и ряд других ученых.

Проблема идентичности также становится одним из актуальных вопросов в педагогике, исследования в этой области только начинаются. Между тем, внедрение в единое образовательное пространство многонационального государства федерального государственного образовательного стандарта общего образования, направленного на формирование гражданина, интегрированного в современное ему общество, в национальную и мировую культуру [1], требует осмысления и проектирования системы формирования идентичности личности, а также интенсификации этого процесса.

В этой статье мы попытаемся поделиться с некоторыми размышлениями, касающимися теоретического обоснования и практической реализации проблемы формирования гражданской, региональной и этнокультурной идентичностей у детей коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации.

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», принятой в качестве методологической основы разработки и реализации федерального государственного образовательного стандарта общего образования, структурированы три ступени формирования российской гражданской идентичности: 1) взаимоотношения в семье проецируются на отношения в обществе и составляют основу гражданского поведения человека; 2) осознанное принятие личностью традиций, ценностей, особых форм культурно-исторической, социальной и духовной жизни его родного села, города, района, региона через такие понятия, как «Отечество», «родная земля», «родной язык», «моя семья и род», и др.; 3) принятие культуры и духовных традиций многонационального народа России.

Важным этапом развития гражданского самосознания является укорененность в этнокультурных традициях, к которым человек принадлежит по факту своего происхождения и начальной социализации. Россиянином становится человек, осваивающий культурные богатства своей страны и многонационального народа РФ, осознающий их значимость, особенности, единство и солидарность. Ступень российской гражданской идентичности — это высшая ступень процесса духовно-нравственного развития личности россиянина. Основным свойством духовно-нравственного развития граждани-

на России является открытость миру, способность к культурному диалогу с другими национальными культурами [2].

Воспитание гражданина Российской Федерации, патриотизма и любви к Родине — основная задача системы общего образования. Вместе с тем для нашего федеративного государства с 84 субъектами, где проживают свыше 193 национальностей, в том числе 41 народ — представителей коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока РФ, также актуальна проблема формирования региональной и этнокультурной идентичностей.

Коренные малочисленные народы Российской Федерации — народы, проживающие на территориях традиционного расселения своих предков, сохраняющие традиционные образ жизни, хозяйствование и промыслы, насчитывающие в Российской Федерации менее 50 тысяч человек и осознающие себя самостоятельными этническими общностями. Единый перечень коренных малочисленных народов Российской Федерации утверждается Правительством Российской Федерации по представлению органов государственной власти субъектов Российской Федерации, на территориях которых проживают эти народы [3].

Уникальность этих народов, обусловленная спецификой их традиционного образа жизни, особенностями расселения и исторического этнокультурного развития, а также их реальное положение требуют выработки особого подхода к формированию гражданской, региональной и этнокультурной идентичностей. В чем же проявляется эта специфика?

Во-первых, при формировании этнической идентичности у детей коренных малочисленных народов Севера необходимо учитывать следующие обстоятельства. Основным фактором, негативно влияющим на степень сохранения культуры и родного языка, при их малочисленности является дисперсность проживания в различных регионах. Многонациональная среда с другой доминирующей культурой, межнациональные браки, при которых этническая самоидентификация детей происходит сложно, сохранение родовых отношений, в некоторых случаях усложняющих внутриэтнические консолидирующие процессы, наличие у части населения маргинального отношения к национальной культуре и этническому языку коренных малочисленных народов Севера без конкретной стратегии также оказывают значительное влияние.

В рассмотрении этой проблемы также актуальным является вопрос — является ли владение этническим языком обязательным критерием этнической идентичности? Если для многих народов России (якутов, татар, башкир, тувинцев и др.), имеющих развитый, со статусом государственного родной язык, этот вопрос и не подлежит обсуждению, то для коренных малочисленных народов Севера, чьи родные языки находятся в сложном положении, вопрос дискуссионный. Проблема требует серьезного комплексного исследования и всестороннего глубокого анализа.

Немаловажным считаем и проблему формирования самой надэтнической общности «коренные малочисленные народы», объединяющей многие этносы, оказавшиеся в одинаковой ситуации в своем историческом и культурном развитии. Общие интересы, основанные на одинаковых проблемах, вытекающих из их традиционного, преимущественно кочевого, образа жизни, объединяют их вместе в единое сообщество.

Во-вторых, региональная идентичность у коренных малочисленных народов Севера носит сложную структуру в связи с многоуровневостью этого понятия. К микроуровневой региональной идентичности (локальный аспект) относится «я — представитель конкретного села, района», к региональной идентичности — «я — представитель конкретного региона», «мы — якутяне, мы — ямальцы, мы — югорчане, мы — магаданцы», к макроуровневой региональной идентичности можно отнести формирование представителей макрорегиона как «мы — северяне, мы — сибиряки, мы — дальневосточники» (в последние годы выделяется также арктическая региональная общность).

