

*Больше не встречу, такого друга не встречу
Такого друга как ты
Дарит жизнь только раз...
А. Иванов*



КОНФЛИКТ ПОКОЛЕНИЙ: ВЧЕРА, СЕЙЧАС И ВСЕГДА!

Б.И. Хасан

Эту статью Борис Иосифович написал, готовясь к конференции. Текст публикуется в том виде, который оставил автор. Конфликт поколений находится в центре рассуждений автора и представляет его взгляд и позицию по этой проблеме. Эта тема была ключевой в мыслях и действиях автора.

Ключевые слова: границы возраста, детство, взрослость, поколения, конфликт.

*Есть пьесы настолько слабые,
что они не в силах сойти со сцены.
Станислав Ежи Лец*

Поколения сменяли и сменяют друг друга – так мы говорим про какой-то любопытный процесс, который (спасибо Ивану Сергеевичу Тургеневу) довольно прочно поселился на сцене и, похоже, совсем не собирается ее покидать и скорее всего не из-за собственной слабости. Я попробую просто порассуждать на эту тему. И не только в плане отношений родовых, но и в целом как человек, перешагнувший определенную возрастную границу и оглядывающийся назад с вопросом: идет ли кто-то следом?

Конечно, очень хотелось бы остановиться на определении поколенческой границы, потому что мы, часто разговаривая о поколениях, говорим так: детство – взрослость или зрелость – юность. А где заканчивается один и где начинается следующий этап? И исчерпывается ли эта структура двумя, весьма масштабными единицами, или есть какие-то более строгие варианты?

Известно, например, что отрочество появилось в истории культуры сравнительно недавно. Для нас, живущих в современности, понятие подросток привычное, и мы этому феномену даже относительно конкретные границы задали. Хочется на эту тему поговорить, но я предпочту использовать этот вариант как рамочку. Где граница? Сколько лет должно пройти для появления смены? Мы из этого поколения или не из этого? Кто попадает в мою поколенческую страту? По какому принципу?

Некоторые социологические попытки отвечать на эти вопросы содержатся в недавней интересной книге Вадима Радаева «Миллениалы»¹, но я хочу попробовать взглянуть не только на картинку смены, но и само ее устройство. Очень важную вещь, на мой взгляд, сказал Л.С. Выготский о том, что, когда мы оформляем границы возраста, важно обсуждать не только притязания, не только то, на что претендуем, и в этом смысле, чего еще нет, но чего уже хочется, но важно определять и то, чего уже не хочется из того, что хотелось, но уже было взято. Как оформляется завершение этапа? В чем, в каких признаках мы можем удерживать представление о том, что какая-то возрастная группа вышла из состава поколенческой страты и перешла в другую? Обычно, мы пользуемся при этом какими-то формально-юридическими вещами и традициями. Когда-то существовали обряды переходов. Сейчас изменилась ситуация, стала сложнее, никаких обрядов нет кроме получения паспорта, или наоборот, всего так много и все такое разное, что невозможно определить, где сигнал точный и для всех. Раньше мы могли этому только радоваться, нам казалось, что это замечательно, когда пришел человек в школу, у него кончилось дошкольное детство, его взяли и привели в школу. И родители тревожатся чаще всего по поводу того, впишется их ребенок в эту когорту или нет. У детей тревоги, конечно, совсем иного типа. И мы даже когда-то изучали этот вопрос – откуда дети получают представление об образе школ. Было 10-летнее исследование социально-психологическое, и мы обнаружили, что большое число молодых людей в возрасте 6-ти с небольшим лет в школу вовсе не хотят идти. И нам было интересно, почему школа потеряла для них привлекательность. Взрослая идея была такая: ребенок всегда хочет в школу, для него это перспектива. А мы вдруг выяснили, что в представлении ребенка это не так. И, когда мы спрашивали детей про это, они отвечали нам, например, так: «В школе не кормят», «В школе не спят днем». Из чего мы поняли, что на самом деле – это аргументация для нас, на самом деле дети не любят тихий час и редко когда понимают, что голодны. А нам они говорили про это, потому что мы их про это спрашивали. Следом было проведено тоже такое замечательное исследование, в котором мы выясняли, как реагируют дети на всякого рода социологические опросы. Мы сделали большое количество фокус-групп с детьми, нашли среди них значительное количество экспертов, в искренности которых были уверены. Мы выясняли, что думают дети, когда к ним подходят с разными вопросами. Например, хорошая у тебя школа или нет. Первая

¹ Радаев, В. Миллениалы: Как меняется российское общество [Текст] / В. В. Радаев; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 224 с.

реакция детей состояла в том, что они вообще ни о чем таком не думают, они все время думают о чем-то своем, о другом, но ответить, что они про это ничего не думают, они не могут. И ребенок говорит: думаю, что хорошая. Ответ его часто зависит от настроения или еще от чего-либо. А на самом деле они думают: что нужно этому человеку ответить, чтобы он отстал. И вот что мы выяснили в итоге.

Наши представления о детстве существенно расходятся с представлениями о детстве у самого детства. Детство позиционирует себя несколько иначе, чем мы об этом говорим и пишем и чем мы можем располагать, пытаясь изучить это самое детство. Это предположение у нас исходило из целого ряда представлений, сложившихся в культуре, например, из того, что детство экспансивно по отношению к взрослости. Детство всегда осуществляет экспансию. Суть этой экспансии состоит в том, что взрослость – это штука неизбежная. Почему-то в культуре идея взросления понимается как положительная, т.е. быть взрослым – хорошо, а быть не взрослым (ребенком) – это хуже. Откуда это представление? Еще одно исследование в рамках старшей школы и в рамках старших курсов вузов, где есть формальная институциональная граница, привело нас примерно к тем же выводам. Хотя здесь мы обнаруживаем существенные различия в том, как об этом говорят молодые люди, относящие себя к мужскому полу и к женскому. И тут не понять – либо это преувеличенная женская откровенность и мужская скрытность или они просто так аккуратно врут или, наоборот, искренне говорят, что они думают. То же самое примерно мы обнаруживаем и в конце вузовского периода. Если исключить тот мотив как «надоела эта школа или институт», то, оказывается, что они на самом деле не против приостановиться и никуда особо не шагать. Это забавное противоречие выявляется во многих исследованиях. Мы предполагаем, что есть притязание, экспансия на взрослость и одновременно полагаем, что есть определенные сдерживающие факторы. Некоторая неспешность во взрослость, в зрелость, потому что там есть атрибуты, которые присвоить себе человек не очень торопится. Итак, с одной стороны, детство экспансивно по отношению к взрослости, претендует на взрослость. Похоже, что есть какой-то период «предвзрослости», в котором люди рассматривают взросление как положительную перспективу и одновременно есть ряд сдерживающих факторов, часто не осознаваемых, иногда – сознательных, в которых эта перспектива сдерживается или просматривается как нежелательная. Т.е. мы имеем некоторый внутренний конфликт или картинку конфликта, противоречия. Это со стороны предвзрослых когорт. Это пока про такой, с позволения сказать, «внутрипоколенный» конфликт, оформляющий

противоречия взросления. А со стороны взрослости? Про отношение предыдущего поколения к последующему...

Воспользуюсь метафорой про завещание. Известно, что можно написать завещание в любом возрасте. И можно спросить: зачем люди, находящиеся в расцвете лет, пишут завещание? Есть ряд вариантов. Вообще завещание пишется перед концом, когда человек начинает размышлять, что останется после него и что я кому завещаю. И в этот момент он представляет себе, что его уже нет. А тут странная ситуация – завещание написано, а человек здоров и продолжает жить. А тот, кому завещание адресовано, начинает чувствовать себя как его получивший. И получается, что завещанное не отдано, а только обещано. Но говорят, что обещанного три года ждут... И вот вопрос – как «пишут завещание» или как взрослое поколение представляет себе молодое. Где оно передает наследство?

Был такой старый кинофильм. Там суть сюжета в том, что существовал большой завод. И вот приходит на этот завод молодой секретарь парткома (в те времена эта фигура была не менее важной, а зачастую и более, чем директор завода), и там решают провести эксперимент – передать завод молодым рабочим кадрам. И на заводе остается только молодежь, а все старики уходят. Но оставляют, конечно, своих информаторов на предприятии. И вот молодые начинают вводить различные новации. А старики за ними наблюдают, но затем, конечно, вмешиваются. И вот это перерастает в конфликт. Молодые, которых сначала пустили поиграть, а потом дали по рукам, и вот старики, которые как бы говорят молодым: «Мы завещание переписываем, мы вам дали возможность распоряжаться, но нам не понравилось, как вы это сделали, поэтому переписываем теперь завещание». И молодые, соответственно, обиделись, часть людей уволилась. Вот такой сюжет. Что я в этом месте обсуждаю? Как старшее поколение видит молодое? И как молодое видит старшее? И как они представлены друг другу? И реально вот эта представленность, т.е. поставленность перед – на мой взгляд, это вещь нетривиальная, потому что чаще всего мы друг перед другом не становимся, а пользуемся условными картинками. Я говорю: у меня есть картинка следующего поколения со всей его структурой, со всем его развитием, с логикой. У меня достаточно ресурсов, чтобы все соответствовало. Что такое взросление в этом смысле. Взросление – это претензия на ресурсы, которыми, якобы, обладают взрослые. При этом есть тайна взрослости. И открытие этой тайны – это открытие того, как приобретаются эти ресурсы, как осуществляется овладение ими, соответственно, распоряжение, как так распоряжаться ресурсами, чтобы они не убывали, а наоборот – должны

прибывать. И я теперь с позиции молодежи говорю: если старшее поколение ухитряется каким-то неизвестным для меня образом преумножать ресурсы, распоряжается ими так, что видно, как они умножаются, то я говорю, что это успешное поколение, и оно достойно подражания. И тут появляется такая форма поведения – уподобление. Однако это не то уподобление, которое из Ветхого завета. Там, по-видимому, уподобиться Образу предполагается через Действие Творения (или Со-творения), а здесь – «Я хочу быть таким, потому что это успешно». «А если взрослое поколение не смогло убедительным образом показать, что оно умеет распоряжаться ресурсами так, что они умножаются, то это поколение не представляет для меня образа успешности, и я, соответственно, не хочу быть уподобленным ему, а буду делать по-другому». Но вот как – по-другому? Замечательно, если есть хотя бы пара образцов.

Итак, представлены картинки, которые соотносятся с какой-то реальностью, при этом картинки обобщенные, а реальность конкретная. У взрослых на картинке примерно так же нарисовано детство. У меня есть предположение о том, что картинка детства для взрослых, как и картинка взрослости для детства, имеет очень сильное искажение. Пункт первый – это наша ситуация. Чтобы внести коррективы в эти искаженные картинки, надо посмотреть, каковы источники их изображений, какова их история, как они реально изображены и в какой мере изображения согласованы? Это важно.

Итак, картинка взрослости для детства выглядит определенным образом. В свое время, особенно в том месте, где мы с вами живем, приключилась такая вещь, которая происходит часто, когда старшее поколение сильно и резко дискредитируется как успешное. Проходят массовые PR-акции, которые говорят о том, что старшее поколение все делает не так. И ресурсы все убили, и страну поставили на колени, полная зависимость, никакой автономии, распределение ресурсов плохое. И возникает рассогласованность. Вот эти картинки, которые каждый раз возникают, когда поколение напрочь дискредитируется, тогда новое поколение начинает искать свой путь, который не наследуемый, потому что в завещании одни долги. Эта замечательная идея с завидной регулярностью воспроизводится. Но я думаю, что эта нарисованная картинка требует некоторых коррективов. Мне это напоминает борьбу с наркоманией. Мы понимаем, что с этим явлением мы должны бороться. Если у нас есть надежда на победу, то мы должны вселять в аудиторию некоторый оптимизм. Чтобы появлялась идея того, что победа возможна. И, более того, что она именно нами достижима. Надо говорить о собственной силе и о собственных ресурсах, а не наоборот. А наши действия сегодня строят-

ся с точностью «до наоборот». Из всех материалов, которые мы сегодня читаем, мы выясняем, что это явление такое страшное, что никаких сил для борьбы с ним нет. А у нас всегда стремятся сначала запугать. А запуганный, естественно, сдается. С другой стороны – другая крайность – абсолютно героическая, но сильно напоминающая компьютерную графику или анимацию. И та, и другая картинка какие-то неприглядные. Теперь изображение со стороны взрослости – как нарисовано для взрослых детство. Здесь масса проблем.

Вопрос: как выглядят те, кто следует за нами. Тут можно прибегнуть к тексту Маргарет Мид. Она нарисовала три возможные картинки отношений между взрослостью и детством. Первый тип отношений – дети всегда следуют за взрослыми и повторяют их жизнь. В этой системе каждое следующее поколение следует за предыдущим. Небольшие отступления в этом случае возможны, они могут кое-что улучшить. Но все менять нельзя. Взрослые не позволяют. Они создали массу институтов воспроизводства себя. Второй тип отношений, который можно помыслить – сосуществование. Два мира живут сами по себе. И у них при этом возникают отношения терпимости или нетерпимости. Параллельные возможности сосуществования. И возможен третий тип отношений – детство начинает забегать вперед взрослости. Взрослые в этом случае обнаруживают, что им, оказывается, есть чему учиться у своих детей. Дети открывают и осваивают в мире нечто для взрослых сокрытое. Оказывается, что отношение детства и взрослости – это отношение взаимной экспансии. Если дети постигают тайну взрослости, то они тем самым претендуют на взрослость. Если наоборот, то взрослые становятся инфантилами, регрессируют до детства. По Маргарет Мид это один из типов сосуществования в культуре. На чем основана картинка детства для взрослости? Если взрослость строится таким образом для ребенка: есть идеальная взрослость – это полное владение ресурсами, умениями распоряжаться для достижения успехов и развития. Сила и могущество. Что, по сути дела, видно в разного рода достижениях. Есть мечты, которые постепенно сбываются. А есть реальная взрослость, которая либо в какой-то мере согласуется с этим, либо не очень.

В ответах на вопрос о том, какие именно взрослые являются образцами, около 40 % детей указывают своих ближайших родственников. А как выглядит в этой картинке для взрослых детство? Идеальное и реальное. У взрослых обычно есть три картинки (здесь начинается масса трудностей очень интересных): идеальное детство; реальное детство; а есть мое детство. Итак, есть еще и то, что я удерживаю как свое собственное про-

шлое, маркированное мной как мое детство. И пространство отношений между этими тремя образами довольно сложное. И тут одно из ключевых противоречий связано со страхом не успеть. В чем суть противоречия? Оно, кстати, хорошо известно, но не очень часто обсуждается. Наше сознание и мышление устроено так, что мы можем охватить им огромные промежутки жизни. Такие у нас возможности. Мы можем помыслить жизнь до нашего существования и после. Можем рассуждать категориями столетий, тысячелетий. Вот это ощущение возможности помыслить в огромном масштабе и одновременно ощущение краткости пребывания в этой жизни, пребывания между гигантскими масштабами, в которые мы проникаем в своем мышлении и реальным временем жизни, породило массу мечт. В.П. Зинченко как-то сказал: «Есть такая максима – умирают только другие». И я в детстве тоже так думал, что пока я до взрослости доживу, эти ученые что-нибудь придумают, чтобы я не умер. Позже я начал размышлять о возможности реинкарнации... Попытка преодоления ограничений натурального бытия, его кратковременности. Но одна из попыток преодолеть этот рубеж и это противоречие – это успеть как можно больше, пока ты здесь. Интенсифицировать жизнь. Так появляется идея ускорения. Надо все делать быстрее, потому что времени мало. Возможности осуществления рассогласуются жутко. Надо успевать, но как ты ни торопишься, а успевать не получается. И создается такое ощущение, что мы по всем генеральным показателям не успеваем. Есть ощущение, что нужно еще быстрее (в этом месте очень показателен разворачивающийся в настоящее время сценарий цифровизации как своеобразной гонки – куда?). И один из вариантов разрешения проблемы успеть-не-успеть – продлить собственную жизнь. Это связано отчасти с родовой идеей. Если я ассоциирую себя не только с этим исключительно местным, бренным существованием, то тогда понятно, что я – не один я, а целый род. Вот эта идея продлить себя в другом – идея простая. Следовательно, и надежды, и планы должны этим – другим продолжением меня – осуществляться. В этом колоссальная экспансия взрослости на детство. Т.е. детство – это есть фактически меня продолжение. Но при этом того, который вообще передвигается самостоятельно, контролировать сложнее. Он отделился и пошел. Свернул за угол и уже не видно, как он там ходит. У взрослых всегда есть потребность компенсировать, восстановить контроль, потому что это и есть я, мое продолжение. Александр Моисеевич Аронов как-то утверждал, что дети становятся самостоятельными не по собственной инициативе, а потому что мы их бросаем. Им нужно много внимания уделять, а хочется себе. «Я же еще здесь, живой, а как бы принадлежу ребенку». Отсюда и симметричное отношение – «тогда и он

мне принадлежит». Но все чаще и чаще хочется от него освободиться и побыть собой. Вот в эти «уходы» взрослых оставшийся без опеки и опор ребенок вынужден становиться самостоятельным. Потом взрослый «возвращается», а ситуация уже другая.

Экспансия – совершенно уникальная вещь. Я все время вспоминаю свое собственное детство, воспроизвожу то, в отношении которого я определился как мое, полностью контролировать и определять его движение, а оно уже само ходит – мое продолжение. И у него появляются мысли, которые ему надуло со стороны, а не с помощью родовой генетической передачи. Вот проблема. И идея продолжения контролируемого детства с одной стороны, а с другой стороны – идея сдерживания экспансии. И вот это противоречие заставляет нас говорить: ты еще мал! И ребенок понимает, что когда нам надо – он для нас взрослый, а когда нам выгодно – он маленький. И он не понимает, как тут себя вести. Этот сюжет фактически воспроизводится и в более поздних периодах между так называемым старшим поколением и молодостью. Внешняя рамка у этой ситуации совершенно замечательная, она связана с тем, что действительно взрослость, с одной стороны, все время претендует на детство, с точки зрения обеспечения, становления, самостоятельности и ответственности.

С моей точки зрения, слово «ответственность» – ключевое, потому что взрослость по целому ряду исследований определяется тем, ответственность за какого масштаба действия готов взять на себя человек и эту ответственность реально осуществлять. Это и есть критерии взрослости, которые проявляются и в экономических, и в социально-психологических типах позиционирования. Речь идет о масштабе решений, за которые человек берет на себя ответственность и реально готов эту ответственность нести. Потому что когда мы говорим: ты отвечаешь за то, что ты делаешь, масштаб задачи ясен. Есть еще и внутренняя рамка противоречия, сильно влияющая на то, как мы определяем эти отношения, в каком материале эти отношения начинают возникать и обостряются, где у нас возникают конфликты и реальные способы их разрешения на уровне когорт или межличностных отношений. Подрастающее поколение (становящееся) претендует на места и ресурсы старшего (ставшего), ему уже надо что-то делать, как-то себя реализовывать, чтобы чувствовать свою значимость. Чтобы вообще Себя Чувствовать! И тут снова – место занято. Потому что уже сравнительно небольшая часть трудоспособного населения обеспечивает все потребности. Т.е. в развитых странах заняты в производстве, обеспечивающем прямые потребности человека, уже меньше 20 % трудоспособного населения.

Надо создавать какие-то формы занятости, в которых человек мог бы почувствовать себя реально живущим вместе с другими людьми. Занят он все меньше и меньше, а свободного времени все больше. Нужно чем-то занимать молодых людей. Они приходят в мир и говорят: дайте нам что-то делать; а мы говорим: потребляйте пока. И это есть нормальная взрослая позиция, которая связана с мораторием – удерживать где-то большие когорты людей, которые уже половозрелые, имеют некоторые физические характеристики, связанные с их притязаниями на социальное позиционирование. А мест для социального позиционирования нет. Новых форм не придумано. Поэтому создаются компенсирующие ниши, и люди в эти ниши погружаются. Коммунисты решали эту задачу, с моей точки зрения, гениально. Появлялись такие проекты, как Целина, БАМ, молодежные жилищные кооперативы (МЖК), студенческие стройотряды, и молодежь себя сделала. Это сработало как мораторий. И в это время сила, энергия и притязания были точно канализованы. И соответствующий PR был.

Итак, у каждого своя картинка, каждый с ней живет и на основании этой картинке с другим сталкивается. При этом, столкнувшись, содержание картинки не выкладывает, культуры такой нет. Может быть, в этом и состоит Вызов – создавать такую культуру диалога поколений. Переговорный процесс между представителями различных поколенческих групп мог бы разворачиваться на разных уровнях, в разных формах и масштабах, но везде должны быть культурные переговоры, где оформляются интересы. Это вызов, но вызов моему поколению, скорее. Потому что я не думаю, что следующие за нами идут в след, это трудно несмотря на то, что есть такая необходимость. Далее могут быть конструктивные переговоры, предметом которых могут быть проблемы и взгляд на них тех и других. Потому что мне не раз приходилось убеждать, что взгляд молодых не менее основателен, чем обусловленный опытом. Другое дело, что мы не привыкли, собственно, вести переговорные процессы. Мы привыкли быстро принимать решения, быстро их осуществлять, потом подсчитывать убытки и квалифицировать действия как поспешные и неэффективные. После чего без особого анализа мы приступаем к следующему мероприятию, и этот мероприятийный подход скончался, с моей точки зрения. Похоже, что конфликт поколений не сходит с культурно-исторической сцены не потому, что у него нет сил и он не разрешается. По-видимому, он и не должен разрешаться в терминальном смысле. Ему на этой сцене отведено специальное место, в котором и совершается поколенческий переход. Но хорошо бы, чтобы это место было соответствующим образом организовано.

Литература

1. Радаев, В. Миллениалы: Как меняется российское общество [Текст] / В. В. Радаев; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 224 с.

ГАДЖЕТ-ПРОВОКАТОР ИЛИ МОЖЕТ ЛИ ЧЕЛОВЕК БЫТЬ БЕЗ БЫТИЯ?

С.А. Смирнов

В статье дается анализ современной ситуации, в которую попал человек. Ее можно описать как ситуацию онтологического соблазна, в которой человек намеренно избирает тренд ухода с исторической сцены и замены себя постчеловеком. Автор предлагает обратиться к традиции культурно-исторической психологии и антропологии для выработки антропологической альтернативы этому тренду ухода. В статье дается обоснование, согласно которому ресурс культурно-исторической психологии позволяет разработать концептуально-методологический и практический ответ тренду ухода, в котором (ответе) умные технологии будут не парализовать человека, а использоваться как ресурс развития.

Ключевые слова: умный гаджет, умные технологии, тренд ухода человека, антропологическая альтернатива, культурно-историческая психология, цифра.

Вместо вступления

Для завязки разговора приведу два эпизода.

Эпизод первый. В 2018 году более десяти тысяч российских школ ввели запрет на использование своих личных мобильных телефонов во время уроков. То же самое происходило в Азербайджане, Греции, Таджикистане, Франции ...

Представьте себе. Входят школьники в класс и им говорят: «Сдать оружие!». Мобильники выкладываются в специальные ячейки и только тогда начинается урок. Учитель боится своих школьников? Точнее, он боится школьника, вооруженного мобильником? Этот мобильник, видите ли, отвлекает. Мобильник! Как будто он живой. Важнее, живее и интереснее как собеседник, нежели тут же стоящий живой (вроде бы) учитель.

Эпизод второй. Наш замечательный психолог В.П. Зинченко однажды спросил своего друга и соавтора философа М.К. Мамардашвили: «Слушай, Мераб! Как ты думаешь, с чего начинается человек?». Тот ответил, не задумываясь: «С плача по умершему». То есть с тонкой душевной работы. С той личностной органики, которая в человеке выделяется в процессе его душевной жизни. Если он плакать не умеет по близкому, по другому человеку, то у него нет того органа понимания и сопереживания. А значит он вообще еще и не человек. Так, недоделка, недотыкомка...

Когда мы чего-то душевного делать не умеем, не умеем делать что-то сугубо человеческое, сказать, найти нужное слово, совершить какое-то пусть и простое, но свое ответственное действие, мы его тут же пытаемся чем-то прикрыть, закрыть, заменить, компенсировать. Замена при этом происходит не адекватная. На какой-нибудь суррогат, на что-то искусственное, не свое, чужое.

Не умеем общаться, говорить, мыслить – затыкаем это отсутствие искусственной затычкой, умным гаджетом. В надежде, что он за нас все и сделает.

Вот и сидят подростки на лестничной клетке. Уткнулись в гаджеты. Сидят молча. Общаются...

Норма быть

Так было не всегда. Для человека нормой было совершение личного усилия быть, как-то в этом мире состояться. Как-то сбываться. Бытие понималось как норма [9]. А человек понимался всегда не как ставшее и законченное нечто или статичный индивид, а как некий душевный порыв, личное усилие. Человек ведь не состояние, а усилие, говорил Мамардашвили. И это усилие он совершал в ситуации постоянной собственной онтологической нехватки быть, в состоянии собственной незавершенности, открытости горизонта, недосказанности, неоконченности, недоопределенности, непредзаданности. В состоянии постоянного сдвигания собственных пределов, границ, которые всякий раз маячат и растворяются как уходящий мираж.

Но человек понимал, что это его удел. И он проделывал на себе опыт (с разной степенью успешности и честности) – опыт практик заботы о себе (варианты – практик и антропопрактик развития). Потому что понимал, что это единственное, что у него остается и главное, за что он несет ответственность перед Всевышним – он сам, его личность, которую он пестует. Эту практику заботы человек проделывал на себе, ведя тяжбу с Богом, отвечая перед ним за свою жизнь. Горизонт предела человек держал в Страхе Божиим. Если этот предел убрать, то человек начинает думать, что он сам – беспределен, то есть бессмертен. Какой соблазн!

Соблазн

В то же время человек всегда испытывал соблазн увильнуть от онтологической ответственности – пытался не быть, не стать, не заботиться. Надеялся на авось, потому что иного, сугубо онтологического аргумента уклониться от бытия у меня вообще-то нет и быть не может. Потому, что я уже явился в мир и у меня «нет алиби в бытии» (М.М. Бахтин).

Человек отвечает за свою жизнь и за все то, что делает на этой земле, поэтому жизнь человека и есть ответственное бытие. И другой быть не может. Даже последний циник, который полагает, что живет как хочет, вне онтологической нормы, не отвечает за поступки, он все равно несет ответ сугубо по факту своей жизни (не важно, какой, пусть и самой бездарной и преступной) – он отвечает уже тем, что все равно ходит и коптит эту землю. И мера ответственности выставляется ему в конце жизни.

Но все же человек всегда искал лазейку увильнуть, обмануть Бога.

И тут случилось! Явился умный гаджет. Явилось сугубо рукотворное изделие человека, которое он же и изваял (как Пигмалион – Галатею). В тайных страстях и уловках человек, возлагая надежды на всесилие и могущество технического прогресса, лелея избавление от заботы (то есть, вообще-то от самого себя, потому что моя забота о себе и есть я сам, кого лелеешь, того и получишь), сам же и попал в ловушку, в ситуацию онтологического соблазна. Однажды он вдруг понял (возомнил о себе), что вот оно, спасение, вот оно, вечное блаженство, исполнение его желаний – умный гаджет его спасет и дарует вечное удовольствие, потому что ему можно отдать усилие быть. Оно, это существо, постчеловек, будет работать, мыслить, запоминать, действовать, принимать решения. Оно не будет болеть, не будет ошибаться, не будет бояться, ему не свойственен Страх Божий. У него нет совести! Ни стыда, ни страха!

Человек сознательно пошел на этот жизненный аутсорсинг, чтобы самому не быть, а отдать все свои тяготы и заботы о бременной жизни умному техническому устройству. Начав с безобидных вещей, связанных с освобождением человека от рутинного, тяжелого труда, человек так увлекся, что свел собственное развитие к техническому прогрессу, тем самым редуцируя бытие к его наличному существованию, а полноту пребывания и присутствия – к его желаниям и удовольствию, точнее к их симулякрам, то есть усилие быть свел к соблазну не быть. Человек в итоге попал впервые в ситуацию реального онтологического соблазна – соблазна уйти, не быть.

И этот свой уход человек воплощает со все более торжествующим техническим энтузиазмом, воплощающимся все более явно в тренде ухода человека.

Этот уход просто виден в целом ряде других технических и антропологических трендов. Уже становятся реальностью операции без хирурга, обучение без преподавателя (МООС, online обучение etc), уход с поля боя в качестве активного бойца (умное оружие), управление без управленца, завод без рабочих (цифровые двойники), развитие разного

рода беспилотной техники (автомобили, БПЛА, в результате чего к 2035 году 65 % пилотов окажутся без работы – их заменят беспилотники). Или уже ставшее реальностью «цифровое детство», в котором вырастают наши внуки и правнуки. Для них цифра – давно уже привычная среда обитания, а не новинка и не экзотика.

Умный гаджет, умное изделие, типа робота Софии, создает иллюзию замены, иллюзию полноты жизни, а реально происходит уловка – подмена человека киборгом-химерой. Раньше химеры жили только в нашем сознании, в бреде и мифологиях. Теперь эта химера технически воплощена, она существует во все более умных технических двойниках, заменяющих человека. И тем самым происходит хитрое замещение и как бы завершение человека. Только если в духовной традиции человек, будучи всегда не завершен и неполон, возделывал далее себя посредством духовных практик заботы, понимая, что никогда и не станет завершенным и совершенным, то теперь завершенность получает сугубо техническое решение. Совершенство человек получает сугубо технически, посредством умной технической насадки, путем замены смертного и болеющего субстрата, тела, функций – на бессмертное кибернетическое тело. Но при выполнении главного условия – при отказе от себя. Цена здесь – жизнь.

«Мором стала мне мера моя...».

Замена стала возможной именно потому, что сначала человек себя свел к функции, к набору функций, переписав себя на языке функций, превратив в функциональную машину. А если эти функции может исполнять другая, более умная машина, гораздо более эффективная, то, разумеется, эта биомашина, этот биоид, может быть заменен на другое существо. И мы получаем постчеловека.

Если мышление сводится к функциональным операциям, если вместо мышления нам подсовывается интеллект как машинное устройство, которое может быть заменено искусственным интеллект, то оно может быть смоделировано. И пересажено в иное тело, которое не болеет.

Уловка сработала. Человеку можно не мыслить, не запоминать, не чувствовать, не воображать, не считать, не писать, не прогнозировать, не принимать решения... То есть не быть. И тогда наступит эпоха сингулярности, когда мы все (наши правнуки) дружно переместимся в иные бессмертные тела, в нанороботы и прочие устройства. И мы получаем кибернетическое бессмертие. Дайте только время. Ну и денег.

Здесь важно понять, что совершается, конечно, сугубо шулерская операция. Сторонник такой замены-подмены ведет себя как картежник, подменяя карты, мухлюя. Сначала человека надо редуцировать до

функции, а затем эта функция заменяется другим, более эффективным устройством. Все! Операция сделана.

Искусственное, сделанное человеком, рукотворное, выходит из-под контроля, становится самостоятельным, как бы естественным. Копия заменяет оригинал. Человек сам отпускает свое собственное порождение из своих рук. Он решает уйти из своего мира, уступив место придуманному им же изделию, передав ему качества основного, главного естества.

Себе же оставляет не главную роль. Искусственное становится естественным. Копия – оригиналом. Второе – первым. Творение заменяет творца.

Человек и нейронауки

Сказанное выше означает лишь одно. Если мы полагаем, что тренд ухода – не наш удел, ему необходимо противопоставить иной тренд, то мы должны вырабатывать антропологическую альтернативу, но не в стратегии отказа от умных технологий, а в стратегии использования их для того, чтобы вернуть человеку его самого. Умные технологии на то и средства, чтобы быть использованными. И относиться к ним надо как к инструменту, хотя бы и «умному», и сложному. И этот инструмент должен быть использован в руках хозяина с умом. Нет необходимости отдавать мышление машине. Ей надо отдать то, что она умеет лучше человека, то есть набор тяжелых и сложных операций, а себе оставить то, что и делает нас самих людьми. Мы должны по-прежнему мыслить и любить. Хотя это и предполагает личное усилие.

В этом плане нам необходимо новое усилие быть в новых условиях. Новое перенормирование самих себя, восстановление нормы быть, но в радикально иных, уже фактически постчеловеческих условиях, поскольку среда обитания действительно изменилась и в ней человек уже не может действовать так, как будто ее нет, как будто он продолжает работать палкой или машинкой, в то время, как вокруг него цифровая среда и внутри него цифра уже сидит как его собственная часть, привычная ему и без которой он уже не может жить.

