

Исследователь/Researcher

Научно-методический журнал

2018/№ 1-2 (21-22)

Журнал адресован всем, кто задумывается о роли науки и образования в современном мире, занимается развитием исследовательской деятельности учащихся в различных предметных областях и формах организации образовательной деятельности (от дошкольников до студентов и аспирантов)



Редакционная коллегия:

Леонтович А. В.
*(председатель),
канд. психол. н.*

Аксенов Г. П.,
канд. г. н.

Байфорд Э.,
PhD (Великобритания)

Баллад Е. М.,
канд. ф.-м. н.

Безрогов В. Г.,
*член-корр. РАО, д. п. н.,
канд. ист. н.*

Глебкин В. В.,
канд. филос. н.

Горелов А. С.,
канд. ф.-м. н., канд. филос. н.

Гурвич Е. М.,
канд. г.-м. н.

Калачихина О. Д.,
канд. биол. н.

Кузнецова А. А.,
канд. политич. н.

Кляус В. Л.,
д. филос. н.

Литвинов М. Б.
Ляшко Л. Ю.,
канд. пед. н.

Мазыкина Н. В.
Пазынин В. В.,
канд. филос. н.

Поддяков А. Н.,
д. психол. н.

Саввичев А. С.,
д. биол. н.

Савенков А. И.,
д. п. н, д. психол. н.

Свешникова Н. В.
Сергеева М. Г.,
д. х. н.

Харитонов Н. П.

Редакционный совет:

Слободчиков В. И.,
*член-корреспондент РАО,
д. психол. н. (председатель)*

Асмолов А. Г.,
*академик РАО,
д. психол. н.*

Богоявленская Д. Б.,
*почётный член РАО,
д. психол. н.*

Галимов Э. М.,
*академик РАН,
д. г.-м. н.*

Голицын Г. С.,
*академик РАН,
д. ф.-м. н.,*

Булин-Соколова Е. И.,
д. п. н.

Ловягин С. А.,
канд. п. н.

Минько Н. Г.
Монахов Д. Л.
Семенов А. Л.,
*академик РАН и РАО,
д. ф.-м. н.*

Скрябин К. Г.,
*академик РАН,
д. б. н.*

Феоктистова С. В.,
*д. психол. н.,
канд. биол. н.*

Шатковская Е. Ф.
Чесноков В. С.,
канд. э. н.

Редакция:

Главный редактор
Алексей Обухов,
канд. психол. н.

Заместитель главного редактора

Инна Конрад,
канд. филос. н.

Верстка
Ирина Хотылева

Корректор
Анна Зеленкова

Учредители:

Межрегиональное общественное Движение творческих педагогов «Исследователь»

Московский педагогический государственный университет

Адрес редакции:

Москва,
пр. Вернадского, д. 88.

Телефон: (495) 438-21-81

E-mail: ir@edu.ru

Журнал выходит четыре раза в год



Журнал выходит при участии:

Российской академии наук
Комиссии по разработке
научного наследия академика
В. И. Вернадского при
Президиуме РАН
Федерации психологов
образования России
Федерального института
развития образования
Московского регионального
отделения Российского
психологического общества
Школы № 1553
имени В.И. Вернадского



Издано на средства
гранта № 17-2-010661 Прези-
дента Российской Федерации
на развитие гражданского
общества

Региональный совет:

- | | |
|---|--|
| Сухоруков Е. Г.,
<i>канд. с-х. н.,
Алтайский край</i> | Мартынова Л. В.,
<i>Омская область</i> |
| Морозова И. М.,
<i>Республика Башкортостан</i> | Белова Т. Г.,
<i>Оренбургская область</i> |
| Черенкова И. В.,
<i>Белгородская область</i> | Зайчиков В. М.,
<i>Рязанская область</i> |
| Филичева Ю. В.,
<i>канд. пед. н.,
Брянская область</i> | Зуев П. В.,
<i>канд. пед. н.,
Свердловская область</i> |
| Цыренова М. Г.,
<i>канд. пед. н.,
Республика Бурятия</i> | Ищенко О. С.,
<i>Ставропольский край</i> |
| Голембовская Н. Г.,
<i>Волгоградская область</i> | Буковский М. Е.,
<i>канд. геогр. н.,
Тамбовская область</i> |
| Мельникова Е. Ю.,
<i>Вологодская область</i> | Ивлева Ф. Г.,
<i>канд. психол. н.,
Республика Татарстан</i> |
| Крылова О. О.,
<i>Калининградская область</i> | Судакова Н. А.,
<i>Томская область</i> |
| Деменьгьева Е. В.,
<i>канд. биол. н.,
Республика Карелия</i> | Ихер Т. П.,
<i>Тульская область</i> |
| Шевцова Е. В.,
<i>Краснодарский край</i> | Белых С. Л.,
<i>канд. психол. н.,
Республика Удмуртия</i> |
| Москевич Л. В.,
<i>Московская область</i> | Благовещенская Н. В.,
<i>д. биол. н.,
Ульяновская область</i> |

В оформлении номера использовались фотографии Алексея Обухова и других авторов.

В качестве иллюстраций представлены фотографии с учащимися Школы №1553 имени В.И. Вернадского; участниками Российского конкурса исследовательских работ и творческих проектов дошкольников и младших школьников «Я – исследователь» и Всероссийских чтений юношеских исследовательских работ имени В.И. Вернадского; кадры из поездок студентов Института детства МПГУ в детские сады и школы Германии, Чехии, Великобритании, Словакии, Ирана; материалы с сайта проекта «Умная школа»; рисунки В.М. Смирнова; портреты известных людей и изображения произведений искусства, взятые из общедоступных источников сети Интернет.

На обложке фотография Алексея Обухова : Иван Алексеевич Смирнов (победитель Всероссийского конкурса «Учитель года России – 2017», к.б.н., учитель биологии ГБОУ Школа №171 г. Москвы, руководитель программы для лидеров делегаций Международной исследовательской школы IRS MILSET) на наеледи Булуус в Республике Саха (Якутия) в рамках программы X МИИШ/IRS летом 2017 года.



- 6** Обухов Алексей Сергеевич
«Кто Я? Кто Мы? Кто Они?»: понять себя и других

Общество, культура, наука, образование



В разделе публикуются статьи о месте и роли культуры, науки и образования в мире и обществе; о взаимном влиянии теории и практики в истории человечества; о ценностных основаниях науки и образования, культурных смыслах исследовательской деятельности; об актуальных проблемах развития научной мысли.

- 8** Леонтович Александр Владимирович
Проект Межрегионального общественного Движения творческих педагогов «Исследователь» «Межрегиональная сеть реализации исследовательской и проектной деятельности обучающихся (научно-практического образования)»

Психологическая антропология



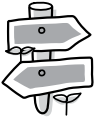
В разделе публикуются статьи участников международной конференции «Психологическая антропология и антропопрактика: история и современность», в которых задаются теоретические основания и обсуждаются результаты исследований, определяющие понимание психологии человека в контексте социума, культуры, окружающих реалий мира.

- 16** Слободчиков Виктор Иванович
Психологическая антропология: от истоков в будущее
- 23** Богоявленская Диана Борисовна
Творчество как предмет психологической антропологии
- 35** Трифонова Екатерина Вячеславовна
Инициативность и самостоятельность как базисные характеристики личности дошкольника
- 46** Шнейдер Лидия Бернгардовна
Семейная проблематика в социокультурных реалиях
- 55** Тендрякова Мария Владимировна
Играющая цивилизация: игровые стратегии формирования личности
- 68** Горчакова Светлана Александровна
Философская психопатология К. Ясперса как антропологически ориентированная методология



- 73** Власова Ольга Александровна
Философия экзистенции Карла Ясперса и ее антропологические практики
- 78** Водяха Сергей Анатольевич
Экзистенциальные основы формирования психологического благополучия личности
- 82** Ярмина Алина Николаевна
Периодизация изучения феномена буллинга

Антропопрактика



В разделе публикуются статьи участников международной конференции «Психологическая антропология и антропопрактика: история и современность», в которых описывается реализация идей психологической антропологии на практике. Антропопрактика - различные способы, методы, технологии, которые «выращивают человеческое в человеке», дают возможность самому человеку освоить инструменты собственного развития.

- 88** Сартан Марк Наумович, Битянова Марина Ростиславовна, Вачков Игорь Викторович, Гусева Елена Вячеславовна
Образовательный комплекс «Умная школа» как проект инновационной образовательной организации
- 91** Арпентьева Мариям Равильевна
«Игровое ядро» общения: спектакль и соревнование
- 100** Гудзовская Алла Анатольевна
Становление чувства «Мы» в начальной школе в условиях психолого-педагогического эксперимента
- 107** Дагаева Елена Александровна
Имидж: от манипуляции к самовыражению
- 111** Данилов Сергей Александрович
«Человек доверяющий»: от проекции к концепции
- 115** Данилова Ольга Леонидовна
«Забота о себе» как мировоззренческий концепт: опыты антропопрактики
- 123** Лагун Александра Викторовна
Использование метода интеллект-карты как инструмента познания внутреннего мира подростка



- 128** Неверова Лариса Валерьевна
Формирование полисубъектной позиции педагога-воспитателя через участие в добровольческой деятельности
- 132** Олексенко Александр Иванович
Антропотика как форма и подход к освоению антропологических образцов в образовательной практике
- 139** Ковалева Татьяна Михайловна
Тьюторское сопровождение студентов педагогического бакалавриата 1 года обучения как антропопрактика
- 143** Липкина Анна Владимировна
Антропологический контекст тьюторского сопровождения в бизнес-сфере
- 146** Даркина Анна Владимировна
Реализация компетентностного подхода – часть повседневной антропопрактики преподавателя техникума

Исследовательские работы учащихся



- В разделе публикуются исследовательские работы учащихся, выполненные в самых разных областях знаний. Представлены исследования участников всероссийских конкурсов и конференций. Работы прокомментированы специалистами. Цель комментария – обратить внимание читателя как на сильные, так и на слабые стороны публикуемой работы.
- 152** Бычкова Ульяна,
9 класс Школы №1553 имени В.И. Вернадского, г. Москва
Развитие взаимодействия со сверстниками у дошкольников в игре (с 4 до 6-7 лет)
(Рецензент Е.В. Трифонова, к.психол.н.)
- 163** Арушанян Вардан,
11 класс ГБОУ ЛНР «АСОШ №3 имени Бабанина»,
Алчевское Научное Общество Учащихся, секция «Медицина»,
ГБОУ ЛНР «Алчевский эколого-биологический центр детей и юношества», г. Алчевск, Луганская Народная Республика
Оценка влияния факторов среды жизнедеятельности на смертность населения промышленного города
(Рецензент С.В. Феоктистова, д.психол.н.)



«Кто Я? Кто Мы? Кто Они?»: понять себя и других

Исследователь – человек, который пытается понять мир таким, каким он устроен. Другие люди и каждый из нас – важная часть мира. И понять себя и Другого – одна из ключевых задач любого исследователя, особенно если на основе самопознания и познания других людей выстраивается практика взаимодействия, развития, образования.

Данный номер журнала – специальный. Он выстроен не по традиционной структуре: теория, методика, практика исследовательской деятельности и исследовательские работы школьников. Он объединяет в себе избранные материалы международной конференции «Психологическая антропология и антропопрактика: история и современность», которая прошла в октябре 2015 года на кафедре психологической антропологии Московского педагогического государственного университета при поддержке Московского регионального отделения Российского психологического общества, Московского регионального отделения Федерации психологов образования России, Межрегионального общественного Движения творческих педагогов «Исследователь» (МОД «Исследователь»).

Во многом эти материалы стали методологической основой проекта «Межрегиональная сеть реализации исследовательской и проектной деятельности обучающихся (научно-практического образования)», который реализуется МОД «Исследователь» в более чем 40 субъектах Российской Федерации. Все это время они активно используются участниками проекта. Благодаря поддержке Фонда президентских грантов в этом году появилась возможность издать статьи в нашем журнале. Именно методологическое и психолого-педагогическое осмысление исследовательской деятельности учащихся позволяет на ее основе выстраивать эффективные антропопрактики в современном образовании.

Процесс становления личности, поведенческие стратегии человека как субъекта своего развития и жизнедеятельности, способы выстраивания практики работы с собой и с Другим – центральные вопросы психологии от ее истоков до современности. Эти и ряд других вопросов обсуждали участники конференции – специалисты в области психологии, истории и педагогики.

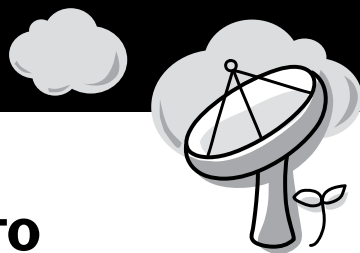
В приветственном слове ректор МПГУ, академик РАН и РАО А.Л. Семенов отметил важность события в свете ведущихся в современном образовании реформ и изменения подходов к подготовке педагогов нынешней школы. Об этих новых подходах к обучению педагогов, необходимости выстраивать работу, отталкиваясь от задач развития личности студента, в своем приветственном слове сказала и руководитель образовательных программ факультета начального образования Института детства МПГУ, заведующая кафедрой информационных технологий в образовании, профессор Е.И. Булин-Соколова. Почетный академик РАО, профессор кафедры психологической антропологии Д.Б. Богдавленская отметила, что творчество является сущностной характеристикой, делающего человека создателем.



Ключевые пленарные доклады и ряд материалов с секционных заседаний конференции представлены в этом номере журнала в формате статей.

Мы надеемся, что эти материалы помогут нам ответить на значимые вопросы в познания себя и других, в познании человека для адекватного планирования практических действий, направленных на развитие и образование человеческого в человеке.

Главный редактор журнала «Исследователь/Researcher»
Алексей Обухов



Проект Межрегионального общественного Движения творческих педагогов «Исследователь» «Межрегиональная сеть реализации исследовательской и проектной деятельности обучающихся (научно-практического образования)»



Леонтович Александр Владимирович

кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Института изучения детства, семьи и воспитания РАО, председатель Межрегионального общественного Движения творческих педагогов «Исследователь», г. Москва

В настоящее время у нас в стране актуальной является задача дальнейшего развития институтов гражданского общества. Государство инициирует создание и поддерживает работу *общественных некоммерческих организаций* (некоммерческих партнерств, региональных общественных организаций, благотворительных фондов и др.). Усилиями этих организаций оказалось возможным сформулировать и донести до структур исполнительной власти целый ряд общественных инициатив, перспективных предложений.