В-третьих, формирование гражданской идентичности у детей коренных малочисленных народов, привитие базовых национальных ценностей гражданского общества, их воспитание как патриотов своей родины будут успешно протекать при условии учета вышеуказанных этнокультурных и региональных особенностей.

Этническая идентичность как составная часть социальной идентичности личности определяется как осознание своей принадлежности к определенной этнической общности, отождествление индивидом себя с представителями своего этноса и обособления от других этносов, а также глубоко личностно значимое переживание своей этнической принадлежности. Она формируется на основе традиционных ценностей материальной и духовной культуры каждого народа, которые создают специфику этнокультурного пространства. Окружающий мир, национальная культура и этническая ментальность, образующие это пространство, вплетены в систему национального языка, посредством которого они передаются от поколения к поколению.

В структуре этнической идентичности выделяют два основных компонента: когнитивный и эмоционально-ценностный. Первый из них является содержательным наполнением, объединяет знания и представления о своей и чужих этнических группах, основные критерии этнической идентификации. Эмоционально-ценностный компонент объединяет переживание человеком тождественности с этнической общностью, удовлетворенность собственной этнической принадлежностью, оценку ее значимости, желание принадлежать этнической группе, а также комплекс этнических чувств, отражающих отношение индивида к факту собственной этнической принадлежности. К сожалению, деятельностный компонент в имеющихся научных трудах, находящихся в свободном доступе, пока не выделяется отдельно. Понятия «этнический» и «этнокультурный» используются как синонимы, но без четкой и определенной смысловой градации.

Исследования в этой области выделяют несколько видов этнической идентичности.

1. Моноэтническая идентичность со своей этнической группой, когда у человека преобладает позитивный образ своей этнической группы при позитивном отношении к другим этносам.

2. Измененная этническая идентичность, характерная для человека, живущего в полиэтнической среде, когда чужая этническая группа расценивается как имеющая более высокий статус (экономический, социальный и т. п.), чем своя. Это характерно для многих представителей национальных меньшинств и для иммигрантов.

3. Биэтническая идентичность, когда человек, живущий в полиэтнической среде, владеет обеими культурами и осознает их как одинаково позитивные.

4. Маргинальная этническая идентичность, когда человек, живущий в полиэтнической среде, не владеет в достаточной мере ни одной из культур, что приводит к внутриличностным конфликтам (ощущение неудачливости, бессмысленности существования, агрессивность и т. д.).

5. Слабая (или даже нулевая) этническая идентичность, когда человек не относит себя к какому-либо этносу, а декларирует себя как человека без национальности (я — азиат, я — европеец, я — гражданин мира).

Безусловно, при формировании этнической идентичности немаловажным условием является возраст ребенка и связанные с ним особенности. В процессе своего становления этническая идентичность проходит ряд этапов, соотносимых с этапами психического развития ребенка. Эти вопросы содержатся в трудах отечественных и зарубежных исследователей (Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, Б. Г. Ананьева, Л. Н. Гумилева, Б. Ф. Поршнева, а также И. С. Кона, Г. Н. Волкова, В. С. Мухиной и др.; Ж. Пиаже, Кац, Гудман, Финн, Портер, Чепели и др.), которые в целом солидарны во взглядах, основанных на результатах своих исследований.

Основываясь на их трудах, условно можно выделить три этапа в развитии этнических характеристик: 1) в 6–7 лет ребенок владеет первыми фрагментарными знаниями о своей этнической принадлежности; 2) в 8–9 лет ребенок уже четко идентифицирует себя со своей этнической группой, на основании национальности родителей, места проживания, родного языка; 3) в младшем подростковом возрасте (10–11 лет) отмечается сформированность этнической идентичности, в качестве особенностей разных народов ребенок отмечает уникальность истории, специфику традиционной бытовой культуры.

При этом многие исследователи отмечают, что ранние этапы формирования этнической идентификации характеризуются слабой интенсивностью, недостаточной сформированностью и фрагментарностью результатов, диффузностью границ. А интенсификация происходит в зрелом возрасте как результат формирования потребностей в ценностном отношении к своей

жизни и осознания своего индивидуального места в обществе. В результате описанных процессов переструктурируется самосознание личности в целом, достраиваются недостающие звенья в системе этнической идентификации.