Поэтому необходимо сами достижения нейронаук, достижения НБИКС-технологий использовать для выстраивания таких человеко-машинных систем и таких проектов человека, в которых перестраиваются интерфейсы с сохранением субъектности и активной роли человека. Речь не идет об отказе от разработок по AI, от генной инженерии, биотехнологиям. Дело не них. Дело в выше названных установках: хочет человек быть или он хочет уйти?

Наша позиция заключается в продолжении линии, обозначенной еще Л.С. Выготским, в его культурно-исторической, «вершинной», психологии [1]. В чем заключалось его предложение? В том, что развитие человека понималось как культурное развитие, опосредованное психологическими орудиями и знаковыми системами (языком). Орудие и знак выступают посредствующими звеньями в процессе освоения их человеком. Овладевая орудием и знаком, человек овладевает своим поведением, он становится собой, у него формируется мышление и другие «высшие психические функции».

Почему нас не устраивает пафос трансгуманизма? Потому что он предлагает вообще никак не учитывать практику освоения и опосредования, практику овладения человеком своим поведением посредством знака и орудия. Он предполагает уплощение, сплющивание вообще деятельности человека, превращая его в придаток умной машины. Понятно, почему. Потому что сознание сводится к активности мозга.

Мы же предлагаем вернуться к базовой аргументации Л.С. Выготского, вернуться к идее опосредования развития человека, но уже умным орудием, умной машиной и знаком. Человек выстраивает новый интерфейс: *человек – знак (цифра) – машина*. В нем (интерфейсе) не просто по-новому выстраивается связь человека и орудия, но сами участники отношения (человек, машина, знак, цифра) – иные, нежели в доцифровую эпоху [4; 5; 6].

Здесь принципиальной проблемой является то, что цифра уже не просто психологическое орудие. Равно как и в целом умные технологии – больше, чем орудия. Понятие интерфейса человек-машина уже устарело. Сформировалась гибридная социально-цифровая среда, некая смешанная реальность. Машина теперь воспринимается как социальный партнер, как значимый Другой.

Обычно в схеме овладения мы понимаем, что орудие (например, ручка), которым я овладеваю, все равно остается вне меня, хотя и становится частью нового «функционального органа». Но овладевая ручкой, внешним орудием, я не становлюсь ее рабом. Я овладеваю действием с помощью ручки: учусь писать. Смысл же действия держит и само действие. Орудие при этом остается средством. Овладевая средством, я овладеваю способом действия и через это – собой. Внешнее орудие не входит в меня.

Теперь же ситуация иная: цифра уже не орудие, а среда обитания. И здесь возникает проблема: овладевая мобильником, я не становлюсь его хозяином. Потому что он сам встроен в цифровую среду. Если я действую с мобильником, я сам втягиваюсь в программу действий,

вшитую в мобильник, по которой он и работает. Я думаю, что я, якобы, овладеваю мобильником, но на самом деле это вшитая в него программа овладевает мной, то есть я подчиняюсь зашитому в него алгоритму. Поскольку в мобильнике главное – цифровая среда, а не он сам. Это средство, вводящее меня в иной мир и меняющее меня без меня. У меня формируются новые привычки и новый способ жизни со встроенным в меня мобильником. Не я выстраиваю свой орган, а меня программируют. Цифра входит в меня как новая привычка.

Поэтому альтернативой соблазну ухода в этой связи должно быть восстановление нормы быть уже в этой цифровой гибридной среде, в которой умная машина должна стать ресурсом развития, а не чужой, пожирающей тебя игрушкой, от которой ты находишься в отношении зависимости. Поэтому речь должна идти не об уходе, а возвращении к себе.

Умные технологии и умные среды – не провокатор и соблазнитель, а средство и среда развития. Другое дело, что сама это попытка снова быть, попытка перенормирования себя не сводится к узко технической задаче. Мы должны признать принципиальную нетехнологичность решения. Просто потому, что обретение вновь свободы есть онтологическое решение. Нужно новое усилие. И только потом все остальное выступает как средство. Для начала нужна готовность быть. И только при таком условии готовности быть возможно преодоление соблазна не быть. И это вопрос не технологический, а онтологический.

В новом интерфейсе выстраивается новая *модель человеко-машино-знаковой (цифровой) системы*. На языке этой модели и можно обсуждать проект грядущего постчеловека, но уже не того, который переселяется в иное тело и отдает умные функции машине, а того, который, сохраняя себя и свое тело, развивает его и свое мышление, усиливает себя за счет выстраивания нового интерфейса с машиной и знаком (новым языком, на котором описывается интерфейс).

Эту логику фактически уже используют в рамках нового направления – «культурной нейронауки», в работах исследователей в Японии, Нидерландах, США, Португалии, Великобритании и др.) [11]. Оно сформировалось недавно. Но уже издается журнал «Culture and Brain», проводятся конференции ежегодно с 2013 года.

Ключевым направлением работ здесь выступает выстраивание связи между культурой, культурным развитием человека, его способностей, и тем, какие «следы» это развитие оставляет в мозге, и как на активности мозга, на сформированности его локальных функциональных зон можно это проследить. Понятно, что для этого используются как раз

современные технологии и оборудование, которых ранее не было в распоряжении исследователей.

Для этого делаются попытки на разном материале выстраивать двухуровневые трехфокусные модели:

Первый уровень: *знак – орудие – машина*. Связка между ними выстраивается как особая посредническая деятельность.

Второй уровень: *ген – мозг – культурный знак*. Связка между ними выстраивается также через опосредующее действие, выявляющее и выстраивающее связи между культурной практикой, мозгом и формированием генетической памяти рода.

Разработанный новый технический аппарат (функциональный МРТ) позволяет увидеть активность мозговой деятельности, связанной с действием со знаком и машиной. А достижения генной инженерии позволяют показать связи этой мозговой и культурной деятельности с наследием, генетической памятью, и выстраиванием особых «культурных кодов», наследственностью, передаваемой от поколения к поколению.

Ученик и соратник Л.С. Выготского, А.Р. Лурия со своими последователями давно уже провели работы по выявлению и описанию динамической локализации высших психических функций в мозге. Например, была прослежена зависимость действия по целеполаганию (и нарушение этого действия) от развитости или повреждения лобных долей головного мозга. Также известны работы по функциональной асимметрии головного мозга и т.д.

Тем самым современная культурная нейронаука пытается преодолеть и снять противопоставления природы и культуры, человека и машины, выстраивая ЕИ-модели. Правда, в области AI и у представителей трансгуманизма эта граница не преодолена. Точнее, редуцирована в пользу нату-рализации, биологизации и машинизации человеческого развития.

А культурная нейронаука настаивает на том, что мозг, структуры и процессы в мозге человека выстраиваются и организуются под влиянием культурного развития и культурной среды. Это вообще-то банально, и было давно известно еще Выготскому. С этим связана идея так называемой «нейропластичности» мозга, то есть его морфологическая изменчивость и обучаемость.

Нейронаука изучает как раз связь между культурой и языком, ее представляющим, с одной стороны, конкретным опытом познавательной и трудовой деятельности, с другой, и формированием функциональных систем головного мозга, с третьей. Но конкретно, как преломляется культура и язык в этих функциональных системах – это в современной нейронауке пока вопрос открытый.

Но есть уже конкретные результаты. Например, Э. Магуайр исследовал опыт лондонских таксистов, которые специально обучаются и сдают сложные тесты на пространственную навигацию в большом городе. Это связано с пространственной и зрительной памятью и ориентацией. С тестами справляются не все. Обнаружено, что у тестируемых иная структура гиппокампа, нежели у других испытуемых, не таксистов. Предположительно это связано с особой деятельностью по пространственной навигации в городе. Исследователи допускают, что структурные изменения мозга прямо обусловлены высшими когнитивными функциями, отвечающими за формирование пространственной памяти [11].

Но данных крайне мало. И прямых корреляций между культурой, формами поведения, принятыми в культуре, языковыми структурами и структурным и функциональным строением зон мозга не наблюдается. Здесь нет непосредственных причинно-следственных связей. Поэтому происходит редукция культурных форм и культурного развития к активности мозга. Это приведет к тому, утверждают М. Коул и М. Фаликман, что понятие культуры может быть исключено из анализа развития человека, что противоречит идее коэволюции культуры и мозга. Есть риски превратить нейронауку в бездушную науку о мозге, исследующую активность мозга, но не отвечающую на главный вопрос – как психика человека формируется в контексте культуры, к которой и принадлежит.

Предтеча.

Первый опыт создания человеко-машинных систем.

Для выработки антропологической альтернативы иногда полезно обращаться к отрадным примерам из нашего великого прошлого. Если мы понимаем, что необходимо выстраивать новый тип интерфейса человек-знак-машина, то в таком случае нужны новые модели человеко-машинных систем. Первые такие модели, причем в идеологии культурно-исторической психологии, уже были в свое время разработаны. Правда, самодельные, самопальные, как бы под случай, *ad hoc*.

Ярким примером, наглядно показывающим культурную природу развития человека и реального применения культурно-исторической психологии, является эксперимент со слепоглухонемыми детьми в интернате в Загорске в СССР, который проводили философ Э.В. Ильенков и дефектолог А.И. Мещеряков [2; 3; 8; 10].

В рамках того эксперимента был построен интерфейс человек-знак-машина. Точнее, интерфейс: ребенок (слепоглухой) – знак – машина – зрячеслышащий взрослый (тифлосурдопедагог).

«Умной» машиной был знаменитый телетактор, разработанный в Загорске специально для слепоглухих детей в рамках эксперимента [10].

Слепоглухонемые дети не пишут в привычном для нормальных людей смысле. Они осваивают язык и письмо с помощью шрифта Брайля и дактильного языка. Они не выводят на листе бумаги буквы. Они видят пальцами, воспринимают мир всем своим телом, подключая всю свою органику к связям с внешним миром. Сейчас это звучит банально. Но это не банально с точки зрения формирования личностной структуры, тела личности, особенно в случае слепоглухоты.

Что здесь не тривиально? То, что на вопрос «Что выстраивается взамен привычным орудиям (письму, тексту, знаку) в качестве культурного посредника между слепоглухонемым и зрячеслышащим?» мы фактически получаем более сложный ответ: предметом и орудием для письма и чтения становится сложно организованный функциональный орган, состоящий из руки, шрифта Брайля, дактильного языка, особого дисплея, особой клавиатуры, снабженной шрифтом Брайля и локальной зоны мозга.

Впервые именно в интернате в Загорске был использован так называемый телетактор, первый в мире прибор, который использовался для общения зрячеслышащего взрослого со слепоглухими детьми, чтобы те могли и сами «слышать-видеть» воспитателя, который им говорит и пишет, и сами они смогли бы ему ответить.

Телетактор был прообразом брайлевского дисплея. Воспитанники Загорского дома познакомились с телетактором задолго до того, как появился брайлевский дисплей. Первые телетакторы появились в Загорске в 1965 г.

Телетактор – это техническое устройство, состоящее из центрального пульта, за которым сидит зрячеслышащий воспитатель, и нескольких рабочих мест для слепоглухих воспитанников. Они могут общаться друг с другом. Пульт представлял собой пишущую машинку, к ней была подключена клавиатура, на которой размещены кубики-такторы с шеститочиями Брайля на верхней панели. На рабочих местах воспитанников – тоже клавиатуры со шрифтом Брайля. При нажатии воспитателем той или иной клавиши на центральном пульте у воспитанника выскакивали соответствующие сочетания точек – брайлевские буквы. Передача букв сопровождалась вибрационным сигналом, который воспитанники могли почувствовать всем телом. До будущего брайлевского дисплея телетактору было далеко, он был несовершенен, громоздок. Но принципиальная схема была построена.

Даже в ситуации слепоглухоты и немоты можно построить особое устройство-посредник, формирующее не только коммуникацию, но и развивающее и формирующее необходимые способности.

Литература

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. Орудие и знак в развитии ребенка. – М.: Педагогика, 1984. – С. 5–90.
2. Ильенков Э. В. Философия и культура. – М.: Политиздат, 1991. – 464 с.
3. Мещеряков А. И. Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения. – М.: Педагогика, 1974. – 274 с.
4. Рубцова О. В. Цифровые технологии как новое средство опосредования (Часть первая) // Культурно-историческая психология, 2019. – Т. 15. – № 3. – С. 117–124.
5. Рубцова О. В. Цифровые технологии как новое средство опосредования (Часть вторая) // Культурно-историческая психология, 2019. – Т. 15. – № 4. – С. 100–108.
6. Смирнов С. А. Цифра как соблазн. Человек и новый технологический уклад // Практики развития: теоретические и технологические решения и вопросы в цифровую эпоху. Материалы XXVI научно-практической конференции. – Красноярск. 2020. – С. 5–13.
7. Смирнов С. А. Умное тело или проблема формирования человеческой телесности в ситуации жизненного аутсорсинга. Часть 1. // Культурно-историческая психология, 2016. – Т. 12. – № 1. – С. 4–13.
8. Смирнов С. А. Умное тело или проблема формирования человеческой телесности в ситуации жизненного аутсорсинга. Часть 2 // Культурно-историческая психология, 2016. – Т. 12. – № 4. – С. 100–112.
9. Смирнов С. А. Онтология человека: рамки и топика // Вопросы философии, 2015. – № 11. – С. 38-49.
10. Суворов А. В. Телетактор – прообраз брайлеровского дисплея [Электронный ресурс] URL: http://surovov.reability.ru/r_blind.html (дата обращения: 23.12.2020)
11. Фаликман М., Коул М. «Культурная революция» в когнитивной науке: от нейронной пластичности до генетических механизмов приобретения культурного опыта // Культурно-историческая психология, 2014. – Т. 10. – № 3. – С. 4–18.

ПОСРЕДНИЧЕСКОЕ ДЕЙСТВИЕ В ПЕРИОДИЗАЦИИ ДЕТСТВА

Б.Д. Эльконин

В настоящей статье рассматривается тема детского развития в соответствии с периодизацией развития, предложенной Д.Б. Элькониным. Автор представляет деятельностное представление мотива и обосновывает положение о том, что именно взаимопереход и связность двух событий являются сущностью продуктивного действия. Посредничество как порождение и возрождение в онтогенезе «растянуто» в эпохе развития.

Ключевые слова: онтогенез, границы поля, связность, продуктивное действие, посредническое действие.

I. Ключевой Вопрос

В статье предполагается рассмотреть тему детского развития в соответствии с периодизацией развития в детстве, предложенной Д.Б. Элькониным [17, с. 60 – 77]. Основанием смены этапов в развитии, по Д.Б. Эльконину, является противоречивая связность «мотивационно-смыслового»¹ и «операционно-технического» аспектов предметного действия. В работе о становлении предметных действий в раннем детстве [17, с. 130 – 141] указанная связность выступила как *взаимо-*действие взрослого и ребенка – как Единое Посредническое Действие (ПД) и, тем самым, ПД выступило как Единица развития – то, **что** развивается в онтогенезе и развитие **чего** определяет смену этапов (периодов) онтогенеза [17, с. 65 – 67], [14], [15]. Ответ на вопрос о том, **как** развивается ПД в онтогенезе, согласно Д.Б. Эльконину, состоит в указании на смену его сторон, «акцентов» в разных периодах детства. В младенческом, дошкольном и подростковом периодах доминирует и осваивается *мотивационно-смысловой* аспект ПД, а в раннем детстве, младшем школьном и юношеском возрастах доминирует освоение *способа* действия («операционно-технического» аспекта).

Следует специально подчеркнуть, что Д.Б. Эльконин настаивал на том, что освоение «мотива» и «способа» в онтогенезе – суть стороны, аспекты *Одного Совокупного Действия*, а не отдельные сущности, имеющие свои собственные «траектории» развертывания [17, с. 67 – 68].

Вопрос, который хотелось бы развернуть в статье, – это вопрос о самом *способе* существования, *форме* связности двух сторон, «фокусиру-

¹ Д.Б.Эльконин называл его также «мотивационно-потребностным».

вок» Совокупного Действия (ПД). Этот вопрос я буду ставить в соответствии с «образом-образцом» вопрошания, заданным М. Хайдеггером [12, с. 5 – 8].

А) *Про* что спрашивается? Про устройство ПД, взятого как единица развития;

Б) Что *выспрашивается*? *Каким образом* со-отнесены Мотив и Способ действия. Само их «отношение» надо понять *предметно*¹, т.е. понять, **что и как соотносит**, связывает Мотив-Смысл и Способ, как устроен «мост» между ними и когда этот «мост» выступает (выявляется) – становится *предметом* заботы и посредника, и посредствуемого. **Способ соотнесения фокусов ПД, – ключевое ИСКОМОЕ концепта Посредничества в психологии развития.** Это искомое может стать явленным, данным лишь в представлении об устройстве самой связи аспектов ПД – того, **ЧТО и КАК их держит вместе**;

В) Что *о-прашивается*? Опрашиваться, служить материалом для поиска искомого будут онтогенетические Переходы, как они намечены в периодизации Д.Б. Эльконина (фазовые, возрастные и эпохальные переходы).

В статье будут подробно разобраны лишь 2 периода первой эпохи онтогенеза. Перед их разбором необходимо сделать два предуведомления.

1. Описание и разбор будут выполняться в методологической рамке *неклассической психологии* [17, с. 475 – 478]. Именно такая позиция адекватна в аналитике Посредничества – «вклинивания» [9, с. 24 – 33] одного человека (Посредника) в активность другого. Здесь важно включенное наблюдение самих *способов инициации* активности, а не лишь отстраненная фиксация фактов внеположного наблюдателю поведения. Объектами наблюдения является и активность посредника, и активность «посредствуемого», т.е. акт их «связывания». Лишь в той мере, в какой наблюдаем этот Акт – Событие Встречи – можно констатировать и Факт посредничества.

2. С указанной точки зрения Мотив надо понимать не только лишь как «предмет» потребности, но и как **Вызов**, «открываемый» этим предметом, как *инициируемое* про-буждение и по-буждение. Таково, на мой взгляд, *деятельностное* представление Мотива.

¹ Что почему-то делается редко, и слово «отношение» произносится как не требующее разъяснений и самопонятное. Но ведь именно живое «тело» «отношения», т.е. само связующее как особая предметность и есть ключевой вопрос. Ключевой, поскольку именно эта «ткань» живет и меняется.

II. ПД и периоды первой эпохи онтогенеза

1. Младенчество

Первая фаза возраста. «Центром», основной фокусировкой в описании и анализе первой фазы младенчества является Непосредственно-Эмоциональное Общение (НЭО)¹. В работах М.И. Лисиной и ее сотрудницы С.Ю. Мещеряковой ([6], [8]) НЭО выступило в возникновении и эволюции улыбки младенца, возникновении улыбки как Ответа на выражение лица (улыбку, мимику и пр.) взрослого. НЭО было представлено как рождение «социальной», собственно человеческой потребности – «потребности в общении».

В соответствии с представлением об устройстве ПД я буду акцентировать не только поведение ребенка («испытуемого»), а и поведение взрослого («экспериментатора») – устройство **вызова** детской улыбки. Материалом для суждений являются работы Б.А. Архипова [1], а также мой опыт, когда в одной из поездок меня попросили «поработать» с неулыбающимся младенцем примерно 2-х месяцев. Понятно, что этот опыт недостаточен для «экспериментальной науки», но может оказаться важным для выдвижения гипотез возможного эксперимента.

Хочу еще раз отметить: полагаю, что именно *Вызов есть деятельностное содержание Перехода Потребность-Мотив*. То, как Вызов становится явленным вызываемому, и есть *действительность*, выполненность «пробуждения-активации».

Первое, что надо подчеркнуть: возникновение улыбки как Ответ на Вызов взрослого – это, прежде всего, **преодоление** реактивности, **преодоление** оборонительной реакции, каковая также выражается в гримасе-улыбке (сокращении мышц лица). Подобное преодоление требует *обустройства* ситуации общения. Например, игры² с расстоянием между лицами ребенка и взрослого, передвижениями взрослого вокруг смотрящего на него ребенка, т.е. *пробами* установления общего пространства-времени (со-ритмии) выразительности общающихся. Обустройство ситуации – это **построение Поля** взаимности, т.е. *условий* рождения ответа ребенка. Таков *способ* ПД в *инициации* НЭО³. Важно, однако же, чтобы указанный способ оставался *игрой и пробой*, был «спрятан»

¹ В терминах Н.Л. Фигурина и М.П. Денисовой – сотрудниках клиники Бехтерева-Щелованова в 20-х гг. прошлого века – «Комплекс оживления младенца».

² Слово «Игра» здесь употребляется и в дальнейшем будет употребляться в значении повторяющегося и внешне выразительного *опробования* возможностей и границ некоего свершения.

³ Этот способ порождения НЭО (как и само НЭО) живет и воссоздается в последующие годы и, особенно, в подростковом и взрослом и имеет *название* – «флирт». Тем самым, в слове, языке становится *социо-культурной* формой.

в них и не превращался в маниакальную нацеленность на «выбивание» детского ответа – «обучение улыбке».

Приведенные соображения подводят к пересмотру представлений о «чистом общении» как источнике «мотивационно-смыслового» начала (в его противопоставлении действию как «первоначальному» «сознания»). Мотив, понятый как Вызов, т.е. понятый в *актуальности устройства ПД, актуальности устройства Встречи* (События Встречи) Взрослого и Ребенка обусловлен выразительным пробно-ориентировочным *действием* Взрослого – пробами *при-общения*. Но действием, «прячущимся» в *непосредственности* самой Встречи, снятым в ней в ее без-условности. Говоря словами Л.С. Выготского, само Событие Встречи – это Фабула НЭО, а устройство ситуации при-общения – его Сюжет (способ акцентирования фабулы) [2].

Представим себе, что возникли «методические рекомендации» инициации детской улыбки¹. Возникли, поскольку «НЭО очень важно для дальнейшего развития ребенка» и пр. В такой «культурной» ситуации «успех» НЭО будет возможен, когда взрослый *преодолеет* «культурное» в *непосредственном* и вовлечется не в общение *для...* («правильного развития»), а в *состояние* со-общности² (любви) здесь и сейчас. Подобное *преодоление культурного в непосредственном* важно не только для НЭО в младенчестве, но и в отрочестве, юношестве, молодости и зрелости. Здесь сама непосредственность является культурной, а не натуральной (реактивной) формой³.

Итак, смысл первого примечания в том, что ПД в НЭО, в устройении мотивационно-смыслового атрибута активности удерживает **и** преодоление реактивности ребенка в *обустройстве Поля* (опробования границ) при-общения, **и** *сокрытость* формы (способа) этого преодоления, т.е. этого обустройства и опробования.

Второе примечание необходимо для ответа на вопрос о том, ЧТО, *какая психологическая реальность* иницируется в НЭО. ЧЕМ люди непосредственно общаются («обмениваются», «со-относятся»)? Вызов и удержание ЧЕГО осуществляется как Мотив?⁴

¹ Очень возможно, что уже существует нечто подобное.

² Со-Бытия (М. Хайдеггер, В.И. Слободчиков и др.).

³ Возможно, что не «является», а «становится», т.е. требуется в современной исторической ситуации распространения в повседневности разнообразных обучений, терапий и проч. Понятно, что эта ситуация не случайна и не злой-добрый умысел психологов, тьюторов, терапевтов и др. «советчиков», а, видимо, признак «рассеивания» культурно-исторической формы субъектности, каковое также, разумеется, не случайно.

⁴ В языке А.Н. Леонтьева: «Каков предмет потребности?». Однако, пред-мет ли это; он «перед» индивидом или индивид в нем.

Мотив как пробуждение – это переход **состояний** человека. И именно Переход, «вход» в иное состояние¹. Соответственно, НЭО – Вызов *состоянием* одного человека *состояния* же другого и вхождения обоих в *состояние* общности. Задача НЭО – превратить свое состояние, чувство в *жест*, адресовать его, «сказать» *им* (а не *о* нем). И именно так рождается Мотив-Вызов не только в младенчестве, но и на протяжении всей жизни.

Так сложилось, что в деятельностной и, отчасти², в культурно-исторической психологии *психические состояния* не выступили как проблема и предмет, хотя, похоже, именно психическое состояние есть исходный способ Бытия³ мотива, понятого как Вызов.

Психические состояния были объектом изучения в начале истории науки психологии, в последней трети 19-го века (В. Вундт, Т. Рибо и др). Для этих работ характерно явное или неявное допущение «пробытия» состояний в индивиде, замыкание состояний в нем. Видимо поэтому в теориях, объясняющих и полагающих своим объектом активность индивида в «среде» (бихевиоризм, гештальтпсихология и др.), тема состояния выпала из рассмотрения. Именно эти теории «окружали» культурно-историческую и деятельностную психологию. Похоже, что презумпция «внутрииндивидуальности» состояний осталась и в теории деятельности. В той же трактовке, о которой говорится в этой статье, состояние понимается как *исходная интер-психическая форма*, «объемлющая» индивидов и имеющая функцию «пробуждения», входа в «бодрствование», т.е. функцию порождения и удержания Энергии активности⁴.

Вторая фаза возраста. Во-второй фазе младенчества возникает явленная, «активная» взаимность НЭО, *взаимность состояний-чувств* (любви) ребенка и взрослого – Вызов взрослого *утверждается* в явленном Ответе. Ребенок откликается *стремлением к* взрослому и НЭО *о-сваи-вается*, превращаясь в жизненную *стихию*⁵.

¹ В терминах Б.А. Архипова – пробуждение вегетативной нервной системы.

² Именно отчасти, поскольку интерес Выготского к теме соотношения аффекта и интеллекта, его суждения о ритме в Психологии Искусства – «намеки» на этот вопрос.

³ Говоря о Присутствии, Хайдеггер вводит представления о страхе, ужасе, решимости, т.е. о *состояниях*, в которых пребывает Забота как исходная форма Присутствия [12].

⁴ Я понимаю, что изъясняюсь «не научным» слогом. Однако же, феномен нахождения индивида в состоянии, именно индивида в состоянии как «атмосфере», его объемлющей, а не состояния в или у индивида, находится на границе возможностей научного описания. Соответственно, предстоит в дальнейшем усовершенствовать «научность», каковая есть *способ*, а не «ценность». Это тем более важно для способа работы в неклассической парадигме.

⁵ Каковой и остается (в хорошем случае) всю жизнь.

Вместе с этим взрослый начинает использовать НЭО для вовлечения (устремления) ребенка в движение (сидеть - вставать¹, ползти к...) и поддержки его движения. Возникает (строится) *Переход* «общение – общением»; общение фактически (а не в «методическом» самосознании) выступает как *способ* поддержки и утверждения программы дальнейшего становления²; «мотивационно-смысловое» превращается в «способ для...», переосмысливается (и опять – фактически, а не «сознательно»³).

Очень вероятно, что и само движение ребенка становится стихийным, «самостийным» «переходом в бодрствование» – тело «чешется», требует активации. Однако же, это «чувство себя» для («из») самого ребенка локализовано⁴ не в его *телесности*, а в отдельных «фокусировках местности». По ходу движения эти фокусировки могут спонтанно меняться, что часто и использует взрослый.

По мере развития детской самостийной активности мотивация (активация) взрослого меняется. Он начинает выступать не только как «пробудитель», но и противоположным образом – как «ограничитель», а, тем самым, «требователь». Сначала выразительность требования снимается в манипуляциях телом ребенка или, в более сложных случаях, в его «перенаправлении» – отвлечении от «вожделенного». Однако, со временем возникают ситуации сопротивления ребенка и здесь требование взрослого становится самим собой и его поведение приобретает характер и жест (выразительность) отрицания, а поведение ребенка характер выразительного неприятия – плача и, порой, истерики⁵. Здесь становится явной новая задача и смысл поведения взрослого – задача *управления* активностью, диктуемая состоянием тревоги (иногда оправданной, а иногда преувеличенной). Взрослый, Посредник становится *поли-мотивированным*, «раздвоенным», между со-чувственностью (любовью) и тревожностью⁶. Думаю, что именно такова ситуация ПД, обозначаемая в раздвоении линий в схеме периодизации на переходе от младенчества к раннему детству. Эта

¹ По опыту Б.А. Архипова иногда раньше времени.

² А в некоторых случаях – *способом* ее коррекции и «перезапуска».

³ В *хорошем* случае.

⁴ А не для наблюдателя, некритически относящего внешние проявления индивида к некоему «его» «внутреннему».

⁵ См. «гипобулические реакции» и кризис 1-го года [3, т. 4] (нынче, похоже, заброшенный исследователями).

⁶ Тревога «плоха» не сама по себе, а на ее переходе в страх. Это переход преодолевается в балансе тревоги и решимости, когда решимость «побеждает». Именно такова ситуация Старта – граничной «линии», задающей Переход к действию. Именно эта ситуация амбивалентности, выстроенная Посредником как Игра – доминанта и норма поведения взрослого (см. работу, выполненную под руководством Л.И. Элькониновой о «динозавре» как игрушке, а не «настоящем страшилище» [10]).

ситуация характеризуется нахождением взрослого на неявной или снимаемой-скрываемой до этого *границе* между двумя *Вызовами* – сочувственной помощью-поддержкой и охранением¹. Полагаю, также, что именно такова ситуация «выхода на свет» **способа** действия как объекта ПД – ситуация *передачи* поддержки, т.е. Опор активности, самому ребенку.

В конце первого года жизни и ребенок также подходит к управлению поведением взрослого. Д.Б. Эльконин приводит примеры такого управления. Так, например, дедушка играет с внуком, сидящим у него на коленях в игру «куй, куй ножку, поедем по дорожке...». Когда дедушка останавливает постукивание по стопе внука («кование ножки»), внук берет руку деда и снова подносит ее к своей ноге [17, с. 135]. Важно, что дедушка останавливается «игриво», выразительно-провокационно, а не обрывает игру. Остановка является *Вызовом* ребенку, вызовом со-действия. Игривость – ироничность и амбивалентность ограничения-призыва (а не жесткая требовательность) – «ведущая» форма ПД в ситуациях «перехода-поворота», подхода к *границе* детской активности при дальнейшем формировании «предметных действий». Ее условие – взаимность детско-взрослого обращения *самой активностью*, т.е. придание активности функции *жеста*.

2. Раннее детство

Первая фаза возраста. Описание и анализ ПД в построении «предметно-орудийного» действия ребенка надо предварить важным примечанием. В самом слове «пред-мет» и понимании А.Н. Леонтьевым «предметности» как уподобления действия предмету «спрятано», во-первых, допущение «*пред-лежания*», нахождения того, с чем действуют *перед* действующим, т.е. допущение *отстраненности* действующего – различения им самого действующего и объекта действия. Можно ли с такого негласного допущения начинать исследование и описание формирования предметных действий детей 2-го года жизни? Во-вторых, неявно допущено, что предмет, *предоставлен* в своей неизменности или в явной мере изменения. Но ведь ребенку еще надо, предстоит понять, что кошечку и собачку не надо хватать за глазки, нос и ушки – они *живые*. А яблочко или стульчик не надо к себе манить, а надо брать – они не ходят. Понять, что это он идет к двери, а не дверь на него надвигается.

Итак, трудный вопрос об отделении активности от объекта активности обуславливает и предваряет суждения о фактах самого предметного действия.

Отделение активности от ее объекта явлено в предварении активности *рассмотрением* ее объекта – построением ориентировки и ее пре-

¹ Полагаю, что именно такова норма ситуаций («психологического поля») со-провождения.

ообразований в самом действовании и самим действованием. Ориентировка включается в ситуации «линии старта» активности, ситуации *граничности*, о которых говорилось выше. Пробно-ориентировочное действие, понятое как *разыгрывание* граничности, (*перехода* к...) и есть действие «на старте», на «повороте» активности, проигрывание «торможения на повороте». *Задача ПД в формировании предметных действий – включение произвольной ориентировки в активность*, что и есть построение Способа Действия. *Вызовом* способа действия является *выявление* граничности. Этот вызов строится не «вещами» и вещными обстоятельствами-препятствиями, а словом-жестом взрослого («Ай-ай-ай», «Так-не так», «Но-но-но» [14]), *сопряженным* на первых порах с его же действием телом ребенка или, что лучше, с незаконченным действием с его телом, где словом *подчеркивается и адресуется* незаконченное действие. Подчеркивание, акцентирование границы обращенным словом-жестом и есть ее *означивание* – означивание остановки-торможения. Такова интерпсихическая форма *знакового опосредствования*, каковое и является сущностью ПД в первой фазе раннего детства.

Еще раз специально подчеркиваю: в удачных случаях ПД (опосредствования) граница выступает в игровой¹ амбивалентности. Лишь таким образом действие, которое «не так» и «ай-ай-ай», может быть осмыслено самим ребенком не в наказании, а в *пробе-испытании* граничности – пробе испытании того, *что такое* «нельзя» и «не так» и этом виде выразительно обращена взрослому. *Обратное обращение – обращенное взрослому опробование значения слова-жеста есть утверждение значения*. В подобном утверждении опробуется и испытывается «поворот» активности и именно здесь рождается Событие «преодоления натурального в культурном» – Событие ПД² [14]. Именно в пробно-игровом начале «смысл отношений со взрослым» [17, с. 130 – 141] не превращается в реактивное выполнение приказов и отношения любви-принятия не отрываются от действия, а обогащаются в нем.