Вместе с тем, развитие общественно-государственного управления сталкивается с рядом трудностей. Это традиционно *низкая культура общественной деятельности* в современном обществе; ожидание большинством населения распоряжений по «административной вертикали», неумение организоваться, боязнь проявить личную инициативу, ориентированность части граждан на материальный характер взаимоотношений в обществе, трудности в поиске содержания общественной деятельности. Зачастую предметом деятельности общественных организаций становятся скорее формальные, нежели содержательные стороны; хотя инициативным общественным организациям логично в первую очередь поднимать и предлагать решения системных проблем в области образования; путей развития его содержания и институтов, формируя заказ профессиональному сообществу на их детальную проработку.



Это говорит о необходимости специальной работы по определению *содержания деятельности общественных организаций* в сфере образования. Для эффективности их работы необходимо прежде всего определить:

1. направления деятельности, которые по своему характеру более соответствуют общественному типу координации. В образовании таковыми являются области, которые непосредственно не попадают в сферу ответственности государственных структур. Актуальной является работа в направлениях, лежащих на стыке ответственности разных ведомственных систем (например, организация содержательного отдыха детей на территории национальных парков, подчиненных Министерству природных ресурсов);
2. потребности педагогов, учащихся, родителей, запросы которых систематически не удовлетворяются государственными учреждениями и структурами. Это – дополнительные образовательные программы по выбору, система содержательных контактов с коллективами профильных образовательных и научных учреждений и др.;
3. возможные мотивы участников общественной деятельности и предполагаемые результаты, которые позволят удовлетворить их личностные запросы и ожидания. К ним может быть отнесено повышение социального статуса учащихся и педагогов; повышение профессионального ресурса через общение с коллегами во время проведения инициативных методических и конкурсных мероприятий – конкурсов, конференций; возможность организации содержательного досуга и отдыха в летнее время и др.;
4. принципы и пути координации деятельности с государственными структурами. Эта деятельность не должна ни дублировать деятельность государственных структур, ни вторгаться в сферу их ответственности. Например, общественный орган не может вторгаться в распорядительную деятельность директора школы в части распределения бюджетных денег; однако в его компетенции находится вопрос о распределении спонсорских и благотворительных средств, которые привлекаются в школу.

Примером эффективной общественной профессиональной организации в сфере образования является *Межрегиональное общественное Движение творческих педагогов «Исследователь»*, которое было создано в 2007 году. Движение является *общественным профессиональным объединением педагогов*, в число его учредителей вошли организаторы и участники таких конференций, как Всероссийские юношеские чтения им. В.И. Вернадского, Российская открытая конференция учащихся «Юность. Наука. Культура», Российский конкурс творческих проектов и исследовательских работ дошкольников и младших школьников «Я – Исследователь!», Всероссийский конкурс детских





экологических проектов «Человек на Земле», Всероссийский слет Друзей заповедных островов и другие. В настоящее время Движение реализует проекты в большинстве субъектов РФ.

Актуальность Движения связана с тем, что система проектной и исследовательской деятельности с стране в первую очередь нуждается в общественно-государственном управлении и общественной профессиональной поддержке. Это направление образовательной деятельности трудно поддается стандартизации и унификации; попытки организовать эту деятельность административными методами нередко терпят провал, поскольку ее качество может быть выявлено только экспертным путем – специалистами, имеющими собственную практику организации ученических исследований. За рубежом это направление координируется в основном общественными организациями (RED в Мексике, МИЛСЕТ в Европе, Science Service в США и т. д.). В нашей стране также необходимо, чтобы сообщество педагогов, давно и плодотворно развивающих проектную и исследовательскую деятельность, взяло на себя часть ответственности за это направление и представление его интересов на государственном уровне. Именно для этого и создано Межрегиональное общественное движение творческих педагогов «Исследователь».

В 2018 г. Межрегиональное общественное Движение творческих педагогов «Исследователь» реализует проект *«Межрегиональная сеть реализации исследовательской и проектной деятельности обучающихся (научно-практического образования)»*, который поддержан грантом Фонда Президентских грантов Российской Федерации на развитие гражданского общества (проект № 17-2-010661, сайт <https://президентскиегранты.рф>).

Проект направлен на развитие механизмов общественной поддержки научно-практического образования в регионах страны, создание общественной системы экспертизы, научно-методического и консультационного сопровождения региональных образовательных учреждений путем поддержки и методического сопровождения региональных научно-практических мероприятий и конкурсов школьников, научно-методических мероприятий для педагогов, курсов повышения квалификации руководителей проектно-исследовательских работ школьников, экспертизы качества региональных мероприятий, создания условий эффективной работы для талантливых учащихся и педагогов, развитие системы их «социального лифтинга», материального и морального стимулирования.

Основным механизмом реализации проекта является *поддержка и проведение сетевых конкурсных, методических, образовательных мероприятий* в области исследовательской и проектной деятельности в регионах Российской Федерации. Запланированный охват участников – 150 000 человек. В рамках проекта весной 2018 года были проведены следующие мероприятия:





1. Всероссийский конкурс юношеских исследовательских работ им. В.И. Вернадского, Всероссийский конкурс исследовательских работ учащихся 5-7-х классов «Тропой открытий В.И. Вернадского».

Сайт www.vernadsky.info. В рамках конкурса проходят региональные туры в 37 субъектах РФ (республики: Бурятия, Башкортостан, Татарстан, Хакасия, Якутия и др., области: Омская, Тюменская, Челябинская, Ивановская, Томская, Воронежская, Владимирская, Вологодская, Тверская и др., Ямало-Ненецкий автономный округ), общее количество участников – более 18 000. Финал Конкурсов – XXV юбилейные Всероссийские юношеские чтения им. В.И. Вернадского были организованы совместно с Департаментом образования города Москвы, Неправительственным экологическим фондом им. В.И. Вернадского, Школой № 1553 им. В.И. Вернадского, Колледжем № 26 и др. организациями и состоялись в Москве с 9 по 13 апреля 2018 г. в здании Президиума РАН. На Чтениях были представлены более 800 работ из 74 субъектов Российской Федерации по 28 тематическим направлениям в области естественных и гуманитарных наук. В работе Чтений приняли участие более 200 экспертов из 32 университетов и научных учреждений РАН и РАО. Почетными гостями Чтений стали: Э.М. Галимов, председатель Комиссии по разработке научного наследия академика В.И. Вернадского, академик РАН; Д.Б. Богдавленская, председатель Московского отделения Российского психологического общества, почетный член РАО; А.Л. Семенов, академик РАН, академик РАО; И.И. Мохов, академик РАН и др. Чтения явились главным итоговым, мотивирующим мероприятием для учащихся и педагогов, принимающих участие в проекте.

2. Всероссийский конкурс исследовательских работ и творческих проектов дошкольников и младших школьников «Я – Исследователь!» (для детей не старше 10 лет, сайт <http://www.ctrigo.ru/prk/1>). Региональные туры конкурса прошли в 28 субъектах Российской Федерации, общее количество участников более 3000 человек. Финал конкурса состоялся 29-31 мая на базе оздоровительного комплекса «Дагомыс» (г. Сочи) и был организован коллективом Центра творческого развития и гуманитарного образования г. Сочи (директор – С.У. Турсунбаев). На стендовой сессии, развернутой в залах комплекса, воспитанники детских садов и учащиеся начальных школ представили свыше 230 лучших работ в четырех секциях («живая природа», «неживая природа», «физика, техника, математика», «гуманитарные науки»). В экспертизе работ приняли участие педагоги и психологи из Московского городского педагогического университета, Московского педагогического государственного университета, Высшей школы экономики, научных и образовательных организаций г. Сочи. Конкурс явился важным фактором мотивации семей к развитию исследовательских способностей детей,





стимулом к развитию методической базы и сети мероприятий работы с детьми этого возраста в регионах России.

3. *Общероссийская конференция «Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве»* (состоялась 8–10 февраля в Москве на базе ЧОУ «Хорошевская школа», директор – Е.И. Булин-Соколова, сайт www.Issl.redu.ru) – центральное мероприятие года для педагогов. Конференция является традиционной и проводится с 2005 года, ее главная задача – формирование единого понятийного поля и целевых установок нашего сообщества. В конференции приняли участие более 300 представителей образовательных, научных, общественных организаций, органов управления образованием из 25 регионов России и 5 стран мира, которые выступили с докладами (более 70), посетили круглые столы, мастер-классы и пленарные заседания (выступающие – В. Фтенакис, профессор, президент объединения Didacta (Германия); А.Л. Семенов, академик РАН, академик РАО, директор Института образовательной информатики ФИЦ «Информатика и управление» РАН; А.Ю. Уваров, д.п.н., профессор, зав. отделом содержания образования и проектирования образовательных процессов Института образовательной информатики ФИЦ «Информатика и управление» РАН и др.). Участники конференции обсудили следующие вопросы: STEM и STEAM образование: мировые тенденции и практика в разных странах; научно-практическое образование как формат образования будущего и функции исследовательской деятельности в формировании нового содержания образования; исследовательское обучение и развитие ключевых компетентностей XXI века; пути реализации ФГОС дошкольного и общего образования, программ развития универсальных учебных действий в рамках ФГОС на основе исследовательской деятельности и др. Конференция явилась значимым фактором дальнейшего развития содержания настоящего проекта.



4. *Международный образовательный форум «Новый Уренгой – газовая столица России»* (совместно с Департаментом образования Администрации г. Новый Уренгой, сайт http://desnu.ru/index/101002-1/#show101002_1) для старшеклассников и учителей состоялся 15–19 марта и был организован коллективом Детской экологической станции г. Новый Уренгой (директор – Г.В. Липецкий). В составе Форума прошли: Международная конференция-выставка научно-технического творчества молодежи MILSET-Vostok, VII Ямало-Ненецкий окружной тур Всероссийских юношеских Чтений им. В.И. Вернадского, I Ямало-Ненецкий окружной тур Всероссийского конкурса исследовательских работ учащихся 5–7 классов «Тропой открытий В.И. Вернадского», образовательная программа «Дни экологического просвещения ЯНАО», Коллегия Департамента образования Администрации г. Новый Уренгой по теме «Исследовательская



и проектная деятельность учащихся» и другие мероприятия. Участники посетили программу Дней народов Севера, промышленную скважину по добыче газа, музей Газпрома, побывали на Полярном круге. В мероприятии приняли участие учащиеся из подавляющего большинства муниципальных районов ЯНАО, а также школьники из Таиланда. В рамках Форума была отработана модель комплексного регионального образовательного мероприятия по принципу «все в одном», когда учащиеся принимают участие в многодневных разнообразных конкурсных и фестивальных мероприятиях, связанных с исследовательской и проектной деятельностью. Такая форма является перспективной для повышения эффективности образования в регионах Российской Федерации.

5. Мероприятия в составе Международных интеллектуальных игр (Международная исследовательская школа, Выставка EXPO SCIENCES VOSTOK) были проведены 5–15 июля в г. Якутск совместно с Правительством Республики Саха (Якутия). Сайт <http://yisg.ru>. В работе 11-й Международной исследовательской школы (сайт <http://irschool.ru>), которая проходила на базе Малой академии наук «Ленский край» (директор – В.К. Павлов), приняли участие более 110 учащихся и 30 молодых ученых из 8 регионов России, Мексики, Таиланда, Сербии, Филиппин, Дании, Италии, Португалии и других стран.





В основе программы школы – выполнение командных исследовательских и проектных работ в разных областях естественных и гуманитарных наук. Среди тем проектов: «Мамонтовая фауна Якутии», «Нейромаркетинговые исследования», «Новое оружие против комаров», «Региональный звуковой ландшафт в традиционной музыкальной культуре Якутии» и др. На выставке EXPO SCIENCES Vostok (сайт <http://esv2018.milset.org>), которая проводится раз в два года, было представлено 80 проектов. Выставка является частью всемирной системы выставок, организуемых Международным движением поддержки научно-технического творчества молодежи МИЛСЕТ в разных странах мира. Работа выставки проходила на арене спортивного комплекса «Триумф» по направлениям: «естественные науки», «технологии», «инженерные науки», «социальные науки и искусство», «математика». В выставке приняли участие молодые авторы из республик: Якутия, Хакасия, Алтай, Татарстан, Бурятия, Новосибирской и Томской областей, г. Москва, а также Казахстана, Италии и Мексики. Экспертами на выставке выступили специалисты из профильных организаций Академии наук Республики Саха (Якутия), Москвы, Чехии, Беларуси и др. стран. Участники посетили и получили возможность выступить на Международном симпозиуме по проблемам развития одаренности детей и юношества в образовании «Научное образование».

6. В рамках проекта разработаны программы и проводятся бесплатные *дистанционные курсы повышения квалификации* с выдачей удостоверений установленного образца (февраль – май). Курсы включают 5 модулей по актуальным направлениям развития научно-практического образования (Планирование работы образовательной организации и муниципального образования на основе концепции исследовательской деятельности. Региональная программа развития исследовательской деятельности; Реализация исследовательской и проектной деятельности в рамках профильной смены (на примере Международной исследовательской школы и исследовательских экспедиций); Организация научно-практической конференции учащихся; Организация исследовательской и проектной деятельности дошкольников и младших школьников (в рамках конкурса «Я – Исследователь!»); Планирование индивидуальной исследовательской работы учащегося (педагогический проект руководителя исследовательской работы). Обучение уже прошли почти 1000 слушателей из 30 субъектов РФ, которые в будущем станут проводниками методик научно-практического образования в своих регионах.

7. Подведены итоги Конкурса научно-методических и прикладных разработок по организации и сопровождению исследовательской деятельности учащихся, на которой поступило более 200 заявок из 34 регионов РФ. 100 лучших разработок,





которые могут использоваться в образовательном процессе, будут опубликованы в серии методических сборников.

8. В рамках проекта оказывается широкая дистанционная и очная консультационная поддержка региональным организациям, состоялась серия выездов специалистов Движения на региональные научно-практические конференции, экспертные сессии и методические семинары в Новосибирск, Томск, Якутск, Калининград, Иваново, Тверь, Тюмень, Челябинск, Сочи, Воронеж, Новый Уренгой, Набережные Челны, Горно-Алтайск, Улан-Удэ, и другие города. Руководителям региональных организаций были даны рекомендации по организации муниципальных и региональных систем развития исследовательской и проектной деятельности учащихся.