Осознание детьми своей этнической принадлежности варьирует от того, в какой среде они живут, в полиэтнической или моноэтнической. Многонациональная среда дает индивиду больше возможностей для приобретения знаний об особенностях своей и других этнических группах. Отсутствие опыта межэтнического общения обуславливает меньший интерес к собственной этничности. У индивидов, живущих в условиях сильно отличающейся по своим этническим признакам культуры, этническая идентичность наиболее сильно выражена, а у индивидов, живущих среди группы, близкой в культурном отношении, осознание собственной этничности не становится жизненно важной проблемой. Но насколько позитивны социальные установки, во многом зависит от того, к какой группе он принадлежит — большинству или меньшинству. У детей групп меньшинства существует тенденция идентифицироваться с доминантной группой, что отражает раннюю осведомленность детей о существовании определенной социальной структуры, о том, что в обществе одни группы оцениваются выше, чем другие. Но с возрастом и развитием этнической идентичности у членов этнических меньшинств обычно происходит переориентация, когда новому поколению передаются нормы и ценности социокультурной среды.

Региональная идентичность, определяемая как осознание принадлежности к конкретному региональному сообществу, также имеет когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностный компоненты. Когнитивный компонент включает знания о конкретном регионе, формируемые представления о природно-климатических, исторических, политических, экономических, культурных особенностях территории. Эмоционально-ценностный компонент определяет наличие позитивного или негативного отношения к факту региональной принадлежности и выражается в принятии или непринятии регионального сообщества в качестве члена сообщества. Деятельностный компонент, опирающийся на знания о регионе и эмоционально-ценностное его восприятие, определяет тип поведения субъекта регионального сообщества.

Социальные факторы формирования региональной идентичности структурируются на две группы в зависимости от степени их изменчивости и управляемости. К первой группе относятся стабильные базисные, системообразующие факторы: природно-географическое, территориальное, страновое и межрегиональное позиционирование региона; история (генезис) его возникновения и развития; ментальность регионального социума. Ко второй группе относятся относительно стабильные факторы: этнический состав, человеческий потенциал, структура экономики, качество жизни, политико-управленческие процессы в регионе, вектор развития и имидж территории, деятельность СМИ и специфика региональных элит и т. д. Данная группа

факторов выходит на первый план при решении проблемы формирования положительной региональной идентичности и чувства регионального патриотизма на конкретной территории.

Таким образом, необходимым условием становления устойчивой, позитивной региональной идентичности является воспроизводство и распространение позитивных социокультурных образцов в рамках пространства региона, консолидирующих социально-территориальную общность.

Очевидно, что при конструировании региональной идентичности также немаловажное значение имеют градации понятия «регион» на различные уровни. В научной литературе имеется широкий спектр определений понятия «регион», которые можно группировать в три основных блока: 1) регион как административно-территориальная единица (район, область, край, округ, субъекты РФ); 2) регион как экономико-географическое образование, часть территории страны с однородными природными условиями и специфической направленностью развития производительных сил (Дальневосточный федеральный округ, Северные регионы РФ); 3) группа соседних государств с общими природными и социально-экономическими условиями (Арктическая зона РФ, Норвегия, Финляндия) [4].

К важным ресурсам формирования региональной идентичности также мы относим культурную составляющую каждого региона, специфика которого зависит от его языкового и культурного разнообразия и исторически сложившихся традиций. Каждый регион, в котором компактно проживают коренные малочисленные народы Севера, является поликультурным, как и вся Российская Федерация в целом.

Таким образом, вышеуказанные факторы необходимо учитывать при формировании этнической и региональной идентичностей у детей коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока РФ, при конструировании основных образовательных программ общеобразовательных учреждений, находящихся в местах их традиционного проживания и традиционной хозяйственной деятельности.

На формирование идентичности личности оказывают существенное влияние семья, система образования как образовательная среда, общество как образовательное пространство. Но наиболее эффективное воздействие оказывает только целенаправленный образовательный процесс на основе специально разработанных программ. В условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов содержание образования сконцентрировано в основной образовательной программе, включающей программы формирования универсальных учебных действий у обучающихся; отдельных учебных предметов, курсов и внеурочной деятельности; духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся; формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни.

В основе содержания всех компонентов основной образовательной программы, создающих целостное пространство, постепенно и последова-

тельно формирующее гражданскую идентичность, лежат базовые национальные ценности, такие как патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа и человечество. Конструирование этнокультурной и региональной идентичностей также основывается на этих вышеуказанных общенациональных культурных ценностях, передаваемых от поколения к поколению.

Следует также учесть, что в последние годы, кроме образовательных программ, к основным факторам формирования этнокультурной идентичности у детей коренных малочисленных народов Севера также стали относить кочевые образовательные учреждения для детей оленеводов, ведущих с родителями традиционный образ жизни, где наиболее эффективно можно использовать этнопедагогические идеи, формы и методы воспитания [5].