Интерпсихическая форма освоения предметных действий имеет Бытийно-Антропологический, а не лишь социо-культурный смысл (освоения «культурных орудий»)³. Дело ведь не в самом по себе освоении, например, горшка как «уподоблении его логике», а в управлении гладкой мускулатурой при освоении горшка. Задача не в том, чтобы «правиль-

¹ Разумеется, и «игривость» имеет свои границы в детско-взрослой повседневности, но здесь речь идет о принципе.

² Употребление слова «Событие» здесь аналогично его употреблению М.К. Мамардашвили применительно к акту мысли, который подчеркивал, что Событийность мысли выступает в акте *утверждения* мыслимого содержания

³ См. различение Л.С. Выготским психологических орудий и орудий труда [3, т.3].

но садиться» на горшок, а в том, чтобы вовремя, *держась* оповестить взрослого о своем состоянии. Само это состояние, его переходность и граничность, т.е. сама **телесность** состояния становится предметом управления. Именно телесность строится в утверждении границы, «старта», каковой есть *знак перехода* тонус-кинетика и именно этот переход усиливается в слове взрослого и осваивается, будучи *утвержденным* в обратном пробно-провокативном вызове ребенка взрослому. Именно таково, по наблюдениям Д.Б. Эльконина и моим, устройство интерпсихической формы освоения способа действия. *Здесь место-время возникновения Чувства Собственной Активности*¹ и именно собственной, своим соучастием проживаемой². **Опосредствование – Исток и практика освоения телесности**³, и именно в этом его Бытийно-Антропологический смысл.

Вызов состояния, пребывание в нем *как своим* снято, «спрятано» в *открытой и адресованной* взрослому произвольности достижения. Нетрудно заметить, что эта ситуация *обратна* представленной выше ситуации НЭО. Там не акцентируется, «прячется» *способ* «входа» в состояние, а здесь не акцентируется (специально не усиливается) само состояние (чувство себя) в *открытом и явном способе* построения «выхода» его Энергии в катарсис «правильного», образцового действия.

Примечу здесь специально, что в старших возрастах (юношестве и молодости) сам этот «выход в действие» часто не происходит «сам по себе», а требует *преодоления* погруженности в состояние (например, в виде фантазмов о собственном «великом свершении» и «пьедесталах» или, наоборот, стартовой тревоги⁴) – преодоления в виде построения «внешнего предметного действия» и фактического опробования-рассмотрения Пространства Возможностей при сохранении и сокрытии «внутри», а не «выбрасывания вовне» состояния решимости. Здесь также «картина» *обратная* ситуации НЭО: не снятие («схоронение») способа в актуализации действия, а «схоронение» состояния в актуализации способа действия.

Вторая фаза. Дальнейшая интериоризация означивания действия, освоение его опор связаны с преобразованием самой *предметности* действия. Предметом освоения становится **Поле** действия, которое

¹ См. в работе А.В. Запорожца «Развитие произвольных движений» об ощущении собственного движения как необходимом моменте произвольного движения [4].

² А не «осознаваемой». Возможно, что осознаваемость состояний (со всеми ее плюсами и минусами) приходит в «обобщении переживаний» – в кризисе 7-и лет.

³ Но Исток лишь в той мере, в какой оно уместно, т.е. в разыгрывании «поворота», преодоления спонтанной активности.

⁴ Характерных для отрочества.

раньше удерживалось взрослым. Освоение Поля также бывает адресовано взрослому или другому ребенку как Вызов – конфликт («сам(а)», ссора в песочнице за свое место) или игровая провокация – обращение взрослому поведения как (в смысле) «иди-ка за мной», «смотри, я уйду от тебя все дальше». Таково оформление самостоятельности (в отличие от «самостийности») ребенка. Самостоятельность формируется в открытых *инициативах* (инициациях), предметом которых являются *границы Поля собственного действия*, а задачей – их проявление. Актуализация Поля действия *есть актуализация будущего, горизонта* – построение, словами Л.С. Выготского, «актуального будущего поля» [3, т. 6]. Хронотоп Опоры объемлетя хронотопом Поля. Построение Действия превращается в опробование-построение Действием.

В этой же фазе (в освоении Поля) опоры «автоматизируются» (завершается «параллелограмм опосредствования») и обретают характер стихии (ходьба, устная речь), каковыми и сохраняются в дальнейшем.

В «охранении» Поля действия как своего и теперь уже осознанно своего, действие обретает характер «моего действия». «Мое действие» преобразуется в «Я-действие» ([14], [15]), в котором «Я-желание», «Я» как Порыв («Взрыв бодрствования») *из-себя требует* достижения, *требует* возможности, но не может, пока еще, ее обустроить. Возможности и их границы «держит» взрослый. Такова ситуация кризиса 3-х лет – ситуация открытого конфликта в приумножении актов *непосредственной связности* желания-достижения. Конфликт имеет вид непосредственно-эмоционального общения, но с «обратным знаком». При одном существенном дополнении. Когда ребенок этого возраста хочет и просит у мамы конфету, и она не дает («вредно»), а он начинает требовать, мама уже не может как раньше отвлечь ребенка на другое «звующее» («а вот смотри, какое румяное, вкусное яблочко»). Не может, поскольку ребенок теперь уже хочет *и* конфетку, *и* маму «поставить на место» – преодолеть ее власть как *ее, а не его* владение границами. Здесь ребенок *поли-мотивирован*¹ и, пожалуй, это и есть ключевое «психологическое новообразование» кризиса 3-х лет. Возможно, и, даже, скорее всего, мотив противостояния власти здесь «предсознателен» (а станет сознательным в подростковом кризисе), но это не отменяет суждения о поли-мотивации – существенном преобразовании мотивационно-смыслового атрибута, а, тем самым, и субъектности действия. Существенном, поскольку лишь в связности и конфликте побуждений можно *полно испытать* состояние Решимости – «материю» *Акта принятия решения* в далеком

¹ См. связность двух аффектов в «Психологии искусства» Л.С. Выготского. В нашем случае, желание конфетки – фабула, а противостояние власти взрослого – сюжет.

юношестве. В ближайшем же будущем ребенка порыв и решимость проигрываются в *полноте* сюжетно-ролевой игры [19] и «обостряются» в, так называемых, играх с правилами (салочки, прятки и т.п.), приобретающих характер состязания¹.

III. Выводы из описания и анализа Эпохи раннего детства

1. Связность Мотива и Способа осуществляется и становится на выявлении и преодолении дотоле неявных и не чувствуемых **границ** Поля ПД. Граница есть связка, «чувственная ткань»², «мост» соотнесения Мотива и Способа и искомое в фактическом, действенном *выспрашивании-опробовании* Посредником³ их соотнесения – соотнесения Потребного и Возможного. Опробование – есть удержание-преодоление границы – связывание Потребного и Возможного-Событие ПД, его Катарсис;

2. Мотив, как вызов и «держатель» *состояния* активации, рождающийся в обустройстве ситуации (поля активации) и Способ, как основание и «держатель» чувства собственной активности, рождающегося в *означивании* опоры активности – произвольном достижении, – суть два необходимых Акцента, два фокуса ПД (а вовсе не две отдельные «действительности»⁴), соотносящиеся в переходах ПД как «фигура» и «фон»⁵. *Предметность* ограничений Поля приобщения – *фон-усилитель* обращения состоянием («общения»), а состояние – *фон-усилитель* опробования опор в Поле «предметного действия». Однако же, в ПД фон надо *сделать* фоном – *преодолеть* в одном случае (порождения общности) вовлеченность и погруженность в «действие для...», а в другом (порождении функции опоры) – преодолеть вовлеченность и погруженность в *состояние* активации. Итак, во-первых, преодоление границ и, во-вторых, усиление одного из акцентов Посредничества за счет другого – задача и устройство ПД в возрастных периодах эпохи онтогенеза. При этом Способ действия есть **удержание-утверждение** его Мотива – утверждение и удержание вызова;

3. Способ действия, в одних случаях скрываемый, а в других выставляемый, явлен наблюдателю-посреднику как **проба-испытание** границ поля совокупного действия. И «включение» Посредника в активность ребенка – преодоление реактивности и стихийности в постро-

¹ А, следовательно, – оценки и риска.

² Термин А.Н. Леонтьева.

³ И лишь поэтому в выспрашивании и мышлении исследователя-наблюдателя, т.е. в описании и анализе – «вторичных» «кодах».

⁴ Полный разрыв состояния и действования – свидетельство глубокой патологии.

⁵ Подобно тому, как в картине сосуществуют, а в ее рассмотрении конкурируют («играют») фон и изображенное на фоне. Сосуществуют в Одной картине.

ении опор, – и фазовый переход к освоению Поля действия имеют *форму пробно-игрового* (а не непосредственно-результативного) действия. Такова *Норма* ПД. В фазовых переходах эту норму «подхватывает» сам ребенок в обращении ко взрослому. *Проба-испытание – есть освоение границы* – освоение «моста», связывающего Мотив и Способ действия;

4. В первой фазе периода строится само ПД. В освоении мотива – обращенность состоянием (*отображение* состояния взрослого в состояние ребенка); в освоении опор – их значение (*отображение* значения в активность ребенка). Во второй фазе периода расширяется «область приложения» ПД. Так, НЭО становится *способом* инициации и поддержки движений ребенка, а освоение опор – способом создания Поля действия. В обоих случаях то, что осваивается превращается в то, чем осваивается иное (*приобщение-приобщением, действие-действием*). Таковы *задача и устройство фазовых переходов* в периоде онтогенеза. Именно в *фазовом переходе* строится «внутренний план» действия – его интрапсихическая форма. Интериоризация – преобразование *предметности* действия; таковой интериоризация является в онтогенезе (в его отличии от функционального генеза). В генезисе действия *связаны несколько хронотопов*, развитие – *поли-временной* процесс;

5. Для возрастных кризисов (во всяком случае, на переходах «эпох» онтогенеза) характерна *поли-мотивированность* соучастников ПД – связность противопоставленных вызовов. Именно эта противопоставленность будет *означена*, а ее напряжение *проиграно* в этом значении (тем самым, положительно задано) в следующем периоде (например, в сюжетно-ролевой игре);

6. В *переходности* и *утверждении* переходности (означивании граничности) ПД выступает как Событие Действия [14]. Мотив и Способ со-относятся именно и лишь в Событии – их соотнесение *не детерминировано*. Детерминированным, возникающим «по причине» может оказаться как раз отсутствие соотнесенности мотива и способа, где способ не становится *испытанием-утверждением* вызова. Таковы формы реактивных автоматизмов;

7. Итогом и дальнейшим горизонтом развертывания ПД в раннем детстве и в последующих эпохах детства является порождение, обогащение и удержание Субъективности ребенка, выраженное и оформленное в его Субъективности – мерах (масштабах) его *собственной* самостоятельности и инициативы.

IV. «Финал» развития

Что же есть Норма, Идеальная форма Субъектности? Полагаю, что этой нормой является освоение Продуктивного Действия [16]. Такова, на мой взгляд, *сущность* зрелости. Это «финализм»? Да. Но такой «финал», в котором Акт развития и его Событийность становятся актуальным временем жизни – кризисы развития и их компенсации становятся «повседневностью».

Продуктивное действие – это взаимопереход и связность 2-х Событий: во-первых, преодоление неявных ограничений «опыта» – привычного образца-образа действия [13, с. 13 – 20] и, во-вторых, выставление, «публикация» сделанного – Продукта. Интрига «публикации» в том, что в Продукте в его выставлении «публикой» должна быть выявлена *интрига* выставляемого – интрига способа изготовления как «поворота», преодоления «общественного опыта».

Речь не идет только лишь о художниках, писателях и ученых, создающих «вторичные тексты». Во-первых, надо понять, что «вторичные тексты» – это Символы (в их рассмотрении А.Ф. Лосевым [7]) Событийности Действия (преодоления границ в Действии), т.е. это символы Действия как Порождения. Во-вторых, если говорить о *действительных*, а не превращенных и редуцированных формах практики Посредничества, т.е. говорить об учительстве, тьюторстве, терапии в их *полноте*, то их продукт, их творение – само Смысловое Поле жизни, а эффект – Субъектность, в облике, «лице» которой (личности), скрывается-открывается *потенция* творения.

Посредничество как Продуцирование (порождение и возрождение) в онтогенезе «растянуто» в эпохе развития.

Посредничество скрыто («спрятано») в Продуцировании, а Продуцирование в Посредничестве¹.

Литература

1. Архипов Б.А. Нейропедагогические возможности преодоления дизонтогенетического развития (методическое пособие). – М., 2019
2. Выготский Л.С. Собр. Соч. в 6-и тт. – М., 1982 – 1984
3. Выготский Л.С. Психология искусства. – М., 1965
4. Запорожец А.В. развитие произвольных движений. – М., 1960
5. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М., 1981
6. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М., 1986
7. Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. – М., 1976

¹ В современности Продуцирование становится (в редуцированном виде) одним из элементов повседневности. Пример – стихи, фотографии, рисунки и видеоролики в фэйсбуке.

8. Мещерякова С.Ю. Особенности «комплекса оживления» у младенцев при воздействии предметов и общении со взрослыми // *Вопр. Психол*, 1975. – № 5.
9. Обухова Л.Ф. Механизмы возникновения нового в развитии. В сб «У истоков развития». – М., 2013
10. Рамайя З.Г. Характеристики пространства и времени совместного действия на переходе от общения к игре. Магистерская дисс. (науч. рук. Л.И.Эльконинова). – МГППУ, 2018
11. Слободчиков В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека // *Вопр. Психол*, 1986. – № 6
12. Хайдеггер М. Бытие и Время. – СПб., 2006
13. Эльконин Б.Д. Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск. – 2010
14. Эльконин Б.Д. Событие действия // *Культурно-историческая психология*, 2014. – № 1
15. Эльконин Б.Д. Посредническое действие и развитие // *Культурно-историческая психология*, 2016. – № 3
16. Эльконин Б.Д. Продуктивное действие // *Культурно-историческая психология*, 2019. – № 1
17. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М., 1989
18. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М., 1977
19. Эльконинова Л.И. Полнота развития сюжетно-ролевой игры // *Культурно-историческая психология*, 2014. – № 1

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ПЕДАГОГА В СИТУАЦИИ ДИСТАНТА

В.Р. Имакаев

В статье автор обсуждает педагогические решения дистанционного образования в условиях самоопределения педагога. Рефлексия, представленная в настоящем материале, позволяет обсуждать устройство образовательных программ и результаты образования на разных уровнях и ступенях образования.

Ключевые слова: образовательная программа, онлайн-образование, технологии, результаты образования.

Я (мы) в дистанте

И опыт, сын ошибок трудных...

И случай, бог-изобретатель

А.С. Пушкин. Неоконченное стихотворение

Не бывает плохих ситуаций,

бывает хорошая рефлексия

Принцип команды ПрЭСТО

Не было бы счастья, да несчастье помогло

Русская народная пословица

Я веду несколько образовательных программ: преподаю физику в лицее № 1 г. Перми, повышаю квалификацию преподавателей в Пермском государственном национальном исследовательском университете, обучаю тьюторов в АНО ДПО «ПрЭСТО», руковожу Пермской краевой метапредметной олимпиадой. Каждый из этих процессов претерпел существенные изменения за прошедший «год дистанта», и в первой части своей работы я расскажу о тех, которые на момент написания статьи представляются мне важными.

Лицей

В лицее я веду две группы практических занятий (10 и 11 класс) и читаю лекции в 11 классе. Кроме этого, каждую неделю я провожу консультации, на которых ученики сдают свои «долги».

Переход на дистант поставил очевидные вопросы. Самый первый – как быть, когда доски нет? От идеи «делать презентации в PowerPoint» я

отказался сразу. Формат слайдов презентаций не предполагает, что ученики что-то делают. Им даются готовые образы, они не работают с тем материалом, который объясняется.

Первая и крайне неудачная попытка: я стал писать лекции от руки и показывать на экране фотографии. Провал. Во-первых, пишу от руки я отвратительно, во-вторых, никак не получалось добиться того, чтобы во время занятий ученики что-то делали самостоятельно. Неделя «писанины от руки» и обдумывания этой ситуации привела меня к простой мысли – использовать Word с редактором формул. Часть вывода я стал намеренно пропускать, предлагая ученикам сделать преобразования самостоятельно. Результаты они сбрасывали в чат (сначала я использовал общий чат, очень быстро от этого отказался и стал использовать индивидуальные чаты – так дети не видели, какие решения прислали остальные).

На данном этапе задача «объяснения» была решена. В ходе постоянной практики я научился писать формулы в режиме реального времени, «вспомнил», что можно делать намеренные ошибки для того, чтобы дети их заметили и указали бы на них (на самом деле я просто ошибся пару раз случайно, после чего стал делать «ошибки» намеренно).

Вторая, не менее существенная задача – организация коммуникации. Важно, чтобы в процессе обучения дети задавали вопросы, предлагали способы решения, обсуждали бы спорные моменты друг с другом. Не скажу, что эта задача на данный момент решена полностью. Мне удается строить практические занятия так, что дети задают много вопросов. С каждым таким вопросом я «работаю», часто используя доску, на которой иллюстрирую то, о чем говорится. Установка «задавать вопросы, если непонятно» на данный момент сформирована (лучше в 10 классе, хуже в 11). Способ актуализации коммуникации между учениками был обнаружен случайно. Несколько раз я давал задачи для самостоятельного решения и «отключался». Ученики при этом оживлялись, включали собственные видео и микрофоны и начинали активное групповое обсуждение. Обсуждение с ними этих прецедентов привело нас к простому решению – я стал специально выделять время для свободного обсуждения задач, которые они решали. Замечу, что эта практика впоследствии была перенесена детьми в обычную ситуацию реального обучения – они «по привычке» создали групповые чаты, в которых обсуждают домашние задачи.

Еще одно новшество было придумано мной совсем недавно. Причина его возникновения – поиск компромисса между важностью группового обсуждения и целью научить решать задачи самостоятельно. Я предла-

гаю задачи для самостоятельного решения, при этом у детей есть выбор – либо решать задачу автономно, либо объединиться в пары. В первом случае за решенную задачу они получают «1», а во втором – каждый получает по «0,5». На момент написания этой статьи этот «эксперимент» только начинается.

Принципиальные изменения произошли в «физике» образовательного пространства. Дискретность коммуникации привела к тому, что большую часть времени я стал отводить на процессы обсуждения и процессы учебной работы над материалом, решения задач, при этом время на объяснение сокращается. Обмен продуктами деятельности в дистанте также претерпел существенные изменения. То, что раньше занимало полминуты – обсуждение решения задачи учеником (он подошел, показал решение и мы его разобрали), в дистанте становится куда более сложной и длительной процедурой – надо написать решение, сфотографировать его, послать его мне (или выложить на экран в зуме). В результате возникли задачи оптимизации «документооборота», использования сессионных залов и высвобождения основного зала и доски.

Мои временные затраты, особенно на первом этапе «вхождения в дистант» возросли кратно. Подготовка к занятиям, проверка выполненных заданий занимали в дистанте гораздо больше времени, чем в реале. Это – банальное наблюдение, но еще более банальным является следующее: на каждом следующем этапе эти процессы занимали все меньше времени, поскольку оптимизировались и хабиитуализировались. Сейчас одна группа снова ушла на дистант вследствие карантина – и я тут же «обнаружил», что у меня есть все необходимые материалы прошлого года, чтобы продолжить обучение детей в дистанте.

Главный итог опыта лицейской работы – удалось сохранить результативность образования детей, в некоторых случаях она оказалась даже выше, чем в реале. Мои 11-классники сдали ЕГЭ на добротном лицейском уровне, нынешние группы показывают результаты в среднем более высокие, чем в прошлые годы.

Курсы повышения квалификации для преподавателей университета

Кафедра образовательных технологий высшей школы, которую я возглавляю, занимается повышением квалификации преподавателей университета. Этот пласт моей деятельности за год дистанта также претерпел существенные изменения.

Так получилось, что к концу 2019 года, когда о COVID-19 еще никто не слышал, мы разработали новую модель курсов повышения квали-

фикации – «Школа современного преподавателя». В основе этой модели – предложение преподавателям университета большого количества модулей повышения квалификации. Каждый слушатель, по нашему замыслу, должен был сформировать из этих модулей свой индивидуальный учебный план. Для этого был введен первый модуль – «Обзор педагогических технологий», в ходе которого желающие должны были познакомиться со всеми модулями программы, и в ходе супервизии сформировать свой индивидуальный учебный план.

Для понимания дальнейшего изложения важно описать специфику отношения ППС к курсам повышения педагогической квалификации. Это, если угодно, феномен «двойного обесценивания». С одной стороны, значительная часть преподавателей не видят (выразимся точнее – не видели до недавнего времени) никакого смысла в методической работе, в изменении собственных приемов и технологий преподавания. Это – феноменально наблюдаемая данность, о причинах которой можно говорить бесконечно, но этот разговор выходит за пределы настоящей статьи (частично мы обсуждали эту проблему в [2]). С другой стороны, обесцениванию подвергаются те идеи, методы, подходы к преподавательской деятельности, которые излагаются на курсах. Большинство преподавателей высшей школы не приемлют идеи индивидуализации, работы с субъектностью, модели перевернутого класса, индивидуальных учебных планов, технологии интерактивных лекций, командной работы, взаимообучения, развивающего обучения, метод проектов (список этот может дополнить любой профессионал, занимающийся повышением квалификации преподавателей высшей школы).

Установка «двойного обесценивания» приводила к тому, что преподаватели «шли» на повышение квалификации в двух вынужденных случаях – для собственной карьеры (для участия в конкурсе на замещение вакантной должности) и по приказу руководства (причина такого приказа – требования аттестации и аккредитации). Посещаемость курсов была невысока, выпускные работы большинство преподавателей предпочитало «скачивать из интернета».

Разумеется, в каждом университете есть когорта преподавателей, которые видят смысл в собственном повышении квалификации. По нашим оценкам эта когорта составляет от 10 до 20 %.

Итак, вернемся к нашей истории.

В самый разгар «начала дистанта» в мае 2020 года кафедра предложила желающим первый курс «Школы современного преподавателя» – обзор педагогических технологий. Мы предполагали набрать одну-две группы по 20 человек каждая.

Первый факт – на курсы записались около 80 человек. Факт второй – посещаемость была очень высокой несмотря на то, что занятия (для многих впервые) проводились в дистанте.

Структура модуля была необычной. В самом начале мы организовали процедуру знакомства – преподаватели работали в сессионных залах в малых группах под руководством модераторов (преподавателей нашей кафедры). В ходе этой простой процедуры был выявлен преобладающий запрос – все или почти все хотели обсудить ситуацию дистанта. Большинство находилось в растерянности. Предложенная площадка была единственным «местом», где можно было обсудить с коллегами свою совершенно новую практику, свой опыт, свои ошибки и дефициты.

В результате наш вводный модуль был перестроен. Мы сократили презентационную часть и большую часть работы посвятили супервизии тех профессиональных педагогических проблем, способов работы, которые возникли у преподавателей за прошедшие два месяца дистанта.

Осенью 2020 года кафедра предложила реализовать часть модулей «Школы современного преподавателя». Результат – 6 групп по 12-15 человек в каждой. Результативность работы каждой группы была гораздо выше, чем в ситуации до дистанта. Посещаемость возросла, количество «собственных», нескаченных выпускных работ – тоже.

В начале марта 2021 года мы включили в число модулей «Школы современного преподавателя» курс «Цифровая дидактика». Может возникнуть резонный вопрос – почему мы «тянули» с предложением таких курсов? Ответ простой. Один из принципов деятельности нашей кафедры – «учить тому, что хорошо умеешь делать сам». Как и все (почти все) педагоги России и мира в целом, мы весной и осенью 2020 года не обладали отрефлексированным опытом работы в дистанте. Потребовалась интенсивная работа рефлексивно-проектного характера, чтобы быть «в состоянии» учить других преподавателей основам работы в дистанте.

Итак, «Цифровая дидактика» была предложена. На курсы записали 330 преподавателей университета, причем две трети записались «свободно», и лишь треть – «по необходимости». Посещаемость была очень высокой (около 80 %), практически все слушатели написали «авторские» выпускные работы (эссе или методическая разработка). Сейчас, когда я пишу эту статью, обучение заканчивают две последние группы.

Содержательная рефлексия работы с преподавателями университета будет проведена в последующих частях статьи. Сейчас же мы остановимся на технике преподавания.

С самого начала я понимал, что в проведении данных курсов следует избежать «перформативного противоречия». Как известно, под перфор-

мативным противоречием имеется в виду противоречие между содержанием как предложением и содержанием того же высказывания как действием. Приведем классические примеры.

1. «Я был на корабле, потерпевшем кораблекрушение. Никто не спасся».
2. «Не слушай ни чьих советов!»

Так вот, в случае проведения наших курсов мы старались такого противоречия избежать. Если темой занятия была «Проведение интерактивных лекций в дистанте», то данное занятие я строил в режиме интерактивной лекции. Если я говорил о включении активности, самостоятельной деятельности студентов с самого начала интерактивной лекции, то в ходе самого занятия я «руками» включал эту активность и самостоятельную деятельность у слушателей.

Например, в начале первого занятия («Интерактивные лекции в дистанте») я давал слушателям в качестве разминки нестандартную задачу. После ее решения (или неудачных попыток ее решения) я предлагал слушателям объяснить смысл «разминки» как составной части интерактивной лекции. В результате в самом начале занятия большинство слушателей активно включались в коммуникацию.

Обучение тьюторов в ПрЭСТО

В конце марта 2020 года институт «ПрЭСТО» совместно с Межрегиональной тьюторской ассоциацией планировал масштабное событие – тьюторский сейшн. Тьюторы со всей России, от Южно-Сахалинска до Москвы, должны были собраться на «Всероссийский фестиваль свободного проектирования», чтобы совместно сопровождать проекты детей, обучаться тьюторству, обмениваться тьюторским опытом. Ожидался приезд около 100 детей и 50 взрослых. В начале марта я спросил своего сына, который занимается медицинской статистикой и геномикой в МГУ, реальна ли угроза пандемии? Стоит ли нам отказаться от проведения фестиваля очно? «Да» – ответил сын. – «Все очень серьезно». На срочном совещании института было принято два решения. Первое – отказ от очного проведения фестиваля. Второе – мы решили провести в дистант-формате заочный фестиваль.

В указанные сроки нам удалось собрать на сайте фестиваля около 80 человек. Занятия проводились на платформе «Мирополис». Не все 80 «дошли до конца». Практически все дети и половина тьюторов «сошли с дистанции». Однако мы получили первый бесценный опыт работы в дистанте. Безусловным открытием стало то обстоятельство, что в дистанте возможно проведение тьюторских тренингов и тьюторской супервизии, организация реального повышения квалификации. Второе

открытие – в дистанте возможно создание эмоционально насыщенной теплой атмосферы.

Дальнейшее развитие описываемого направления деятельности – повышения квалификации тьюторов в дистанте – развивалось следующим образом. Как и в предыдущем кейсе (повышение квалификации педагогов университета) еще до пандемии мы разрабатывали модель переподготовки тьюторов в режиме индивидуальных учебных планов. В июне 2020 года мы начали реализацию данного проекта. Тьюторам были предложены около 40 тем (модулей) в которых они могли освоить как различные тьюторские техники (к примеру, технику «простых вопросов» или «рефлексивного зеркала»), так и различные модули теоретического характера. Модель предполагает, что войти в программу переподготовки можно в любой момент. Соотношение инварианта и вариативной части – 1 к 3.

Главной особенностью техники работы в дистанте стало обращение к личному опыту слушателей, разбор их ситуаций, работа в паре «тьютор-тьюторант», «тьютор-родитель», «тьютор-заказчик» здесь и теперь, в режиме реального времени. Большую часть учебного времени занимают практикумы и тренинги.

Следует отметить, что это направление нашей деятельности стало «самым активным». Практически отсутствовали «черные прямоугольники» – все слушатели присутствовали на занятии с включенным видео.

На старте программы тьюторской переподготовки летом 2020 года в нее вошло около 10 слушателей из различных регионов России. В момент написания данной статьи (февраль 2021) у нас учатся около 40 тьюторов.

Развитие этого направления осенью 2020 года – повышение квалификации наставников школы «Летово». Решающим моментом в этом случае явилось наличие конкретного управленческого заказа со стороны руководства школы и наш «ответ» – модель повышения квалификации тьюторов в режиме индивидуальных учебных планов, сочетающая дистанционное обучение и обучение в реале.

Метапредметная олимпиада – интенсив в дистанционном режиме

Метапредметная олимпиада – проект, реализуемый совместно АНО «Сетевой институт ПрЭСТО» и Пермским университетом. Модель олимпиады подробно описана в работе [3].

До начала пандемии мы провели уже 8 краевых олимпиад. В них принимали участие победители и призеры муниципальных (около 25 олим-

пиад) и открытых институциональных (более 100) соревнований.

Краевой этап олимпиады до дистанта представлял собой 6-7-дневный интенсив, в ходе которого участники олимпиады знакомились, тренировались, выбирали и осваивали различные авторские курсы, реализовывали собственные проекты. Важными элементами олимпиады были различные эмоциональные практики, позволяющие создать и удерживать уникальную атмосферу открытости, дружелюбия, благородного соперничества – знакомство, общественное признание, гендерный клуб, современный бал и другие.

В период пандемии по причинам, всем понятным, мы не могли провести интенсив для сотни участников в реале. Поэтому перед нами встал выбор – либо провести в дистанте «просто соревнования», ограничиться лишь тренировками и конкурсами, либо, что куда более сложно, провести дистанционный интенсив, рискнуть и попробовать в течение 5 дней вовлечь детей и взрослых в сложное, насыщенное процессами, практиками и событиями мероприятие.

Выбор был сделан в пользу второго решения. Это потребовало напряженной работы команды под руководством директора АНО ПрЭСТО М.А. Мансветовой. Был переработан сайт олимпиады, по-новому продумана система практик, студий, работы проектного офиса.

В результате олимпиада состоялась. В ней приняли участие 116 детей и 19 взрослых. Это был первый интенсив для детей, который нам удалось провести в дистанте (с его структурой можно ознакомиться в [6]). Самое важное – нам удалось воссоздать в дистанте ту самую атмосферу, которой отличались олимпиады в реале.

Приведем несколько отзывов участников, размещенных на страницах института ПрЭСТО в социальных сетях Facebook и «В контакте»:

- Метапредметная олимпиада онлайн – совершенно новый и очень интересный опыт. Сравнить КМО очно и заочно – бессмысленно, это два абсолютно разных формата, но очень важно, что организаторы оставили мероприятия, которые так отличают метапредметную олимпиаду от других. Поддержка, единение и неповторимая атмосфера остались, что очень радует.

- Это не просто олимпиада, это что-то большее! Это новые знакомства и просто нереальное общение!!! Я не думала, что такой заряд эмоций можно получить в дистанте. Я просто влюбилась в это место!!!!

- Я на КМО второй раз, и эмоций в этот раз еще больше. Я очень благодарна организаторам за то, что в период пандемии они нашли выход и провели все в режиме онлайн. Все круто, классно, ярко, интересно и незабываемо.

- Эта олимпиада стала для меня открытием несмотря на то, что я не впервые являюсь ее участником. Ожиданий у меня не было никаких, но в итоге все получилось лучше, чем можно было себе представить. Так совпало, что это время выпало на тяжелый для меня момент жизни, и я сомневалась, что смогу потянуть ее как в моральном, так и в физическом плане. К счастью, я не только потянула, но и поправила свое эмоциональное состояние благодаря вам и каждому из участников олимпиады. Я благодарна за вашу работу до бесконечности. Ваша поддержка, бесконечное понимание и небезразличие очень важно для меня и творит чудеса в моей душе. Спасибо.

После успешного проведения краевой олимпиады в дистанте, институт ПрЭСТО совместно с Межрегиональной тьюторской ассоциацией приняли решение о проведении в марте 2021 года двух взаимосвязанных событий – всероссийской дистанционной метапредметной олимпиады и тьюторского сейшна.

...

Итак, в первом разделе статьи я описал несколько педагогических историй, участником которых являлся. В известной мере эти истории – сырой материал. Их последовательное осмысление еще ждет своего часа. Однако уже теперь, надстроившись над произошедшим и происходящим, можно попытаться сделать первичные обобщения. Этим обобщениям будут посвящены вторая и третья части статьи.