Главным результатом реализации проекта является развитие сети образовательных организаций, реализующих программы научно-практического образования, как *инфраструктуры общественной поддержки инновационного развития образовательной системы, реализации государственной политики в сфере образования и построения общества, основанного на знаниях.*

Проект является открытым для образовательных организаций и педагогов, Центральный совет нашего Движения приглашает к сотрудничеству все заинтересованные стороны. Контактный адрес: ood@redu.ru.

В следующем номере нашего журнала будут широко освещены практические результаты, полученные в ходе реализации проекта. **WR**





Слободчиков Виктор Иванович,

доктор психологических наук, профессор, член-корр. РАО, главный научный сотрудник Института изучения детства, семьи и воспитания РАО, г. Москва

Психологическая антропология: от истоков в будущее

Я очень рад, что сегодня присутствую не просто на встрече с друзьями, с уважаемыми коллегами, но аж на международной конференции, где ключевым словосочетанием является психологическая антропология.

Разговорно-профессиональный язык уже обкатал это словосочетание: оно стало привычным и вроде бы понятным. Однако простой вопрос: а какие специфические средства (категории, методы, технологии, практики) есть у этого, так поименованного научно-практического направления, чтобы утвердиться и как учебному курсу и как научной дисциплине? Ведь паспорта у этой дисциплины нет и защищаться по ней нельзя. Вообще в существующих паспортах психологических специальностей трудно найти место, где можно было бы вставить такую позицию, как психологическая антропология. Так что конференции проводим, кафедры открываем, а такой отрасли психологических знаний нет. Кстати, в паспорте общей педагогики такая позиция существует – там есть «педагогическая антропология», правда, я не уверен, что современные педагоги понимают, что это такое. По той простой причине, что уже более 100 лет после Д.К. Ушинского никто этой проблемной областью всерьез не занимался и не занимается.

Почему так получилось – это отдельный вопрос историко-политического анализа путей развития гуманитарного знания и в нашей стране, и в Европе. Почему, например, не была подхвачена, развита очень сильная для своего времени идея Б.Г. Ананьева о создании системы комплексного человекознания. Возможно, по аналогии с ядерной физикой, не сложилась в то время критическая масса знаний, концепций, методологий, вообще – социальных обстоятельств, чтобы произошел кардинальный прорыв в особую реальность, в собственно человеческую реальность во всей своей универсальности. Не произошел этот прорыв ни в философии, ни в психологии, ни в педагогике.

Теперь несколько вступительных слов об основаниях нашей конференции, ведь формула ее, можно сказать,



космического масштаба: Психологическая антропология и Антропопрактика. Особенно последняя категория – антропопрактика – как практика вочеловечивания человека, практика его становления в пространстве культуры и во времени истории, в интервале его индивидуальной жизни. Человек – существо не гарантированное: ни в генах, ни в социальных формах его конкретная человечность не записана. И в тоже время – он есть, он всегда есть в своей конкретности и уникальности. В Священном писании есть удивительная в своей простоте мысль: сущность грехопадения первых людей – Адама и Евы и их детей – состояла в том, что они, не успев стать людьми, захотели быть богами. Именно в этом и состоит главный вопрос всякой антропологии и психологической в том числе: что это значит – стать и быть людьми?

Еще в начале 1980-х гг. у меня все отчетливее оформлялась идея о принципиальном различии двух психологий – «психологии психики» и «психологии человека», – и которую мы интенсивно обсуждали вместе с моим другом, психологом и педагогом Е. И. Исаевым. Так получилось, что в конце 1980-х по решению Председателя Госкомитета по образованию и науке Г.А. Ягодина был создан Временный научно-исследовательский коллектив – знаменитый «ВНИК-Школа» под руководством Э.Д. Днепров. Сюда нас и пригласили работать. Перед ВНИКом была поставлена конкретная задача: разработать концепцию развития общего образования в нашей стране. Не ведомо по чьему благословию, я думаю, по Божьему, в состав ВНИКа вошел цвет научно-гуманитарной мысли того времени. Достаточно назвать несколько имен: психологи В.В. Давыдов, А.А. Леонтьев, А.В. Петровский; из философов – А.С. Арсеньев, Г.С. Батищев, Ф.Т. Михайлов, а также историки, методологи, педагоги, управленцы, политики. На мой взгляд, это было уникальное явление не только для того времени, но и для сегодняшнего дня.

Казалось бы, ну что это за задача – развитие общего образования? Но с первого шага стало понятно – это не узкопедагогическая задача, а прежде всего культурно-историческая, решение которой задавало принципиально новый образ отечественного образования. Для такого образования должны были буквально с нуля проектироваться и конструироваться новая педагогика, новая психология, новая философия образования, новые образовательные технологии, новые практики образования. То, что я перечислил, это были императивы, вызовы времени, ответ на которые требовался немедленно. Если кому-то интересен этот момент нашей истории, он очень глубоко представлен и проанализирован в трудах Э.Д. Днепров. Его труды опубликованы и доступны.

По сути дела, именно в это время началось кардинальное осмысление и даже переосмысление самого понятия



Эдуард Дмитриевич
Днепров (1936–2015)



«образование». Так как до этого времени в педагогическом сознании господствовал такой термин как учебно-воспитательный процесс. Обучали чему-то – сегодня это компетенции, которые просто другое имя бывших ЗУНов. И воспитание понималось как социализация, как процесс приспособления индивида к наличным социальным обстоятельствам. В работе ВНИКа образование переосмысливалось как философско-антропологическая категория, как одна из форм бытия человека, а не как узкопрагматическая функция обслуживания народного хозяйства. Поэтому и были востребованы педагогика образования человека, психология образования человека, философия образования человека – во всей полноте его телесно-душевно-духовного строя.

Но мы – психологи – знали, что существующая психология мало что знает о человеке. Много знает о психике, но не о человеке. Например, педагогическая психология – это знание о психических особенностях учителя и его деятельности, о психических особенностях ученика и его деятельности. О человеке скорее знали и знают литература и искусство, но не психология. А потому, чтобы выйти на психологию образования с самого начала нужна была именно психология человека, а не психология психики. Вот так и сложился большой проект «Основы психологической антропологии» – как видение человеческой реальности в свете универсума психологического знания. Причем такое видение, которое могло бы лечь в основу образования как антропопрактики – как практики вочеловечивания человека, практики обретения им собственной человечности.

В 1990 г. на базе «ВНИК-школы» был создан принципиально новый в структуре АПН СССР Институт педагогических инноваций, который я и возглавил. В основу исследовательской Программы Института как раз и легли наши разработки по психологической антропологии, которая в это время открылась нам в своих трех взаимосвязанных частях: психология человека (введение в психологию субъективности); психология развития человека (развитие субъективной реальности в онтогенезе); психология образования человека (становление субъектности в образовательных процессах). В 1995 г. вышла 1-я часть – «Психология человека»; в 2000 г. 2-я часть – «Психология развития человека». А вот над 3-й частью – «Психология образования человека» – мы трудились 13 лет. В 2014 г. Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет издал сразу все три части «Основ психологической антропологии»; эти книги можно найти на сайте университета в разделе «Издательство».

Главной целью была разработка исходных понятий становления и развития внутреннего мира человека. Нужно было выявить и обосновать такую базовую категорию, которая, с одной стороны, задавала бы целостность всей психологической





антропологии, а с другой – при ее конкретизации определяла бы предметность каждой из ее частей. В нашем подходе такой категорией явилось понятие «субъективная реальность» по следующему соображению: очевидно, что такие характеристики человека, как его телесность, психичность, духовность на вполне традиционных основаниях могут изучаться сами по себе, объективно, извне. Однако возникает вопрос: как, при каких условиях эти внешние характеристики с позиции внешнего наблюдателя становятся внутренними, собственно человеческими характеристиками его внутреннего мира?

Классическая, естественнонаучно ориентированная психология – это не учение о душе и душевных явлениях, не надо строить себе иллюзий; это учение о психике как свойстве высокоорганизованной материи – телесности, в частности, мозга. Все другие характеристики человека, я бы сказал, незаконно считающиеся психическими, – личностные, духовные, нравственные и другие – не выводимы из отражательных и адаптивных функций психики. Относительно этих функций духовно-нравственные, собственно личностные характеристики человека имеют не естественный, а сверхъестественный статус. Психика сама по себе не имеет личности и сама себя не развивает. Скорее она может стать особым инструментом в руках человека, когда он начинает «работать» с собой, с собственной самостью. Вообще-то имеет смысл принципиально различить понятия «субъективное» и «психическое», оставляя за последним лишь то содержание человеческой реальности, которое еще не стало для человека предметом его практического освоения, т.е. осталось объектным, а соответственно – предметом естественно-научного познания. Именно поэтому субъективная реальность («внутренний мир», «самость», «индивидуальность» и др.) явилась действительным ключом в поиске оснований и условий становления собственно человеческого в человеке в пределах его индивидуальной жизни.

Категория субъективности – это та основа, которая позволяет развернуть и панораму, и перспективу наших представлений о человеке, определяющегося в мире; о человеке, обретающем образ человеческого во времени не только личной биографии, но и мировой истории, в пространстве не только личного сознания, но и универсального мира культуры. В свое время меня поразила простая и ясная мысль Тейяра де Шардена в его книге «Феномен человека»: он говорил, что есть единственная способность человека, которая кладет непреодолимую границу между до-человеческим способом жизни и собственно человеческим – это рефлексия. Именно поэтому рефлексия является высшей формой развитой субъективности; именно она обеспечивает человеку возможность практического отношения к себе, к своей жизни в целом. Она позволяет превратить свою жизнедеятельность и в целом,



Фрагмент фрески
Микеланджело Буонарроти
«Сотворение мира»
в Сикстинской капелле
(Ватикан)



и в разных ее аспектах в предмет практического преобразования, в первую очередь практического и только во вторую очередь мыслительного.

Итак, субъективность есть первая основополагающая категория антропологической парадигмы, позволяющей позитивно строить теоретические основы и задавать действительную предметность как психологии человека, так и психолого-педагогической антропологии в целом. Следующий шаг – это выявление и категориальное оформление специфики способа бытия человека. Важно было утвердить, что онтология человека выступает основой построения единого категориального аппарата психологии человека, психологии развития человека, психологии образования человека.

В психологической антропологии были раскрыты три системообразующих, взаимозависимых принципа бытия человека: общность, деятельность, сознание. Генетически исходным, порождающим принципом здесь является человеческая общность, а именно со-бытийная общность как система связей и отношений каждого человека с Другим – с Вышним и ближним. Такая система связей и отношений человека и есть наиболее общее определение «собственно человеческого в человеке».

Со-бытийная общность, со-бытие есть живая общность, сплетение и взаимосвязь двух и более жизней, их внутреннее единство при внешней противопоставленности. В со-бытии впервые зарождаются специфически человеческие способности, «функциональные органы» субъективности и важнейшие из них – рефлексивное сознание и целеориентированная деятельность. Именно они позволяют человеку на разных этапах онтогенеза действительно «встать в практическое отношение» к своей жизнедеятельности. Таким образом, второй предельной категорией психологической антропологии является со-бытийная общность.

Теперь очень коротко о второй части психологической антропологии – о психологии развития человека. В основу теории общего хода развития человека – как субъекта собственной жизни – были положены, как уже говорилось, две предельные категории: субъективная реальность и со-бытийная общность, одновременно схватывающие разные стороны этого развития. Должен особо подчеркнуть, что с генетической точки зрения, чтобы понять некоторое явление, необходимо показать и объяснить сам ход его становления, ответить на главные вопросы: «Из чего и как это явление становится и развивается?»

Вот главные вопросы генетического анализа: «Что развивается? Что является объектом развития? Из чего развивается (предпосылки и условия)? Что преобразуется в развитии (структура объекта)? Как осуществляется развитие (исходные противоречия, механизмы и движущие силы)? Куда и во что нечто развивается (направление, формы и результаты развития)?»





Все перечисленные категории в своей совокупности и при соответствующем их содержательном раскрытии позволили достаточно полно воспроизвести ход развития исследуемого объекта, в нашем случае – со-бытийной общности, а главное, выстроить достаточно полную и адекватную периодизацию такого развития.

Интегральная периодизация развития субъективной реальности в нашем подходе описывает только тот вектор развития, который ориентирован на выход человека в режим саморазвития, т. е. в режим становления субъекта – хозяина и автора собственной биографии. Здесь саморазвитие понимается как сознательное изменение и (или) столь же сознательное стремление сохранить в неизменности самого себя, свою субъектность. Саморазвитие – это принцип периодизации развития субъективной реальности в интервале индивидуальной жизни, адекватный базовым ценностям европейской культуры. Однако даже в рамках европейской (христианской) культуры саморазвитие, восходящее к преодолению границ собственной единичной самости, не единственно возможный и даже не самый распространенный вектор становления личностного способа бытия. Поэтому нормативной рассматриваемая схема периодизации является лишь для тех, кто полагает нормой саму ценность саморазвития.



И теперь совсем коротко о психологии образования человека. Центральным моментом этой части психологической антропологии явилась разработка возрастно-нормативных моделей развития субъектности на разных этапах онтогенеза и на разных ступенях образования. Именно такие модели стали принципиальными ориентирами для возрастно-ориентированной педагогической деятельности и возрастно-сообразного образования на разных его ступенях. А соответственно, стали теоретической и методологической основой для проектирования и реализации развивающего образования – как подлинной антропопрактики, как практики вочеловечивания человека в универсуме образования. Так, можно конспективно представить истоки, опыт реализации и перспективы развития психологической антропологии на сегодняшний день.

Данное обстоятельство позволяет более точно и ответственно говорить об открытии антропологической перспективы отечественного образования в XXI веке, но также – и о фундаментальных, часто катастрофических препятствиях на пути реализации этой перспективы.

Еще в начале 80-х гг. прошлого столетия замечательный отечественный философ М.К. Мамардашвили писал, что среди множества катастроф в мире одной из главных и часто скрытой от глаз является антропологическая катастрофа, которая обнаруживает себя не в таких катаклизмах, как землетрясение, цунами, столкновение с астероидом и т.п. В то время как



Мераб Константинович
Мамардашвили
(1930–1990)

физическая или социальная катастрофа как бы всегда открыты, антропологическая – всегда закрыта для глаз. Ее значения и смыслы не успевают оформиться в структурах нашего сознания, а «социально-политическая инженерия» затирает, блокирует способность человека говорить: «Я мыслю, я понимаю, я могу».