Один из основных разработчиков федеральных государственных образовательных стандартов общего образования А. Г. Асмолов в статье «Стратегия социокультурной модернизации образования» предлагает новую классификацию учебных программ и предметов согласно целям и задачам формирования идентичности личности. Первый тип объединяет совокупность примерных программ по формированию гражданской идентичности (русский язык как государственный, история отечества, русская литература, обществознание, граждановедение и т. д.). Второй тип — совокупность примерных программ по формированию этнокультурной и региональной идентичности (национальный язык как родной язык, национальная литература, краеведение, национальная история и т. д.). Третий тип — совокупность примерных программ по формированию общечеловеческой идентичности (математика как универсальный язык общения, информатика, физика, мировая история, мировая литература, мировая художественная культура, экономика и т. д.) [1].

Предложенная систематизация выступает в качестве условия усвоения ценностных нормативных характеристик личности как представителя гражданского общества: 1) осознание человеком себя как гражданина российского общества; 2) осознание себя представителем конкретного этноса и региона; 3) готовность к диалогу и сотрудничеству с людьми разных убеждений и национальных культур.

Такая систематизация примерных учебных программ в условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования также компенсирует упразднение компонентного принципа классификации учебных предметов по административно-территориальным признакам и управленческим компетенциям. В ГОС общего образования учебные предметы, формирующие региональную и этнокультурную идентичность, сконцентрированы в определенную форму — в национально-региональный компонент. В ФГОС общего образования образовательная программа состоит из двух частей: обязательной

и вариативной части, формируемой участниками образовательного процесса [7]. Основные учебные предметы, входящие в состав национально-регионального компонента, такие как родной язык и литература, включены в обязательную часть, а системно-деятельностный и интегрированный подходы к разработке образовательных программ теоретически позволяют включить учебный материал, направленный на формирование региональной и этнокультурной идентичности, в программу обязательных учебных предметов. Вариативные учебные часы учебного плана могут быть использованы для изучения дополнительных учебных предметов.

При внедрении федеральных государственных образовательных стандартов общего образования нам необходимо уделить особое внимание формированию региональной идентичности (включающей в себя и поликультурную компетенцию), которая является актуальным направлением для всех образовательных учреждений, более общим понятием, чем этнокультурная идентичность. Следует учесть, что примерные программы учебных предметов будут содержать материалы по регионоведению, а основная часть изучается в системе профессионального образования. Вместе с тем формирование региональной идентичности — задача системы общего образования. Содержание региональных учебных курсов необходимо интегрировать в программу учебных предметов, а также в программу воспитания и социализации.

Этнокультурная идентичность в общеобразовательных учреждениях формируется в условиях бикультурности, билингвальности, поликультурности и становится их составной частью. В настоящее время основной формой развития этнокультурной идентичности традиционно считается изучение учебных предметов «Родной язык» и «Родная литература», а также учебного предмета по национальной культуре.

В Российской Федерации учебные предметы «Родной язык» и «Родная литература» для детей коренных малочисленных народов Севера преподаются с 1930-х годов и имеют традиционную систему научно-методического и учебно-методического обеспечения. Вместе с тем изучение родных языков и литературы у многих коренных малочисленных народов Севера началось только в 90-е годы XX века и требует целенаправленной работы по развитию научно-методической и учебно-методической базы [6].

В целом формирование гражданской, региональной и этнокультурной идентичностей в рамках основной образовательной программы требует интегрированного подхода к разработке основной образовательной программы, а также при необходимости выделения и конструирования новых учебных предметов и курсов, изучаемых в части, формируемой участниками образовательного процесса.

Создание образовательных ресурсов, в том числе новых учебных предметов и курсов, направленных на формирование этнокультурной и региональной идентичностей у детей коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока РФ, представляется весьма сложным в плане

разработки содержания и технологии обучения. Это обусловлено прежде всего недостаточностью научных исследований в области формирования их идентичностей и малочисленностью специалистов, занимающихся этой проблемой.

Становление содержания и структуры нового учебного предмета и курса всегда проходит сложные этапы: конкретизация общетеоретических представлений о составе и структуре содержания образования, распределение по ступеням обучения, создание учебных материалов, их экспериментальная проверка. При этом качество разработки содержания предмета зависит от многих факторов: определенных достижений фундаментальной науки в соответствующей области, наличия подготовленных кадров — авторов, предоставления оптимальных сроков разработки, проведения экспериментальных исследований по проверке адекватности учебных материалов и их технологии построения образовательным целям и задачам, а также возрастным особенностям учащихся.