Вынужденная свобода

Оксюморон, положенный в заголовок этого раздела – неслучаен. Ситуация дистанта «случилась» одновременно, резко и со всеми участниками образовательного процесса. Все – и ученики, и учителя, и преподаватели высшей школы, и студенты – все оказались в принципиально новой ситуации «вынужденной свободы». Ситуации, в которой резко нарушились, прекратились прежние хабитусы. Актеры образования вдруг обнаружили, что они физически не могут продолжать те привычные действия, виды работ, активности, которые они практиковали до этого.

Ситуация вынужденной свободы привела к свободному самоопределению всех и каждого. Ученики и студенты вдруг обнаружили, что можно «ходить на уроки», лежа в кровати или играя в любимую компьютерную игру. И кто-то, зайдя на конференцию в зуме, отключал микрофон и видео и ложился еще поспать. Учителя вдруг оказались свободны в выборе платформ, способов работы, методов оценки и контроля. Завучи не ходили по коридорам и не посещали уроки. Дети не шумели (хорошо) но и не включались в урок (плохо).

В этой ситуации вынужденной свободы каждый актер начал принимать решения сообразно своим собственным представлениям, ресурсам, видению ситуации. В одном и том же университете одни преподаватели интенсивно осваивали новые платформы и практиковали интенсивные интерактивные методы работы со студентами, другие – ограничивались перепиской по электронной почте. Одни продумывали сценарий каждого занятия, другие – включали презентацию и «читали» лекцию ровно так, как это происходило до пандемии – благо, что разговоры студентов более их не отвлекали.

В ситуации вынужденного самоопределения учителя и преподаватели выбирали различные стратегии:

1. Первые ограничились тем, что перенесли в дистант форму занятий в реале. Урок строился по классической привычной схеме: проверка домашнего задания, объяснение нового материала, закрепление нового материала, формулировка нового домашнего задания. Структура занятия урока, лекции, семинарского занятия осталась прежней, о его результативности можно было только догадываться;

2. Вторые обратили внимание на то, что старыми методами прежние результаты не достигаются, и стали менять методы преподавания, стремясь во что бы то ни стало достичь прежних результатов в новой ситуации;

3. Третьи начали разрабатывать и практиковать новые технологии, которые давали в дистанте совершенно иной результат, нежели в реале.

Перечень стратегий можно было бы продолжить. Для нас важно подчеркнуть, что это были индивидуальные стратегии, как правило никак не скоординированные, так как в дистанте произошло еще одно важное изменение.

Управленцы потеряли прежние рычаги управления!

«Я вдруг понял(а), что ничем не управляю!» – эту фразу за последний год я неоднократно слышал от завучей, директоров школ, заведующих органами управления образования. Менеджеры всех уровней оказались в ситуации, в которой те, кем они призваны были управлять, физически отсутствовали. Прежние рычаги воздействия на учителей, преподавателей, учеников, студентов перестали работать. Важно подчеркнуть, что какие-то (почти все) процессы при этом продолжали идти – шли занятия, проводились контрольные работы, принимались зачеты и даже экзамены.

Частичная потеря управления учебным процессом произошла практически всюду. Нам известна лишь небольшая часть образовательных организаций, где управление качеством и результатами образования в дистанте продолжалось. Речь идет о тех образовательных структурах, в

которых и до пандемии практиковались методы командной работы педагогов, горизонтального проектирования. Именно эти структуры оказались «готовы» к ситуации дистанта, к принятию решений не только и не столько о форме продолжения образования в дистанте, сколько решений технологических, требующих согласованной работы нескольких педагогов и управленцев.

Командная работа в ситуации дистанта оказалась куда более эффективной, нежели работа индивидуальная, автономная. Если в этом аспекте сравнивать мои истории, изложенные в первой части статьи, то следует признать, что в лицее я работаю практически автономно, пересекаясь с другими преподавателями только на экзаменах. Работа кафедры и института ПрЭСТО задолго до пандемии строилась как работа командная. Именно поэтому в сложнейшей ситуации самоизоляции нам удалось реализовать новые технологии, приводящие к новым результатам.

Теперь спросим себя – а как, собственно говоря, каким способом вводились успешные изменения в ситуации массового дистанта?

Отметим, что до недавних пор в управлении развитием образовательных систем можно было выделить два основных механизма инновирования: педагогический эксперимент и педагогический проект.

Эксперимент предполагает разработку нового средства на основе педагогической теории, постановку и проведение собственно эксперимента, доказывающего на основе статистики, что новое средство позволяет достичь более высоких результатов, и, когда результаты были верифицированы и стали легитимными, возможно внедрение этого нового средства в массовую практику.

Педагогический проект предполагает поиск и разработку средств решения конкретной педагогической проблемы в конкретной ситуации. Авторы проекта проводят тщательный анализ ситуации, разрабатывают или находят «новое средство», защищают проект, и после утверждения проекта новшество встраивается в текущий образовательный процесс. Проект позволяет с точки зрения этой логики, поэтапно улучшать деятельность собственной образовательной организации.

Так вот, в ситуации внезапного дистанта ни тот, ни другой подходы не могли быть реализованы в силу того, что у акторов образования... не было на них времени. И дело даже не в том, что учителя, преподаватели, менеджеры оказались в цейтноте. Дело в том, что темпоральная логика обоих подходов предполагает... неторопливое разворачивание событий. Проект разрабатывается, защищается, реализуется, обсуждается. От старта до первых результатов проходит длительное время – минимум полгода, чаще года 2-3. Еще более длительны педагогические экспери-

менты. Проведение состоятельного верифицированного эксперимента требует нескольких лет.

В данном контексте ситуация внезапного дистанта на несколько порядков ускорила темпы гипердинамики современного мира (и, в частности, мира образования). Вместо экспоненты мы вдруг оказались в ситуации скачка. Привычные методы управления изменениями оказались в этой ситуации несостоятельными.

Позволим себе высказать предположение, основывающееся на личном опыте и на наблюдении нескольких образовательных структур, успешно продолживших работу в ситуации пандемии. В ситуации гипердинамики наиболее адекватным является метод Agile-проектирования, в котором на каждом этапе проект разрабатывается, дорабатывается, частично реализуется, снова дорабатывается (о реализации этого подхода см., например, [4]). Данный подход предполагает, что проектирование и рефлексия становятся постоянными видами деятельности всех акторов, что проектный офис или его аналоги являются постоянно действующими механизмами управления.

Слепо-глухой преподаватель

В последней части нашей статьи мы от «макро-педагогике», методов развития образовательных систем, вернемся к «микро-педагогике», к феномену образования, возникающему между учителем и учениками, преподавателем и студентами. Что важного про этот феномен можно понять, осмысливая годичный опыт работы в дистанте?

Прежде всего следует отметить, что резкий переход на дистант превратил почти всех педагогов в «слепо-глухих». Учитель вдруг обнаружил, что большую часть времени он не видит и не слышит своих учеников. В определенной мере эта ситуация – инверсия ситуации обучения слепоглухих учеников, ярким примером которого является знаменитый Загорский эксперимент (см., к примеру, [5]).

В этой инверсивной ситуации ключевым фактором становится потеря прежних каналов коммуникации. Ты не видишь своих учеников, а чтобы их «увидеть» нужно приложить определенные усилия, которые, к тому же, не всегда увенчаются успехом – «камера не работает». Ты не слышишь, что они (ученики) говорят, даже если там, по ту сторону экрана они что-то говорят. Ты «слеп и глух». Ты не знаешь, видит ли тебя ученик, слышит ли он тебя. Для того, чтобы он включил камеру, у него (ученика) должны быть веские основания.

Чтобы ученик, студент, слушатель включил камеру, включал и выключал (а без этого никак) микрофон, он должен быть заинтересован в

происходящем. Простая статистика: на тьюторских курсах камеру включали все слушатели, на массовых курсах преподавателей университета – примерно 10-15 %, причем именно эти преподаватели и были активными слушателями. Как только мои 10-классники начинают заинтересованно общаться между собой по поводу решения задачи – они включают камеру.

Итак, чтобы учащийся включился в работу, надо его «вовлечь». Надо, чтобы здесь и теперь, в зуме, он начал активно что-то делать. В определенной мере это созвучно мыслям, которые высказывает Э.В. Ильенков: «Необходимо поставить ребенка в такую ситуацию, внутри которой он вынужден был бы действовать сам как «самость», как субъект» [1, с. 69].

По сути, ситуация дистанта лишь обнажила тот факт, что большая часть учащихся и студентов не являются субъектами, пока не действуют сами. В реале эта бессубъектность не замечается учителем, поскольку учащийся находится рядом, его видно и слышно, он шумит, щиплет соседку, разговаривает по телефону, играет в игру, дерется, но при всем при том он присутствует «здесь и теперь» и им можно (как кажется учителю) управлять. В дистанте учащийся там, за темным окошком, ученик может делать все что угодно, и ты становишься «слепо-глухим». Если ты все же по-прежнему хочешь научить своего ученика своему делу, твоя первая задача – наладить каналы коммуникации, а для этого нужно, повторим, вовлечь ученика в активность, создать ситуацию, в которой он хотя бы на время станет субъектом собственной деятельности, собственной активности. Только в этом случае есть шанс, что твой ученик станет субъектом собственного образования.

Литература

1. Ильенков Э.В. О природе способности // Э.В. Ильенков. Школа должна учить мыслить. – М.; Воронеж: МПСИ, МОДЭК, 2002. – С. 62–71.
2. Имакаев В.Р. Критика педагогического цинизма / В.Р. Имакаев // Практики развития: современный конфликт массового и индивидуального образования: материалы 23-й науч.-практ. конф. Красноярск, апрель, 2017 г. – Красноярск, 2018. – С. 16–30.
3. Имакаев В.Р. Метапредметная олимпиада Пермского края 2013-2019: история одного образовательного стартапа / В.Р. Имакаев // Практики развития: замыслы, технологии, контексты: материалы 25-й науч.-практ. конф. Красноярск, апрель, 2018 г. – Красноярск, 2018. – С. 72–85.
4. Кроу М., Уильямс Д. Новая модель американского университета / М. Кроу, Д. Уильямс. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. – 440 с.

5. Майданский А.Д. Воспитание и природа: Уроки Загорского эксперимента // Философская антропология, 2019. – Т. 5, № 1. – С. 81–101.

6. Расписание Краевой метапредметной олимпиады 2020. – URL: <http://kmo59.ru/raspisanie-kmo>

ПОДРОСТОК И ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ РИСКИ: К ВОПРОСУ О БУЛЛИНГЕ

В.С. Собкин, Е.А. Калашиникова

Статья основана на материалах анонимного анкетного опроса 4 837 учащихся 7-11 классов общеобразовательных школ Забайкальского края, Смоленской и Тульской областей. В ней анализируются материалы, связанные с ответами школьников о проявлении агрессии среди одноклассников: распространенность вербальной и физической агрессии, реакции учащихся на проявления школьной травли. Полученный материал анализируется относительно влияния демографических и социально-стратификационных факторов. Особое внимание уделено рассмотрению влияния социально-психологической успешности подростка (успеваемость и статус среди одноклассников) на проявления агрессии. Специальный раздел статьи посвящен анализу особенностей жизненной позиции (эмоционального самочувствия, сформированности планов, ценностным ориентациям) подростков, подвергающихся вербальному и физическому буллингу.

Ключевые слова: подросток, буллинг, физическая и вербальная агрессия, социально-стратификационные факторы, академическая успешность, самооценка статуса в классе, жизненная позиция.

Проблемы, связанные с проявлениями агрессии в подростковой среде, активно обсуждаются в СМИ, представлены в статистических базах МВД, Росстата. В целом фиксируется увеличение проявлений физической агрессии среди подростков и снижение возраста ее проявлений [1; 6; 7; 11; 13].

Анализ научных публикаций на портале eLIBRARY.RU, Psyjournals.ru в период с 2000 по 2019 годы по запросу «агрессия подростков» насчитывает 1118 единиц (дата запроса 16.02.2020). Причем за последние десять лет ежегодное число подобных публикаций увеличилось в десять раз. Классификация этих публикаций по кодам УДК показывает, что данная проблема представлена в сферах: «Психология» – 52,9 %; «Народное образование. Воспитание. Обучение. Организация досуга» – 21,5 %; «Демография. Социология. Статистика» – 13,2 %; «Медицина» – 8,5 %; «Право. Юридические науки» – 3,8 %. Таким образом, подростковая агрессивность изучается широким кругом дисциплин, каждая из которых выделяет свои аспекты. В опубликованных работах рассматриваются теоретико-методологические подходы к исследованию особенностей и причин проявлений агрессивного поведения, исследуется влияние

социальных и демографических характеристик, основные направления, формы, методы воспитательно-профилактической и коррекционно-реабилитационной работы с подростками; нормативно-правовые вопросы последствия правонарушений и внедрение программ профилактики. В качестве примеров приведем некоторые из них.

По данным различных социологических исследований до 75 % респондентов испытывали ситуацию буллинга на различных этапах обучения в школе [27; 28]. Активный буллинг более характерен для младшей школы, в основной и старшей больше распространен вид косвенной травли, к которому более склонны девочки [8; 23]. Наиболее подвержены буллингу подростки из слабых социальных страт: малообеспеченные, из семей со средним образованием родителей [16; 19].

В исследованиях мотивов агрессивного поведения показано, что чаще буллинг совершается ради свидетелей, для получения признания и определения своего статуса среди них и с их поддержки и одобрения. [2; 4].

В качестве существенного фактора, влияющего на проявления буллинга и физической агрессии, указывается стиль общения в семье. Слабый контроль над детьми со стороны родителей, использование грубых физических наказаний – верные предпосылки развития в ребенке склонности к насилию в подростковом возрасте и в зрелости. Насилие в подростковом возрасте и в зрелые годы имеет также тесную связь с конфликтами между родителями в течение первых лет жизни ребенка, а также с недостаточным общением родителей и детей. Есть и другие факторы риска насилия: большое число детей в семье; мать, у которой первый ребенок появился в раннем, возможно, подростковом возрасте; отсутствие сплоченности членов семьи [9; 10].

В качестве важного фактора указываются также особенности взаимодействия учащихся с педагогами. Так, например, в исследовании британских школьников выяснилось, что подростки избегают обращаться к педагогу, прежде всего по трем причинам: неодобрение одноклассников, переживание собственной слабости и желание самостоятельно решить проблему. То есть поиск помощи может ассоциироваться со снижением статуса и потерей самоуважения [25]. Отмечается, что и педагоги в целях профилактики подростковой агрессии, в основном, применяют меры по усилению контроля и надзора, где лидируют «средства подавления»: от относительно безобидной апелляции к учительскому авторитету до унижений и наказаний [24; 26]. В результате агрессия не снижается, поскольку подростки воспроизводят «репрессивное» поведение значимых других: учителей и родителей. Склонность педагога к прессингу служит предиктором распространенности травли [23].

Другой важной тенденцией являются проблемы, связанные с цифровизацией общества. Наличие трансформации способов взаимодействия подростка со средой, процессы проектирования им собственной жизни изменились по сравнению с XX в. На бытовом и профессиональном уровне все чаще указывается существенное отличие знаний и опыта современных детей от знаний и опыта родителей и педагогов [12].

Увеличение детской агрессивности, по мнению ряда авторов, является и следствием социально-экономических реформ, которые оказали существенное влияние на особенности социального самочувствия подростков: подростки испытывают давление общества, неуверенность в собственных силах и социальных гарантиях [3; 5; 6; 20 – 22].

Настоящая статья основана на материалах анонимного анкетного опроса 4 837 учащихся 7-11 классов общеобразовательных школ Забайкальского края, Смоленской и Тульской областей, который был проведен в 2020 году сотрудниками Центра социологии образования ИУО РАО. В ней анализируются материалы, связанные с ответами школьников о проявлении агрессии среди одноклассников: распространенность вербальной и физической агрессии, реакции учащихся на проявления школьной травли. Анализ материала проводится относительно влияния демографических и социально-стратификационных факторов. Особое внимание уделено рассмотрению влияния социально-психологической успешности подростка – успеваемость и статус в коллективе одноклассников – на проявления агрессии. Специальный раздел статьи посвящен анализу особенностей жизненной позиции (эмоционального самочувствия, сформированности планов, ценностным ориентациям) подростков, подвергающихся вербальному и физическому буллингу.

Особенности учащихся, подвергающихся школьной травле: роль социально-стратификационных параметров. Для того, чтобы можно было выявить среди респондентов жертв школьной травли, им задавались два вопроса. Один касался проявлений психологической (вербальной) агрессии: «Приходилось ли Вам испытывать на себе насмешки, издевательства или игнорирование со стороны одноклассников?» (с вариантами ответов: «да, такое случается регулярно»; «да, такое иногда случалось»; «нет»). Другой вопрос связан с физической агрессией: «Приходилось ли Вам становиться жертвой избиения, нанесения вреда Вашему имуществу или принуждения к совершению поступков, которые Вы не хотели делать (например, отдавать деньги, завтраки), со стороны одноклассников?» (варианты ответов те же, что и на предыдущий вопрос). Распределение ответов школьников на оба вопроса приведено на рисунке 1.

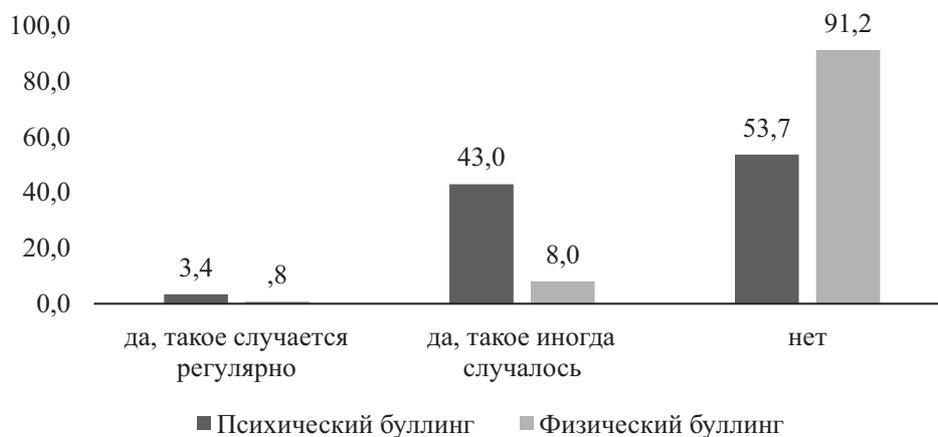


Рисунок 1. Распределение ответов школьников на вопросы о психологическом и физическом буллинге (%).

Из рисунка видно, что психологические виды агрессии (насмешки, издевательства или игнорирование) существенно чаще распространены по сравнению с физическим буллингом (избиение, нанесение вреда имуществу, принуждение к совершению поступков).

При сравнении ответов школьников с учетом демографических и социально-стратификационных факторов были выявлены значимые различия относительно варианта ответа «такое иногда случалось». Так, среди жертв вербального буллинга значительно чаще оказываются школьники из низкообеспеченных семей, по сравнению с высокообеспеченными (соответственно: 51,8 % и 38,1 %; $p=.0001$); учащиеся с низким статусом в классе по сравнению с лидерами (соответственно: 61,2 % и 28,4 %; $p=.0001$). Те же тенденции проявляются и среди жертв физического буллинга: чаще ему подвержены, школьники из низкообеспеченных семей по сравнению с высокообеспеченными (соответственно: 16,9 % и 6,6 %; $p=.0001$); с низким статусом в классе по сравнению с лидерами (соответственно: 26,3 % и 5,9 %; $p=.0001$). Следует добавить, что физической агрессии чаще подвергаются мальчики, по сравнению с девочками (соответственно: 10,3 % и 6,4 %; $p=.001$).

Таким образом, полученные данные показывают, что опыт вербальной агрессии со стороны одноклассников пережил в той или иной степени почти каждый второй; физической – каждый десятый. При этом, школьному буллингу как психологическому (вербальному), так и физическому оказываются чаще подвержены подростки из слабых социальных страт и с низким статусом в классе (чувствующие себя в нем одиоко). Это позволяет сделать вывод о том, что буллинг является особым

социально-психологическим механизмом, регулирующим особенности социально-иерархических отношений в подростковых коллективах.

Особенности жизненной позиции учащихся-жертв буллинга. Жизненная позиция в наших работах определяется относительно трех параметров: эмоциональная оценка успешности своих жизненных перспектив, определенность (сформированность) жизненных планов и характер ценностных ориентаций [14; 15; 17; 18]. В этой связи представляет особый интерес рассмотрение вопроса о своеобразии жизненной позиции тех школьников, кто является жертвами школьной агрессии (их эмоциональном самочувствии, планах, ценностях). В то же время, поскольку буллинг, как было показано выше, является социально-психологическим механизмом, регулирующим иерархические отношения в коллективе школьников, важно включить в рассмотрение и такую переменную, которая учитывает статус подростка среди одноклассников (лидерство или отверженность, чувство одиночества).

Таким образом, наша исследовательская задача состоит в анализе особенностей влияния на проявления по отношению к подростку агрессии (вербальной или физической) со стороны одноклассников двух переменных: характеристик его жизненной позиции и его статуса в классе. Эту задачу мы попытались решить путем обработки эмпирических данных с помощью математической процедуры факторного анализа (метод Главных компонент с вращением Varimax Кайзера). В результате были выделены три фактора, описывающих 97,6 % общей суммарной дисперсии.

В связи с поставленной задачей особый интерес представляет наиболее мощный биполярный фактор F1, который описывает 46,4 % общей суммарной дисперсии. Именно он и дифференцирует подростков, подвергающихся и не подвергающихся агрессии. Его положительный полюс определяют такие ценности, как: «самостоятельность, независимость», «возможность творческой деятельности», «повышение своего культурного уровня». По сути, данный комплекс свидетельствует о стремлении к творческой самореализации. Вместе с тем подобные установки сочетаются с эмоциональной неуверенностью относительно будущего, сомнением в том, что жизнь сложится удачно и чувством одиночества в коллективе класса. Результаты показывают, что школьники с подобными ценностными установками и социально-психологическим самочувствием подвергаются «часто» вербальной и «эпизодически» физической агрессии. Таким образом, агрессии (отвержению) со стороны одноклассников подвергаются школьники, стремящиеся к самореализации, проявлению творческой активности, и, в то же время, сомневаю-

щиеся в своей жизненной успешности (здесь проявляется своеобразная «готовность к неудаче», жертвенность, виктимность), чувствующие себя в классе одиночками. Это «белые вороны», расходящиеся с одноклассниками как по своим ценностным ориентациям, так и в плане установления с ними межличностных отношений.

Противоположный отрицательный полюс фактора F1 определяют традиционно значимые жизненные ценности: «здоровье» и «счастливая семейная жизнь». Его характеризуют такие параметры жизненного самочувствия, как «оптимизм и уверенность в своем будущем», «отчетливость жизненных планов», «уважение со стороны одноклассников». Подобное сочетание ценностей и характеристик социально-психологического самочувствия свойственно «благополучным» подросткам, которые «никогда» не испытывали в отношении себя проявлений ни вербальной, ни физической агрессии со стороны одноклассников. Они и расположились на отрицательном полюсе фактора F1.

Помимо этого, отметим так же и другой выделенный фактор F2 (41,8 %), который задает следующую содержательную оппозицию: «образование, хорошие отношения с родителями, ситуативность поведения (положительный полюс) – уважение окружающих, лидерство, духовная и физическая близость с любимым человеком, материальное благополучие, неопределенность жизненных планов (отрицательный полюс)». По сути дела, данный фактор обозначает своеобразие перехода от подросткового возраста с проблематизацией детско-родительских отношений и ситуативностью поведения к юношескому, когда важными оказываются межличностные отношения, особая чувствительность к личностным реакциям социального окружения и неопределенность жизненных планов.

Для наглядности полученных результатов, на рисунке 2 представлено размещение в пространстве факторов F1 и F2 школьников не подвергавшихся и подвергавшихся с разной интенсивностью вербальной или физической агрессии.

На рисунке 2 видно, что фактор F1 четко дифференцирует учащихся, не подвергавшихся (отрицательный полюс) и подвергавшихся (положительный полюс) агрессии. Содержательно различия в их жизненной позиции мы уже охарактеризовали выше. Помимо этого, следует обратить внимание на размещение подростков (квадрант III), которые фиксируют, что они часто оказываются объектами физической агрессии. По этому поводу можно высказать два соображения. Во-первых, заметим, что эти подростки оценивают сами себя в качестве лидеров, и тех, кто пользуется уважением многих одноклассников. В этой связи, можно представить, что проявление в отношении них физической агрессии

со стороны одноклассников, связано с неадекватной оценкой ими своего статуса в классе, борьбой за лидерство. Во-вторых, их ценности не соответствуют ценностям основной массы школьников, которые разместились на противоположном (положительном) полюсе фактора F2. Эти ценности (физическая близость, материальное благополучие), по крайней мере их декларирование, соответствуют более старшему возрасту. В этой связи можно предположить, что проявленная к ним активная физическая агрессия со стороны сверстников, связана со стремлением «физически доказать» неадекватность их притязаний, – «они слабаки».



Рисунок 2. Размещение подвыборок учащихся с разным статусом в классе в пространстве факторов F1 «низкий статус в классе, творческая реализация, самостоятельность, независимость, пессимизм – высокий статус в классе, традиционные ценности, оптимизм,» и F2 «повышение образования, семья, ситуативность – лидеры, близость с любимым человеком, уважение окружающих, неопределенность планов, материальное благополучие».

И наконец, добавим, что фактор F3 (9,3 %) прост по своей структуре и задает оппозицию «ограниченный круг друзей – профессиональная успешность». В содержательном отношении он подтверждает, что ограниченный круг друзей в классе, является важным условием проявления эпизодического буллинга (как вербального, так и физического) со стороны одноклассников.

Реакция учащихся на проявления буллинга. Для выяснения мнений школьников по поводу проявлений буллинга им предлагался специальный проективный вопрос об их возможной реакции на агрессию по отношению к одному из их одноклассников: «Представьте, что в Вашем классе учится человек, который подвергается насмешкам, издевательствам или игнорированию со стороны других одноклассников. Ваша реакция:». Распределение ответов приведено в таблице 1.

Таблица 1

Общее распределение ответов респондентов на вопрос о реакции на проявления буллинга (%)

Формулировки ответов	среднее
я постараюсь убедить одноклассников не унижать его	66,0
я не буду обращать на это внимание	16,7
буду сочувствовать ему, но ничего не сделаю, чтобы его поддержать	15,9
я буду стараться избегать общения с ним	3,2
я буду высмеивать его вместе с другими	1,4
я буду издеваться над ним	0,8

Как видно из представленных данных, большинство учащихся указали, что постараются убедить одноклассников прекратить унижение. В тоже время каждый шестой отметил, что не будет обращать на это внимание; практически столько же заявили о пассивном сочувствии. В том или ином виде поддержку агрессии выразили немногие (суммарно 5,4 %).

Сравнение ответов учащихся в зависимости от демографических и социально-стратификационных факторов показало, что открытое противодействие буллингу чаще склонны оказывать девочки, по сравнению с мальчиками (соответственно: 68,9 % и 59,8 %; $p=.001$). С возрастом также несколько увеличивается доля тех, кто склонен противодействовать буллингу (с 67,1 % в 7-м классе до 70,6 % в 11-м; $p=.001$), и снижается доля учащихся, старающихся избегать общения с жертвой (с 5,0 % в 7-м до 1,3 % в 11-м классе; $p=.001$).

Анализ сравнения ответов подростков с учетом других социально-стратификационных факторов выявил характерные различия. Так, открыто противодействовать травле чаще стремятся учащиеся из более сильных социальных страт: из семей с высшим образованием родителей по сравнению с учениками из семей со средним образованием (соответственно: 68,8 % и 63,5 %; $p=.0001$); из высокообеспеченных семей, по

сравнению со низкообеспеченными (соответственно: 65,8 % и 60,3 %; $p=.0001$). Однако наиболее явно проявляется здесь влияние как академической успешности учащихся (с высокой успеваемостью – 73,5 %, с низкой – 58,5 %; $p=.0001$), так и их социальной позиции в классе (у лидеров – 74,5 %, а среди чувствующих себя одиноко среди одноклассников – 43,3 %; $p=.0001$). Добавим, что ученики с низким статусом в классе склонны чаще избегать общения с жертвой по сравнению с учениками-лидерами (соответственно: 7,3 % и 2,2 %; $p=.0001$).

Таким образом, реакция на проявления буллинга связана с гендерными, возрастными и социально-стратификационными факторами, где определяющими являются материальный и образовательный статус родителей ученика, успеваемость и статус среди одноклассников.

Кратко перечислим основные результаты:

1. Полученные данные показывают, что опыт вербальной агрессии со стороны одноклассников пережил в той или иной степени почти каждый второй; физической – каждый десятый. При этом, школьному буллингу как психологическому (вербальному), так и физическому оказываются чаще подвержены подростки из слабых социальных страт и с низким статусом в классе (чувствующие себя в нем одиноко). Это позволяет сделать вывод о том, что буллинг является особым социально-психологическим механизмом, регулирующим особенности социально-иерархических в подростковых коллективах;

2. Агрессии со стороны одноклассников подвергаются школьники, стремящиеся к самореализации, проявлению творческой активности, и, в то же время, сомневающиеся в своей жизненной успешности, чувствующие себя в классе одиночками. Они расходятся с одноклассниками как по своим ценностным ориентациям, так и относительно возможностей установления с ними межличностных отношений;

3. Активная физическая агрессия, проявляемая со стороны одноклассников к школьникам с высокой самооценкой своего статуса в классе, связана со стремлением «физически доказать» неадекватность их притязаний;

4. Открыто противодействовать травле чаще стремятся учащиеся из более сильных социальных страт: из семей с высшим образованием родителей и из высокообеспеченных семей. При этом наиболее явное противодействие буллингу проявляется среди школьников с высокой успеваемостью и лидерской позицией в классе. Напротив, ученики с низким статусом в классе склонны чаще избегать общения с жертвой буллинга. В этой связи при психолого-педагогической профилактике буллинга крайне важно учитывать социальную структуру коллектива класса.

Литература

1. Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ): Драки в школах: кто виноват и что делать? данные исследования, посвященного теме детской жестокости в школах. № 3922 от 03.04.2019 [Электронный ресурс]. – URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9636> (Дата обращения: 30.01.2020).
2. Глазман О.Л. Психологические особенности участников буллинга // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2009. – № 105. – С. 159–165.
3. Григорьева И.А. Изменение подходов к определению социальной политики: Развитие социальной политики в 1990-2000 годы // Мир России. – №1. – С.133–153. – URL <http://www.demoscope.ru/weekly/2013/0561/analit02.php> (Дата обращения: 30.01.2020).
4. Гусейнова Е.А., Ениколопов С.Н. Влияние позиции подростка в буллинге на его агрессивное поведение и самооценку / Электронный журнал «Психолого-педагогические исследования». – URL: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Guseinova_Enikolopov.phtml
5. Дахин Н.А Буллинг в школе и не только.../ Сибирский педагогический журнал, 2015. – № 6. – С. 208–214.
6. Добрынина Е. Поколение «А» уровень агрессивности в среде молодежи достиг крайне опасной черты, считают социологи / «Российская газета» – Федеральный выпуск 124 (5797). – URL: <https://rg.ru/2012/06/01/pokolenie.html>
7. Европейский портал здравоохранения. Статистика ВОЗ «Жертвы травли (буллинга) 11, 13, 15 лет. – URL: https://gateway.euro.who.int/ru/indicators/cah_57-being-bullied-11-13-15-years-by-family-affluence-quintile/
8. Лейн Д.А., Миллер Д.А., Лейн Э. Школьная травля (буллинг) // Детская и подростковая психотерапия. – СПб.: Питер, 2001.
9. Насилие и жестокое обращение с детьми: источники, причины, последствия, решения: учебное пособие / под ред. Е.Н. Волковой. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2011. – 384 с.
10. Новикова М.А., Реан А.А. Семейные предпосылки вовлеченности ребенка в школьную травлю: влияние психологических и социальных характеристик семьи // Психологическая наука и образование, 2018. – Т. 23. – № 4. – С. 112–120. doi:10.17759/pse.2018230411
11. Официальный сайт Управления МВД России. [Электронный ресурс]. – URL: <https://76.xn--b1aew.xn--p1ai/folder/15525784> (Дата обращения: 30.01.2020)
12. Поливанова К.Н. Практики развития: взросление в современном мире (Доклад) [Электронный ресурс] // Материалы научно-экспертно-

го семинара «Новое детство». – URL: <http://psyjournals.ru/newchildhood/issue/56295.shtml> (дата обращения: 20.01.2014)

13. Сайт уполномоченного при президенте РФ по правам ребенка Электронный ресурс [Электронный ресурс]. – URL <http://deti.gov.ru/pages/nastavnik>. (Дата обращения: 30.01.2020)

14. Собкин В.С. Старшеклассник в мире политики. Эмпирическое исследование. – М.: ЦСО РАО, 1997. – 320 с.