И если в конце XX в. антропологический кризис европейской цивилизации еще только предчувствовался, то сегодня не видеть его можно только при добровольном и осознанном само-ослепении. За последние годы, уже на наших глазах, стремительно изменился духовно-психологический климат общества. Рационализм и прагматизм Нового Времени практически осуществил свою многовековую «мечту» – полная оккупация духовных пластов сознания современного человека, кардинально изменив само содержание его внутренней жизни. Фактически, общество потребления оказалось сегодня в критической точке бифуркации: либо начало духовно-нравственного возрождения, либо движение к гуманитарной катастрофе, в которой не останется ни сверхдержав, ни социальных лидеров, ни аутсайдеров – ни первых, ни вторых, ни третьих. Именно в контексте такой фиксации и необходимо рассматривать проблему и перспективы становления «собственно человеческого в человеке» в свете психологической антропологии. **М/А**





Творчество как предмет психологической антропологии

В настоящее время государственные органы все более настойчиво требуют от психологов разработки фундаментальных задач, связанных с обеспечением конкурентоспособности страны. Это проблемы творчества и одаренности. Однако, в силу преимущественного развития техники, все большую роль играют исследования субстрата психики и ее генетическая зависимость. Исследования в этой области требуют массового эксперимента и применения статистического аппарата. Это современная классика – корреляции и доказательства через серию корреляций.

К сожалению и в силу влияния психометрической парадигмы, проблемы творчества и одаренности изучаются редуцированно, поскольку методы измерения не схватывают психологическую целостность этих феноменов. Одаренность сводится к высокому уровню развития способностей. Это подтверждает и только что вышедшее постановление правительства, в котором говорится о детях, «проявивших выдающиеся способности (далее одаренные)».

В распространенном определении творчества - «создание нового» - упор делается на продукт (результат). Мы видим, что здесь отсутствует представление о природе самого процесса. Вместе с тем, это оправдывает отсутствие дифференцированности огромной, неоднородной феноменологии творчества. В одной плоскости рассматриваются гениальные открытия и решение новой задачки школьником. К творчеству относят как построение научных теорий, так и решение простенькой головоломки. Его природу физиологи ищут в мозге. А не найдя, отправляют в бессознательное. «Неизбежный путь творчества: от инкубации к инсайту», - утверждает В.М. Ахлахвердов [3, с.175].

Эту трактовку творчества подкрепляет усиливающаяся тенденция кажущейся недетерминированности. Уже древние греки ввели понятие «поризм» для обозначения явления непреднамеренного выхода в «непредзаданное». В восточной литературной традиции мы тоже встречаемся с этим феноменом: три принца демонстрируют умение совершать открытия «случайно» – попутно поиску ценной вещи¹. Более того, Вслед за Э. Клапаредом в начале XX в. математик Ж. Адамар признает, что существует два вида изобретений. Первый характеризуется тем, что «цель известна, и нужно найти средства, чтобы её достигнуть, так что ум идет от вопроса



Богоявленская Диана Борисовна

почетный академик РАО, доктор психологических наук, профессор, гл.н.с. лаборатории психологии одаренности Психологического института РАО, профессор кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ, г. Москва

¹ Речь идет о древнеперсидском эпосе «Три принца из Серендипа» (прим. ред.).



к решению». Второй же, напротив, состоит в том, «чтобы открыть факт и затем представить себе, чему он может служить, так что на этот раз ум идет от средства к цели и ответ доходит до нас раньше, чем вопрос. Как это ни кажется парадоксальным, чаще всего встречается второй вид изобретений, и он становится все более общим по мере развития науки» [2].

Указанную закономерность подтверждают многочисленные открытия, сделанные случайно: радиоактивность – А. Беккерель; пенициллин – А. Флемминг; условный рефлекс – И. Павлов. Однако В.М. Аллахвердов глубокомысленно замечает, что это делают не случайные люди [3, с. 176]. Но все же данную феноменологию уже нельзя объяснить мерой развития способностей. В этом плане не случайно, что именно философы издали том исследований под названием «Творчество как принцип антропогенеза»².

Над этой проблемой мне пришлось задуматься, перейдя от изучения продуктивного мышления непосредственно к изучению феноменологии творчества. У творчества действительно нет места в мозговом субстрате, нет сенсорного органа. Здесь можно согласиться с тем, что феномен творчества не является продуктом психогенеза, продуктом развития высших психических функций (Богоявленская М.Е.). Но если его оставить в сфере бессознательного, это означает отказ от научного объяснения. Таким образом, мы не находим его ни там, ни там.

Мудрость Френсиса Гальтона сказалась в том, что выделив творчество как отличительную от животных черту рода *Homo sapiens*, он стал изучать его высшую форму – гениальность. Это позволило ему выявить основные ее компоненты: высокий ум, личностные и мотивационные характеристики, выносливость [17].

Однако, сделав первый шаг, Ф. Гальтон не смог в тот период сделать второй – выделить единицу анализа гениальности. В силу этого был вынужден редуцировать ее понятие, сведя лишь к одному из трех выделенным им же компонентам – интеллекту. Подчеркнем, что для него творчество синонимично одаренности. Изучая гениальность, он утверждает, что отличительной, характерной чертой одаренного человека является его «приверженность делу» [17].

Действительно, подлинная «приверженность делу» предполагает увлеченность самим предметом, поглощенность деятельностью. В этом случае деятельность не приостанавливается даже тогда, когда выполнена исходная задача. То, что человек делает с любовью, он постоянно совершенствует, реализуя все новые замыслы, рожденные в процессе самой работы [8]. В результате новый продукт его деятельности значительно превышает первоначальный замысел. В этом случае можно говорить о том, что имело место развитие деятельности по собственной инициативе. Здесь мы наблюдаем феномен самодвижения деятельности,

² Творчество как принцип антропогенеза / Ин-т философии РАН, Акад. гуманитар. исслед. – М., 2006. – 558 с.



Френсис Гальтон
(1822–1911)



который приводит к выходу за пределы заданного. В этом выходе в непредзаданное, способности к продолжению познания за рамки требований заданной ситуации, в действии, *теряющем форму ответа*, кроется тайна высших форм творчества.

Вместе с тем, способность к развитию деятельности по собственной инициативе не объясняется лишь свойствами интеллекта. Исходной нашей гипотезой было предположение, что это свойство целостной личности, отражающее взаимодействие когнитивной и аффективной сфер в их единстве, где абстракция одной из сторон невозможна, т.е. оно далее «неразложимо». Этот «сплав» способностей и личности обладает свойством всеобщности, т.е. «присуще данному целому как единству и отвечает методологическим требованиям «единицы анализа» творчества [7]. (Выделение единицы анализа снимает те трудности, которые не позволяли диагностировать в свое время весь комплекс факторов, выделенных Ф. Гальтоном).

Именно на этом основании, по аналогии с В. Джемсом, выделившим из широкой феноменологии умственной деятельности мышление в строгом смысле слова как выявление существенного, я из всей сферы продуктивной деятельности выделяю творчество в строгом смысле слова как действие, теряющее форму ответа, характеризующее высшую форму творчества.

То, что было эмпирически усмотрено Ф. Гальтоном, но не могло быть последовательно разработано в середине XIX в., теоретически обосновано и экспериментально доказано нами век спустя в процессуально-деятельностной парадигме. Этим можно объяснить, что несколько моих статей шли под названием «Ответ Гальтону» [6]. Увы, знакомство или понимание (С.Л. Рубинштейн был прав, говоря о необходимости созревания внутренних условий) его работ произошло значительно позже, чем был разработан свой подход.

Апеллируя к возможности несовпадений логического и исторического пути в науке, я рассматриваю выделение мной феномена развития деятельности по своей инициативе в качестве единицы анализа творчества как следующего шага вслед за Ф. Гальтоном. Этот вывод основан на том, что условием проявления выявленного нами феномена является гальтоновская «приверженность делу». Именно по этой границе проходит различие между исполнителем – даже очень высокопрофессиональным, и творцом.

Не перестаю цитировать мудрого Конфуция, который утверждал что, чтобы решить проблему, надо ее правильно назвать. Теоретическое определение, выявляющее сущность и раскрывающее механизм изучаемого феномена, требует и обеспечивает разработку метода диагностики, строго адекватного данному определению. Наше определение творчества требует создания метода, позволяющего фиксировать способность к развитию деятельности по своей инициативе.





Сегодня творческие способности исследуются и диагностируются с помощью решения проблемных ситуаций. В проблемной ситуации движение мысли, с одной стороны, стимулировано ее требованием, а с другой – ограничено прокрустовым ложем условий и требований.

Задача, поставленная нами, – исследовать творчество – связана с моделированием выхода в «непредзаданное», открытием новых закономерностей, что возможно лишь в реальной познавательной ситуации. Такая задача возникает в экспериментальном исследовании впервые.

Г.И. Челпанов дал тонкое психологическое определение понятию эксперимента, выявив его классическую модель: «В широком смысле эксперимент, когда мы изучаем какое-либо явление, вызывая его по собственному произволу» [14, с. 335]. Фиксация форм творчества, теряющих форму ответа, феномена выхода в «непредзаданное» исключает «вызов по собственному произволу». Это вынуждает нас напомнить читателю основные моменты новой модели эксперимента, несмотря на многократность их публикации.

Наш подход к изучению творчества как не просто продуктивного, а спонтанного явления, шел по пути отказа не только от традиционных методов исследования, но и отказа от стоящей за ними модели эксперимента, что потребовало построения новой модели. Она, в отличие от модели проблемной ситуации, в которой мысль движется как бы в одной плоскости (решение предложенной задачи), должна быть объемной, чтобы проявилась другая плоскость для прослеживания хода мысли за пределами решения исходной задачи. В этом качестве может выступать система однотипных задач, содержащая ряд общих закономерностей. Такая система обеспечивает построение двухслойной модели. Первый, поверхностный слой, – заданная деятельность по решению конкретных задач, и второй, – глубинный слой, замаскированный «внешним» слоем и неочевидный для испытуемого, – это наличие закономерностей, которые содержит вся система задач, но открытие которых не требуется для их решения. Потенциальное присутствие второго слоя в любой деятельности соответствует представлению С.Л. Рубинштейна о мышлении как познании, а не просто решению задач.

Мы особенно хотим обратить внимание на то, что наш подход требует создания условий для изучения деятельности, осуществляемой *не как ответ на стимул*. Ибо так же как «...нельзя исследовать стремление к стремлению, ...и стремление не может возникнуть по просьбе, команде или приказу» [12, с. 63], так же нельзя без соответствующего стремления увидеть по требованию и процесс творения. Поэтому для нас принципиальным является то, что второй слой «Креативного поля» не задан эксплицитно в экспериментальной ситуации, а содержится в ней лишь



Георгий Иванович
Челпанов (1862-1936)



имплицитно. Он вызывается к жизни и реально обнаруживает себя лишь как *результат* проявленной активности человека.

Вместе с тем, экспликация метода в экспериментальном исследовании возможна лишь при условии выполнения определенных требований (принципов) в единстве. Напомним, проблемные задачи так или иначе строятся по принципу рассогласования, несоответствия должного и того, что есть на самом деле. Такое рассогласование стимулирует умственную деятельность испытуемого. Более того, этот внешний стимул вызывает у испытуемого целый поток внутренних стимулов мотивационного порядка (самолюбие, престиж, познавательный интерес и т.д.). В результате нельзя с определенностью сказать, какой мотив является ведущим. Можно провести аналогию с химической реакцией, которая стимулируется катализатором. Но в отличие от химика психолог не знает, какой мотив выступает в роли катализатора, усиливая, направляя интеллектуальную деятельность. Отсюда первый принцип построения эксперимента – отказ от внешнего стимула и предотвращение появления внутренней оценочной стимуляции. Фактически требование решить задачу выступает в качестве стимула мыслительной деятельности до тех пор, пока испытуемый не находит и не отработывает надежный и оптимальный алгоритм решения. Дальнейший анализ материала, который не диктуется «утилитарной» потребностью выполнить требование (решить задачу), мы и образно называем вторым слоем. Поскольку переход в этот слой осуществляется после требуемого решения задачи по инициативе самого субъекта, то в этом и только в этом смысле можно говорить об отсутствии внешнего стимула данной деятельности.

Однако познавательный поиск может стимулироваться не только внешними требованиями, но и чувством неудовлетворенности результатами собственной работы, когда испытуемый не владеет достаточно надежным алгоритмом выполнения заданной деятельности. Это стимулирует испытуемого на дальнейший анализ, но не как проявления познавательной потребности, а только лишь с целью нахождения обходных путей.

Существующие методы (тесты, проблемные ситуации) ставят испытуемого в такие условия, в которых он «выдает» столько умственных способностей и знаний, сколько требует задача. Способен ли он на большее, какова действительная мера активности его интеллекта – все это остается за рамками традиционного исследования. Поэтому второй принцип нашего метода заключается в том, что задание не должно ограничивать испытуемого каким-либо «потолком»: оно должно быть построено не по принципу теста или проблемной задачи, а как ничем не ограниченное поле деятельности. Но в любом случае это поле должно скрывать иерархию закономерностей и проблем, в которых *нет необходимости* для успешного осуществления





заданной деятельности. Чем богаче этот – второй – слой деятельности, чем шире система закономерностей, чем четче их иерархия, тем большей диагностической и прогностической силой обладает конкретная экспериментальная методика. Поскольку возможности испытуемого могут быть обнаружены лишь в ситуации выхода за пределы требований исходной ситуации, то ограничение, «потолок» может и должен быть, т.к. метод направлен на выявление способности к преодолению, снятию его. Структура экспериментального материала должна предусматривать систему таких ложных, видимых «потолков» и быть более широкой, неограниченной.

И, наконец, третий принцип метода: длительность и многократность эксперимента. Он не может быть кратковременным, так как необходимо дать испытуемому время для овладения деятельностью, а затем проявления интеллектуальной инициативы. Отсюда – деятельность должна быть простой, но вариативной, чтобы сделать эксперимент перманентным и достаточно неоднородным на различных этапах.

Чтобы в реальные сроки выявить присущую личности способность к развитию деятельности за пределами решения исходной задачи, необходимо, в частности, чтобы эксперимент был неоднократным и не ограниченным во времени. Г.И. Челпанов указывал как на серьезную ошибку определение психических особенностей при помощи испытания *в один прием*: «Это следствие мнения, что психические качества представляют такие же *постоянные* величины для данного индивидуума, как его лицо, цвет волос. На самом деле они представляют колеблющиеся величины в зависимости от различных условий». Многократность исследования гарантирует от влияния состояний испытуемого, контаминирующих результаты.