Методологическая основа федерального государственного образовательного стандарта, системно-деятельностный подход позволяют по-новому проектировать основную образовательную программу с учетом региональных и этнокультурных особенностей, где наряду с учебными предметами основными компонентами могут стать внутрипредметные и межпредметные интегрированные модульные курсы, различные формы внеурочной и внешкольной деятельности. Программа формирования универсальных учебных действий также дает возможность поднять на качественно новый уровень технологию конструирования содержания обучения учебным предметам, формирующим гражданскую, этнокультурную и региональную идентичности.

Таким образом, формирование гражданской, региональной и этнокультурной идентичностей у детей коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока РФ в условиях федерального государственного образовательного стандарта требует научно-методического обеспечения, учебно-методического и информационного сопровождения, а также повышения квалификации педагогов.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что научно-педагогической общественности предстоит выполнить историческую миссию и внести свою лепту в создание целостной системы отечественного образования, консолидирующей многонациональный народ и, вместе с тем, уникальной по культурному многообразию, обеспечивающей благополучие и процветание России в условиях глобализации.

This article focuses on the theoretical and practical aspects of the formation of civil, regional and ethno-cultural identity in children of indigenous peoples of the North, Siberia and Far East of the Russian Federation. The authors identify and describe the major problems to be taken into account in designing basic educational programs in secondary schools located in the places of traditional residence and traditional economic activities of indigenous peoples of the North, Siberia and the Far East.

Keywords: formation of Russian civic identity, regional identity, ethnic and cultural identity of indigenous peoples, educational program, federal state educational standards, educational space.

Список литературы

1. *Асмолов А. Г.* Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичностей и построению гражданского общества / А. Г. Асмолов // Вопросы образования. — 2008. — № 1. — С. 79–80.
2. *Данилюк А. Я.* Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. — М. : Просвещение, 2010.
3. О гарантиях прав коренных малочисленных народов Российской Федерации // Собрание законодательства РФ. — 1999. — № 18. — С. 2208.
4. *Роббек В. А.* Научные основы создания системы образования кочевых народов Севера / В. А. Роббек. — Новосибирск : Наука, 2007. — С. 33.
5. *Семенова С. С.* Двужычные, многоязычные — диалог народов и культур. Языковое образование в Республике Саха (Якутия) / С. С. Семенова // Народное образование. — 2012. — № 8. — С. 66–67.
6. *Семенова С. С.* Формирование гражданской, региональной и этнокультурной идентичности в условиях внедрения ФГОС общего образования в Республике Саха (Якутия) / С. С. Семенова // Дидактика образования в условиях внедрения ФГОС: Материалы республиканской научно-методической конференции. 6 декабря 2011 г. / сост.: Л. П. Борисова [и др.]. — Якутск : Офсет, 2012. — С. 9–14.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. — М. : Просвещение, 2011.

Сведения об авторах

Андросова Юлия Владимировна — научный сотрудник Института национальных школ Республики Саха (Якутия). E-mail: androsova08@mail.ru

Запесоцкий Юрий Александрович — доцент, доцент кафедры рекламы и связей с общественностью, кандидат культурологии, Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов. E-mail: 9628322@mail.ru, info@gup.ru

Ильинская Ирина Петровна — кандидат педагогических наук, доцент, Белгородский национальный исследовательский университет, г. Белгород.

Исаев Илья Федорович — доктор педагогических наук, профессор, Белгородский национальный исследовательский университет, г. Белгород.

Король Василий Николаевич — начальник учебного отдела Академии пожарной безопасности имени Героев Чернобыля МЧС Украины (Украина, Черкассы).

Крикунов Александр Евгеньевич — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры философии и молодежной политики, Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина. E-mail: akr1975@mail.ru

Крышталь Николай Андреевич — кандидат психологических наук, профессор, ректор Академии пожарной безопасности имени Героев Чернобыля МЧС Украины (Украина, Черкассы).

Лешер Ольга Вениаминовна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии, Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова. E-mail: vlesher@rambler.ru

Мартыненко Александр Владимирович — доктор медицинских наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, заведующий кафедрой социальной медицины и социальной работы Московского государственного медико-стоматологического университета им. А. И. Евдокимова. E-mail: martynenko_av@mail.ru

Репринцева Елена Алексеевна — доктор педагогических наук, профессор кафедры коррекционной психологии и педагогики Курского государственного университета. Заведует научно-исследовательской лабораторией

педагогике и психологии игры в Курском государственном университете. E-mail: lab.game@mail.ru

Рожков Олег Павлович — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Московского государственного областного социально-гуманитарного института. Коломна. Россия. E-mail: Oleg34_77@mail.ru

Сарапулова Анна Владимировна — Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова, аспирант. E-mail: RastorguevaAW@mail.ru

Семенова Светлана Степановна — кандидат педагогических наук, директор Института национальных школ Республики Саха (Якутия). E-mail: sss_insch@mail.ru

Синякова Марина Геннадьевна — кандидат педагогических наук, доцент, директор Института кадрового развития и менеджмента Уральского государственного педагогического университета. Тел.: 8-343-336-16-08.