15. Собкин В.С., Калашникова Е.А. Ценностные ориентации современного российского подростка: динамика изменений и межпоколенческие различия // Социальная психология и общество: история и современность. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием памяти академика РАО А.В. Петровского (15-16 октября 2019 г.). – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. – С.181–184 http://psyjournals.ru/sps_hm_2019/issue/

16. Собкин В.С., Маркина О.С. Влияние опыта переживания «школьной травли» на понимание подростками фильма «Чучело» // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 1 (18). – С. 48–57.

17. Собкин В.С., Писарский П.С. Социологический портрет учащегося ПТУ. Социология образования. – Вып. 1. – М., 1992. – 42 с.

18. Собкин В.С., Писарский П.С. Ценностные ориентации старшеклассников начала 90-х. Кросскультурное сопоставление (Москва-Амстердам) // Ценностно-нормативные ориентации современного старшеклассника. Труды по социологии образования. – Т. 1. – Вып. 2. – М., 1993. – С. 6–63.

19. Собкин В.С., Смылова М.М. Буллинг в стенах школы: влияние социокультурного контекста (по материалам кросскультурного исследования) // Социальная психология и общество, 2014. – Т. 5. – № 2. – С. 71–86.

20. Указ Президента РФ «О национальной стратегии действий в интересах защиты детей на 2012-2017 годы». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/06/02/deti.html>. (Дата обращения: 30.01.2020)

21. Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 гг. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://минобрнауки.рф/документы/5930/файл/.../FCPRO_na_2016-2020_gody.pdf. (Дата обращения 30.01.2020.)

22. Филипова А. Г., Высоцкая А. В. Образовательное неравенство в российских школах: влияние территориального фактора // Вестник Института социологии, 2019. – Т. 10. – № 4. – С. 150–163. DOI: <https://doi.org/10.19181/vis.2019.31.4.610> (Дата обращения: 30.01.2020)

23. Anderson C.A., Bushman B.J. «Human Aggression» // Annual Review of Psychology. 2002: 27–51; Salmivalli C., Nieminen N. Proactive and Reactive Aggression Among School Bullies, Victims, and Bully-Victims // Aggressive behavior. – № 28 (2002): 30–44.

24. Baranza-Librojo L.-A., Alanpay L.-P., Garabitez M. Brief report: Relations between harsh discipline from teachers, perceived teacher support, and bullying victimization among high school students Journal of Adolescence 57:18-22 · June 2017 DOI: 10.1016/j.adolescence.2017.03.001.

25. Boulton M.-J. Perceived barriers that prevent high school students seeking help from teachers for bullying and their effects on disclosure intentions. Journal of Adolescence. – №56. – pp .40–51 · April 2017 DOI: 10.1016/j.adolescence.2016.11.009.

26. Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S. A., & Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education*. – № 51. – pp. 191–202. – URL <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.004>.

27. Molcho M., Craig W., Due P., Pickett W., Harel-Fisch Y., Overpeck M. HBSC Bullying Writing Group. Cross-national time trends in bullying behaviour 1994–2006: findings from Europe and North America // International journal of public health, 2009. – No. 54. – P. 1–10.

28. Sourander A., Ronning J., Brunstein-Klomek A., Gyllenberg, D., Kumpulainen K., Niemela S., Almqvist F. «Childhood bullying behavior and later psychiatric hospital and psychopharmacological treatment: Findings for the Finnish 1981 birth cohort study» Archives of general psychiatry, 2009: 1005-10012.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА И ПРАКТИКИ РАЗВИТИЯ: НОВЫЕ ВЫЗОВЫ И ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

В.Э. Пахальян

Представлен анализ вопросов методологических оснований психологической экспертизы в практической психологии образования. Обращается внимание на то, что слабость методологии подготовки практических психологов, ее несоответствие задачам, которые ставят перед специалистами-практиками, приводит к тому, что работа педагога-психолога все чаще и чаще становится предметом скандальных служебных и даже судебных разбирательств. Обозначены наиболее уязвимые аспекты проблемы психологической экспертизы в образовании РФ. Выделяются возможные последствия такого положения дел и тот ресурс, который может помочь преодолеть возникшие трудности. Подчеркивается неразрывная взаимосвязь вопросов методологии предметной области практической психологии, подготовки специалистов-практиков, повышения их квалификации и переподготовки, экспертизы их деятельности и аттестации. Делается вывод о том, что существующая реальность практик развития в области практической психологии требует разработки методологии собственно практической психологии и психологической экспертизы как профессионального вида деятельности в ней; создания собственно «института психологической экспертизы» в образовании; обеспечения возможности не только готовить такого рода специалистов, но и повышать их квалификацию, осуществлять их переподготовку.

Ключевые слова: психологическая экспертиза, практическая психология, методология практической психологии, экспертиза, экспертная деятельность, качество подготовки практических психологов.

Интенсивное и весьма динамичное развитие разнообразных практик в наше время рано или поздно порождает вопрос об определении их эффективности, качества, безопасности, практической целесообразности, соответствия целям и задачам той сферы, в которой они реализуются.

В поле моих профессиональных интересов центральное место занимает «Практическая психология в образовании» и все, что связано с ее научным фундаментом, средствами работы, подготовкой специалистов и т.п. Мой опыт показывает, что сегодня одним из самых малоизученных аспектов здесь является то, что касается психологического анализа и оценки результатов практик в образовании. В первую очередь это

касается практик, имеющих достаточно выраженную психологическую составляющую. Например, практики педагога-психолога.

К сожалению, быстрая популяризация профессии в 90-е годы XX века вкупе с отсутствием адекватной решаемым задачам методологии подготовки практических психологов, невключение в учебные планы и программы предмета «психологическая экспертиза», бесконтрольное распространение практики и отсутствие как такового «института экспертизы» в психологической практике привело к тому, что деятельность специалиста становится все чаще и чаще предметом скандальных служебных и даже судебных разбирательств.

Сегодня как никогда остро стоит вопрос о методологических основаниях психологической практики, а как следствие и всего того, что связано с ее оценкой, анализом этой специфической деятельности. Возможность развернуто представить все, что касается этих вопросов, ограничена требованиями жанра так же, как и фактом скудности объективной информации по данной проблематике. Поэтому текст здесь представлен в форме «постановка проблемы», изложен тезисно с краткими комментариями.

Сразу обозначу свое понимание словосочетание «практика развития»: здесь оно будет рассматривается как деятельность специалиста, направленная на обеспечение «перехода» внутреннего (психологического) потенциала развивающейся личности/ей из одного качества в другое. В терминологии культурно-исторической психологии это может быть обозначено примерно так: целенаправленное создание специалистами в области практик развития определенных сред/условий, которые обеспечивают качество изменений во внутреннем мире личности (группы) в пространстве зон «актуального» и «ближайшего развития». Разумеется, что сфера, в которой будут работать такие специалисты (например, образовательная среда), накладывает на этот процесс те или иные ограничения, задает те или иные рамки возможного.

Тезис 1. Становление практик развития предполагает наличие соответствующей их специфике методологии, четко определяющей предмет практики, ее цель и задачи, специфику методов, а также критериев и способов проверки.

В реалиях современного российского образования и практической психологии в этой сфере картина следующая: отсутствует согласованность в выделении базовых понятий, их научном определении. Так же, как и критериев проверки ее эффективности, качества и т.п., что отражается на уровне релевантности их использования на практике.

В контексте обсуждаемой темы отметим, что косвенным доказательством этого является тот факт, что понятие «экспертиза» не входит в спи-

сок основных понятий, используемые в Федеральном законе об образовании, но встречается в тексте достаточно часто (см. Статьи 12, 18, 71, 87; особенно близко к нашему контексту содержание ст. 95). Хотя в современных публикациях достаточно разнообразных попыток определить его. Если проанализировать образовательные стандарты высшего образования по психологическим специальностям, то прямо понятие «психологическая экспертиза» (как профессиональная функция, навык, умение и т.п.) там иногда упоминается, но только в качестве функции. Такая же картина и в учебниках/учебных пособиях, которыми пользуются при подготовке практических психологов – «психологическая экспертиза» не включена в основные виды работы. В то же время, согласно стандарту профессиональной деятельности, «педагог-психолог» такая трудовая функция есть, такой навык и умение представлены в описании содержания работы специалиста. В частности, в разделе II «Описание трудовых функций, входящих в профессиональный стандарт» есть такая трудовая функция, как «Психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций», а при описании трудовой функции в подразделе 3.1.2. – «Психологическая экспертиза программ развития образовательной организации с целью определения степени безопасности и комфортности образовательной среды».

Получается, что при получении высшего образования в области психологии эта сторона профессиональной деятельности не выделяется как вид работы, фактически игнорируется образовательным стандартом (т.е. не выделяется, не входит в число значимых), а при оценке специалиста, получившего высшее образование по психологии, входит в число оцениваемых при аттестации навыков и умений. Как расценивать такое несоответствие? Среди вариантов ответа наиболее вероятным может быть факт того, что ФГОСы и стандарты профессиональной деятельности разрабатываются и принимаются разными «командами специалистов», содержательная сторона деятельности которых не синхронизирована, построена на разных методологических основаниях. Это еще раз возвращает нас к вопросу о проблемах методологии практической психологии и подготовки специалистов практикоориентированных специальностей в области психологии.

В отдельных местах России задача преодолеть дефицит нормативных оснований экспертизы привела к созданию региональных документов, с помощью которых регулируются процедуры и деятельность, связанная с экспертизой. Здесь деятельность экспертов выделяется в региональной Концепции развития Службы практической психологии образования (Новосибирск), Положении о службе (Самара). В Томской области

с 2012 года в системе Департамента образования действует «Положение о сертификации экспертов в области педагогических измерений в Томской области».

В реальной практике до сегодняшнего дня экспертов отбирают почти «на глаз», где преобладают формальные основания, формальный статус (наличие диплома, занимаемая должность и т.п.). Но в любом словаре, любой энциклопедии мы обнаружим, что главным в понимании сущности термина «эксперт» является наличие специальной подготовки (подготовки для экспертизы) и опыта проведения экспертизы. Именно поэтому такой человек может быть допущен к оценке деятельности «специалиста», так как он обладает не только знаниями в данной области, но и специальной практической подготовкой, опытом выполнения такого рода работы.

Тезис 2. Становление практик развития предполагает выделение особого вида работы – «экспертная деятельность», определение его процедуры и наличие института экспертов.

Любая практика проверяема.

Имеющиеся факты наличия проблем в современном образовании, случаев судебных разбирательств, в которых предметом обсуждения являются действия специалиста в области образования и т.п., требуют как минимум объективной оценки содержания деятельности, ее результата и определения качества практик развития. Как следствие, возникает необходимость в такой процедуре, как экспертиза. Это, естественно, влечет за собой потребность в специалисте, обладающем признаками эксперта (имеющего специфические признаки этого статуса: соответствующая требованиям квалификация, авторитет, опыт продуктивной практической деятельности в данном статусе, сертификацию в данном статусе и т.п.), который готов решать задачи экспертизы, поставленные заказчиком, и способен предъявлять результат в соответствующей поставленным перед ним задачам форме.

Например, задачи определения соответствия заявленного/планируемого/предполагаемого в той или иной практике развития («Программа развития») требованиям, отраженным в целях заказчика, которые конкретизированы для данной образовательной среды. Здесь результат представляется в конечном итоге в очень конкретной форме, как ответ на вопрос: «Соответствует»-«Не соответствует». И это, в первую очередь, отличает цели практики от целей науки, задачи последних от практических задач.

Тезис 3. Для конкретных практик развития экспертный способ решения того или иного вопроса/задачи является оптимальным.

При возникновении различных трудностей – *сомнений в адекватном применении тех или иных способов по поводу несоответствия используемых средств, отсутствии признаков ожидаемого результата, несовпадения мнений специалистов по поводу происходящего* и т.п. появляется необходимость оценки содержания, определения качества тех или иных практик развития.

Это предполагает применения разных способов, позволяющих в той или иной ситуации получить объективную информацию, установить тот или иной факт. Но далеко не каждый способ оптимален для решения практических задач.

Например, научные исследования могут дать максимально объективную информацию, но они требуют значительных ресурсов времени и особых условий. В условиях массового образования, это, мягко говоря, далеко не всегда и не везде возможно.

В этом контексте можно говорить о том, что **экспертиза оптимальна в следующих ситуациях:**

- возникла необходимость оперативного получения объективной, незаинтересованной оценки принятого решения, совершенного действия, выбранного направления, их настоящего или перспективного качества, эффективности;
- создалась конфликтная ситуация, когда необходимо мнение незаинтересованного специалиста, могущего дать объективную оценку конфликту, спору, его предмету и т. п.;
- проявилась неопытность должностного лица/специалиста, затрудняющая/не позволяющая совершать необходимые требуемые в данных условиях действия;
- когда в штате учреждения нет специалистов, могущих реализовать насущные, требующие скорейшего разрешения задачи;
- возникли проблемы, находящиеся на стыке сфер взаимодействия;
- когда возникшая задача требует границ суммарного знания, выходящих за пределы компетенций специалиста учреждения;
- выполнения требований закона или подзаконного акта.

Тезис 4. Психологическая экспертиза в образовании не имеет сегодня методологически проработанных оснований.

Анализ научных публикаций и опыта работы практических психологов в образовании показал, что существующий сейчас в практической психологии «методологический хаос» отражается непосредственно в определе-

нии оснований **психологической экспертизы**, ее сути, функций, в целом и непосредственно – в условиях той или иной образовательной практики.

Прежде всего, это касается как ключевых понятий «психологическая экспертиза», «эксперт в области практической психологии», «принципы психологической экспертизы», «цели и задачи психологической экспертизы», «средства психологической экспертизы», так и их соотношения со «смежными», чаще всего заимствованными из исследовательской практики (например «диагностика», «исследование» и т.п.).

Тезис 5. Для решения задач экспертизы всегда необходим компетентный специалист, обладающий качеством экспертности – способности выполнять функции эксперта.

Фактически здесь речь идет о специалисте, у которого в процессе постоянной реализации себя именно в статусе эксперта развивается своеобразная деформация профессионально-личностных качеств, становящихся «главным инструментом» работы.

Ключевыми для понимания специфики статуса «эксперт» становятся понятия «авторитетность», «компетентность» (в данной сфере) и «опыт» (работы собственно экспертом в данной сфере), «способность предоставлять/предъявлять собственно экспертную информацию».

Если мысленно выстроить уровни профессионализма и его функциональную направленность, то в последовательности от «ученика» до «творца» «эксперт» может быть отнесен к предпоследнему уровню. Следует подчеркнуть, что в отличие от других, он тот, кто способен различить и оценить качество работы каждого из субъектов выделенного ряда: учеников, стажеров, специалистов, мастеров и даже творцов (см., например, экспертиза в живописи и т.п.).

Тезис 6. «Предмет психологической экспертизы» – психологические феномены, психологические ресурсы, способности и т.п., обеспечивающие развитие личности в определенных условиях.

Методологическая слабость в разработке вопросов психологической экспертизы в образовании приводит к тому, что вопрос о предмете достаточно часто выходит за пределы собственно предметной области психологической науки и практики или же, наоборот – неправомерно сужается.

Важно подчеркнуть, что «Практики развития» в данном случае предполагают развитие конкретной личности/группы, а психологическая экспертиза направлена на установление того или иного соответствия между применяемой практикой и психологической безопасностью такого рода практики для развивающегося (развивающейся личности), его внутренних (психологических) ресурсов.

Например, достаточно часто сегодня экспертизе подвергаются программы работы с детьми в учреждениях образования. Очевидно, что они являются **объектом** экспертизы, а предметом в них может выступать любой психологический ресурс, который в результате применения программы приводит к изменениям в состоянии психологического здоровья, обеспечивает профилактику неблагополучия во внутреннем мире ребенка и т.п.

Тезис 7. В сложившейся ситуации возникает острая необходимость определения и уточнения критериев эффективности процесса проведения психологической экспертизы в образовании и требований к эксперту в области практической психологии.

Методологические трудности практической психологии отражаются и в том, что экспертный способ решения того или иного вопроса **противостоит** решениям по «принципу большинства». Он опирается не на наиболее распространенные суждения, а на более компетентные.

В большинстве сегодняшних публикаций, где описаны случаи/факты проведения психологической экспертизы, по-прежнему для отбора экспертов используются в первую очередь формальные критерии: должность, ученые степень и звание, стаж, число публикаций и т.п. Иногда упоминаются психологические критерии, полученные с помощью методов самооценки и взаимооценки компетентности экспертов. Это совершенно не соответствует требованиям самой экспертизы как вида работы практического психолога.

Анализ показывает, что на сегодняшний день в России практически нет:

- научных оснований и методологии собственно психологической экспертизы, требований к экспертам в области практической психологии;
- требований к программам обучения практических психологов такому виду работы, как психологическая экспертиза, как и самих программ;
- системы оценочных критериев продуктивности/эффективности психологической экспертизы и экспертов;
- установленных профессиональным сообществом базовых требований к содержанию и форме экспертного заключения при проведении психологической экспертизы в образовании т.п.

Без преодоления этого дефицита невозможно профессиональное применение психологической экспертизы в образовании, объективное определение квалификации эксперта и подготовка специалистов в области психологической экспертизы в образовании.

Выводы

Проведенный анализ показал, что существующая реальность практик развития в области практической психологии требует:

- разработки методологии практической психологии и психологической экспертизы как профессионального вида деятельности в ней;
- создания «института психологической экспертизы» в образовании;
- обеспечения возможности не только готовить такого рода специалистов, но и повышать их квалификацию, осуществлять их переподготовку.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ В ПОСТИНДУСТРИАЛЬНУЮ ЭПОХУ

В.Н. Пронькин

В статье обсуждаются тезисы концепции профессионального самоопределения в условиях постиндустриальной эпохи, такие как: «от профессионализма к мультипрофессионализму», «труд как социальный опыт», «профессиональный опыт, опережающий выбор» и другие. Автор акцентирует внимание на термине «полипрофессионализм» как качестве новой профессиональности, а также выдвигает новый тезис о фактическом тождестве профессионального самоопределения в постиндустриальную эпоху и [раннего] полипрофессионального развития.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, полипрофессионализм, персональный маршрут полипрофессионального развития.

Размышления по поводу «Ключевых тезисов концепции профессионального самоопределения в условиях постиндустриальной эпохи»

Чуть более года назад автор принял участие в обсуждении только что опубликованной тогда небольшой брошюры «Ключевые тезисы концепции профессионального самоопределения в условиях постиндустриальной эпохи» [5]. Прежде всего, нужно поприветствовать эту публикацию и поблагодарить авторский коллектив, который осмыслил и сконцентрировал в небольшом тексте важнейшие характеристики новых подходов к профессиональному самоопределению и профориентации, а также задал планку и тон в обсуждении этих вопросов.

В целом поддерживая «Тезисы», в то же время позволю остановиться на тех моментах, которые вызвали отклик и желание продолжить размышление над затронутыми вопросами.

«Тезис 1. Ведущая тенденция постиндустриальной эпохи – от профессионализма к мультипрофессионализму».

О термине «профессионализм». На мой взгляд, более традиционно понимание профессионализма как качества профессиональной деятельности [1], как «особое свойство людей систематически, эффективно и надежно выполнять сложную (профессиональную) деятельность в самых разнообразных условиях» [Википедия, «Профессионализм»]. Точнее использовать термин «монопрофессионализм» в противопоставлении к «мультипрофессионализму», поскольку термин «профессиона-

лизм» говорит о качестве, об уровне профессионального развития независимо от моно- би- или мультипрофессионализма.

Кроме того, стоит дополнить этот тезис положением о соотношении профессиональных и универсальных навыков, которые формируют профессионализм. Мне кажется удачным подход авторов исследования «Навыки будущего: что нужно уметь и знать в сложном мире» [2], которые от hard и soft skill переходят к контекстным (специальным/hard) навыкам, кросс-контекстным (soft) и экзистенциальным (мета) навыкам, при этом переворачивая представление о hard skill как ядре навыков и вводя на это место мета-навыки, обеспечивающие устойчивое развитие человека (навыки целеполагания, саморефлексии, развития здоровья, эмоциональной стабильности, обучения и переучивания и т.д.). Кроме того, показывается важность мягких, универсальных навыков как части профессиограммы человека.

Вместе с тем, hard skills, уйдя на «периферию» навыков, порой уходят на периферию внимания и должного понимания. Если контекстные навыки часто меняются, их можно освоить относительно достаточно быстро, то основной акцент делается на развитии кросс-контекстных (soft) навыков и мета-навыков (см. например, «Четырехмерное образование» [6]). Однако периферия (при сравнении ее с кожей или мягкими тканями тела человека) показывает нам, что с профессионально-значимой реальностью человек сталкивается только через призму специальных, узко-профессиональных навыков. Мягкие, универсальные навыки могут быть приобретены и проявлены, как правило, в условиях профессионального или специального контекста, они просвечивают через профессиональные навыки и поддерживают их. В мягких навыках возникает потребность, например, в связи с реализацией какого-либо проекта/задачи, однако, в которой главную роль играют специальные, контекстные знания и навыки. Человек, обладающий блестящими универсальными навыками, но не имеющий профессиональных знаний и навыков, похож на Остапа Бендера (по меткому замечанию В.А. Мау на одной из конференций). Блестящая коммуникация и слаженная работа в команде невежд приведет к обмену невежеством и непрофессиональному решению.

Такая связанность навыков в профессиограмме человека указывает на важность не только мультипрофессионализма (навыков из нескольких профессиональных сфер), а также навыков, выходящих за рамки узкопрофессиональных задач, которые иногда также называют кросс-, транс-и мета-профессионализмом [ряд неустоявшихся терминов, см., например, 3].

Возможно, стоит ввести новый термин, объединяющий все эти навыки, но с акцентом на профессиональную составляющую. Вслед за иркутскими коллегами, которые используют термин «нео-компетентность» [Е.В. Анапович, выступление на Санкт-Петербургском международном научно-образовательном салоне – 2019], можно, конечно, говорить о «нео-профессионализме». В то же время, приставка «нео» говорит лишь о новизне, не подчеркивая качество этой новизны.

Думаю, что наиболее адекватным (хотя и не совсем удовлетворительным) является термин «полипрофессионализм», который не только отсылает к значению «много», но и к «полису» – как к сложно организованной живой системе, включающей различные гетерогенные элементы. Греческие корни «поли» также настраивают на более философский уровень и качественное измерение, в отличие от прагматического латинского «мульти», оставляющего нас на количественном уровне. Сочетание греческого (поли) и латинского (профессия) корней также отсылает к мультикультурности постиндустриального мира.

В этом смысле полипрофессионализм может включать как мульти-профессиональные так и над- кросс- транс- профессиональные, универсальные и экзистенциальные навыки, которые тесно увязаны с профессиональными навыками.

«Полипрофессионализм» может заменить «мультипрофессионализм» в первом тезисе с соответствующим пояснением, однако может быть использован наряду с ним, например, в тезисе «от монопрофессионализма к мультипрофессионализму и полипрофессионализму».

Еще один момент, который в данном тезисе упоминается в последнем абзаце, но вскользь: «пространство динамично меняющихся профессий». На мой взгляд, это положение требует самостоятельного нового тезиса:

«Быстрое изменение структуры экономики, занятости и ландшафта профессий»

Клаус Шваб в своей книге «Четвертая промышленная революция» [7] отмечает: «Мы стоим у истоков революции, которая фундаментально изменит нашу жизнь, наш труд и наше общение». Прорывные технологии меняют структуру экономики, сжимая производство (сельское хозяйство и промышленность) и расширяя сферу услуг, творчества, экономики знаний, предпринимательства, менеджмента и бюрократии. Сетевые технологии сжимают пространство, и мы все оказываемся связаны теснее, чем когда бы то ни было (глокальность=глобальность+локальность одновременно). Капсулированные производственные мощности создают почву для расцвета «нового ремесленничества» – кастомизиро-

ванного производства глобализированных товаров и услуг в каждом локальном месте под нужды конкретных потребителей, в том числе самим потребителем.

Цифровизация, автоматизация, роботизация, искусственный интеллект и другие технологии уничтожают одни профессии, дают рождением новым, трансформируют привычные профессии. Под вопросом само понимание «профессии» – скорее, стоит говорить о пакете различных компетенции под конкретное рабочее место или проект (см. тезис о «полипрофессиональности»). Таким образом, мир становится непредсказуемым, быстрым, изменчивым, сложным, амбивалентным (мир VUCA) [См. об этом также 2].

Мы не можем предсказать, к каким именно сферам и компетенциям нужно готовить школьника, поскольку через 15-20 лет все может измениться. Хотя, может быть, не так радикально. «Мы всегда переоцениваем изменения, которые произойдут в ближайшие два года, и недооцениваем изменения следующих десяти лет». (Билл Гейтс, «Бизнес со скоростью мысли»).

Этот тезис вместе с тезисом о полипрофессиональности кардинально меняет подход к профессиональному самоопределению. Важным становятся ранние «микро-определения»: познакомиться с широким спектром профессий и сфер, попробовать и освоить различные навыки, приобрести разнообразный профессионально-значимый опыт, получить как можно больше «ключей» к пониманию той или иной сферы, профессиональной компетенции; сознательно начать осваивать ключевые универсальные навыки...

Стратегические решения – выбор сферы труда, первой ведущей профессии, первого профессионального образования – уже не являются такими критическими, хотя и остаются значимыми. Постиндустриальный мир не оставляет нам выбора: профессиональное самоопределение и обучение должно проходить «через всю жизнь», открывая возможности смены сфер деятельности и «профессий» несколько раз в жизни.

«Тезис 5. Расширение представления о труде как о социальном опыте».

В целом соглашаясь с подходом авторов, хотел бы отметить следующие моменты:

«Эффективность труда» (максимальный результат при минимальных затратах), да и «качество труда», на мой взгляд, являются не постиндустриальными, а вполне индустриальными принципами (см., например, работы А.К. Гастева и П.М. Керженцева в 1920-30 годах; Toyota Production System – Производственная система Тойоты).

Думаю, что в постиндустриальную эпоху на первый план выходят:

1) «Профессионализм» как кастомизированное качество выполнения работы, соответствующее конкретным требованиям потребителя и общей профессиональной планке работ.

Стоит отметить, что «профессионализм» редко появляется в школьном лексиконе в отличие от «трудового воспитания» и «успеха». На мой взгляд, это серьезное упущение, в том числе в контексте профессиональной ориентации. В то же время «ценность труда» как необходимость эффективных, целенаправленных и зачастую длительных, настойчивых затрат ресурсов человека должна также выдвигаться как значимая ценность и навык в каждом социальном опыте.

2) «Личное удовлетворение»: если от труда (даже эффективного, профессионального) нет удовлетворения, если труд разрушает, а не создает человека, в труде не видится личного смысла – такой труд вряд ли будет приемлем для постиндустриального человека, да и вряд ли он будет в длительной перспективе цениться постиндустриальным обществом, которое требовательно относится к качеству результатов труда. В этом смысле профессионализм тесно связан с личной вовлеченностью и личной удовлетворенностью процессом и результатом труда, что вносит иное качество в результат труда, ценимое постиндустриальным обществом.

Возможно, стоит применить формулу: «профессионализм, приносящий личное удовлетворение».

«Тезис 2. Профессиональное самоопределение не тождественно жизненному самоопределению».

Согласен, что такую дифференциацию стоит проводить, однако, на мой взгляд, профессиональное самоопределение является неотъемлемой частью жизненного самоопределения и включается в него именно как часть. Отсюда вытекает, что все параметры, которые важны для жизненного самоопределения – стиль и образ жизни, круг знакомых, ценности проживания, обретения смыслов и т.д. также относятся к профессиональному самоопределению. Совершенно правильно выбирать профессию и отрасль, рассматривая не только вид деятельности, но также и образ жизни, окружение, место жительства, возможности и т.д.

Думаю, что если в индустриальную эпоху зачастую центральным элементом жизненного самоопределения (особенно для мужчин) было профессиональное самоопределение (возможно, исходя из логики традиции и выживания), то сейчас жизненное самоопределение расширяется, включает много других сфер жизни, а иногда подразумевая «отрицательное» профессиональное самоопределение.

Считаю, что обретение смысла жизни в целом является наиболее значимым для постиндустриального человека. Если профессиональная деятельность не может дать смысл, то совершенно правильно менять ее или вовсе исключить ее из жизненного самоопределения.

Исключение смысла из профессионального самоопределения противоречит также созданной практически этим же авторским коллективом «Концепции сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования» (2015), в которой системообразующим фактором сопровождения самоопределения как самостоятельной составляющей образования (наряду с обучением и воспитанием) является «смысл»: «Содержание сопровождения самоопределения – система смыслов, которые выступают внутренней движущей силой человека и общества» [8].

«Тезис 9. Профессиональный опыт, опережающий профессиональный выбор».

Очень важный тезис, который может быть дополнен следующими соображениями:

1) Профессиональный опыт может быть не только опытом трудоустройства, но и опытом выполнения профессиональных заказов, даже учебных профессиональных проектов, опытом участия в конкурсах профессионального мастерства, опытом предпринимательства, фриланса, а самое важное – опытом профессионального тренинга или подготовки, начиная с освоения базовых профессиональных навыков и трудовых функций и заканчивая получением профессиональных компетенций того или иного уровня (в том числе, не в учреждениях СПО).

2) В этом смысле профессиональный выбор уже происходит при решении следующих вопросов: какую компетенцию освоить, какой выбрать проект, конкурс, стажировку, временного работодателя. Может быть, стоит условно различать тактический и стратегический профессиональный выбор. Тактический может быть не связан с длительной перспективой профессиональной деятельности (проф.пробы, краткие курсы проф.подготовки, временное трудоустройство и т.д.). Стратегический, как правило, связан с формальным обучением по длительным программам в колледже, вузе, а также трудоустройством. Однако, как утверждалось выше, стратегический выбор в постиндустриальную эпоху также носит временный характер. Выбор программы профессионального образования может совершенно ничего не значить с точки зрения профессионального выбора. Это тоже может быть тактическое решение (либо выйти в результате таковым).

Профессиональный выбор, профессиональное самоопределение – постоянный спутник постиндустриального человека. Все выборы, решения носят неокончательный, амбивалентный характер.

Из всего вышесказанного, предлагаю еще один финальный тезис:

Профессиональное самоопределение в постиндустриальную эпоху фактически превращается в процесс постоянного полипрофессионального развития.

В этом процессе уже невозможно различить, где самоопределение, а где – профессиональное развитие. В рамках профессионального самоопределения человек получает профессиональные компетенции, устраивается на работу, получает другой профессионально значимый опыт и т.д. В рамках профессионального образования и даже работы человек продолжает искать смысл, профессионально самоопределяться и принимать значимые профессиональные решения.

Этот тезис также означает, что и в школе профессиональное самоопределение немыслимо без раннего профессионального развития и становления. И если рассматривать профориентацию как процесс сопровождения проф. самоопределения, то и профориентация превращается в процесс сопровождения индивидуального маршрута раннего полипрофессионального развития.

Очевидно, что эффективным способом профориентации являются практические мероприятия, программы, проекты: проф.пробы, экскурсии, нетворкинг, проф.тренинг, приобретение различного профессионально-значимого опыта (см. выше) и т.д. В рамках этой деятельности школьник уже принимает профессионально значимые решения, как говорилось выше, делает выбор. Таким образом, уже начинается раннее профессиональное развитие и становление. (См. также [4]: П.1.1.: Профессиональная ориентация – это обобщенное понятие одного из компонентов общечеловеческой культуры, проявляющегося в форме заботы общества о профессиональном становлении подрастающего поколения...).

Но это и является эффективным способом профессионального самоопределения.

Как я указывал выше, неизвестность профессионального будущего требует самых широких профессиональных проб и опыта с раннего возраста. Важно, чтобы эти пробы включены в реальные процессы (выпуск продукции под заказ) либо были максимально реалистичными имитациями профессиональных процессов: как модель – соревнования юниоров в WorldSkills, Олимпиада НТИ (об историко-философских основаниях имитационных практик в образовании см., напр. [9, 10, 11]).

Этим достигается три эффекта:

1) Через широкую и разностороннюю практику, тренинги, опыт школьник может более осознанно сделать стратегический выбор первого профессионального образования;

2) Разносторонняя практика, [пред]профессиональная подготовка, опыт формирует основы для полипрофессионального развития – базовые профессиональные навыки из разных сфер, «подключение» к внутренней логике, ценностям, смыслам разных сфер профессиональной деятельности;

3) Такая разносторонняя практика дает возможность формированию кросс-профессиональных, универсальных навыков и ценностей.