Следует отметить, что трудности во внедрении метода в широкую практику заключаются, прежде всего, в требовании проведения индивидуального эксперимента, что принципиально. Для Г.И. Челпанова оно было решающим. «Но самое существенное неудобство экспериментов этого рода (массовый эксперимент), – пишет он, – заключается в том, что *в них индивидуальность испытуемого совершенно утрачивается, своеобразность происходящего в нем психического процесса скрывается*. Теряется то, что могло бы иметь существенное значение для выводов» [14].

Эти требования могут быть воплощены в разном материале, в разных методиках, но лишь реализация этих принципов в их совокупности образует новый метод, который мы условно называем методом «Креативное поле» [4].

В исследованиях по методу «Креативное поле» было установлено, что процесс познания детерминирован принятой задачей (этот тип детерминации получил исчерпывающее теоретическое и экспериментальное обоснование в работах С.Л. Рубинштейна) *только на первой стадии постановки*



Сергей Леонидович
Рубинштейн (1889–1960)



и решения задачи. Затем, в зависимости от того, какую деятельность осуществляет человек — рассматривает ли он решение задачи как средство для осуществления внешних по отношению к познанию целей или оно само есть его цель — определяется и судьба процесса.

В первом случае он обрывается, как только решена задача. Во втором, напротив, он развивается. Здесь мы наблюдаем феномен самодвижения деятельности, который приводит к выходу за пределы заданного, что и позволяет увидеть «непредвиденное». В этой способности к продолжению познания за рамками требований исходной ситуации, т. е. в ситуативно нестимулированной продуктивной деятельности (в качестве синонима мы используем понятие интеллектуальной активности (ИА) как «инициативы начала изнутри»), кроется тайна высших форм творчества, способность видеть в предмете нечто новое, такое, чего не видят другие, что и определяет ее творческий статус.

В том, как испытуемый принимает и осуществляет задание, проявляется активная, пристрастная природа человеческой личности. В эксперименте всем испытуемым задается одна цель, которая может быть осуществлена одним и тем же путем, с помощью почти одного и того же набора *операций*. Но «каждая ситуация несет в себе свой смысл, разный для разных людей, но для каждого он является единственным и единственно истинным» [12, с. 296]. «...Смысл характеризует стремление как то, что требует постоянного принятия индивидом решения, желает ли он осуществить его в данной ситуации или нет» [12, с. 63]. Итак, *действия* испытуемых идентичны, но не идентична осуществляемая ими *деятельность*, так как не идентичны их ведущие мотивы, которыми могут быть как познание, так и самоутверждение, и работа «*adhonorares*». Закономерность этого очевидна в контексте рассуждений В. Франкла: «Нахождение смысла вопрос не познания, а призвания. Не человек ставит вопрос о смысле своей жизни — жизнь ставит этот вопрос перед ним, и человеку приходится ежедневно и ежечасно отвечать на него — не словами, а действиями. Смысл не субъективен, человек не изобретает его, а находит в мире, в объективной действительности, именно поэтому он выступает для человека как императив, требующий своей реализации» [12, с. 49].

Рассмотрим случай, когда в эксперименте наблюдается совпадение мотива и цели, т.е. когда испытуемым осуществляется познавательная деятельность как таковая. Пока идет освоение новой ситуации (нахождение способа решения задач), испытуемого, осуществляющего познавательную деятельность, внешне невозможно отличить от тех, кто выполняет то же задание на уровне *мыслительного действия*. Различие появляется уже после нахождения способа решения и его отработки. Имея достаточно надежный способ работы, испытуемый продолжает анализировать предмет своей познавательной деятельности,



Виктор Франкл
(1905–1997)



сопоставляет между собой отдельные задачи, что приводит его к открытию новых способов решения. Этот важный факт нуждается в более детальном теоретическом рассмотрении.

По общепринятому представлению, мышление начинается в проблемной ситуации, но, «имея такое начало, оно имеет и свой конец» [10, с. 347]. Прекращение мышления после нахождения решения поставленных задач становится самым высоким психологическим барьером для продолжения анализа объекта мышления. Даже великий Адамар писал о себе, что найдя решение проблемы, он прошел мимо великого открытия. Но как правило, это происходит, когда осуществляется не познавательная деятельность, а решение задач на уровне умственного *действия*, когда испытуемому важна лишь успешность выполнения задания, достижение определенного результата. Здесь можно непосредственно наблюдать парадокс, вскрытый В. Франклом: «Чем больше человек стремится к наслаждению, тем больше он удаляется от цели. Другими словами, само «стремление к счастью» мешает счастью» [12, с. 56]. Чем суровее испытуемый желает добиться высоких результатов, тем у него меньше шансов открыть новые способы. В этом случае у человека вступает в действие защитный механизм. Удивительно метко глубину этого человеческого конфликта вскрывает К. Ясперс: «Поскольку высокого положения достигает только тот, кто пожертвовал своей сущностью, он не хочет допустить, чтобы другой ее сохранил» [16, с. 312].

Этого не происходит в случае *познавательной деятельности*, когда нахождение и отработка способа решения не становится барьером для продолжения процесса мышления: объект есть, и выполнение поставленной цели не исчерпывает его содержания. В этом случае преодолевается и страх ошибок вследствие отступления от уже найденного надежного способа, и соблазн «блеска». Это не исключает действия побочных мотивов (самоутверждение, престиж, заработок и т.п.), но именно осуществление познавательной деятельности определяет уровень интеллектуальной активности (ИА) данного субъекта. И более того, «я не только поступаю в соответствии с тем, что я есть, но и становлюсь в соответствии с тем, как я поступаю» ибо «решение за себя – всегда формирование себя» [12, с. 114]. «Человек не только проявляется в своих действиях. Он в них становится» [8].

Этот уровень обозначается нами как эвристический в отличие от стимульно-продуктивного, где мыслительная деятельность служит средством реализации посторонних для познания мотивов. Здесь человек действует по ту сторону «царства необходимости». И как царь Соломон, пожелавший лишь мудрости, получил от Бога *в придачу* здоровье, богатство и власть, так и эврист, проявляя бескорыстный анализ, открывает новую закономерность, как его результат, но не цель. Верхний качественный предел этому уровню устанавливает следующим





ограничением: новая закономерность используется человеком в качестве *своего* приложения к выполнению прежней цели.

Но возможен случай, когда, двигаясь вглубь экспериментального материала, испытуемый пытается понять, осмыслить причины, порождающие эту закономерность. Такова новая цель его деятельности: он поставил перед собой задачу маленькую, но свою теоретическую проблему, и он должен ее решить. Интеллектуальная активность в данном случае качественно иная, чем на эвристическом уровне ИА: она воплощается в познавательном целеполагании – постановке новой проблемы, на решение которой с этого момента направлена вся познавательная деятельность субъекта. Важно подчеркнуть, что с феноменом познавательного целеполагания мы сталкиваемся лишь на этом *креативном* уровне ИА [5]. Это подлинное творчество, так как в нем сняты все признаки «отчужденного труда». Вместе с тем, «самочинное» развитие деятельности, совершаемое вне утилитарной потребности, по своей воле, свободному выбору – это и есть проявление подлинного субъекта деятельности, это и есть проявление творчества – его высшей, ставшей формы. И действительно, в основе этой феноменологии лежит утверждаемая В. Франклом способность к «самотрансценденции человеческого существования», за которой стоит тот факт, что «в служении делу или любви к другому человек осуществляет сам себя. Чем больше он отдает себя делу <...>, тем в большей степени он является человеком и тем в большей степени он становится самим собой. Таким образом, он, по сути, может реализовать себя лишь в той мере, в какой он забывает про себя, не обращает на себя внимания» [12, с. 29-30]. Увы, следует согласиться с В. Франклом, что «...человечные люди являются, и быть может, всегда будут оставаться, меньшинством» [12, с. 10].

Мы видим, что на основе способности к развитию деятельности по своей инициативе как объективному критерию нами фактически проведена дифференциация всей богатой и разнообразной феноменологии творчества и одаренности. Данная дифференциация соответствует уровням познания:

1. анализ на уровне единичного (стимульно-продуктивный уровень). Анализ на этом уровне направлен на конкретную ситуацию. Деятельность может выполняться блестяще, но она всегда стимулирована. В лучших случаях это уровень мастерства, но не творчества;
2. анализ на уровне особенного (эвристический уровень). Овладев новой деятельностью, испытуемый начинает ее далее развивать по своей инициативе и выходит на выявление новых закономерностей. Это уже уровень искусства и открытий законов, о чем С.Л. Рубинштейн говорил как о «... взрывании слоев сущего» [9]. Это уровень проявления творчества. В философской литературе с этим связывают талант;





3. анализ на уровне всеобщего (креативный уровень: термин «креативный» введен в 1969 г. до знакомства с теорией Д. Гилфорда. Нужны были два термина, чтобы обозначить два творческих уровня). Испытуемый не останавливается на открытии новых закономерностей. Он подвергает их теоретическому обоснованию, что приводит к постановке новой проблемы. Теоретическое осмысление проблемы позволяет выявить сущность явления. Но выявление сущности явления позволяет прогнозировать качественные изменения в его развитии, т.е. определяет прогностические способности испытуемого. В философской литературе так характеризуется гений [15, с. 50].



Андрей Николаевич
Колмогоров (1903-1987)

Феномен постановки новой проблемы, начиная с Аристотеля, был вечной научной загадкой. Даже академик-математик А.Н. Колмогоров считал, что этот феномен в принципе не может моделироваться искусственным интеллектом. Раскрывая природу данного феномена, важно подчеркнуть, что он появляется в результате углубленного (не диктуемого извне требования) анализа осуществляемой деятельности. Выход на новую проблему теперь определяет цель этой деятельности и по существу является авторским замыслом в постановке личностью «небанальных, несиюминутных, а стратегических т.е. рекордных целей».

Выдвижение «Стратегических целей» вне указанного механизма как углубленного движения в развитии деятельности по своей инициативе не обеспечивает содержательного фундамента реальности их достижения как по объективным, так и по субъективным причинам. Необоснованные, произвольные декларации часто выступают в функции рекламы заявителя и по существу безответственны [1].

Поскольку движение человека по уровням познания опосредуется богатством его внутреннего мира, его системой ценностей, жизненной направленностью, то это позволяет думать, что «функциональный орган» творческих способностей не может быть подобен сенсорным, он не может иметь локальный мозговой носитель. «Функциональным органом» творчества может выступать лишь личность в целом. Это позволяет сделать основной вывод. *У творчества нет места в мозговом субстрате, нет сенсорного органа. Оно находит объяснение в позиции субъекта деятельности.* При таком понимании творчество является предметом психологической антропологии. Именно в рамках психологической антропологии становится возможной реализация методологического требования по изучению целостной личности.

Вместе с тем, сопоставление подходов к одному феномену с позиций традиционной психологии и психологической антропологии порождает массу проблем, что обостряет анализ самого феномена. Прежде всего, встают проблемы: определяет ли психогенез антропогенез? Каковы критерии специфики психических новообразований, относящихся к антропогенезу?



В ответе на последний вопрос Л.Б. Филонов указывает на единство всех авторов антропогенетического направления, которые отмечают, в силу собственного представления, на разных стадиях развития человечества, в разных культурах и цивилизациях возникновение только человеческой потребности в творчестве, однако психологические механизмы возникновения такой потребности пока не были предметом изучения. Поэтому подчеркивается, что психологические антропологи в настоящее время рассматривают все возможные связи между тенденциями, склонностями, стремлением к творчеству и особенностями индивидуальности [13]. И здесь следует упомянуть мудрое высказывание древнего китайского философа Чжан Дзы: «Нет более распространенной и в то же время незаметной ошибки, как отвернуться от неизвестного, давая ему известное название» [цит. по 13]. Дело в том, что говоря о феномене «стремления к творчеству» как предмету психологической антропологии, что понятно и принимается на бытовом уровне, мы закрываем путь к научному раскрытию природы самого феномена – «творчество».

В изложенной нами концепции понимания феномена творчества оно не рассматривается как цель, а только как результат бескорыстного погружения в избранную деятельность. В «стремлении к творчеству» оно выступает как цель, поэтому остается неясным, что ее порождает, и мы возвращаемся обратно в сложную, неоднородную, но недифференцируемую свалку всех видов получения нового продукта.