Тулунова Ольга Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент, Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова. E-mail: vlsher@rambler.ru

Фельдштейн Давид Иосифович — доктор психологических наук, профессор, академик РАО, вице-президент РАО, г. Москва.

Ягунов Василий Васильевич — доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института профессионально-технического образования Национальной академии педагогических наук Украины (Украина, Киев). E-mail: yagunow-wasyil@rambler.ru

Authors

Androsova, Yulia Vladimirovna – researcher at Institute of National Schools of Sakha Republic (Yakutia). E-mail: androsova08@mail.ru

Feldshtein, David Iosifovich – Dr. of Sciences (psychology), Professor, Full Member and President of Russian Academy of Education, Moscow.

Ilyinskaya, Irina Petrovna – Candidate of Sciences (pedagogics), Assistant Professor, Belgorod National Research University, City of Belgorod.

Isaev, Ilya Fyodorovich – Dr. of Sciences (pedagogics), Professor, Belgorod National Research University, City of Belgorod.

Korol, Vasily Nikolaevich – Head of Training Department, Chernobyl Heroes Fire Protection Academy, Ukrainian Ministry of Emergency Situations, Cherkassy, Ukraine.

Krikunov, Alexander Yevgenievich – Dr. of Sciences (pedagogics), Assistant Professor at Chair of Philosophy and Youth Policy, I. A. Bunin Yelets State University Yelets. E-mail: akr1975@mail.ru

Kryshtal, Nikolay Andreevich – Candidate of Sciences (psychology), Professor, Rector of Chernobyl Heroes Fire Protection Academy, Ukrainian Ministry of Emergency Situations, Cherkassy, Ukraine.

Leshner, Olga Veniaminovna – Dr. of Sciences (pedagogics), Professor, Head of Chair of Pedagogics and Psychology, G. I. Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk. E-mail: vlesher@rambler.ru

Martynenko, Alexander Vladimirovich – Dr. of Science (medicine), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of Chair of Social Medicine and Social Work, A.I.Yevdokimov Moscow State Medical Dental University. E-mail: martynenko_av@mail.ru

Reprintseva, Yelena Alexeevna – Dr. of Science (pedagogics), Professor at Chair of Correction Psychology and Pedagogics, Kursk State University, Head of Research Laboratory of Pedagogics and Game Psychology. Kursk State University. E-mail: lab.game@mail.ru

Rozhkov, Oleg Pavlovich – Candidate of Sciences (psychology), Assistant Professor at Chair of Psychology, Moscow State Regional Institute of Social Sciences and Humanities, Kolomna (Moscow Region). E-mail: Oleg34_77@mail.ru.

Sarapulova, Anna Vladimirovna – post-graduate at G. I. Nosov Magnitogorsk State Technical University. E-mail: RastorguevaAW@mail.ru

Semyonova, Svetlana Stepanovna – Candidate of Sciences (pedagogics), Director, Institute of National Schools of Sakha Republic (Yakutia). E-mail: sss_insch@mail.ru

Sinyakova, Marina Gennadievna – Candidate of Sciences (pedagogics), Assistant Professor, Director of Institute of Personnel Development and Management, Urals State Pedagogical University. Telephone: 8-343-336-16-08

Tulupova, Olga Vladimirovna – Candidate of Sciences (pedagogy), Assistant Professor, G.I.Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk. E-mail: vlesher@rambler.ru

Yagupov, Vasily Vasilievich – Dr. of Science (pedagogics), Professor, Leading Researcher, Institute of Professional Technical Education, Ukrainian National Academy of Pedagogical Sciences (Kiev). E-mail: yagupov-wasyl@rambler.ru

Zapesotsky, Yuri Alexandrovich – Assistant Professor at Chair of Advertising and Public Relations, Candidate of Sciences (culturology), St. Petersburg Trade Unions University of Humanities. E-mail: 9628322@mail.ru, info@gup.ru

Правила оформления статей

1. Статьи принимаются в распечатанном виде, объемом до одного печатного листа (шрифт 14; интервал 1,5; Times New Roman), необходимо также приложить электронный вариант статьи.

2. Библиографический перечень приводится в конце статьи в алфавитном порядке (в тексте, в ссылках на источники, в квадратных скобках приводится порядковый номер источника и страница цитирования).

3. В начале статьи должны быть приведены аннотация и ключевые слова на русском и английском языках.