Учитывая тенденцию персонализации образования, адекватным инструментом раннего полипрофессионального развития должен стать персональный маршрут полипрофессионального развития (профориентационный маршрут), который может включать следующие блоки:

1) Мотивационно-ориентационных блок (проф.пробы, экскурсии и т.д., а также картирование рынка труда, рынка проф.образования и профориентационных программ);

2) Профессиональные тренинги не менее чем по 5 разным проф. компетенциям из разных сфер или отраслей (начиная с приобретения базовых навыков и, возможно, заканчивая получением 1-2 профессиональных компетенций). В данный блок стоит включить тренинги и по универсальным навыкам;

3) Социальный опыт: получение различного социально-трудового опыта: трудоустройство, участие в профессиональных конкурсах, реализация профессиональных, социальных, творческих проектов (в т.ч. на заказ), предпринимательство, фриланс и т.д.;

4) Сопровождение: встречи с наставником (тьютором, навигатором), тестирование, консультации, анализ прохождения маршрута.

Литература

1. Маслова Т.С. Профессионализм и профессиональная культура в современных и социологических исследованиях // Гуманитарий Юга России, 2016. – №6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalizm-i-professionalnaya-kultura-v-sovremennyh-i-sotsiologicheskikh-issledovaniyah> (дата обращения: 26.10.2019).

2. Лошкарева Е., Лукша П., Ниненко И., Смагин И., Судаков Д. Навыки будущего: что нужно уметь и знать в сложном мире. – М., 2017. – URL: https://worldskills.ru/assets/docs/media/WSdoklad_12_okt_rus.pdf (дата обращения: 23.01.2021)

3. Зеер Э.Ф., Крежевских О.В. Моделирование социально-гуманитарной образовательной платформы развития транспрофессионализма у субъектов полидисциплинарных проектов // Образование и наука, 2018. – №7. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-sotsialno-gumanitarnoy-obrazovatelnoy-platformy-razvitiya-transprofessionalizma-u-subektov-polidistsiplinarnyh> (дата обращения: 11.10.2019).

4. «Положение о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации». Утверждено Постановлением Минтруда РФ от 27 сентября 1996 г. N 1.

5. Ключевые тезисы концепции профессионального самоопределения в условиях постиндустриальной эпохи. Авторы: И.С. Сергеев (научный руководитель), В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, С.Д. Лопатина, Д.А. Моренин, Д.А. Махотин, Н.Ф. Родичев, М.А. Сикорская-Деканова. – М.: Перо, 2019. – URL: <http://eduidea.ru/file/document/9494> (дата обращения: 23.01.2021)

6. Фадель Ч., Бялик М., Триллинг Б. Четырехмерное образование: Компетенции, необходимые для успеха / Чарльз Фадель, Майя Бялик, Берни Триллинг : Пер. с англ. – М.: Издательская группа «Точка», 2018. – 240 с.

7. Шваб К. «Четвертая промышленная революция». – М.: Эксмо-Пресс, 2020. – 288 с.

8. Концепция сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования. Центр профессионального образования ФГАУ «Федеральный институт развития образования». Авторы: В.И. Блинов, И.С. Сергеев, при участии Е.В. Зачесовой, Е.Ю. Есениной, И.В. Кузнецовой, П.Н. Новикова, Н.С. Пряжникова, Г.В. Резапкиной, Н.Ф. Родичева, А.Г. Серебрякова, О.В. Яценко. – 2015. – URL: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2015/08/Pril_7.pdf (дата обращения: 01.06.2019)

9. Пронькин В.Н. Имитационные практики в свете теории нарративного «Я» Д. Деннета / В.Н. Пронькин // Вестник Русской христианской гуманитарной академии, 2015. – Т. 16. – Вып. 4. – СПб.: Издательство РХГА. – С. 86–98.

10. Pronkin V.N. ANTIQUE IDEAS ABOUT IMITATION AND PERFECTION / В.Н. Пронькин // Журнал Сибирского федерального университета. Серия: Гуманитарные науки, 2016. – Т. 9. – № 4. – С. 1007–1013.

11. Пронькин В. Н. Имитация в философии образования Нового времени / В.Н. Пронькин // Вестник Русской христианской гуманитарной академии, 2016. – Том 17. – Вып. 1. – СПб.: Издательство РХГА. – С. 20–27.

ДЕФИЦИТ УЧИТЕЛЕЙ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ: ПРЕДПРОЕКТНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Л.А. Новопашина, Е.Г. Григорьева, Д.В. Кузина, Ю.А. Черкасова

В настоящей статье представлены результаты предпроектного исследования, направленного на изучение профессиональных дефицитов учителей региона. Представленный анализ проблемных областей позволяет сделать проектный ход и оформить исследовательскую модель комплексного изучения дефицитов учителей.

Ключевые слова: структура учителей Красноярского края, прогноз численности, оценка профессиональных дефицитов учителей.

В настоящей статье представлены промежуточные результаты проекта «Комплексное исследование дефицитов учителей Красноярского края», выполненного КГПУ им. В. П. Астафьева совместно с КК ИПК при поддержке Краевого фонда науки.

Актуальность выбора направления исследования обусловлена тем, что перед системой повышения квалификации учителей стоит задача не только азвивать уровень компетенций и знаний имеющегося кадрового состава, но и сохранять его, непосредственно повышая уровень квалификации.

Для сокращения разрыва между имеющейся и прогнозной численностью учителей в краевой системе общего образования по составу и уровню квалификации только выпуска КГПУ им. В. П. Астафьева может оказаться недостаточно.

Анализ ситуации в глобальном масштабе показал, что трудности с обеспечением квалифицированными педагогическими кадрами школ испытывают и зарубежные и российская системы образования.

В частности, в соответствии с Прогнозом социально-экономического развития Красноярского края на 2020-2022 годы, в 2020 году должно было быть введено 7 общеобразовательных школ, в 2021 году дополнительно еще 5 школ. Численность учащихся в общеобразовательных учреждениях в 2019-2022 годах будет увеличиваться в связи с общей демографической ситуацией в крае и к концу прогнозного периода по базовому варианту прогноза составит 377,7 тыс. человек (по оценке 2019 года – 346,0 тыс. человек).

В связи с вводом 12 новых общеобразовательных школ в ближайшие годы, ростом численности учащихся в общеобразовательных учреждениях на 9,16 %, общей демографической ситуацией в крае численность

учителей общеобразовательных школ вырастет примерно на 4 750 человек.

Это потребует нахождения дополнительных кадров для покрытия потребности в учителях общеобразовательных школ. В этом смысле в качестве необходимых мероприятий возможно рассматривать переподготовку, совмещение профессий, внутреннее совместительство, сверхурочную работу.

Для реализации цели проекта и проведения комплексной оценки профессиональных дефицитов учителей нами были разработаны социально-демографический прогноз, специальная выборка и опросный инструмент-анкета.

Для расчета выборки использовались официальные статистические данные. Для построения выборки применялась процедура поэтапного отбора объектов. Так, в многоступенчатой выборке единицами отбора стали муниципалитеты, образовательные организации (школы), предметы и ступени.

Всего было опрошено 3 375 учителей края. После отбраковки ряда анкет по причине неполного заполнения (ответчено от 8 до 20 вопросов) в базу обработки вошло 3300.

Численность, состав и структура учителей

Анализ численности, состава и структуры учителей общеобразовательных учреждений Красноярского края проведен по открытым данным Министерства просвещения РФ, Росстата, Министерства образования Красноярского края и Красноярскстата. Анализ позволил выявить следующие тенденции и особенности:

1) на фоне роста общей численности работников краевой системы общего образования численность учителей сократилась с сентября 2018 года по сентябрь 2019 года на 145 человек или 0,6 %;

2) за анализируемый период максимальное значение численности учителей в крае наблюдалось на начало 2016-2017 учебного года – 23599 человек и до сентября 2019 года она снизилось до уровня 23061 человек или на 2,3 %. Данное сокращение существенно на фоне сокращения численности учителей Сибирского федерального округа и противоположно увеличению численности учителей в Российской Федерации;

3) удельный вес учителей составляет 44,0 % от общей численности работников, что существенно ниже среднего аналогичного показателя по Российской Федерации в целом – 50,0 %;

4) по абсолютным значениям и динамике одного из относительных показателей – численности обучающихся в расчете на одного учителя

– краевая система общего образования совпадает с общероссийскими показателями;

5) краевой учительский корпус характеризуется более низким уровнем образования: с высшим образованием учителей меньше на 3,4 %, в том числе с педагогическим – на 9,3 %; и чуть более низким уровнем квалификации. Отмечена тенденция увеличения разрыва между краевыми и общероссийскими показателями;

6) как по России в целом, так и для краевых общеобразовательных учреждений характерна проблема старения учительских кадров. За последний анализируемый год доля учителей пенсионного возраста в крае выросла на 0,5 % по сравнению с предыдущим 2018-2019 учебным годом, в стране в целом этот показатель вырос на 0,7 %;

7) возрастная структура учителей в крае чуть лучше, чем в стране в целом, что обусловлено отличиями общей демографической ситуации в регионе и обеспечивается за счет сельских общеобразовательных организаций;

8) к неблагоприятным тенденциям в изменениях возрастной структуры учителей относятся сокращение доли учителей в возрасте до 25 лет – приток молодых учителей каждый год отражается на кадровой обеспеченности краевой системы общего образования все последующие годы; сокращение удельного веса учителей в возрасте от 25-30 лет в условиях сокращения общей численности – эта категория «проигрывает» более опытным и квалифицированным коллегам, но несет в себе большой потенциал;

9) структура учителей по полу в крае немного лучше по сравнению со структурой в стране в целом, но наблюдается тенденция сокращения данного преимущества. Лучшее соотношение мужчин и женщин наблюдается среди учителей в возрастной группе 25-35 лет, самые худшие показатели – среди учителей в возрастной группе 45-55 лет;

10) структура учителей Красноярского края по месту жительства меняется в сторону увеличения удельного веса городских учителей и сокращения сельских учителей. В настоящее время 63,5 % учителей работает в городах и 36,5 % – в сельских поселениях;

11) сельские учителя общеобразовательных учреждений Красноярского края отличаются от городских более низким уровнем образования и квалификации, наблюдается тенденция увеличения этого разрыва;

12) по возрастной структуре сельские учителя несколько «старше» своих городских коллег – доля молодых учителей меньше в селе на 3,3 %, доля учителей пенсионного возраста больше на 4,9 %, отмечена тенденция увеличения этой разницы.

Прогноз численности учителей Красноярского края до 2025 года

В соответствии с прогнозом к началу 2025-2026 учебного года в целом по Красноярскому краю вырастут удельный вес учителей пенсионного возраста на 1,9 % (без учета результатов повышения пенсионного возраста в Российской Федерации) и средний возраст – на 0,5 года, снизится удельный вес мужчин на 0,5 %.

Удельный вес учителей в городах и поселках увеличится на 2,4 %, по ним изменений социально-демографических характеристик практически не будет. Городские учителя в среднем станут старше на 0,1 года, удельный вес учителей пенсионного возраста вырастет на 1,0 %, удельный вес учителей в возрасте до 25 лет вырастет на 0,2 %, удельный вес мужчин снизится на 0,5 %.

Сельских учителей, численность и удельный вес которых будут сокращаться, изменения коснутся в большей степени. Удельный вес учителей пенсионного возраста вырастет на 4,0 %, удельный вес учителей в возрасте до 25 лет сократится на 0,7 % и достигнет уровня менее 3-х процентов, средний возраст вырастет на 0,8 года.

Для целей реализации проекта разница в прогнозной численности учителей Красноярского края имеет значение с точки зрения затрат системы образования, связанных с дополнительными адаптационными мероприятиями, обучением новых учителей, превышением фактической нагрузки над нормативной у опытных учителей и проч.

Результаты прогнозирования обеспеченности общеобразовательных учреждений края учителями показали значительную зависимость от изменений нормативных показателей системы общего образования Красноярского края, кадровой политики Министерства образования Красноярского края, демографической ситуации на территории региона и других факторов.

Расчетная выборка составила 2408 учителей. В результате реализации проекта было опрошено 3375 учителей. Все муниципалитеты края приняли участие в исследовании.

Исследовательская модель

В модель оценки профессиональных дефицитов учителей вошли профессиональное позиционирование, профессиональные компетентности, профессиональные коммуникации и профессионально значимые личностные качества учителя.

Промежуточные результаты оценки профессиональных дефицитов

Полученные данные заслуживают отдельного обсуждения результатов. В этой статье мы остановимся лишь на нескольких фрагментах этого исследования.

Первое, что на наш взгляд важно зафиксировать, это установленное противоречие между декларацией «воспитать привычку самостоятельного обучения», которое отмечает каждый второй учитель, и реальными собственными действиями. Так, учить обосновывать свою точку зрения на предмете предпочитают лишь 4,03 %, «отметить главные положения материала, предмета» – 13,01 %.

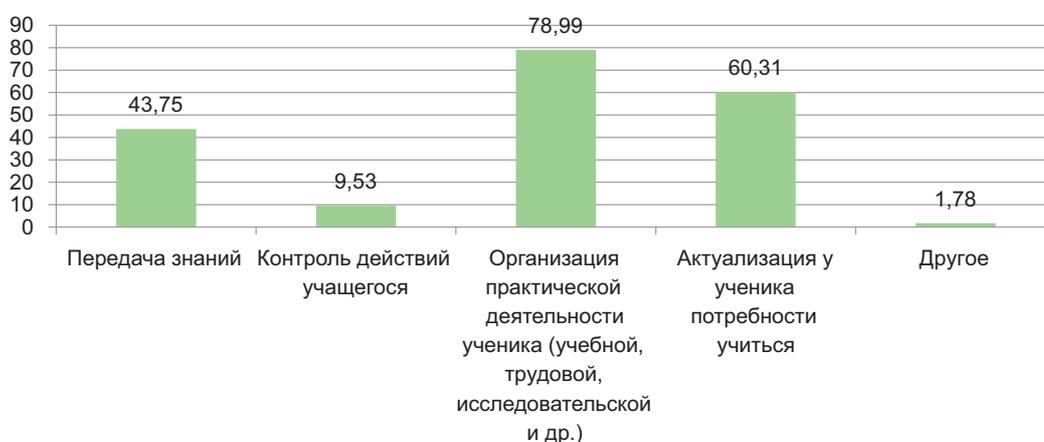


Рисунок 1. Задачи учителя

Данные, представленные на рисунке 1, показывают, что учителя не относят к профессионально-значимым качествам высокий уровень развития мышления, общую культуру и методическую грамотность. Наиболее распространенными являются такие качества как организаторские способности, умение воспитывать обучающихся и быть интересной личностью.

Практически каждый второй учитель в крае ориентирован на традиционное обучение. Так 46,01 % респондентов выбирают положение о том, что обучение – это и есть развитие. И хотя «обучение должно вести за собой развитие» выбирает 36,4 % ответивших, тем не менее в задачах учителя воспроизводятся традиционные способы и ценности.

В ценностях учителей на первом месте находятся «постоянное самосовершенствование» (47,27 %) и «знание своего предмета» (40,74 %). Гуманистический характер профессии отметили лишь 14,23 %.

При описании собственной педагогической позиции большинство опрошенных выбрало два варианта: «постоянно анализирую свою педагогическую деятельность» (52,53 %) и «увлечен поиском новых форм,

способов и технологий работы» (48,82 %). Наименее выбираемыми стали позиции «отрицаю необходимость или возможность воспитательных смыслов педагогической деятельности» (1,35 %) и «не разделяю профессиональную и личную жизнь» (6,29 %).

Установлено, что наиболее дефицитной областью компетенций является группа «экономические, финансовые, юридические» – 22,2 %.

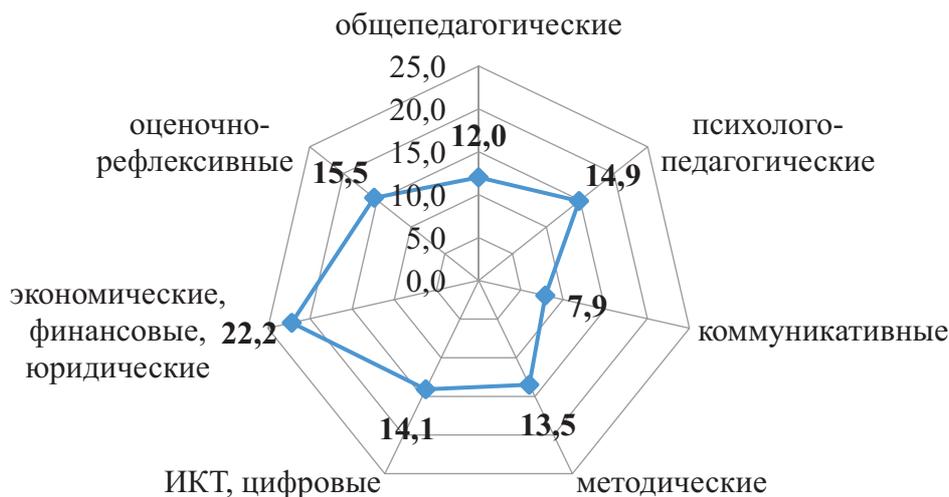
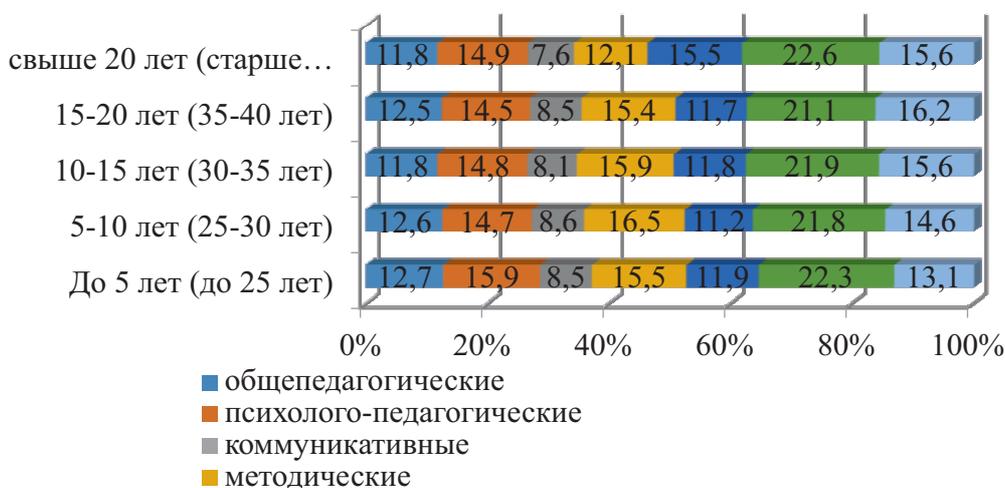


Рисунок 2. Структура профессиональных дефицитов учителей, %

На рисунке 2 видно смещение структуры профессиональных дефицитов респондентов в сторону инструментальных – цифровых, экономических – финансовых и юридических.

Причем такая структура профессиональных дефицитов характерна для всех возрастных групп учителей.



Можно предположить, что таким образом учителя реагируют на запрос существующей в образовании системе требований.

Примерно для каждого шестого учителя следующей областью дефицитов является оценочно-рефлексивная, психолого-педагогическая, ИКТ (цифровые) и методическая компетентности. По оценкам педагогов коммуникативные компетентности наименее затруднительны (7,9 %).

Вместе с тем, на предложение назвать три главные проблемы в работе учителя. Общение с учениками, родителями, а также отсутствие возможности профессионального общения названы как основные. 10,8 % опрошенных учителей не хватает «живого общения с коллегами-профессионалами». Примечательно, что проблем с коммуникацией с администрацией школы не указал ни один респондент. Данные представлены на рисунке 3.

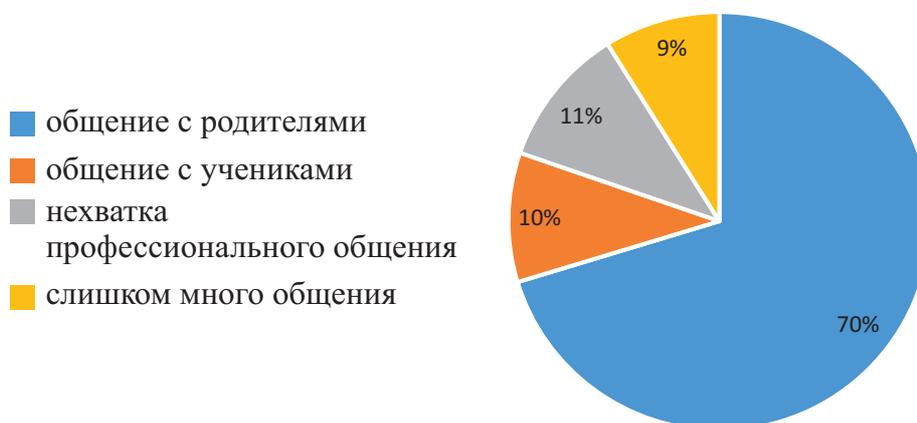


Рисунок 3. Дефициты в области коммуникации

Повышение квалификации

Среди респондентов три четверти (75,3 %) получили в течение прошедшего учебного года возможность для учебы и роста. 14,5 % отметили, что не было такой возможности, 10,2 % сказали, что возможность была, но она не была реализована.

Практически каждый второй учитель (47,1 %) видит смысл повышения квалификации в знакомстве с передовыми технологиями, 40,8 % – в том, чтобы «идти в ногу со временем», примерно каждый третий указал варианты «чтобы лучше разбираться в проблемах модернизации школьного образования» и «получать информацию об обновленном содержании учебного предмета». Только 4,6 % повышают квалификацию для «создания собственной методики», 5,2 % – для расширения кругозора.

Среди респондентов более половины отметило, что основным стимулом повышения квалификации являются возможность повысить

квалификационную категорию (52,1 %) и то, что это является одним из требований к работе учителя (51,0 %). 42,2 % отметили вариант «интересы учащихся». Каждый четвертый (25,2 %) – заинтересованность администрации.

Далее в порядке убывания следуют «творческая атмосфера в школе» (24,2 %), «изменение педагогической имиджа» (21,0 %). То, что это сопровождается выплатой материального вознаграждения, отметили только 3,2 % респондентов.

Среди респондентов почти каждый третий (31,7 %) оплачивает повышение квалификации из собственных средств. Большинство, конечно, (64,6 %) обучается за счет средств школы, в которой работает. Только 0,7 % обучается за счет грантов или проектов. В качестве иных вариантов ответов (3,1 %) в основном указывали, что «за свой счет и за счет школы», «в основном за счет школы, некоторые – за свой счет», «по-разному», «бесплатно на вебинарах» и проч. Есть респонденты, которые еще не проходили повышение квалификации.

Таким образом, мы зафиксировали ряд проблемных областей, которые в дальнейшем требуют своего специального изучения и проектирования.

НОВАЯ ПОДРОСТКОВАЯ ШКОЛА – ВЫЗОВ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

*В.К. Зарецкий, Ю.В. Зарецкий, Т.Д. Карягина, О.С. Островерх,
А.В. Тихомирова, Е.Ю. Федоренко*

В статье представлена авторская модель подростковой школы и ее обоснование в контексте современных особенностей подросткового возраста. В качестве ключевого противоречия современной школы для подростков рассматривается несоответствие содержания и форм обучения и взросления, устаревший характер традиционного образа взрослости. Обосновывается представление о подростковой школе как пространстве становления субъектности подростка. В связи с этим рассматриваются условия формирования авторского действия как основы субъектности. Авторское действие (порождение замысла, его реализация и рефлексия) как действие инициативное и самостоятельное является новообразованием подросткового возраста, характеризует субъектную позицию подростка и формируется в сотрудничестве подростка со сверстниками и со взрослыми, в проектной и учебно-экспериментальной деятельности. Одной из форм деятельности, способствующей становлению субъектности подростка, является соучастное проектирование. Рассмотрены конкретные условия и принципы организации подростковой школы как пространства взросления.

Ключевые слова: подростковый возраст, ведущая деятельность, взросление, субъектная позиция, авторское действие, соучастное проектирование, сотрудничество.

Научно-исследовательский проект «Концепция новой подростковой школы» реализуется Московским государственным психолого-педагогическим университетом в целях поиска пути преодоления кризиса современной школы. МГППУ как крупнейший психологический ВУЗ страны, инициирует процесс создания такой школы, которая будет отвечать потребностям сегодняшнего ребенка и подростка, родителя и учителя, будет ориентироваться на задачи общества будущего и, в то же время, опираться на фундаментальные принципы отечественной психологии. Мы считаем, что сегодня школе необходим поиск принципиально новых подходов по отношению к образовательному процессу, масштабный эксперимент – пробы, моделирование и исследование новых способов и инструментов, новых практик и технологий.

В данной статье мы хотели бы остановиться на одном из важнейших вызовов, стоящих перед современной подростковой школой – на про-

блеме несоответствия процессов обучения и процессов взросления и предложить возможный вариант ответа на этот вызов.

По мнению ряда авторов (Б.Д. Эльконин, И.Д. Фрумин, В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, К.Н. Поливанова и др.), в настоящее время наблюдается кризис традиционной модели детства. Взросление проходит в новых условиях, дети и родители имеют разные опыт и переживания, соответственно, существующий традиционный образ взрослости не актуален для современных детей и подростков.

Б.Д. Эльконин и И.Д. Фрумин отмечают, что основной разрыв, который характеризует современный кризис детства, это разрыв между линиями взросления и образования. В школе, как институте образования, достижения учеников в обучении не становятся для них прогрессом их взросления (Эльконин, Фрумин, 1993).

Традиционно школа опиралась на складывающиеся веками механизмы взросления, в настоящее время она вынуждена искать новые опоры. При этом школа, по-прежнему, остается основной «площадкой», на которой разворачиваются практики взросления. Мы наблюдаем кризис системы образования, прежде всего, как общественной системы. По мнению К.Н. Поливановой, привычная картина социализации, которая была основой «привычной» картины и механизмов взросления – переживает «эрозию» (Поливанова, 2012). Например, мы видим, что не меняется тип отношений между взрослыми и детьми в процессе взросления ребенка в школе, а сохраняется на протяжении всей школьной жизни. Отношения характерные для классно-урочной системы в начальной школе, где учитель – главная фигура, не учитывают взросление детей и переход их в другой возраст – подростковый, юношеский.

Актуальным становится вопрос о поиске таких способов работы в образовании, которые бы создавали условия для взросления ребенка в школе – системе детско-взрослых общностей, готовой отвечать на вызовы современного мира.

Принцип возрастной периодизации в условиях современного кризиса детства с необходимостью требует иного подхода к возрасту, а именно, не описания возрастных характеристик, а конструирование и проектирование возраста как формы культурного развития (Слободчиков, 1991).

Подростковая школа полагается нами как такая культурная модель возрастного развития, в которой связаны в целое содержание образовательного процесса и содержание совместных деятельности его субъектов – подростков, педагогов и др. Подростковая школа как ступень образования – **это пространство становления субъектности подростка.**

Подростковый возраст – это возраст, который характеризуется особым интересом взрослеющего человека к себе, к своему внешнему и внутреннему облику, возраст интенсивного становления самосознания. Стремление подростков к самостоятельности, автономии позволяет охарактеризовать подростковый возраст как сензитивный для развития самостоятельности. К сожалению, в современной школе процессы взросления и обучения не связаны между собой, а именно, прогресс в обучении не оборачивается для подростка мерой его взросления, мерой его самостоятельности и ответственности (Фруммин, Эльконин, 1993). Школа не предоставляет ребенку «мест» взросления, что, как отмечает К.Н. Поливанова, приводит к затяжному характеру возрастного кризиса.

Согласно гипотезе К.Н. Поливановой, ведущей деятельностью подросткового возраста является деятельность проектирования, в которой становится новообразование возраста – авторское действие как действие инициативное и самостоятельное. «Под проектной деятельностью, – пишет К.Н. Поливанова, – мы понимаем такую связь замысла и реализации, в которой действующий, моделируя действительность в целостной художественной форме, экспериментируя с ней, обнаруживает связь ситуации действия с собственными переживаниями и состояниями. Центром этой связи является сфера человеческих отношений» (Поливанова, 1998, с. 16).

Проектируя школу, необходимо создавать условия для того, чтобы у подростков была возможность осуществить собственное авторское действие – замыслить и попробовать реализовать замысленное, т.е. создавать условия для превращения исполнительского действия в пробующее, что и будет обеспечивать полноценное развитие в подростковом возрасте.

Для нас одной из важных деятельностей, которая организуется в школе является соучастное проектирование. Именно в соучастном проектировании создаются условия для порождения и удерживания подростками своего замысла в сообществе сверстников и взрослых. Проговаривание своих идей, со-чувствие, со-переживание, принятие или отвержение являются теми формами интимно-личностного общения, в которых подростки обнаруживают связь между собственным состоянием и возможностью действия. Взрослый как посредник в совместном действии обеспечивает «встречу» замысла и реализации и тем самым создает условия для становления субъектности подростка.

Соучастное проектирование в подростковой школе – это такая деятельность, в которой реализуются возможности открытия и порождения человеком нового смыслового поля действия, нового пространства

возможностей собственного движения. Как подчеркивает Б.Д. Эльконин, ключевыми словами является «со-участие» и «собственное», «в отличие от классического опосредствования, не учитель, а ученик становится инициатором или, во всяком случае, со-инициатором опробования нового поля действия» (Эльконин, 2010, с. 120). Б.Д. Эльконин пишет о самостоятельности и инициативности ученика как о мере его образовательной субъектности, а именно как о мере его «соучастия в образовательном процессе» (Эльконин, 2010). А соучастие в данном случае – это построение собственных способов действия в ситуациях, в которых это действие требуется.

Соучаствуя в проектировании, подросток проявляет инициативу по отношению к изменению ситуации, т.е. занимает активную и осознанную позицию, что, по результатам исследования Ю.В. Зарецкого, является достаточными характеристиками наличия субъектной позиции по отношению к деятельности (Зарецкий, 2014).

Говоря о соучастном проектировании как деятельности, в которой происходит становление субъектной позиции подростка, подчеркнем, что эта деятельность может разворачиваться как на учебном содержании в разных его формах, так и во внеучебной сфере школьного образования. К.Н. Поливанова полагает, что для формирования авторского действия подростков необходимо создавать особое образовательное пространство как условие собственной проектной деятельности подростков, т.к. во время учебных курсов и уроков формирование авторского действия подростков затруднено (Поливанова, 1998).

Как пишет Т.Г. Ивошина, становление субъекта учебной деятельности в подростковом возрасте предполагает выход за пределы учебно-предметного содержания в пространство учебного и социального позиционирования, что связано не только с реализацией деятельности, но и с рефлексией ее оснований и средств. С этого момента начинается становление субъекта собственной деятельности, способного исследовать и преобразовывать учебную деятельность, быть ее автором (Ивошина, 2006).

В подростковой школе учебная деятельность как ведущая представлена в разных формах ее реализации – учебное экспериментирование, социальное проектирование, исследовательская работа (Исаев, 2013). В образовательном пространстве школы взрослый и подросток являются соучастниками учебно-экспериментальной и проектной деятельности, решают учебные, исследовательские и проектные задачи, что обеспечивает прогресс субъектности – переход от коллективного субъекта учебной деятельности в младшем школьном возрасте к субъекту соб-

ственной учебной деятельности, способного управлять своей учебной деятельностью, быть ее автором в подростковом возрасте.

Конечно, это требует особой подготовки учителя для подростковой школы, работающего с замыслами подростков: «Учитель должен уметь самостоятельно выделять универсальные способы решения исследовательских и проектных задач, обеспечивать формирование способностей учащихся на основе освоения ими общих способов работы сознанием. Он должен уметь конструировать дидактические единицы на основе материала определенной научной дисциплины, сценарировать ситуацию решения учебной задачи в зоне ближайшего развития учащегося и диагностировать результаты развития способностей детей при освоении различных типов деятельности» (Громыко, Рубцов, Марголис, 2020).

Подчеркнем, что речь идет об особой позиции учителя в подростковой школе, который создает такие ситуации в учебном предмете и вне его, которые инициирует постановку подростком задачи для самого себя, поиск ее решения, испытание подростком своих возможностей в поиске способов и в достижении результатов.

Таким образом, авторское действие (порождение замысла, его реализация и рефлексия) как действие инициативное и самостоятельное, являясь новообразованием подросткового возраста, характеризует субъектную позицию подростка и формируется в сотрудничестве подростка со сверстниками и со взрослыми, в проектной и учебно-экспериментальной деятельности. В таких видах деятельности происходит порождение и удержание подростками своего замысла в сообществе сверстников и взрослых, рефлексия его реализации. Важной для подростков является общение как проговаривание своих идей в проектировании или как постановка вопросов, выдвижение и совместное опробование своих гипотез в учебно-экспериментальной деятельности.