Природа указанной связи между творчеством как результатом и последовательно осуществляемой и в силу этого развиваемой деятельностью легко усматривается в аналогичном анализе, проведенном В. Франклом. В своих рассуждениях о соотношении стремления к поиску смысла как основополагающей потребности с принципом наслаждения во фрейдистской психологии и потребностью в социальной позиции в адлеровской психологии как частными примерами потребностей, которые оказываются саморазрушительными, если они доминируют, В. Франкл проникает в самый глубинный слой проблемы мотивации. Он исходит из того, что в норме наслаждение никогда не является целью человеческих устремлений: «Оно является и должно оставаться результатом, точнее, побочным эффектом достижения цели». Само достижение цели создает причину для счастья. Но если есть причина для счастья, то оно следует из нее автоматически и спонтанно. И поэтому, если у нас есть основания для счастья, то незачем стремиться к нему, незачем о нем беспокоиться. В. Франкл схватывает диалектику этого отношения, утверждая, что стремиться к счастью просто нельзя: «В той мере, в какой человек делает счастье предметом своих устремлений, он неизбежно делает его предметом своего внимания. Но тем самым он теряет из виду причины для счастья,



Лев Борисович Филонов
(1925–2016)



и счастье ускользает» [12, с. 56]. Успех и счастье должны прийти сами, и это тем более вероятно, чем меньше мы будем о них думать, поскольку «...потребность в социальной позиции или устремление к власти и принцип наслаждения являются лишь производными от первичного, главного интереса человека – его стремление к смыслу» [12, с. 57]. Эта мысль обосновывается тем, что наслаждение является следствием осуществления смысла, не будучи целью человеческих устремлений, а власть, не являясь самоцелью, действительно выступает как средство достижения этой цели. Поэтому счастье, и успех – это лишь суррогаты осуществления. Поэтому стремление к власти, равно как и стремление к наслаждению, – это лишь производные от стремления к смыслу. И лишь в ситуации, когда исходное стремление к осуществлению смысла фрустрировано, человек либо довольствуется властью, либо нацеливается на наслаждения. В свете сказанного, возможно, становится более понятной психологическая структура деятельности людей на каждом из выделенных нами уровней познания. *******



1. *Абульханова К.А., С.Л. Рубинштейн* – ретроспектива и перспектива // Проблема субъекта в психологической науке. М.: Академический проект, 2000.
2. *Адамар Ж.* Исследование психологии процесса изобретения в области математики. М.: Советское радио, 1970.
3. *Аллахвердов В.М.* Неизбежный путь творчества: от инкубации к инсайту // Творчество – от биологических оснований к социальным и культурным феноменам. М.: ИП РАН, 2011.
4. *Богоявленская Д.Б.* Метод исследования уровней интеллектуальной активности // Вопросы психологии. 1971. № 1. С.144-146.
5. *Богоявленская Д.Б.* Психология творческих способностей. Самара: УЛ – «Федоров» 2009.
6. *Богоявленская Д.Б.* Одаренность: ответ через полтора столетия // Вестник МГУ. Серия 14. «Психология». 2010. №3. С. 3-17.
7. *Выготский Л.С.* Психология развития человека. М.: Смысл, 2003.
8. *Рубинштейн С.Л.* Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) // Ученые записки высшей школы г. Одессы. Т. 2. Одесса, 1922.
9. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. 2-е изд. М.: Учпедгиз, 1946.
10. *Рубинштейн С.Л.* Принципы и пути развития психологии. М.: АН СССР, 1959.
11. *Рубинштейн С.Л.* О мышлении и путях его исследования. М.: Изд-во АН СССР, 1958.
12. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.
13. *Филопов Л.Б.* Психогенез определяет антропогенез // Мат. конф. «От истоков в современности». М: Когито, 2015.
14. *Челпанов Г.И.* Психология, философия, образование. Избранные труды. М.: Ин-т практич. психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1999.
15. *Чернов С.В.* О природе человеческого гения // Психология и психотехника. 2009. № 9. С. 48-58.
16. *Ясперс К.* Смысл и назначение истории. М.: Политиздат, 1991.
17. *Galton F.* Hereditary Talent and Character. MacMillan's Magazin, vol. XII, 1865.



Инициативность и самостоятельность как базисные характеристики личности дошкольника



**Трифонова
Екатерина
Вячеславовна,**

кандидат психологических наук, доцент лаборатории дошкольного образования имени А.В. Запорожца кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ

Развитие личности ребенка – сложный и многоаспектный процесс. Исследование личности всегда составляло одну из наиболее сложных задач психологической науки. А как оценить успешность хода личностного развития ребенка в условиях дошкольной образовательной организации? На что преимущественно обращать внимание?

Практикоориентированные ответы на эти вопросы были даны почти 20 лет назад в содержании базисной программы развития ребенка-дошкольника «Истоки». Именно в ней были предложены *базисные характеристики личности дошкольника*, к которым относятся: компетентность (в плане социального, интеллектуального и физического развития), эмоциональность, креативность, произвольность, инициативность, самостоятельность, ответственность, самооценка и свобода поведения. Эти характеристики складываются в дошкольном детстве не одновременно, находятся в постоянном развитии и на каждом возрастном этапе имеют свое содержание. При отсутствии условий, благоприятствующих своевременному становлению базисных характеристик личности, в дальнейшем могут возникнуть ее серьезные деформации [12].

Современный Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования обозначил требования к результатам освоения Программы, представив их в виде целевых ориентиров дошкольного образования на конец раннего и дошкольного возраста.

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования открываются следующей социально-нормативной характеристикой: «Ребенок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности - игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании и др.; способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности» (ФГОС ДО, п. 4.5.).

Эти положения очередной раз подтверждают, что требования к становлению ребенка как инициативной и самостоятельной личности остаются актуальными и востребованными. В теории.



На практике до сегодняшнего дня данная проблема так и не нашла своего решения: «Изучение психолого-педагогических исследований позволяет констатировать, что в отечественной науке нет единого понимания сущности самостоятельности, определения ее места в структуре личности и твердых рекомендаций по формированию» [17, с. 13].

В плане научного исследования проблемы ситуация складывается следующая. Подавляющее большинство работ в данном направлении связано с вопросами формирования самостоятельной деятельности у детей младшего школьного возраста, подростков, студентов. К сожалению, данные этих исследований невозможно распространить на период дошкольного детства, т.к. в них проблема зачастую сводится исключительно к самостоятельности в учебной деятельности [15, 17 и др.]. В отношении дошкольников исследовательских работ на эту тему крайне мало. Не менее показателен и тот факт, что в книге «Самостоятельность личности: история, теория, практика» (2007) раздел «Становление самостоятельности» начинается с младшего школьного возраста, а дошкольный возраст отнесен к разделу «Условия развития и формирования самодеятельности», причем анализ представленных в книге работ показывает, что внимание исследователей уделено либо детям раннего возраста (где самостоятельность сводится к проблеме самообслуживания), либо уже школьного. В то же время позиция, согласно которой фундамент самостоятельности закладывается на границе раннего и дошкольного возраста [16, с. 14], имеет очень серьезные основания, но теоретических разработок и исследований в этом направлении крайне мало. Таким образом, дошкольный возраст фактически выпадает из поля актуальных исследований становления самостоятельной деятельности, с одной стороны, а, с другой стороны, подспудно, но очень четко проявляет себя позиция, согласно которой дошкольник как самостоятельный субъект деятельности – явление «сейчас не нужное». Впрочем, его самостоятельность станет востребованной потом, когда он подрастет. Однако несформированность опыта самостоятельной деятельности, а значит – самостоятельной постановки целей, определения задач и нахождения путей их разрешения в дошкольном возрасте, приводят к серьезным проблемам у школьников. Так, на городской научно-практической конференции «Результаты экспериментальной деятельности для реализации национальной образовательной инициативы «Наша Новая школа»» (май, 2010) учителя, направленные на поддержку творческих форм обучения, отмечали недостаточную самостоятельность учащихся, репродуктивность их деятельности, стремление действовать по готовым схемам.

Если обратиться к педагогической практике, то ситуация подтверждает высказанное выше предположение. Организация педагогического процесса в условиях современного





дошкольного образовательного учреждения строится в основном по схеме, в которой преобладает деятельность, организованная взрослыми (разнообразные занятия, дидактические и подвижные игры, бытовая деятельность и пр.). Это приводит к тому, что ребёнок, владея подчас даже весьма солидным набором секретных умений и навыков, не может использовать их для решения разнообразных задач *своей* деятельности или случайно возникающих жизненных проблем. В результате любое задание, требующее фантазии, проб, предположений и пр., становится практически неразрешимым («не знаю», «не умею», «не могу»), т.е. явно обнаруживает себя скованность детского мышления, стремление действовать по готовым схемам [14], боязнь экспериментировать даже при побуждении взрослого [5]. Таким образом, трудно не согласиться с тезисом, что «Уже детский сад формирует исполнительский стиль мышления» [5]: наблюдения за детьми в свободное от режимных моментов времени показали, что деятельность детей (игровая, конструктивная, изобразительная и пр.) большей частью нецеленаправленна, реактивна. Например, игровые сюжеты не имеют развития, представляя собой случайные обыгрывания, определяемые внешними стимулами; постройки однотипны, рисунки повторяются, все более и более приобретая черты шаблонов. Все это указывает на то, что деятельность ребенка не развивается, а способы действий, даваемые детям на занятиях, не обобщаются, а, скорее, «консервируются» по отношению к стандартным условиям и четко поставленным задачам. Реальные условия в детских садах часто не предполагают практической реализации деятельности, возникающей по инициативе самого ребёнка, и отвечающей его потребностям и интересам. В результате мы можем говорить о том, что депривировано не только развитие деятельности ребенка, но и в серьезной степени – его личностное развитие.

Также было отмечено, что большинство педагогов пытаются руководить даже самостоятельной деятельностью ребенка, направляя ее, как они полагают в «нужное русло». Педагоги сами признают, что им удобнее послушный, исполнительный, а не инициативный и самостоятельный ребенок [23]. И причины этого – не только в «неправильной» позиции взрослого (авторитаризм, непонимание ребенка [см. 16 с. 15] и т.п.), но и в ограничении его активности во имя благих целей: ведь разрешить многое бывает просто страшно.

Проблема детской самостоятельности в контексте соответствия или несоответствия социальным нормативам в свое время рассматривалась в исследованиях А.А. Люблинской, и в связи с этим затрагивался вопрос детских шалостей, озорства и проступков. Один из парадоксальных тезисов, высказываемых исследователем (а именно: «Огромным препятствием на пути к самостоятельному действию, соответственно выработанным





привычкам, является собственная активность ребенка» [9, с. 123]) принадлежит как раз той самой позиции, согласно которой самостоятельная деятельность нуждается в руководстве. Социальная неадекватность или неприемлемость отдельных проявлений детской самостоятельной деятельности – существенная сторона обсуждаемой проблемы, и должна быть затронута. Но здесь следует помнить, что ее решение – не в ограничении и не во внешнем направлении самостоятельной деятельности ребенка, а в его воспитании, его эмоционально-нравственном развитии, формировании чувств эмпатии, сопереживания, а также познавательном развитии, связанном со становлением позиции познавательной децентрации и способностью к предвосхищению результатов собственных действий. Таким образом, становление детской самостоятельной деятельности как интегративного качества личности предполагает воспитание личности ребенка в самом широком контексте, а не применение отдельной изолированной методики.

Анализ проблемы становления самостоятельной деятельности дошкольников указывает на то, что она, действительно, крайне сложна. Если же говорить о *конкретной методике ее педагогической поддержки*, то приходится констатировать, что таковой фактически нет. В работах выделяются многочисленные условия, влияющие на становление самостоятельности, однако выделяются они достаточно формально, как максимальный перечень [17], хотя и так очевидно, что влияние может оказывать очень многое – от типа нервной системы самого ребенка, до особенностей семейного взаимодействия. На самом деле задача исследователя должна состоять не столько в определении всех элементов подобного перечня, сколько в том, чтобы выделить те факторы, на которые мы можем реально опереться при организации педагогической работы в указанном направлении.

Существует *модель формирования самостоятельной деятельности*, которая предполагает переход от самостоятельной работы в заданных педагогом условиях на основании алгоритма деятельности при полностью или частично организованной деятельности через уменьшение доли компонента организованности к самостоятельной творческой деятельности [10]. Однако реализует эта модель, на наш взгляд, несколько механистический подход, поскольку при совершенно «прозрачном» механизме такого перехода остается неясным его мотивация, т.е. понятно, «как» осуществляется переход, но «почему», «зачем» он осуществляется? Что заставляет ребенка переходить от более простой алгоритмизированной деятельности к более сложной творческой? Мотивационная составляющая такого перехода остается непроработанной. А это значит, что на практике организация подобной работы чревата тем, что идеальное создание условий может не обеспечить желаемого перехода, потому что самому ребенку он объективно не нужен. Таким





образом, предложенное решение представляет собой подход к проблеме на операциональном уровне, но не на деятельностном, и фактически оставляет проблему открытой. В нашей лаборатории была предложена модель педагогической поддержки самостоятельной деятельности, но для того, чтобы понять, как она реализуется, необходимо четко определить, что же мы понимаем под «самостоятельностью».

В глазах педагогов проблема детской самостоятельности зачастую сводится к организации самообслуживания. Однако следует учитывать, что самообслуживание и самостоятельность это не всегда тождественные явления. Так, самообслуживание, связанное с выработкой ряда определенных навыков [19, 22], которые быстро закрепляются (автоматизируются) в условиях пребывания ребенка в детском коллективе, где подобные навыки культивируются, не имеет отношения к подлинной самостоятельности, это проявление организованности деятельности. То, что ребенок выполняет это сам, не означает, что сам ставит себе соответствующие цели. Подлинная самостоятельность реализуется только тогда, когда ребенок сам определяет для себя цели и задачи своей деятельности, соотнося их с собственными мотивами и потребностями. В ситуации *самообслуживания*, чаще всего эти цели диктуются требованиями социума, а отнюдь не потребностями самого ребенка (хотя бывают и иные варианты). И выполняются они именно как навык, т.е. как *привычка действовать определенным образом в определенных конкретных условиях*. *Самостоятельность* же, выступая как интегративное *свойство личности* [20; 16 и др.], проявляется при выборе и осуществлении той или иной деятельности, при постановке ее целей, определении и разрешении задач, при выборе тех или иных действий по ее достижению и пр. «*Форма овладения самостоятельностью – это и есть обучение человеческому способу устанавливать траекторию движения к цели*» [13, с. 21, выд. Е.Т.]

Инициативность, в свою очередь, определяет собственную активность ребенка в освоении окружающей его социальной и предметной действительности. Инициативного ребенка отличает содержательность интересов и компетентность в различных видах деятельности [12].

Созданы ли в образовательных организациях, реализующих дошкольные образовательные программы, условия для становления этих способностей?

К сожалению, в рамках специфически понимаемой многими педагогами организации «совместно-разделенной» деятельности условия для становления самостоятельности и инициативности фактически полностью уничтожаются. Стандартно в условиях дошкольных учреждений компоненты деятельности (как вершки и корешки в известной сказке) оказываются разделены между ребенком и педагогом: за педагогом – мотивационный и целевой компоненты деятельности, за ребенком – освоение компонента





реализации (т.е. освоение способов действий). Как совершенно справедливо отмечал еще Л.А. Венгер, «взрослые учат детей не деятельности, а только действиям» [1, с. 3]. В свою очередь, «обучение деятельности – это не обучение навыкам, это обучение умению постановки целей и дальнейшей их реализации» [13, с. 21]. То есть, *привычная регламентированность детской деятельности приводит к тому, что нарушается ее структура*: этапы возникновения мотива и постановки цели «выпадают» из нее, т.к. полностью «берутся на себя» воспитателем, ребенок фактически не мотивирован на их реализацию, не ставит самостоятельных целей, а лишь отчасти (по итогам проводимой с ним работы) вооружен способами действий. Даже если у ребенка возникает мотив какой-либо деятельности (так, например, желание играть, стремление к этой деятельности у детей очевидны), его ожидают проблемы на следующих структурных этапах реализации этой деятельности: наиболее часто – в отношении постановки целей и в ряде случаев – в плане способов ее реализации. Таким образом, встает крайне важная и сложная задача – *вернуть деятельности ее целостность и единство*. Это – непереносимое и обязательное условие становления самостоятельной деятельности.