4. В конце статьи должны быть приведены подписи авторов и сведения об авторах: фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень и звание, место работы и должность, адрес, телефон, электронный адрес. Сведения должны быть приведены на русском и английском языках.

5. К статье должна быть приложена рецензия специалиста, известного своими трудами в этой области.

Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.

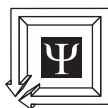
Редколлегия подвергает рукописи экспертной оценке.

Если оформление статьи не соответствует настоящим правилам, статья может быть возвращена автору на доработку.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Издательство вправе отказать автору в публикации статьи без объяснения причин.

Редколлегия рукописи не возвращает.



НЕГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

«МОСКОВСКИЙ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Лицензия: регистрационный № 2490 от 22 февраля 2012 г., на бланке серии ААА № 002608

Свидетельство о государственной аккредитации: регистрационный № 1736
от 12 апреля 2012 г., на бланке серии ВВ № 001755

В Московском психолого-социальном университете работают диссертационные советы по защите кандидатских и докторских диссертаций по психологическим, педагогическим, экономическим и юридическим наукам:

- 19.00.07 — педагогическая психология;
- 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования;
- 08.00.05 — экономика и управление народным хозяйством;
- 12.00.02 — конституционное право; конституционный судебный процесс; муниципальное право;
- 12.00.14 — административное право, административный процесс.

Адрес университета:

115191 Москва, 4-й Рощинский проезд, дом 9а

Единая справочная:

+7 (495) 796-92-62

[Http://www.mpsu.ru](http://www.mpsu.ru)

Email: mpsu@mpsu.ru



**Федеральное государственное научное учреждение
«Институт социализации и образования»
Российской академии образования (ФГНУ ИСиО РАО)**

в соответствии с лицензией № 0096 от 29 мая 2012 года на бланке серии 90Л01 № 0000102 проводит набор слушателей на обучение в сфере дополнительно-го профессионального образования по программам профессиональной переподготовки и повышения квалификации по следующим направлениям:

**Профессиональная
переподготовка
(свыше 500 часов)**

- Проблемы психологического знания
- Инновационные и институциональные аспекты логопедии
- Государственное и муниципальное управление: инновационные и институциональные аспекты
- Инновационные технологии в клинической психологии
- Актуальные проблемы психологии и педагогики дошкольного и школьного образования
- Социально-культурный сервис и туризм: инновационные и институциональные аспекты

**Повышение
квалификации
(от 72 до 500 часов)**

- Актуальные проблемы психологии и педагогики дошкольного и школьного образования
 - Актуальные проблемы преподавания общепрофессиональных и специальных дисциплин специальности «Психология»
 - Инновационные и институциональные аспекты логопедии
 - Государственное и муниципальное управление: инновационные и институциональные аспекты
 - Инновационные технологии в клинической психологии
 - Социально-культурный сервис и туризм: инновационные и институциональные аспекты
-

По окончании обучения слушателям выдаются документы установленного образца: диплом о профессиональной переподготовке; свидетельство о повышении квалификации; удостоверение о краткосрочном повышении квалификации.

Адрес института: 119121 Москва, ул. Погодинская, д. 8, комн. 220

Телефон: (499) 245-66-71 Марина Александровна Мясникова

E-mail: isae@isae.ru

(495) 796-92-62 доб. 1231 Вячеслав Ходжиевич Ахмедов

E-mail: ahmedov@mpsru.ru



ИЗДАТЕЛЬСТВО НОУ ВПО «МОСКОВСКИЙ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Издательство основано в 1995 году при Московском психолого-социальном университете.

Авторами учебников и учебных пособий для высшей школы, издаваемых университетом, являются известные ученые и преподаватели, ведущие специалисты в различных областях гуманитарных наук, научная и преподавательская деятельность которых широко известна не только в России и странах СНГ, но и далеко за их пределами.

Для обеспечения учебного процесса издательством НОУ ВПО «Московский психолого-социальный университет» издается в год более 200 наименований научной, учебной и учебно-методической литературы, разработанной на основе Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения и грифовой Министерством образования и науки РФ и РИСО Российской академии образования. Издаваемая литература выходит в сериях: «Библиотека педагога-практика», «Библиотека социального работника», «Библиотека социального педагога», «Библиотека школьного психолога», «Преподавание психологии в школе», «Библиотека психолога», «Библиотека логопеда», «Библиотека студента», «Библиотека юриста», «Библиотека экономики и управления» и др.

С журналами, издаваемыми издательством НОУ ВПО «МПСУ», которые входят в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендованных ВАК для публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук, вы можете ознакомиться на сайте <http://www.mpsu.ru/pubhouse>.

Подписка на журналы осуществляется через общероссийский каталог «Роспечать».