Появляется особый тип общения – интимно-личностный, выражающийся в выяснении отношений, в усвоении норм товарищества, дружбы, влюбленности. Со-чувствие, со-переживание, принятие или отвержение являются теми формами в которых подростки обнаруживают связь между собственным состоянием и возможностью действия (Поливанова, 1998). Возникает вопрос об особой организации деятельности, в которой для подростка становится возможным развитие субъектности в сфере эмоций и эмпатии. Важность развития именно субъектного, личностного измерения эмоциональной компетентности требует выстраивания специальной, личностно-значимой деятельности, ставящей «задачу на эмпатию», на самоопределение по отношению к собственным чувствам в межличностном взаимодействии и т.п. Поэтому мы говорим

о проектировании школьной среды, в которой становятся востребованы такие навыки. Это, в первую очередь, развитие школьного самоуправления, формирование органов решения школьных конфликтов, коллективная разработка кодексов внутришкольной жизни и контроля их соблюдения, организация волонтерской работы, выстраивание отношений с местным сообществом и т.п. Особое значение приобретает работа с педагогами и сопровождающими сотрудниками, поскольку сама школьная жизнь служит одновременно источником задач по развитию эмоциональной компетентности и эмпатии и «культурным образцом» их решения.

Для разработки ключевых школьных процессов, отвечающих за решение проблемы разрыва между образованием и взрослением, необходимо встроить вышеописанное осмысление процесса взросления в систему ценностей и принципов концепции образования.

В процессе работы над концепцией соучастниками проектирования были определены ценности, которые составили в основу конструирования новой подростковой школы:

- Гуманистический подход к человеческой жизни, абсолютная ценность человека, уважение к личности, человеческое достоинство;
- Ценность свободного выбора своего собственного, персонального пути;
- Активная, осознанная и ответственная позиция по отношению к собственной жизни;
- Процесс развития и деятельности не менее важен, чем результат деятельности и развития;
- Интерес человека к познанию;
- Ценность человеческих отношений, которые разворачиваются в честном и открытом диалоге;
- Ценность пробы и творческого поиска;
- Ценность преодоления ситуаций затруднений и приложение усилий.

Сотрудничество мы определяем как основной конституирующий принцип деятельности всех субъектов образовательной практики. Выбор конкретных образовательных методов, формирование замыслов и выбор способов их реализации – все школьные процессы выстраиваются с опорой на данный «несущий» принцип. Только тогда эти процессы будут способствовать инициации, развитию и поддержке субъектной позиции подростков, ключевыми составляющими которой являются активность, осознанность и ответственность. Сотрудничество становится и конструирующим принципом построения школьной общности, которая формируется через со-участие, со-управление, со-бытие. Сотрудни-

чество реализуется через диалог, открытость, прозрачность всех процессов, как образовательных, так и управленческих и финансовых.

Помимо основного, принципа сотрудничества, был выделен ряд методологических принципов, таких как принцип многовекторности развития, принцип индивидуализации образовательного процесса, принцип равнозначности разных видов деятельности в образовательном процессе, принцип конгруэнтности, принцип психологического здоровья, принцип содружества практик и другие. Но ключевым для решения проблемы разрыва между образованием и взрослением является принцип организации образовательного пространства как пространства взросления.

Согласно этому принципу школьное образование необходимо выстраивать как взросление, где ступень школьного образования – это форма культурного проживания возраста, связь и преемственность между школьными ступенями обеспечивается логикой возрастного развития – становлением субъектности ребенка через последовательное освоение ведущих деятельностей, характерных для младшего школьного, подросткового и юношеского возраста. Основания данного принципа заданы в работах Ю.В. Громыко, В.В. Рубцова, А.А. Марголиса, И.Д. Фрумина, Б.Д. Эльконина.

Если мы выстраиваем процесс образования как взросление, то необходимо организовать систематическое обучение как временную последовательность ведущих деятельностей. Школьник, проходя ступени обучения, расширяет границы своего участия в замысливании и выполнении действия и становится самостоятельным и инициативным, т.е. может адекватно оценить и определить форму своего участия в предстоящем действии, осуществить его пробу как испытание и самому принять решение о предъявлении результатов своего действия.

Конструирование образовательного пространства как пространства взросления, означает не только освоение содержания деятельностей на разных ступенях школьного образования, но и преодоление необходимых (сущностных) ограничений субъектности, характерных для предыдущей деятельности.

Таким образом, необходимым условием взросления в образовательном пространстве школы является временная последовательность различных деятельностей на каждой школьной ступени: учебная в младшем школьном, учебно-экспериментальная и проектная в подростковом, учебно-продуктивная в юношеском возрасте в различных формах организации образовательного процесса. В ходе освоения этих деятельностей происходит, с одной стороны, эволюция самостоятельности и

ответственности ученика, с другой стороны, переход от одного возраста к другому как прогресс субъектности, что может быть явлено для всех участников образовательного процесса.

Принцип организации образовательного пространства как пространства взросления означает, что виды деятельности, которые осваиваются на разных возрастных этапах, представляют определенную последовательность, могут быть «отражены» в физической, пространственной организации школы – в школе есть разные «территории», попадая в которые школьники имеют возможность включаться и осваивать разные виды деятельности.

Принцип организации образовательного пространства как пространства взросления предполагает понимание специфики разворачивания сотрудничества взрослых на каждой образовательной ступени. Учитель как посредник так организует деятельность по освоению учебного предмета, что прогресс ученика в освоении предметных знаний оборачивается прогрессом субъектности – сдвигом в развитии мышления и понимания, расширением возможностей и границ подростковой инициативы, самостоятельности и ответственности. Такое разворачивание сотрудничества становится основой выстраивания детско-взрослой общности, проектирования и создания такой образовательной среды, образовательных ситуаций и процессов, в которых происходит саморазвитие каждого участника. Школьное сообщество, основанное на сотрудничестве взрослых и школьников, на взаимном доверии и уважении, поддерживает психологическую стабильность и комфорт в коллективе. Вместо чувства одиночества и собственного бессилия, исключенности из общей жизни, которое может возникать у человека в системе жесткой иерархии и четко обозначенных ролей, возникает чувство сопричастности и появляется возможность управлять ситуацией своего образования. В таком сообществе создаются условия для формирования субъектной позиции подростка, его способность принимать решения и нести за них ответственность, формируется социально-эмоциональная компетентность, осознание себя как части общества и коллектива, появляется позитивный опыт разновозрастного уважительного и поддерживающего сотрудничества со старшими и младшими.

Формирование школьного сообщества – это постепенный и непрерывный процесс включения новых участников: учеников, учителей, родителей, кураторов, административных работников и др.

Работа по формированию школьного сообщества начинается заблаговременно, еще до открытия школы и происходит в процессе организации деятельности по соучастному проектированию школы (образовательно-

го пространства, всех школьных процессов, образовательных программ, школьных правил, конституции и социальной политики и т.п.).

Для того, чтобы в школе мог быть выстроен жизненный мир, важно чтобы школа не была большой. В последние годы в российском образовании взят курс на максимальное увеличение размера образовательных комплексов. В школах не только не выстраивается детско-взрослая общность, а порой участники образовательного процесса даже не знакомы друг с другом. Для того, чтобы детско-взрослая общность формировалась, нужны общие для всех процессы и общая для всех деятельность по устройству жизни школы – проектирование, определение общих ценностей, разработка и создание правил, политик, планов развития и поиск способов решений общешкольных задач и проблем.

Со стороны управления школой – возможность организационной поддержки со-бытийного жизненного мира школы также зависит от размера школьного сообщества. Соавторство в процессе устройства школьной жизни предполагает включенность каждого человека как активного участника во все школьные процессы, сотрудничество со всеми остальными участниками, а значит в большой школе это организовать невозможно. Сравнения маленьких и больших школ по самым разным показателям (академические достижения, школьный климат, психологическое состояние учеников и учителей, возможность поддержки индивидуальной образовательной траектории и т.д.) показывают однозначное преимущество маленьких школ (Cotton, 2001; Lashway, 1999; Raywid, 1999; McQuillan, 2008). Небольшая школа (до 350 учеников) – это возможность создания сообщества, где каждый участник может внести заметный индивидуальный вклад в общий процесс, где учителя выстраивают персональные отношения с каждым из учеников, где есть возможность общего обсуждения важных для школы процессов.

В подростковой школе учатся подростки в возрасте от 11 до 15 лет. Количество учеников в новой подростковой школе должно быть 120 – 125 человек. Новая школа для подростков потенциально может быть расширена до школы полного цикла, т.е. через некоторое время могут быть добавлены старшая и младшая ступени и даже тогда количество учеников не должно превышать 270 человек, т.е. максимальная наполняемость школы – не больше, чем один класс в одном возрасте.

В образовательном процессе происходит развитие подростка по его индивидуальной траектории, становление его субъектной позиции. Образовательный процесс – это структура, которая организует и поддерживает оптимальный путь становления субъектной позиции через освоение культурного опыта в деятельности.

Исходя из методологических принципов школы, образовательный процесс опирается на схему «замысел-реализация-рефлексия», т.е. любой процесс начинается с формирования группового или индивидуального замысла, в котором, в том числе происходит определение формата, в котором будет происходить его реализация, и заканчивается рефлексией, процессом, в рамках которого человек осмысливает полученный опыт и может переходить к выстраиванию следующего замысла.

Основными видами деятельности, через которые реализуется образование в подростковой школе являются учебно-экспериментальная, учебно-исследовательская и проектная деятельность, а также включение элементов учебной и учебно-продуктивной деятельности. Исследование, как способ познания мира становится ключевой формой организации образовательного процесса в подростковой школе. В то же время, ведущей деятельностью для личностного развития подростка становится интимно-личностное общение, в первую очередь, со сверстниками. Разнообразие видов деятельности, последовательная смена которых задает логику развития подростка требует внимательно отнестись к выбору форматов образовательного процесса. В новой подростковой школе образовательный процесс выстраивается на разных уровнях самостоятельности подростка, в разных общностях и по разным направлениям формирования компетенций, т.е. разворачивается одновременно в трех плоскостях:

1. Самостоятельность ученика в проектировании образовательного процесса – определения того, чему и как учиться (выбор предметного содержания, вида деятельности, формата работы), от руководящей роли учителя к индивидуальной образовательной траектории (уровни самостоятельности ученика);
2. Участие подростка в разных видах общностей – класс, дом, клуб (общности, в которых реализуется образование);
3. Овладение подростком предметными, метапредметными и личностными компетентностями по индивидуальной образовательной траектории.

Образовательные форматы, выбираются педагогами и учениками для реализации образовательных задач, исходя из их соответствия принципам и ценностям школы. Форматы могут постоянно обновляться. Важно, чтобы выбор формата соотносился с каждым из трех измерений образовательного процесса, описанных выше. Это означает, что каждый формат позволяет поддерживать определенный уровень самостоятельности ученика, направлен на формирование определенных компетенций и реализуется в конкретной детско-взрослой общности. Это важно для того, чтобы можно было оценить, насколько данный формат подходит

для образовательного процесса в подростковой школе и понять, что именно надо в нем перестроить.

Принцип индивидуализации всего образовательного процесса в школе и переход на субъект-субъектные отношения с необходимостью требуют организации сопровождения как особого вида специально организованной профессиональной деятельности по оказанию помощи и психолого-педагогической поддержки участникам образовательного процесса, направленной на содействие становлению и укреплению субъектной позиции. Подход к организации сопровождения образовательного процесса в новой подростковой школе опирается, в первую очередь, на концепцию тьюторского сопровождения, описанную в работах Т.М. Ковалевой, А.А. Терова и др. (Ковалева., 2010). Процесс сопровождения направлен на решение следующих задач:

- совместный с подростком анализ его познавательных и личностных особенностей для решения образовательных задач;
- создание условий для управления подростком собственной учебной деятельностью;
- помощь подросткам в формулировании их собственных долгосрочных и краткосрочных образовательных, профессиональных, жизненных целей;
- создание и поддержание интереса к образованию и удовлетворение потребности в самоактуализации через учебно-экспериментальную, проектную деятельность;
- установление контакта с учащимися, отношений сотрудничества, поддержание открытых доверительных отношений;
- создание условий для обнаружения и осознания подростком собственного замысла, для построения учащимися собственной образовательной деятельности корректировки способов ее реализации, для саморефлексии;
- создание условий для формирования самостоятельности через освоение культурных технологий, методов познания и освоения мира и человека, в первую очередь таких как исследование и проектирование.

Сопровождение образовательного процесса – это целостная система, охватывающая все процессы в школе и всех ее участников, обеспечивающая баланс между структурой совместно-распределенной образовательной деятельности и единством ценностей и смыслов, культурой школы как детской-взрослой общностью, т.е. внутренний баланс жизненного мира школы.

В выстраивании образовательного процесса важно, в том числе, опираться на нейро-физиологические особенности подросткового возраста.

Одна из особенностей, которая не учитывается в обычной школе – это начало учебного дня. И младшие школьники, и подростки начинают учебный день в одно и то же время, хотя по современным данным в подростковом возрасте наблюдается «социальный джетлаг» в 1 час и смещение учебного дня в сторону более позднего старта позитивно сказывается на настроении и вовлеченности в деятельность (Whitaker, 2019).

Реализация данной концепции – это эксперимент, который требует всесторонней научно-исследовательской поддержки. Важным ресурсом для развития школы является связь между школой и ВУЗом. Во-первых, это исследовательский ресурс, позволяющий анализировать глубинные процессы жизненного мира школы, выявлять сильные и слабые стороны реализуемой концепции, изучать факторы, способствующие созданию условий для становления субъектной позиции участников образования. Во-вторых, университет становится кадровым ресурсом для школы – студенты, проходящие практику, включаются в исследовательскую и проектную деятельность подростков, участвуют в проведении образовательных мероприятий, выездов, практик, лагерей. Студенты-психологи, заинтересованные в своем профессиональном росте, могут работать в школе как кураторы и ассистенты учителей, как консультанты в работе по преодолению учебных трудностей. В-третьих, ресурс университета необходим для экспертной поддержки и осуществления постоянного профессионального роста учителей – проведения семинаров, супервизий, учебных курсов.

Литература

1. Громько Ю.В., Марголис А.А., Рубцов В.В. Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего // Культурно-историческая психология, 2020. – Т.16. – № 1. – С.57–67
2. Зарецкий Ю.В. Субъектная позиция школьников по отношению к учебной деятельности в разных возрастных периодах: автореф. дисс... канд. психол. наук : М., 2014.
3. Ивошина Т.Г. Психологические условия становления форм субъектности в учебной деятельности подростков : диссертация ... доктора психологических наук : М., 2006.
4. Исаев Е.И. Антропологические основы психологического сопровождения подростков и юношей в образовательном процессе // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2013. – № 3 (7). – С. 9–19.
5. Ковалева Т.М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании. Москва. Педагогический университет «Первое сентября». – 2010.

6. Поливанова К.Н. К проблеме ведущей деятельности в подростковом возрасте // Психологическая наука и образование, 1998. – Т. 3. – № 3–4. – С.13–17.
7. Поливанова К.Н. Практики развития: взросление в современном мире [Электронный ресурс] // Материалы научно-экспертного семинара «Новое детство». – 2012. – URL: <https://psyjournals.ru/newchildhood/issue/56292.shtml> (дата обращения: 24.12.2020)
8. Слободчиков В.И., Исаев Е.М. Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопросы психологии, 1991. – № 2. – С.37–50.
9. Эльконин Б.Д., Фрумкин И.Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») // Вопросы психологии, 1993. – № 1. – С.24–33
10. Эльконин Б.Д. Главная задача развивающего обучения // Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск : ERGO, 2010. – С.119–121.
11. Cotton K. New Small Learning Communities: Findings from Recent Literature. 2001.
12. Lashway L. School Size: Is Small Better? // Research Roundup. – 1999. – Vol. 15. – No 1.
13. McQuillan P. J. Small-school reform through the lens of complexity theory: It's «good to think with» // Teachers College Record. – 2008. – Vol. 110. – No 9. – P. 1772–1801.
14. Raywid M. A. Current literature on small schools. – Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, Appalachia Educational Laboratory. – 1999.
15. Whitaker R.C., Dearth-Wesley T., Herman A. N., Oakes J. M., Owens J.A. A quasi-experimental study of the impact of school start time changes on adolescents' mood, self-regulation, safety, and health. Sleep Health. – Vol. 5, Is. 5. – 2019. – P. 466-469. doi.org/10.1016/j.sleh.2019.06.011

РАЗВИТИЕ САМОПОНИМАНИЯ У СТУДЕНТОВ: ОПЫТ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ НАВИГАЦИИ

Т.В. Фурьева

В статье рассматриваются теоретические постнеклассические основания организации личностно-ориентированного образования вузе, раскрывается сущность опытно-экспериментальной работы по преодолению личностного дефицита с использованием элементов личностно-ресурсного картирования применительно к образу будущего профессионала-исполнителя со значительным творческим потенциалом.

Ключевые слова: Самопонимание, исполнительность как социально-деловое личностное качество, оценочно-диагностический инструментарий, организационно-педагогические условия развития самопонимания у студентов.

Понимание является универсальной характеристикой гуманитарной практики. Оно присуще любой форме человеческой деятельности, в том числе познавательной, образовательной. Понятие понимания рассматривается в различных гуманитарных науках, в частности, философии, психологии, литературоведении, социологии, педагогики (В. Дильтей, В. Франкл, С.Л. Рубинштейн, М.М. Бахтин, М. Вебер, Ю.В. Сенько, М.Н. Фроловская, Н.Б. Крылова, Е.А. Александрова и др.).

В настоящее время активно развивается самостоятельная отрасль педагогической науки – педагогика понимания или педагогическая герменевтика, т.е. есть педагогика толкования, интерпретации, поиска смысла в действиях, мыслях и поведении участников образовательного процесса (А.Ф. Закирова.) Понимание и самопонимание становится важным аспектом не только в деятельности педагога, но и в образовательной деятельности (учении) самого субъекта, обучаемого, в частности, современного молодого человека, студента вуза.

Современная жизнь в XXI веке кардинально отличается от XX века. Для нее характерна особая «текучесть» и неопределенность. И это происходит на фоне глобального изменения всего социального и экономического уклада жизни и самого человека, на что еще в конце XX в. указывал известный австрийский ученый, лауреат Нобелевской премии К. Лоренц. В своей всемирно известной книге «Восемь смертных грехов человечества» он аргументированно раскрывает основания изменения внутренней природы человека. В частности, К. Лоренц называет такие

характеристики как скученность жизни, резкое увеличение ее скорости, опустошенность природной среды, разрушение в мире высших животных врожденных молодых генетических программ (сочувствие, сопереживание, забота). Австрийский ученый уже тогда актуализировал проблему разрыва отношений между поколениями в силу огромного дефицита культурных практик диалога. Более того налицо усиление и расширение механизмов манипулирования человеком через рекламу, моду на возраст, одежду, отдых, вещи, жилище, науку, повседневность. Кроме этого, усиление политической и экономической напряженности в мире способствует росту неуверенности, пессимистического настроения, сомнению в светлое будущее и т.д. Современные исследования жизненных условий (П.Г. Щедровицкий и др.) обращают наше внимание на «ключевые контексты», которые определяют жизнь. В частности, речь идет о глобализации как вызове мобильности, гибкости и социальному равенству. Налицо серьезные инновационные перемены в структурах, форматах производства и укладах жизни как вызов для образования. Особый контекст создает виртуальная реальность, так называемый сетевой контекст, что актуализирует значимость цифровых компетенций человека. Наряду с новыми требованиями к индивидуальному поведению увеличивается роль коллективно-кооперативного способа жизни человека, его способности быть включенным, «инклюзивным». По сути, мы имеем дело с абсолютно новыми феноменами жизни – мировая, открытая сеть и автономная личность.

Сохранение автономии, необходимость самопонимания и самоопределения в новых профессиональных и социальных контекстах представляет собой глобальную задачу для молодого человека, обучающегося в вузе. Появление стандартов, новых типов деятельности осложняет ориентировку в предстоящей профессиональной деятельности, затрудняет артикулирование базовых социально-деловых качеств, необходимых для успешного профессионального будущего. В настоящее время меняются требования работодателей к сотрудникам. Их интересует работник, которого отличает аккуратность и четкость во всем, дисциплинированность, чувство нового, инициатива, смелость и готовность принять на себя определенную долю ответственности в зависимости от решаемой задачи, способность выполнять деятельность на высоком уровне результативности. Особое внимание работодатели обращают на исполнительность как важнейшее качество работника нового типа. Фактически речь идет о выработке такого стиля работы, где исполнительность сочетается со смелой инициативой и предприимчивостью, что повышает производительность профессиональной деятельности. Неисполнительность

признается препятствием для выполнения договоров, осуществления деловых контактов, собственного развития, потери уважения, становления имиджа организации и другого. Таким образом, речь идет о личностном качестве делового уровня, которое по своей сущности, являясь просоциальным, проявляется во взаимодействии и формируется в процессе работы над собой. Речь идет о практиках рефлексии и самоменеджмента, интегрированных в образовательный процесс вуза.

Анализ научной психолого-педагогической литературы по проблеме личностного саморазвития показывает, что созданы объективные предпосылки для расширения поля исследования проблемы в русле постнеклассической философии с ее идеями – заботой о себе и открыванием себя (М. Фуко), стремлением к подлинной жизни (М. Мамардашвили), поиском своего места в мире, навигацией, оснасткой, инструментами процесса собственного движения (С.А. Смирнов), самоопределения как бытийного акта, как педагогической задачи создания знаковых и символических опор для самоидентификации (А.А. Попов). Постнеклассическая психология также дает методологические основания для педагогической разработки задачи содействия у обучаемых в вузе процессу самопонимания себя как творческого исполнителя в профессии. В частности, в исследованиях В.П. Зинченко указывается на то, что главным «инструментом» преодоления неопределенности является смысл, рефлексивные умения, способность подняться над повседневностью, живое знание. Д.А. Леонтьев, А.Г. Асмолов в своей концепции личностного развития ставят в центр понятие личностного потенциала как системы характеристик, лежащих в основе успешной саморегуляции в различных сферах жизнедеятельности. Исследования В.Е. Ключко, В.А. Иванникова и др. артикулируют идею системной организации личности, имеющей пространственно-временную структуру внешнего бытия и внутренний жизненный мир. Не теряет своей актуальности идея В.И. Слободчикова о главной характеристике человека – его субъектности, которая развивается в разных видах общностей. Наш краткий анализ психологических оснований педагогического сопровождения процесса самопонимания будет неполным, если мы не отметим чрезвычайно продуктивные идеи в психологии личности, которые развиваются в научной психологической школе Е.Е. и Г.Г. Кравцовых. В частности, речь идет о выделении ими такого личностного новообразования как произвольность, понимаемое как движение к собственной индивидуальности, как расширение внутренней свободы через формирование способности сознательного управления своей психикой и поведением. Конструктивистская социология (П. Бергер, Н. Лукман, М. Спектор и др.) также

дает нам методологические идеи целенаправленного саморазвития, «самостроительства», управления самоконструированием, становления системы внутренней личностной ориентации через знания, рефлекссию, самопонимание.

В отечественной педагогике личностного плана накоплен значительный массив данных о сущности исполнительности, ее характерных признаках. В частности, многие исследователи рассматривают исполнительность как деятельность (О.С. Анисимов, В.С. Безрукова, И.А. Галкина, А.Л. Журавлев, А.И. Китов, А.И. Крупнов, В.П. Прядеин, В.В. Скворцов, Е.П. Шелепова и др.). Современный компетентный подход обогащается новыми представлениями о необходимости формирования наряду с предметными и социальными умениями (soft и hard skills) смысловых аспектов (self skills), связанных с овладением знанием о самом себе, с техниками самостроительства, самопроектированием (Т.М. Ковалева).

Перед нами встала практическая задача – в условиях дефицита личностного присутствия в образовании – как спроектировать и организовать процесс самопонимания студентом себя как исполнителя-профессионала на разных уровнях деятельности, каким может быть оценочно-диагностический инструмент рефлексии себя, что, по сути, представляет собой проект антропологической навигации применительно к такому социально-деловому качеству как исполнитель. При этом мы исходим из позиции, что необходимо дать студентам навыки культуры работы с собой, открывания себя, осмысления личностного развития в процессе изучения в вузе такой гуманитарной дисциплины как психология.

Проведенный содержательный анализ понятия «исполнительность» и близких по смыслу родственных понятий, прежде всего, «исполнительская культура», «исполнительская деятельность», позволили нам выявить сущность и содержание понятия исполнительность и определить его как социально-деловое качество, отражающее способность и готовность человека воспринимать творчески осуществлять поручения и задания, осмысливать пути выполнения с ориентацией на заданный результат и опыт других участников данного процесса, активно с ними взаимодействовать и отвечать за совместные результаты. В основу разработки оценочно-диагностического инструментария положены идеи системно-диагностического подхода в педагогических исследованиях (Л.А. Барановская, В.П. Беспалько, В.В. Игнатова, И.Ф. Исаев, Н.Ф. Ильина, Т.В. Фуряева, М.И. Шилова, О.А. Шушерина и других). В качестве основных критериев сформированности исполнительности будущего бакалавра в образовательном пространстве вуза выделены нормативный, интерактивный и регулятив-

ный. Выделены уровни сформированности исполнительности будущего бакалавра репродуктивно-алгоритмический, конструктивно-прагматический и продуктивно-созидательный, в основание которых положены частота проявления и способность к преобразовательной деятельности.

К оценочно-диагностическому инструментарию относится такой навигационный инструментарий, применяемый при исследовании: тесты, опросники, диагностики, листы самоконтроля, шкалы, анкеты и другие диагностические материалы. С целью изучения изменения уровня исполнительности будущего бакалавра по нормативному, регулятивному и интерактивному критерию так же применялись: «Экспресс-диагностика по исполнительности будущего бакалавра в образовательном пространстве вуза»; Опросник «Изучение уровня проявления рефлексии будущего бакалавра на исполнительность», Опросник «Идентификация проявлений исполнительности будущего бакалавра в образовательном пространстве вуза»; Опросник «Значимые проявления исполнительности будущего бакалавра в образовательном пространстве вуза».

В опытно-экспериментальную работу были включены восемь групп будущих бакалавров отраслевого (аграрного) вуза, которые разделены случайным образом на контрольные и экспериментальные группы (четыре контрольные группы – 93 человека, четыре экспериментальных группы – 95 человек).

Сам процесс педагогического содействия самопониманию себя как исполнителя был организован в течение нескольких лет и был определен как совокупность последовательных этапов: ориентировочного, организационного и проектировочного. В качестве базовых условий мы рассматривали обогащение представлений у студентов о многомерной сущности исполнительности как социально-деловом качестве. И здесь особое значение придавалось использованию дидактического средства, специально разработанного нами. В частности, речь идет о специальной разработанной рабочей тетради для каждого студента под названием «Вы хороший исполнитель?». В тетради представлены специальные задания на трактовку, понимание сути и значение данного качества, в частности, «Характеристика исполнительности»; «Коллектив исполнителей»; «Оценка состава исполнителей»; «Потенциал «слабого» исполнителя» и «Потенциал «идеального» исполнителя»; «Портрет коллектива исполнителей»; «Исполнительская концепция «X» и «Y»»; «Определение типологии и основных характеристик исполнителя»; «Отношение к поручению»; «Исполнение порученного дела – «за» и «против»; «Самооценка исполнительского потенциала» и другие. На занятиях студенты осваивали индивидуальную и совместную (групповую) технологию выполнения заданий.

В качестве второго важного условия стимулирования самопонимания и самоопределения себя как исполнителя определены коммуникативные зоны с разной долей ответственности, в которых происходит «примерка» на себя разных ситуаций координированной ответственной зависимости с последующим обсуждением и рефлексией. Для этого разработаны и используются такие средства как ментальные карты, «видео-speech», в частности, «Один или со всеми», «Лидер или исполнитель», «Я – инженер», «Моя профессия» и др. Студенты активно включаются в написание и проигрывание ролевых монологов типа «Я все могу, для меня нет границ», «Вразумись здраво, начни рано, исполни прилежно», «А иначе не могу», «Я лучший», «Я готов вложить все силы в дело», «Была бы охота, заладится всякая работа», «Исполнительность человека славит», «Согласно требованиям и никак по-другому! «Надежность, прежде всего, «Сзади идешь – больше найдешь», «В день на год не наешься», «Дело не волк, в лес не убежит», «Пусть другие делают», «Сделаю позже», «Кто не умеет исполнять, не умеет и приказывать» и др.

Третье условие содействия развитию понимания себя как исполнителя ориентировано на разработку собственной индивидуальной модели поведения, самопроектирование конкурентноспособного, творческого исполнителя. Для этого студентам были предложены такие педагогические средства как включение в разные ролевые ситуации в индивидуальном, групповом и командном форматах. Для осознания своего личного исполнительского профиля поведения использовались игровые и проектировочные методы.

Достоверность результатов проведенного педагогического эксперимента по разработке и реализации процесса профессионально-личностной навигации применительно к определенному личностному качеству в экспериментальных студенческих группах с использованием многофункционального критерия Φ^* Фишера подтверждена с достоверностью 0,95, что свидетельствует о наличии значимого позитивного изменения.

В целом, наша опытно-экспериментальная работа, связанная с созданием организационно-педагогических условий в отраслевом вузе по содействию понимания и развития у себя исполнительности как многомерного востребованного социально-делового качества с творческим потенциалом, показала значительные педагогические возможности. В основном, они ориентированы на использование преподавателями конкретных педагогических средств типа личностно-ресурсного картирования (таблиц, карт, тетрадей и др.) с последующей рефлексией, организацией самопроектирования и изменения себя.

Литература

1. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). – Томск, 2005. – 189 с.
2. Крылова Н.Б., Александрова Е.А. Очерки понимающей педагогики. – М.: Народное образование, 2001. – 448 с.
3. Леонтьев Д.А. Самоактуализация как движущая сила личностного развития: историко-критический анализ // Современная психология мотивации / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 13–46.
4. Лоренц К. Восемь смертных грехов человечества. – М., 1998 – 49 с.
5. Селф-компетенции как «философский камень». – URL: http://www.tsu.ru/university/rector_page/self-kompetentsii-kakfilosofskiy-kamen/
6. Сенько Ю.В., Фроловская М.Н. Педагогика понимания. – М.: Дрофа, 2007 г. – 192 с.
7. Слободчиков В.И. Антропологические горизонты психологии развития // Библиотечка «Вестника образования России», 2006. – №3. – с.13–18.
8. Огнев А.С. Навигация: жизненная, образовательная, профессиональная: учебно-методическое пособие / А. С. Огнев, С. Е. Довбыш, Е. Б. Колосова. – М.: МПГУ, 2018. – 128 с.
9. Юферов, С.С. Вы хороший исполнитель?: рабочая тетрадь / С.С. Юферов, В.В. Игнатова // Красноярск: Издательство ПК «Знак», 2017. – 48 с.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 137 с.
11. Yuferev, S.S. General validity of formation of future bachelor's / S.S.Yuferev, V.V. Ignatova, T.V. Furyaeva // The world of academia: culture, education, Rostov-on-Don, 2019. – № 28 (7). – P. 36–42.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ

А.В. Петракова, Е.И. Лебедева

В настоящее время активно разрабатываются программы, направленные на развитие социально-эмоциональной сферы (например, понимание природы и выражений эмоций, коммуникативных навыков и т.д.), зачастую включающие в себя фото-видео изображения лиц взрослых или детей. В то же время в фундаментальной психологии до сих пор остается дискуссионным, кого дети лучше идентифицируют – других детей или взрослых. В настоящей работе мы приводим два наших независимых исследования, проведенных за последние годы в России и Германии, с целью проследить закономерность и, возможно, разрешить это фундаментальное противоречие. Результаты исследований, главным образом, заключаются в том, что в социальном восприятии достаточно велики индивидуальные различия, которые, как исследователи, так и практики должны учитывать в своих работах.

Ключевые слова: социально-эмоциональная сфера ребенка, лица, социальное восприятие, эффект предпочтения лиц из своей возрастной группы, индивидуальные различия

Введение

В настоящее время все больший интерес исследователей образования и практикующих специалистов вызывает развитие социально-эмоциональной сферы. Как в зарубежной, так и в отечественной психологии образования разрабатывается большое количество конкурирующих программ, направленных на обучение детей распознаванию эмоций и пониманию происхождения различных эмоциональных переживаний, развитию коммуникативных навыков и навыков социальной компетентности (подробнее см. Weissberg et al. 2013; Кривцова и др., 2015; Хухлаева, 2019). Было показано, что реализация данных программ позитивно влияет не только на социально-эмоциональное развитие детей, но и на академические навыки, способствует развитию саморегуляции и адаптивного поведения (Durlak et al., 2011; January et al., 2011; Cohen, 2006).