Умение самостоятельно ставить цели своей деятельности – одна из важнейших характеристик развития личности [13; 18; 16 и др.], а начало формирования этой способности относится именно к дошкольному возрасту [8]. В реальной жизни *депривация опыта самостоятельной деятельности в дошкольном возрасте оборачивается впоследствии серьёзным противоречием между желанием ребенка действовать и неспособностью (несформированностью способности) к самостоятельной постановке целей*. Кстати, именно это обстоятельство выступает одним из факторов, обуславливающих быстрое и устойчивое формирование зависимости детей от электронных игрушек и компьютерных игр. Почему? Да потому что игрушки и игры такого плана не просто ставят, а часто просто загоняют ребёнка в специфическую ситуацию постоянного предложения ему разнообразных задач (задач в широком смысле этого слова: как целей, данных в определённых условиях), на которые ребёнок должен реагировать. В этих условиях формирование у ребенка внутренних механизмов, позволяющих противостоять подобному «тотальному озадачиванию» (при котором выполнение одной задачи тут же обеспечивает автоматическое предложение следующей) оказывается крайне затруднено. Оказавшись вне ситуации, связанной с необходимостью реагирования на предлагаемые извне задачи, сам ребёнок не знает, куда себя приложить, что делать. Самостоятельность как сформированная характеристика личности позволяет ребенку занимать позицию активного (а не ре-активного) деятеля.



Какие виды деятельности наиболее благоприятны для формирования инициативности и самостоятельности ребенка дошкольного возраста? В принципе – любые, а реально – те из них, которые минимально регламентируются взрослым. Очевидно, что бытовая деятельность связана с наибольшей ее регламентацией (даже если ребенку не напоминают постоянно, *что* надо сделать, его с завидной регулярностью поправляют, указывая, *как* это следует правильно и лучше делать); не меньшее внимание взрослых направлено на различные виды продуктивной деятельности ребенка (рисование, конструирование, лепка и др.). Немногие талантливые педагоги умеют организовать эту деятельность так, чтобы целиком направить внимание на процесс, не подстегивая ни себя ни ребенка стремлением добиться «достойного» результата этой деятельности. Однако столь мудрой деятельностью подобных педагогов бывают очень недовольны родители, ожидающие немедленный и впечатляющий результат, достойный любой выставки.

«Одна игра ускользала до сих пор от этого контроля и надзора. Хотя игра часто и преследовалась как баловство, но никогда не считалась способной подвергнуться регламентации и надзору. Когда дети надоедают взрослым, последние говорят им обыкновенно: «Поди, займись чем-нибудь. Поиграй! Вон у тебя сколько игрушек!» И ребенок нередко идет к себе, и там, в детской, на свободе, предается своим мечтам, воплощенным в виде оловянных солдатиков или кукол. ... Здесь ребенок чувствует себя господином, в нем господствует чувство собственной личности. Однако прозорливый глаз педагога давно уже сторожил этот уголок детской свободы и стремился положить свою тяжелую руку на это дело маленьких людей. «Ведь сколько пользы можно было бы извлечь из этого даром потраченного времени», – думают педагоги, – «Пусть дитя, играя, учится, и он нечувствительно, с удовольствием будет проходить тернистую дорогу науки» [4, с. 6–7]. Из этой цитаты мы видим, как уже более века назад самую «свободную» деятельность ребенка взрослые решили приспособить под «полезную» деятельность. Однако было ли это решение правильным? И тогда, и сейчас наиболее понимающие ребенка педагоги заявляют: использование игры в утилитарных целях решает ряд частных задач, но лишает ее главной миссии – развития ребенка. Почему?

В 1960-е годы были идеи (и даже попытки их реализации) выстроить и предлагать детям игры в определенной последовательности, которая и будет определять их развитие. На что А.В. Запорожец возражал, подчеркивая, что *«именно переходя в форму детской самодеятельности, игра приобретает наибольшее влияние на психическое развитие ребенка и вместе с тем получает наибольшую педагогическую ценность»*. [6, с. 293].

В 1980-е годы была разработана новая классификация детских игр (автор С.Л. Новоселова) [11], в которой четко были





разделены игры, составляющие ведущую деятельность дошкольника, и игры, носящие обучающий характер. И классификационным критерием выступило понятие *инициативы*. Только в играх, возникающих по инициативе самого ребенка (группы детей) реализуется развивающий потенциал игры как ведущей деятельности. В остальных играх происходит обучение ребенка, обогащение его опыта разнообразной (в т.ч. и игровой) деятельности, но они не оказывают решающего влияния на развитие ребенка. Как именно самостоятельная игра способствует формированию данных новообразований, и с какими трудностями столкнется ребенок в начальной и даже средней школе, если его самостоятельная игра в дошкольном возрасте будет депривирована, было подробно раскрыто в соответствующих работах [7, 21]. Следует особенно подчеркнуть, что специфика игровых задач по отношению к задачам практическим состоит в том, что в игровой задаче цель – мнимая, а условное игровое действие – обобщенное. И это в определенном смысле сближает игровые задачи с учебными, в которых (в отличие от практических и познавательных задач) важен не результат, а именно освоение *способа действия*. Процесс решения игровой задачи заведомо не позволяет достичь реального результата (например, водить машину, стать пиратом, скакать на лошади и т.д.), но позволяет выделить способ действия, смоделировать его практически и в процессе реализации в определенной степени постичь не только само действие, но и его социальный смысл в системе человеческих отношений.

Использовать игру в целях воспитания – еще одна замечательная педагогическая идея, расцвет которой пришелся на период 1960–80-х гг. и пользуется неизменной популярностью у воспитателей по сей день. Установка воспитателя в целом такова: через проигрывание правильных, хороших образцов поведения ребенок осваивает их, соответственно это обеспечивает социальное (модели поведения) и познавательное (знания о соответствующих областях действительности) развитие. Естественный логический вывод из подобной установки: организуем «правильные» игры, поддерживаем их, мягко устраним из репертуара детей «неправильные». Каков будет результат такой педагогической политики? С точки зрения педагога – воспитанные умные дети, играющие в правильные хорошие игры. С точки зрения жизни – шаблонизация игровых сюжетов, подавление детской инициативы, депривация игры как ведущей деятельности.

«Правильная» игра приобретает по-настоящему воспитывающий характер не тогда, когда дети «отображают» те или иные события и взаимоотношения, а когда они *самостоятельно инициатируют* их в своей игре. В противном случае как раз и возникает ситуация, описанная еще в 1930-е годы, когда дети после такой «правильной» игры бросили фразу: «А теперь пойдем во





двор и будем играть по-своему». Хорошая игра – это эмоционально насыщенное, всецело захватывающее детей действие, которое хочется продолжать.

Самая непрезентабельная, с точки зрения педагога, игра, которая ничему «не учит», «не воспитывает» и вообще «ужасно глупая и бессмысленная» имеет огромное значение для ребенка. В такую игру ребенок играет потому, что *он этого хочет*, играет так, как *хочет* и вовлекает *тех партнеров, игрушки, события и ситуации, какие хочет*, и в такой игре формируются важнейшие для его дальнейшего психического развития качества и способности: внутренний план деятельности, знаковая функция, произвольность деятельности, инициативность, самостоятельность, познавательный мотив и многое другое. Именно потому, что эта деятельность выступает субъективно значимой, и ребенок погружается в нее со всей отдачей и на пределе своих возможностей. Именно поэтому, по меткому определению Л.С. Выготского, игра создает зону ближайшего развития и подобна «девятому валу» в развитии ребенка дошкольного возраста [3, с. 74].

В рамках каких других деятельностей возможна педагогическая поддержка детской инициативы и самостоятельности? Например, в рамках правильно организованной кружковой работы. Так, в одном из детских садов Москвы были созданы клубы по интересам (клубы «Читай-ка», «Клуб знаменитых капитанов», «Маленькие повара», «Юные исследователи» и др.). Разные клубы вели и сотрудники сада, и родители воспитанников, а также представители других организаций, с которыми дошкольное учреждение находится в сетевом взаимодействии. В рамках одного клуба объединялись дети всех групп сада. Те дети, которые не хотели участвовать в этом, оставались в группе с воспитателем и играли. Несмотря на давнюю историю существования клубов, в дошкольных образовательных учреждениях эта форма работы практически не получила своего развития. Сама форма организации клуба полностью соответствует деятельностному подходу, т.к. предполагает операциональное обеспечение интересов детей, основанных на устойчивой мотивации. Самое главное, что в рамках этой клубной жизни вопрос «Куда пойдет ребенок?» решался не родителем и воспитателем, а самим ребенком. И он был волен в любой момент поменять свое решение и попробовать что-то другое.

Таким образом, становление самостоятельности и инициативности у ребенка-дошкольника балансирует на тонкой грани совместно-разделенной со взрослым деятельности. Без компонента «совместной» она лишается культурного начала, без компонента «разделенной» – не создаются условия для их фактического развития.

Необходимым условием педагогической поддержки детской самостоятельной деятельности и инициативности выступает не просто уменьшение «доли» взрослого участия в той





или иной деятельности, а особая ее организация с выделением достаточного времени для присвоения нового опыта, его самостоятельного практического применения и обобщения при переносе в новые, измененные условия. Безусловно, актуален ряд практических рекомендаций, связанных с созданием эмоционально-комфортной атмосферы, отсутствием негативных оценок деятельности, предоставлением достаточного времени для поиска ответа на возникающие проблемы, возможности проверять разнообразные гипотезы, экспериментировать, ошибаться и пр. Здесь особенно важен характер общения с ребенком взрослых, степень и своевременность их помощи, которая не должна быть превосходящей и чрезмерной [12]. Важным условием педагогической поддержки детской самостоятельности и инициативности также является переориентация педагогического процесса с учебно-дисциплинарной модели обучения на личностно-ориентированную.

В работах А.Л. Венгера было показано, что благополучное развитие общества возможно лишь при наличии в нем некоторого оптимального баланса между «культурной» активностью взрослого и спонтанной, стихийной активностью ребенка, которой он обладает с рождения [2]. Очевидно, что эта спонтанная активность ребенка, которая выступает основой формирования инициативности и самостоятельности, не должна подавляться, а для их адекватной педагогической поддержки необходимо правильное понимание их сущности и специфики становления. [1/2](#)



Литература:

1. Венгер Л.А. Психологическая характеристика деятельности ребёнка. – М., 1968.
2. Венгер А.Л. Ребенок в обществе: исторический кризис детства. // Вопросы психологии. – 2008. – № 4.
3. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. // Вопросы психологии. – 1966. – № 6.
4. Галантин Д.Д. Игры и игрушки. – М.: Ред. журн. «Дет. чтение» и «Пед. листок», 1903.
5. Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Мальчики и девочки – два разных мира. – М.: Линка-Пресс, 1998.
6. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. I. Психическое развитие ребёнка. – М.: Педагогика, 1986.
7. Качанова И.А., Трифонова Е.В. Кому и зачем нужна детская игра? // Учительская газета. – 2013. – № 30 (10475), 23 июля.
8. Лысюк Л.Г. Эмпирическая картина становления продуктивного целеполагания у детей 2–4 лет // Вопросы психологии. – 2000. – № 1.
9. Люблинская А.А. Ранние формы самостоятельности у детей. // Вопросы психологии личности и общественной психологии. Ученые записки ЛПТИ им. А.И. Герцена, том 254. – Л., 1964.
10. Микляева Н.В. Несколько слов о развитии и поддержке детской активности и самостоятельности // Детский сад от А до Я. – 2008. – № 1.
11. Новоселова С.Л. О новой классификации детских игр. // Дошкольное воспитание. – 1997. – № 3.



12. Новоселова С.Л. «Истоки». Базисная программа развития ребенка-дошкольника // Развитие личности. – 2001. – № 3–4.
13. Осипуцкий А.К. Психология самостоятельности: методы исследования и диагностика. – Нальчик: Эль-Фа, 1996.
14. Поддьяков Н.Н. Проблемное обучение и творчество дошкольников. – М.: Центр «Дошкольное детство» им. А. В. Запорожца, 1998.
15. Развитие самодеятельности личности. / В.М. Коротов, Н.В. Турчина и др.; Ин-т развития личности РАО, Вят. гос. пед. ун-т. – Киров, 1998.
16. Развитие самостоятельности и активности в дошкольном возрасте. Сборник научных трудов. – СПб.: Акцидент, 1996.
17. Самостоятельность личности: история, теория, практика. – Комсомольск-на-Амуре, 2007.
18. Солнцева О.В. Освоение позиции субъекта игровой деятельности детьми старшего дошкольного возраста. – Автореф.дисс.канд.пед. наук – СПб., 1998.
19. Сисинова И.В. Воспитание навыков самостоятельности у дошкольников. – Минск: Народная асвета, 1967.
20. Тельнюк И.В., Худик В.А. Гендерный подход в организации самостоятельной деятельности старших дошкольников: теоретические и прикладные аспекты. – СПб.: Изд-во СПбАППО, 2004.
21. Трифонова Е.В. Роль игры в становлении познавательных способностей детей дошкольного возраста. // Детский сад от А до Я. – 2013. – № 3.
22. Швалева А.А. Воспитание самостоятельности у маленьких детей. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
23. Я – сам (поддержка детской инициативы). Видеофильм. Автор Н.А. Рыжова. // Приложение к журналу Обруч, 2010.



**Шнейдер****Лидия Бернгардовна,**

доктор психологических наук, профессор кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ

¹ Шнейдер Л.Б. Современная семейная проблематика в социокультурном контексте // Психолого-педагогическое сопровождение семьи в реалиях современного социокультурного пространства: Материалы Международной научно-практической конференции / УрГПУ. – Екатеринбург, 2012. – С. 18-24.

Семейная проблематика в социокультурных реалиях

Развитие семейной психологии предполагает сегодня выработку новой стратегии и определения главных направлений деятельности семейных психологов с учетом социально-психологической проблематики, степени и глубины кардинальных подвижек, принципиально изменивших внесемейное пространство. Особую актуальность семейная проблематика приобретает в настоящее время, в период утверждения глобализующегося мира, ведущего к размыванию идентификационных общностей, каковыми всегда были семья, государство-отечество, страна, общество, культура в целом. Специфическая ситуация многоплановых структурных преобразований проявляется во всех областях жизнедеятельности и обусловливается зримо фиксируемыми изменениями самого современного человека, его жизненных ритмов, установок, отношений к себе и другим¹.