Наименование журнала	Подписной индекс
«Актуальные проблемы психологического знания»	36648
«Вопросы воспитания»	37168
«Известия Российской академии образования»	71933
«Мир образования – образование в мире»	80531
«Мир психологии»	47110
«Новое в психолого-педагогических исследованиях»	36640
«Публичное и частное право»	37027
«Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования»	37029

Справки о наличии книг, об отправке заказов, о заключении договоров на поставку литературы по тел. +7 (495) 796-92-62 доб. 1301, 1312; (495) 234-43-15; моб. +7-916-239-90-67 или по электронной почте publish@mpsru.ru.

**Библиотеки образовательных учреждений комплектуются
на льготных условиях.**

Наложным платежом литература не высылается.



Издательство
НОУ ВПО «Московский психолого-социальный университет»

КНИГИ В НАЛИЧИИ

**Фельдштейн Д. И. Мир Детства в современном мире
(проблемы и задачи исследования)**

М.: НОУ ВПО МПСУ, 2013. — 336 с. ISBN 978-5-9770-0694-1

В предлагаемом издании в разделе I рассматриваются значимые характеристики, закономерности, основания развития растущего человека на всей дистанции онтогенеза. Важное значение придается стадийным характеристикам социализации — индивидуализации и уровням становления личности. В разделе II книги рассматриваются особенности изменения современного Детства и обсуждаются острые проблемы развития образования на новом историческом этапе. Раздел III посвящен раскрытию личностного фактора в организации образования.

**Проблемы социализации: история и современность :
хрестоматия / сост. Е. П. Белинская**

М.: НОУ ВПО «МПСУ», 2013. — 288 с. ISBN 978-5-9770-0673-6

Хрестоматия составлена как дополнительный учебный материал к одноименному учебному пособию Е. П. Белинской, О. А. Тихомандрицкой и структурирована в полном соответствии с ним. Хрестоматия включает в себя тексты отечественных и зарубежных авторов, содержащие как уже ставшие классическими, так и современные позиции по различным аспектам проблематики социализации: динамике основных институтов социализации на современном этапе, особенностям ценностно-нормативной регуляции социального поведения, возможным константам и трансформациям представлений человека о себе в ходе социализации.

Хрестоматия может быть использована при преподавании одноименного спецкурса, а также таких учебных дисциплин, как «Социальная психология», «Возрастная психология», «Психология личности».

**Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А. Проблемы социализации:
история и современность. Учебное пособие**

М., 2013. — 216 с. ISBN 978-5-9770-0671-2

Учебное пособие посвящено анализу динамики взглядов на различные аспекты проблематики социализации в социальной психологии. Пособие состоит из четырех глав, последовательно освещающих основные теоретические подходы к анализу социализации и их концептуальный аппарат, специфику ведущих ин-

ституты и агенты социализации, проблемы регуляции социального поведения, особенности представлений человека о себе в ходе социализации. Каждая глава завершается заданиями и вопросами для размышления, обращенными к читателю. Пособие включает в себя обширную библиографию, представляющую работы по данной проблематике отечественных и зарубежных авторов.

Пособие предназначено для студентов высших учебных заведений, изучающих психологию, в первую очередь психологических, социологических и педагогических специальностей, а также может быть использовано при преподавании одноименного спецкурса и таких учебных дисциплин, как «Социальная психология», «Возрастная психология», «Психология личности».

КНИГИ В ПЕЧАТИ

Роджерс К. Р. Гуманистическая психология: теория и практика : избранные психологические труды

М.: НОУ ВПО «МПСУ», 2013. — 456 с. ISBN 978-5-9770-0035-2

В данную книгу избранных трудов выдающегося психолога вошли его работы, которые отражают основное содержание теории и практики гуманистической психологии.

Книга предназначена для психологов, педагогов и студентов, готовящихся к психолого-педагогической работе.

Справки о наличии книг, отправке заказов, заключении договоров на поставку литературы по тел: (495) 796-92-62 доб. 1301 или (495) 234-43-15, а также по электронной почте publish@mpsu.ru.

Библиотеки образовательных учреждений комплектуются на льготных условиях.

Наложным платежом литература не высылается.

**Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 71933**

Адрес редакции:
115191, Москва, 4-й Рощинский пр-д, 9а.
Тел.: (495) 796-92-62, доб. 1301
E-mail: publish@mpsu.ru

ИЗВЕСТИЯ
Российской академии
образования
Научный журнал
2013, № 1 (25)

Подписано в печать 28.03.13. Формат 70x100/16
Усл. печ. л. 11,29. Тираж 1000 экз. Заказ № 701

Отпечатано с готовых файлов заказчика
в ООО «Печатный двор Багира»