Для обучения распознавания эмоций и развитию социальной компетентности зачастую в данных программах используются фото-видео изображений лиц взрослых или детей (не обязательно той же возрастной категории, что и обучающиеся дети). В этой связи интерес представляет дискуссионный вопрос о развитии социального восприятия у

детей и подростков (восприятия человеческих лиц, эмоций) – кого дети лучше идентифицируют (кого лучше узнают, у кого лучше распознают эмоциональные выражения), других детей или взрослых. Ответ на этот вопрос поможет выбору адекватного стимульного материала для оценки и обучения социально-эмоциональным навыкам и, таким образом, повысить эффективность таких мероприятий.

Долгое время классические эксперименты на различные аспекты социального восприятия, продемонстрировавшие позднее созревание восприятия и запоминания лиц, анализ эмоциональных выражений, критиковались за использование в качестве стимулов изображений лиц взрослых людей (например, Campbell, Murray, Atkinson, Ruffman, 2015; Flin, 1985; Folster, Hess, Werheid, 2014). Использование изображений лиц людей того же возраста, что и у испытуемых, в ряде экспериментов действительно показало увеличение продуктивности (Anastasi, Rhodes, 2005; Flin, 1985; Hills, Lewis, 2011; Hills, 2012). Приверженцы такого подхода объяснили эффект предпочтения лиц из своей возрастной группы (own-age bias) через преимущество общения, взаимодействия именно с ровесниками. В 2016 году резонансным стало сообщение таких исследователей, как Пиччи и Шерф, о существовании некоторого деления в эффекте предпочтения лиц при их идентификации на так называемые «эффект предпочтения лица воспитателя» и «эффект предпочтения лица товарища», первый из которых характерен для дошкольного, раннего школьного возраста, второй – для начальной фазы пубертата (Picci, Scherf, 2016). Интересно, что при распознавании эмоций наблюдается та же тенденция (Коваль, Лабунская, 2014; van der Meulen et al., 2017). Такое деление можно было бы хорошо объяснить социальной ситуацией развития в обеих возрастных группах – значением взрослых на ранних жизненных этапах для процесса социального научения, и общением со сверстниками, как ведущей деятельностью, в подростковом возрасте. Однако, стоит заметить, что, как правило, при исследовании эффекта предпочтения лиц из определенной возрастной когорты не учитывался вклад индивидуальных различий.

Интерес представляют выводы исследований последних лет, проведенных на разных выборках в двух разных странах – России и Германии, с использованием разных заданий, однако с общим выводом, что дети способны воспринимать и распознавать эмоции с лиц из разных возрастных групп (Lebedeva, Butolina, 2018; Лебедева, 2019; Petrakova, 2018). В настоящей работе мы хотели бы обсудить, что могут означать результаты наших исследований для образовательной сферы.

Целью эксперимента 1 было изучение роли возраста в распознавании базовых эмоций детьми дошкольного возраста. Целью эксперимента 2

было изучение индивидуальных различий в процессах восприятия лиц и памяти на лица и их предикторов (в т. ч. является ли таким предиктором возрастная категория лиц-стимулов) у детей школьного возраста.

Описание методов исследования.

В эксперименте 1 участвовали 60 детей 3-5 лет (50 % женского пола), посещающих детские сады г. Москвы. Для проведения эксперимента были использованы 32 фотографии лиц 4-х возрастов (дошкольный, подростковый, средний и пожилой) обоего пола, выражающие базовые эмоции: радость, печаль, гнев и страх. Фотографии были выполнены сотрудниками лаборатории психологии развития субъекта в нормальных и посттравматических состояниях ФГБУН ИП РАН. Участники эксперимента выполняли задачу дифференциации эмоциональных состояний, изображенных на фотографиях.

В эксперименте 2 принимали участие 300 детей, подростков и молодых людей в возрасте от 7 до 18 лет (50 % женского пола), обучающиеся в начальных и основных школах Берлина (ФРГ). Эксперимент был полностью компьютеризирован (программа PsychoPy v1.82.01). Задания демонстрировались на индивидуальных ноутбуках Lenovo Thinkpad модели E330, с диагональю 13,3 дюйма и разрешением экрана 1366 × 768. **Стимулы** использовались из собственной базы стандартизированных фотографий лиц детей и подростков в возрасте от 4 до 18 лет, с нейтральным выражением; так называемые неспецифичные детали лиц (волосы, уши и пр.) были удалены. **Процедура** включала в себя классическую парадигму инверсии для измерения конфигурационной стратегии восприятия лиц (способности видеть лица как целостный образ, выделять их детали и анализировать соотношения между ними) (Yip, 1969), а также задания на кратковременную и долговременную память на лица, сделанные по аналогии с заданиями для взрослых испытуемых из Берлинского теста на лица (BEFAT; Herzman et al., 2008).

Статистический анализ. В эксперименте 1 значимость возрастных различий определялась с помощью непараметрического критерия Манна-Уитни. Для определения достоверности различий между показателями распознавания эмоций у лиц разных возрастов использовался критерий Вилкоксона. Для сравнения успешности распознавания отдельных эмоций у людей разного возраста использовался критерий углового преобразования Фишера. В эксперименте 2 достоверность возрастных различий и различий между показателями продуктивности в заданиях на восприятие лиц и памяти на лица в зависимости от возрастной категории лиц-стимулов использовался критерий Стьюдента.

Для статистической обработки данных использовалась программа SPSS.19.

Результаты

1. Успешность распознавания эмоций на фотографиях лиц разного возраста.

Для оценки успешности распознавания эмоций детям необходимо было показать ту или иную эмоцию на фотографиях лица определенного возраста («Покажи, где на фото девочка радостная, грустная, сердитая и испуганная»). Анализ показателей успешности распознавания по возрастам модели на фотографиях показал возрастную динамику распознавания всех изучаемых базовых эмоций детьми дошкольного возраста: дети пяти лет лучше, чем трехлетние распознавали базовые эмоции как на фотографиях лиц своей возрастной группы ($U=226$; $p=0,001$), так и на фотографиях подростков ($U=135$, $p=0,000$), взрослых ($U=210,5$; $p=0,000$) и пожилых людей ($U= 07$; $p=0,030$).

На основной вопрос исследования – на лицах какого возраста дети распознают эмоции лучше – мы не получили однозначного ответа. Сравнение успешности распознавания эмоций на фотографиях лиц разного возраста выявило достоверные различия только в группе детей 5-ти лет. Дети пяти лет успешнее распознавали эмоции сверстников, чем пожилых людей ($W=2,211$; $p=0,027$) и эмоции подростков по сравнению с эмоциями взрослых ($W=2,437$; $p=0,015$) и пожилых ($W=3,081$; $p=0,002$). Можно предположить, что дети 5-ти лет легче распознают эмоции на детских лицах (своих сверстников и подростков), чем на лицах взрослых и пожилых, что обусловлено, возможно, опытом общения с детьми, который накапливается к 5-ти годам у детей, регулярно находящихся в детском коллективе.

Несмотря на то, что в группе детей трех лет не было выявлено явных предпочтений в распознавании эмоций того или иного возраста по интегральному показателю, мы обнаружили интересные достоверные различия по распознаванию отдельных эмоций. Трехлетние дети лучше распознавали эмоцию печали и гнева на фотографиях лиц сверстников по сравнению с лицами взрослых ($\phi=2,656$, $p\leq 0,05$ – печаль; $\phi = 2.262$, $p\leq 0,05$ – гнев), подростков и пожилых ($\phi=1,881$, $p\leq 0,05$). Страх дети трехлетнего возраста достоверно лучше распознавали на фотографиях лиц пожилого возраста, чем зрелого ($\phi =1,865$, $p\leq 0,05$).

Анализ результатов распознавания отдельных эмоций в группе пятилетних детей не показал значимых различий в распознавании эмоций печали и страха в зависимости от возраста модели. Гнев пятилетние

дети лучше всего распознали у сверстников и подростков, в отличие от лиц пожилого возраста ($\varphi = 3.292$, $p \leq 0,05$).

Таким образом, несмотря на то, что мы не получили однозначных доказательств преимущества распознавания эмоций той или иной возрастной когорты для детей дошкольного возраста, по всей видимости возраст модели на фотографиях играет значимую роль при распознавании эмоций, что согласуется с данными других исследований (Griffiths et al., 2015; Коваль, Лабунская, 2014).

2. Успешность восприятия лиц разного возраста.

Восприятие лиц в нашей работе представлено конфигурационной стратегией, характеризующейся как способность видеть лицо как целостный образ, выделять его детали, а также анализировать соотношения между ними. Данную стратегию мы операционализировали через парадигму инверсии, при которой испытуемые показывают более высокие результаты при сравнении лиц в обычном положении по сравнению с инвертированными, перевернутыми изображениями. Величина разницы между условиями предъявления определяет выраженность конфигурационной стратегии. Мы проверяли влияние возрастной категории лица-стимула на выраженность конфигурационной стратегии у испытуемых из разных возрастных когорт.

В первую очередь, мы установили, что у всех испытуемых эта стратегия присутствует на значимом уровне (у испытуемых 7-9 лет $t = 4,354$, $p \leq 0,001$; 10-12 лет $t = 6,605$, $p \leq 0,001$; 13-15 лет $t = 4,545$, $p \leq 0,001$; 16-18 лет $t = 7,512$, $p \leq 0,001$). Это свидетельствует в пользу того, что конфигурационная стратегия проявляется уже с младшего школьного возраста, то есть, младшие школьники воспринимают лица так же, как и взрослые.

Возрастная категория стимулов, однако, вносит в этот процесс некоторые вариации. У самых младших испытуемых, 7-9 лет, эффект инверсии не проявился для лиц из своей возрастной когорты, однако оказался значимым для лиц тех, кто их старше (для лиц младших подростков $t = 2,999$, $p \leq 0,01$, для лиц старших подростков $t = 3,680$, $p \leq 0,001$, для юношей и девушек в возрасте 16-18 лет $t = 2,832$, $p \leq 0,01$). Такой результат хорошо соотносится с выше описанным обнаружением Пиччи и Шерф о том, что до определенного возраста лица тех, кто старше, имеют для детей большее значение, чем лица своих ровесников, так как именно старшие (не только родители, воспитатели, учителя, но и старшие братья и сестры, товарищи из старших классов) являются для детей проводниками в широкий социум. Далее, в продолжении к этой концепции, в подтверждении ко второй ее части, что с подросткового возраста лица

ровесников становятся достаточно значимыми (из-за общения как ведущей деятельности этого периода) выявилось, что и младшие и старшие подростки уже хорошо воспринимают лица одногодок (младшие подростки показывают эффект инверсии для своих ровесников при $t = 3,016$, $p \leq 0,01$, старшие подростки - при $t = 2,153$, $p \leq 0,05$), однако они воспринимают лица и тех, кто старше (младшие подростки показывают эффект инверсии при восприятии лиц старших подростков при $t = 4,008$, $p \leq 0,001$, при восприятии лиц юношей и девушек в возрасте 16-18 лет - при $t = 3,707$, $p \leq 0,001$; старшие подростки продемонстрировали эффект инверсии при восприятии лиц юношей и девушек в возрасте 16-18 лет при $t = 3,928$, $p \leq 0,001$).

Анализ того, как испытуемые воспринимают лица тех, кто младше, привел к менее ясной картине результатов. Вероятно, большая дисперсия может объясняться опытом общения с теми, кто младше (у кого есть младшие братья, сестры, или, младшие товарищи).

3. Успешность запоминания и последующего узнавания лиц разного возраста

Память на лица мы представили способностями ребенка за ограниченное время (45 с) запомнить определенное количество лиц (60) и дифференцировать их от дистрактора непосредственно после запоминания (кратковременная память на лица) и через час (долговременная память на лица). В целом задания оказались доступны даже самым младшим испытуемым, они выполнили их выше среднего уровня (60 % – на кратковременную память, 57 % – на долговременную), не на много слабее младших подростков (63 % и 56 %). Старшие подростки и молодые люди выполнили задание на кратковременную память на уровне 70 %, на долговременную – на уровне 60 %. Значимой возрастной динамики, однако, обнаружено не было, что может означать, что уже с младшего школьного возраста память на лица функционирует на взрослом уровне. Основным результатом анализа влияния возрастной категории лица-стимула оказалось то, что кратковременная и долговременная память на лица срабатывает выше на лица молодых взрослых (юношей и девушек в возрасте 16-18 лет) у всех участников эксперимента, что еще раз подчеркивает значимость именно старших для социального развития ребенка.

Выводы

1) В первую очередь, в рамках описанных исследований, удалось показать, что такие базовые аспекты социального восприятия, как восприятие и узнавание лиц достигаются зрелого уровня в раннем школь-

ном возрасте. Интерес для будущих исследований представляет оценка этих процессов в более младших группах.

Такой аспект, как распознавание эмоциональных выражений, доступен детям в раннем детстве (3 года), однако он находится в процессе развития.

2) При анализе возрастной когорты лица-стимула как возможного предиктора индивидуальных различий восприятия, запоминания и узнавания лиц выяснилось, что как дети младшего школьного возраста, так и ученики основной и старшей школы достаточно хорошо обращают внимание на лица тех, кто старше, с лицами, тех, кто младше – менее ясная картина.

При изучении распознавания эмоций, в целом, общая тенденция такая, что дошкольники лучше распознают выражения у своих ровесников, однако при более детальном рассмотрении распознавания разных эмоций, результаты достаточно сильно варьируются.

3) В целом, на данном этапе мы можем заключить о достаточно широких индивидуальных различиях в эффекте предпочтения лиц определенной когорты. Для фундаментальных исследований это говорит о том, что существует необходимость в систематическом изучении того, что может оказывать влияние на этот эффект. Для практических целей – при составлении программ для оценивания и развития социально-эмоциональной сферы (понимания эмоций, например) крайне необходимо учитывать индивидуальные особенности и опыт ребенка.

Литература

1. Коваль Ю.Б., Лабунская В.А. Влияние гендерно-возрастных характеристик моделей лицевой экспрессии на успешность их распознавания дошкольниками // Северо-Кавказский психологический вестник, 2014. – Т. 12. – №. 1. – С. 27–33.
2. Кривцова С. В., Чал-Борю В. Ю., Белевич А. А. Жизненные навыки для дошкольников. Занятия-путешествия. Программа-технология позитивной социализации дошкольников в системе ДОО / [СВ Кривцова и др.]; под общ. ред. СВ Кривцовой // М: Клевер-Медиа-Групп, 2015.
3. Лебедева Е.И. Распознавание детьми 3–5 лет эмоциональной лицевой экспрессии людей разного возраста // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология, 2019. – Вып. 4. – С. 575–585.
4. Хухлаева О. Тропинка к своему Я. Уроки психологии в начальной школе (1–4). – Litres, 2019.
5. Anastasi, J.S., Rhodes, M.G. An own-age bias in face recognition for children and older adults // Psychonomic Bulletin & Review. – 2005. – 12. – № 6. – P. 1043–1047.

6. Campbell A., Murray J. E., Atkinson L., Ruffman T. Face age and eye gaze influence older adults' emotion recognition // *Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 2015. – 72. – № 4. – P. 633–636.
7. Cohen J. Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being // *Harvard educational review*. – 2006. – 76. – №. 2. – P. 201–237.
8. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions // *Child development*. – 2011. – 82. – №. 1. – P. 405–432.
9. Flin, R. H. Development of face recognition: an encoding switch? // *British Journal of Psychology*, 1985. – 76. – P. 123–134.
10. Fölster M., Hess U., Werheid K. Facial age affects emotional expression decoding // *Frontiers in psychology*. – 2014. – № 5. – P. 30.
11. Herzmann G., Danthiir V., Schacht A., Sommer W., Wilhelm O. Towards a comprehensive test battery for face processing: assessment of the tasks // *Behaviour Research Methods*. – 2008. – 40 – №. 3. – P. 840–857
12. Griffiths S. Penton-Voak I.S., Jarrold C., Munafò M.R. No own-age advantage in children's recognition of emotion on prototypical faces of different ages // *PloS one*. 2015. – 10. – 6. P. e0131488
13. Hills, P. J., Lewis, M. B. The own-age face recognition bias in children and adults // *Quarterly Journal of Experimental Psychology*. – 2011. – 64. – P. 17–23
14. Hills, P. J. A developmental study of the own-age face recognition bias in children // *Developmental Psychology*. – 2012. – 48. – P. 499–508
15. January A. M., Casey R. J., Paulson D. A meta-analysis of classroom-wide interventions to build social skills: Do they work? // *School Psychology Review*. – 2011. – 40. – №. 2. – P. 242–256.
16. Lebedeva E., Butolina E. The successful of emotions recognition by preschoolers depending on the person's age in the photo // *Book of Abstracts: XVI European Congress of Psychology (ECP 2019) (2–5 July, 2019, Lomonosov Moscow State University, Moscow)*. Moscow: Moscow University Press, 2019. – P. 1176.
17. Petrakova A. Individuelle Unterschiede in der Gesichterkognition im Kindes- und Jugendalter / Individual Differences in Face Cognition across Childhood and Adolescence // retrieved from <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20253> – 2018.
18. Picci, G., Scherf, K.S. From caregivers to peers: Puberty shapes human face perception // *Psychological Science*. – 2016. – 27. – №. 11. – P. 1461–1473 .

19. Van der Meulen A., Roerig S., de Ruyter D., van Lier P., Krabbendam L. A comparison of children's ability to read children's and adults' mental states in an adaptation of the reading the mind in the eyes task // *Frontiers in psychology*. – 2017. – № 8. – P. 594.
20. Weissberg, R. P., Goren, P., Domitrovich, C., Dusenbury, L. CASEL guide effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition // Chicago, IL: CASEL. – 2013.
21. Yin R. Looking at upside-down faces. // *Experimental Psychology*. – 1969. – 81. – №.1. – P. 141–145.

АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ ПРОСТРАНСТВА САМОРЕАЛИЗАЦИИ

О.Н. Финогенова, А.М. Шарипов

Исследование особенностей социализации людей, самореализация которых осуществляется по траекториям, не совпадающим с общепринятыми (альтернативным), проведенное на выборке участников движения «ролевые игры живого действия», позволяет сделать заключения о малых количественных, но выраженных качественных различиях. Количественные показатели социализации – уровень дохода, образования, профессионального статуса – не обнаруживают значимых различий людей, самореализация которых строится по общепринятым и альтернативным траекториям. Качественные различия заключаются в большей направленности «альтернативных» на творческую самореализацию, межличностное общение и т.д., что позволяет судить о большей осмысленности и интенсивности процессов самореализации.

Ключевые слова: самоопределение, траектории самоопределения, социальная траектория, социализация, ролевая игра, ролевые игры живого действия.

Исследование альтернативных путей и пространств самореализации возникло на стыке двух исследовательских проектов – профориентационного, одной из задач которого является исследование различных траекторий самореализации, и исследования психолого-педагогических возможностей ролевых игр, в котором следовало убедиться, что ролевые игры, как минимум, не вредят социализации. Цель исследования – установить, существуют ли отличия социализации людей с общепринятым и альтернативными способами самореализации.

Определимся с ключевыми понятиями.

Самоопределение – это «процесс и результат выбора личностью своей позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни» [2]. В совокупности процессов самоопределения можно выделить аспект их реализации в действиях субъекта, который назван траекторией самоопределения. По определению Пьера Бурдьё [1], социальная траектория – это «последовательность позиций, которые индивид занимает в течение своей жизни, действуя в различных, постоянно эволюционирующих и трансформирующихся социальных полях». «Социальная траектория» и «траектория социализации» близки по смыслу, но для целей исследования более важен психологический

аспект, субъектные основания построения и реализации жизненного пути. Д.Ю. Куракин [5] предлагает определение индивидуальной траектории по аналогии с определением траектории в физике: «Подобно тому, как траектория физического тела может быть ясным образом описана в пространственных и временных координатах, жизненный путь человека фиксируется в координатах институциональных, т.е. тех, которые создаются социально значимыми и институционально различимыми событиями: рождением, обучением, браком, работой и т.п.».

Траекторию самоопределения мы рассматриваем как направление и ключевые пункты реализации субъектом его жизненного пути.

Основными классификациями траекторий самоопределения могут быть:

- ✓ Ценностно-смысловая направленность, которая определяет направление и социальное поле, где пролегает социальная траектория жизни субъекта;

- ✓ Стилиевые особенности движения по траектории. Например, А.С. Чернышов [7] выделяет, в числе прочих такие типы социализационных траекторий делинквентных подростков, как активно-деструктивный и пассивно-деструктивный;

- ✓ Соответствие норме. Траектория социализации может проходить также, как последовательность жизненных событий большинства представителей культуры, но может и отличаться от общего направления.

Предметом данного исследования был один из типов отличных траекторий, которые мы обозначили как «альтернативные». Траектории, отличающиеся от нормативных, могут быть весьма разнообразны. Сделаем еще один шаг вглубь классификации траекторий самоопределения, чтобы обозначить специфический предмет данного исследования.

На основании обозначенных выше классификаций траекторий самоопределения можно свести их в таблицу по двум основаниям: ценностно-смысловой направленности и стилиевым особенностям, представленным предельно упрощенно. Ценностно-смысловую направленность упростим до асоциальной и просоциальной, а стилиевые особенности – до пассивного и активного способов самореализации.

Таблица 1

Классификация траекторий самореализации

	асоциальная	в рамках социальных норм
активная	делинквентная	альтернативная
пассивная	деклассированная	дауншифтинг

В этой классификации нас интересовали активные эскаписты – люди, которые реализуют себя в активных действиях в рамках социальных норм, двигаясь по траектории, не совпадающей с маршрутами большинства.

Целью работы было определение качества социализации лиц с альтернативным типом траектории социализации. Выборку исследования составили участники ролевых игр живого действия. Ролевые игры живого действия – вид досуговой деятельности, реализующийся в социальных и межличностных взаимодействиях в рамках вымышленного (литературного или фольклорного) сюжета в формах решения интерактивных задач либо драматизации – действий в соответствии с ролевыми нормами, обусловленным сюжетом. По данным социологических исследований, количество россиян, участвующих в ролевых играх, составляет не менее ста тысяч человек, что делает эту социальную группу количественно репрезентативной.

Гипотезы исследования посвящены влиянию альтернативной траектории самоопределения на социализацию личности:

Гипотеза 1: ролевые игры являются средством избегания сложностей реальной жизни, формой эскапизма.

Гипотеза 2: ролевые игры являются средством расширения жизненного пространства и возможностей самореализации.

Методы исследования. Исследование охватывало две выборки, на которых проводился социологический опрос на платформе Google forms.

Выборка:

76 обучающихся Сибирского федерального университета (СФУ) – как участвующих в ролевых играх (45 %), так и не принимающих участия (52 %).

360 участников Ролевого движения в исследовании А. Громенко [3].

Экспериментальная группа 1 (ЭГ1) включает 37 обучающихся СФУ – участников движения ролевых игр, средний возраст $37,9 \pm 5,6$ года.

Экспериментальная группа 2 (ЭГ2) – 360 участников ролевого движения, опрошенных посредством электронной телекоммуникационной сети Интернет. Средний возраст $35,1 \pm 6,1$ лет.

Контрольная группа – 39 обучающихся СФУ, не принимавших участия в ролевых играх. Средний возраст $35 \pm 6,4$ года.

Результаты исследования

Сравнение семейного положения.

Для ЭГ1 и ЭГ2 использованы опросники с разными типологиями семейного положения. В тех случаях, когда на рисунке отсутствуют результаты какой-либо группы, это значит, что для них отсутствовала категория. Например, в экспериментальной группе 2 не было вопроса о проживании с родителями.

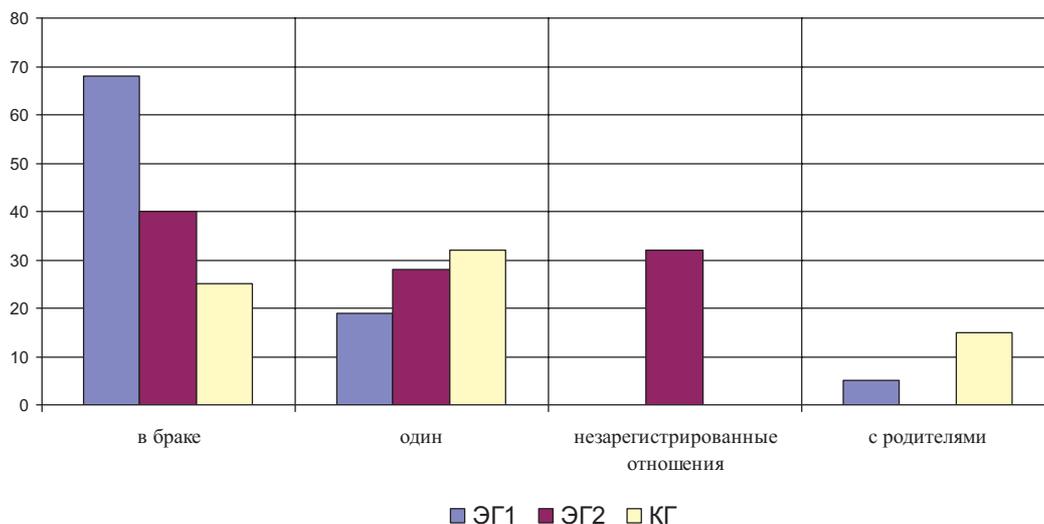


Рисунок 1. Семейное положение людей экспериментальных и контрольной групп

Данные о семейном положении участников ролевого движения, представленные на рисунке 1, свидетельствуют в пользу социализированности ролевиков – в обеих экспериментальных группах доля людей, состоящих в браке, выше, чем в контрольной. Количество одиноких в контрольной группе выше, как и количество проживающих с родителями – что рассматривалось как признак социальной незрелости.

Материальное положение, доход оценивались по субъективной характеристике респондентов.

Самооценка уровня дохода

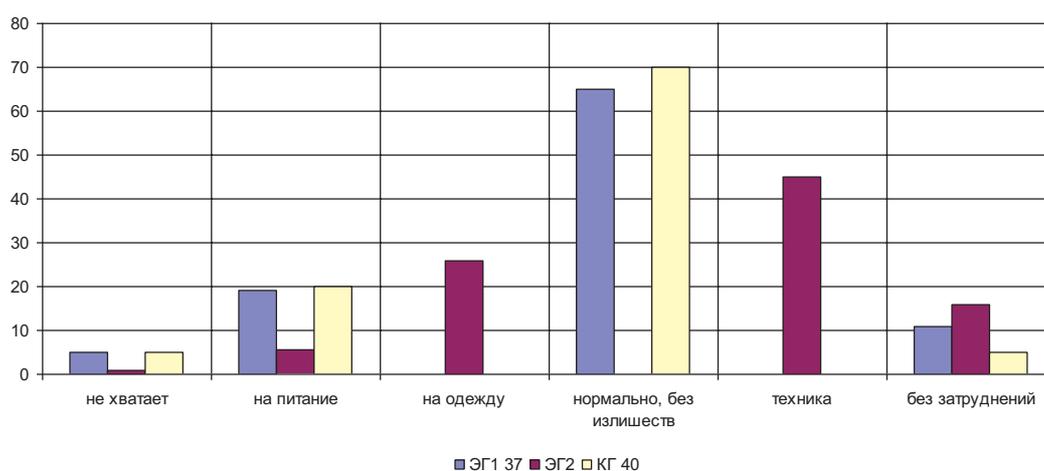


Рисунок 2. Самооценка уровня материального благосостояния респондентами экспериментальных и контрольной групп

Уровень дохода наиболее высок у экспериментальной группы 2 – участников ролевого движения, опрос которых производился с помощью социальных сетей. Но все же нельзя сказать, что различия играющих и неиграющих достигают существенных значений.

Третьим индикатором социализации был уровень образования как средства достижения социального положения.

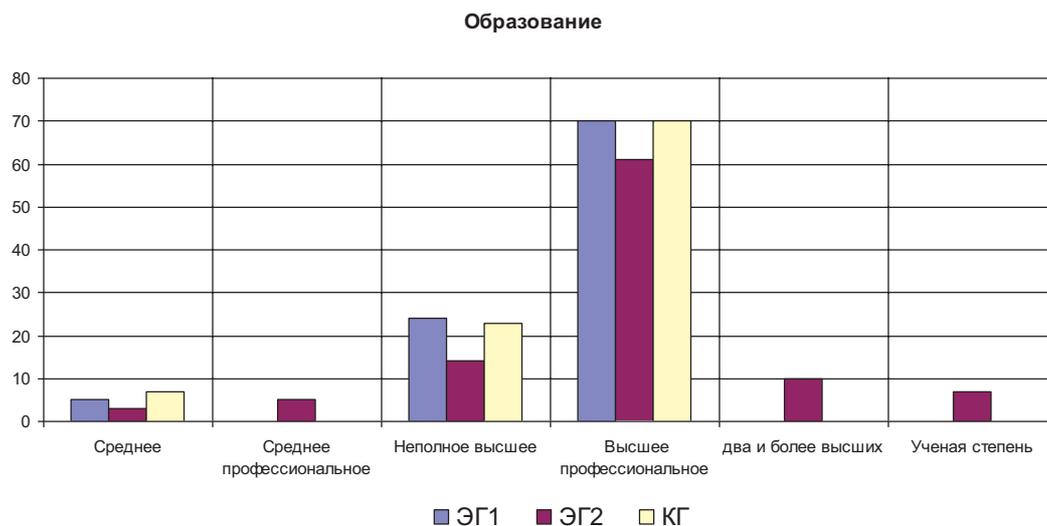


Рисунок 3. Уровень образования

По уровню образования существенных различий не обнаружено. Но не выявлено и стремления ролевиков к уходу от реальности, которое проявлялось бы в тенденции не завершать обучение – например, в более высокой доле лиц с неполным высшим образованием.

Выводы

Предложена типология траекторий самореализации на основании двух характеристик: соответствия социальным нормам (просоциальные-асоциальные) и стиля самореализации (активность-пассивность).

Исследованы гипотезы об особенностях социализации людей с активной просоциальной (альтернативной) траекторией самоопределения на примере участников ролевых игр живого действия. Установлено, что количественные показатели их социализации – уровень дохода и образования – не имеют статистически значимых отличий от аналогичных показателей людей, не участвующих в ролевом движении. По субъективным критериям социализации – семейному положению – отмечено большее благополучие ролевиков, выражающееся в значительно меньшем количестве одиноких и большем количестве людей, проживающих в браке.

Сформированы предположения об особенностях ролевых игр как пространства становления процессов самоопределения. Во-первых, участие в ролевых играх предполагает активность субъекта. Необходимо быть членом сообщества ролевых игр, приложить усилия для участия в игре, разработать собственную роль. Реализовать ее в активных действиях.

Во-вторых, ролевые игры реализуются во взаимодействиях, в решении задач средствами коммуникации – установления отношений, убеждения, поиска информации.

В-третьих, ролевые игры предоставляют возможность экспериментирования с личностным ролями, стилями межличностного взаимодействия, жизненными сценариями, разворачивающимися в ходе игры.

Таким образом, ролевые игры живого действия можно считать средством расширения жизненного пространства личности, средой, в которой субъект приобретает возможность построения альтернативных траекторий самоопределения без необходимости утрат в поле общей для данной культуры социализации.

Литература

1. Pierre Bourdieu. 1986. L'illusion biographique. In: Actes de la recherche en science sociales. – P.69–72.
2. Грицанов А. А. Новейший философский словарь. – Минск: Книжный Дом. – 1999.
3. Громенко А.Л. Ролевое движение в современной России: социологический аспект : выпускная квалификационная работа (выпускная работа бакалавра) : 39.03.01 – Тверь, 2020.
4. Ковалева А. И. Концепция социализации молодежи: норма, отклонения, социализационная траектория // Социологические исследования, 2003. – № 1. – С. 109–115.
5. Куракин Д.Ю. Траектория, форма жизни и единство жизненного пути: к уточнению понятия траектории в поведенческих науках. – URL: <https://www.hse.ru/data/2015/04/01/1096719190/Траектория> (дата обращения: 27.03.2021).
6. Тихонова И.В., Авдеева Т.Н., Хазова С.А. Варианты жизненных траекторий лиц с ограниченными возможностями здоровья в контексте субъективного благополучия и качества жизни // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология», 2019. – Вып. 4 (49). – С. 73–83.
7. Чернышов С.А. Социализационные траектории подростков в российском обществе : автореферат дис. ... кандидата социологических наук : 22.00.06 / Чернышев Сергей Анатольевич [Место защиты: Моск. гуманитар. ун-т]. – Москва, 2011.