Нельзя понять и оценить состояние и перспективы семьи, игнорируя существенные перемены, происходящие с этим социальным институтом на протяжении всего XX века. Все исследователи констатируют зримую семейную динамику, расхождения обнаруживаются в оценке этих изменений.

В настоящий момент сложились два взгляда на проблему семейных трансформаций:

1. изменения семьи – это плохо;
2. изменения семьи – это благотворно.

Но эти довольно прямолинейные оценки не схватывают явление во всей его многомерности. Дело в том, что за короткий период времени произошел качественный скачок – реальный переход человеческого сообщества в исторически новое состояние.

В связи с этим обозначим некоторые проблемные зоны развития современной семьи в социокультурном контексте.

Проблема брачного партнерства

В реалиях сегодняшнего дня именно брачное партнерство является системообразующим элементом семейного бытия. От его успешности зависит специфика существования человека именно как партнера, оно определяет всю систему семейного функционирования, задает условия сохранения домашней устойчивости в весьма неустойчивом окружающем мире.

Но живем ли мы как партнеры на самом деле?

Если до брака человек еще испытывает потребность привязать, приковать к себе партнера своей мечты, делить с ним



радость, ухаживать за ним, баловать его и бороться за него, то в браке эти потребности чаще всего заметно (для обоих) ослабевают. Небесная эйфория самозабвенной влюбленности внезапно (или постепенно) снова обнаруживает себя принесенной в жертву обыденности и привычке.

Мы живем в эпоху *многих* стимулов, и духовная жизнь человека резко переменялась. В нее вошли экономика, политика, рабочие обязанности, материальные и бытовые запросы, культурные и творческие тяготения, тяга к развлечениям и увлечениям. Любовь отошла на второй план, потеснилась, уступила им часть своего места среди пружин личной жизни. А вместе с этими громадными переменами любви мешают стрессовые нагрузки, нервная усталость, социальные тяготы и нехватки. Вся жизнь людей перестраивается в своих основах, и любовь приходит в новые соотношения с потребностями, пропитывается новыми переживаниями, по-новому сплавляется с другими чувствами.

В современном цивилизованном обществе всё больше людей предпочитает не вступать в брак в самом начале своих отношений или не вступать в брак вовсе. Повышается готовность молодых людей в своей собственной жизни искать альтернативные формы её устройства, эволюционируют не просто формы брака, но и отношение к ним существенно трансформируется. Эта изменившаяся позиция имеет в значительной мере отношение к изменению социокультурного характера феномена «молодежи».

Выбор брачных партнеров следует социальным закономерностям в той мере, в какой они суммой всех заключенных браков порождают относительно стабильные статусные структуры в обществе. Намерению вступить в брак предшествует, по крайней мере, у большинства людей в европейских промышленно развитых странах, длительный процесс ориентации и социокультурной настройки человека на брак и семью.

Вторя классикам², можно констатировать поразительную вещь: любовь и воля, которые в былые времена всегда помогали справиться с жизненными невзгодами, в наши дни сами стали *проблемой*. С этим обстоятельством тесно связана другая особенность, характерная для современной культуры, которая основана на стимулировании потребности покупать, на идее взаимовыгодного обмена³. Счастье современного человека выражается в восторге, с которым он разглядывает витрины, и в возможности купить все, что он может себе позволить – за наличные или в кредит. Точно так же, он (она) смотрит и на людей. Рыночная стихия захватила не только профессиональную сферу, публичную по своему характеру, но затронула и интимные стороны жизни.

Неудивительно, что в культуре, где преобладает ориентация на рынок, а материальный успех имеет исключительную ценность, любовные взаимоотношения следуют той же схеме обмена, которая главенствует на рынке товаров и рабочей силы.



² Мей Р. Любовь и воля. – М., 1997.

³ Фрамм Э. Человек для себя. – М., 1992.



Реальное действие социального на психологическое здоровье семьи



Проблема выявления реального действия социального на психическое здоровье семьи обуславливает понимание, оценку развития семьи как объединения, системы отношений и специфического общения для повышения различных аспектов ее благополучия, а именно:

- карьерного благополучия (успешность человека на работе, в профессии);
- социального благополучия (семейная удовлетворенность, прочные отношения с другими людьми и любовь);
- финансового благополучия (разумное управление своей экономической жизнью);
- физического благополучия (хорошее здоровье и энергия, необходимая для выполнения повседневных дел);
- регионального благополучия (ощущение сопричастности к жизни территории своего города, района, области, страны, мира).

Современное общество стало настолько сложным, что социальные проблемы локализуются не в отдельной личности и не в отдельной ячейке общества, каковой является семья или профессиональная группа, а в системе социального взаимодействия, в его особенностях, которые определяют социальную ситуацию личности. Причем в это взаимодействие вовлечена региональная администрация, образовательные учреждения, медицинские, социальные службы, правоохранительные органы, органы опеки, охраны материнства и детства, экономические субъекты, политические партии, группы интересов и пр.

Семья впустила общество в свое пространство. И общество включило интересы семьи в свои социальные задачи. Это взаимопроникновение носит сложный характер.

Проблема разрешается путем договорной регламентации взаимоотношений индивида и государства. Иначе говоря, человек и государство заключают между собой общественный договор, в котором на равноправной основе формулируются все существующие политические, социальные, экономические и другие отношения между ними. Эксплицируются эти формы отношений в конкретной семейной или трудовой ситуации. Договорные отношения пронизываются, кроме всего прочего, эмоциями участников, которые плохо поддаются регулированию.

Исторический факт освобождения семьи от производственных функций не должен затмевать того обстоятельства, что после исторического отделения работы от семьи профессиональный труд вне дома все равно оказывает существенное влияние на семейную жизнь. Опыт, приобретаемый на работе, а также способ и степень восстановления рабочих



сил работающих членов семьи существенно влияют на семейные будни.

В реалиях российской действительности отношения личность – работа, личность – семья асимметричны. Эту диспропорцию в большей степени воплощают и ощущают на себе женщины, т.е. имеет место гендерный сюжет. К настоящему времени все больше российских женщин в ограничении себя ролями матери и домохозяйки видят однообразный и бедный социальными контактами образ жизни.

Вместе с тем сочетание профессиональной и семейной роли выражает устойчивую культурную норму общества, являющуюся изначально основой модернизации семьи. Значительную роль здесь играет урбанизация, ослабление конвенциональных норм, географическая и социальная мобильность современного человека. Социокультурное разделение семейных обязанностей отражает и особенности национальных традиций, о которых не следует забывать в условиях высокой трудовой миграции населения.

Потребности и возможности супругов в новых деловых (субъект – дело) отношениях опережают способности к установлению и поддержанию родственных (субъект – субъектных), постоянно корригируемых жизненной практикой отношений.

В нынешнее время семейно-брачные установки и ожидания в еще большей степени отражают черты декларируемой модели брака, а стереотипы реального супружеского поведения во многом им не соответствуют. Итак, медленно, но неуклонно происходит обезличивание собственно родственных отношений, расширение внесемейного мира, приобщение к его возможностям и соблазнам. Дух цивилизации сегодня настолько силен, полон соблазнов и греховности, что способен проникать в человеческие души через все мыслимые и немыслимые ограды. Об этом писал еще Т. Драйзер в романе «Сестра Керри»: «Большой город с помощью своих коварных ухищрений обольщает не хуже иных соблазнительей, самый опытный из которых микроскопически мал по сравнению с этим гигантом и принесет человеку гораздо меньше разочарований. В городе действуют могучие силы, которые обладают такими способами проникнуть в душу своей жертвы, какие доступны лишь умному и тонкому человеку. Мерцание тысяч огней действует не менее сильно, чем выразительный блеск влюбленных глаз. Моральному распаду бесхитростной, наивной души способствуют главным образом силы, неподвластные человеку. Море оглушающих звуков, бурное кипение жизни, гигантское скопление человеческих улыбок – все это смутно влечет к себе ошеломленные чувства. Какой только лжи не нашепчет город на ушко неискушенному существу, если не случится рядом советчика, который сумеет вовремя предостеречь. И ложь эта, пока не раскрытая, обольстительна, – зачастую она незаметно, как музыка, сначала





⁴ Драйзер Т. Сестра Керри. – М.: Правда, 1986. – С. 4.

размягчает, потом делает слабым, потом развращает неокрепшее человеческое сознание»⁴.

Ориентация на профессиональный успех и личное благосостояние порождает доверие к себе больше, чем к другим. Возможно, это и определяет статистику разводов. Семья сама по себе, автоматически не всегда становится ценностью для индивида.

Весь мир пронизан беспокойством, люди цепляются друг за друга, и пытаются убедить себя, что испытываемое ими чувство – любовь, они не принимают волевых решений, потому что боятся, выбрав нечто одно, потерять другое, и чувствуют себя порой слишком неуверенно. В результате разрушается фундамент положительного социального воздействия общества на личность и семью.

Семья, ребенок, детство

Современная социокультурная ситуация и семейные трансформации вызывают изменения социально-психологических закономерностей развития детства и как особого состояния социального развития, и как особого слоя общества, приводит к появлению его новых характеристик.

Повсеместно сказывается влияние на когнитивную и мотивационно-потребностную сферу личности ребенка социальных, экономических, культурологических факторов, миграционной ситуации, того психологического климата, который создается в сегодняшней семье. При этом необходимо выяснить, являются ли новоприобретения структурообразующими в личностном развитии или лишь фиксируют процессы временного порядка.

Меняются критерии «взросления» в семье растущих людей, отмечается нарастающее отчуждение между взрослыми и детьми, которые существенно повзрослели, с одной стороны, с другой – по ряду параметров углубился их социальный инфантилизм. При этом они взрослеют не лично, а лишь в плане поведенческого поведения. Основной вопрос относительно детства формулировался раньше так: как продлить молодежную фазу? Теперь он звучит иначе: как завершить молодежную фазу?

Сегодня ценностный разрыв между поколениями настолько велик, что имеется и нарастает опасность деструктивования всей системы культурно-исторического наследования.

Семья в цифровую эпоху

Жизнедеятельность современной личности реализуется одновременно с миром природы и в специфической для человеческого общества информационной среде, имеющей свои механизмы развития и функционирования. Характерной особенностью нынешней ситуации является то, что всей человеческой цивилизации присуще постоянное и стремительное





расширение, осуществляемое самим же человеком. Особенно бурно расширение информационной среды общества, захватившей и профессиональное сообщество и домашнюю среду обитания, происходит в последнее время, и темпы его растут. К сожалению, в последние годы важнейшая часть информационной среды стала более агрессивной и примитивной.

Дж. Палфи, У. Гассер, ссылаясь на результаты многочисленных исследований, доказывают наличие взаимосвязи между контентом с элементами насилия (от агрессивной музыки до онлайн-игр со сценами насилия), доступ к которому обеспечивают цифровые технологии, и появлением агрессивных мыслей и убеждений, способных привести в конечном итоге к насильственным формам поведения детей и подростков⁵.

Дети набирают мудрую силу, социальную и личностную зрелость, когда им помогают разобраться в происходящем, с ними откровенно и честно общаются, обучают анализировать событийную канву жизни и противостоять негативным влияниям. Однако нередко ребенок остается один на один с миром, переполненным искушениями, трагедиями, обманом и фанфаронством. Немудрено, что к насилию и убийствам рано или поздно люди начинают привыкать. Последнее вполне вероятно, ибо регулярный просмотр телепередач убеждает, что телеэфир переполнен «некрофильной» информацией. Не лучше обстоит дело и с Интернетом. Безусловно, там информации больше, она намного разнообразнее, однако «взрачиваемый на крови» ребенок ищет в сети те же сцены насилия, безобразия. Более того, он сам стремится стать героем таких сюжетов. Приходится констатировать, что в детской субкультуре (не без помощи взрослых) героическое смещается на трагическое. Антигерои, антипримеры стали для многих детей ролевыми моделями.

Если в индустриальном обществе все члены семьи играли определенные социальные роли, то в информационном обществе эти роли, включая роль ребенка, меняются. В связи с этим значительно возрастает значение семьи в социализации и образовании детей. Необходимо поработать теоретически обоснованные и экспериментально проверенные рекомендации – как, где и до каких пределов должна осуществляться домашняя компьютеризация, чтобы работа ребенка с компьютером способствовала интенсивному развитию у него качеств активного субъекта познания, труда и общения.

⁵ Палфи Дж., Гассер У. Дети цифровой эпохи. – М.: Эксмо, 2011. – С. 248-259.



Этническое и культурное многообразие и семья

В современной социальной ситуации выявляется не только многогранность и чрезвычайная сложность, но и малая изученность характеристик этнических общностей, изменяющихся, усложняющихся их взаимоотношений, а также тесно



взаимосвязанная с этим острее проблема профилактики ксенофобии, воспитания толерантности в семье.

Каждая культура порождает определенную нормативную модель семьи, точнее, группу моделей. Структура нормативной модели включает в себя элементы – членов семьи, каждый из которых характеризуется определенным статусом, т.е. позицией с определенными правами и обязанностями, с которыми связано соответствующее поведение.

Нормативная модель семьи принимается обществом, отражается в коллективных представлениях, нравственных ценностях, культуре общества, в том числе – в религиозной культуре. Однако нормативная модель всегда скрыта за конкретными формами ее экспликации, которые не только разнообразны, но и вариативны⁶.

Здесь актуализируется задача разработки, в частности, психологических основ воспитания у детей, подростков, юношества личностных просемейных качеств, аккумулирующих в единстве лучшие черты конкретного этноса, российского народа в целом и общечеловеческих ценностей.

Оказывается, что в возникающем сегодня диалоге традиционалистским культурам тоже есть что сказать. В выработке новых жизненных ориентиров и поиске новых стратегий цивилизационного развития использование современной техногенной культурой достижений традиционных культур может сыграть важную роль. Многообразие культур и их взаимодействие выступает условием их развития. Унификация и уничтожение культурного многообразия может приводить к вырождению культур⁷.

Семья и здоровье ребенка

Раскрытие возможности усиления эмоционально-волевой стабильности растущих людей должно сопровождаться восстановлением критериев нравственности внутри детского сообщества.

Не менее актуальным является определение социальных механизмов поддержания духовного и физического здоровья детей. Именно здоровья, а не только изучения степени нездоровья. Речь идет о поиске возможностей оздоровления семейной среды в целом. Особой проблемой выступает здесь эмоциональная неустойчивость самих родителей.

Опыт профессиональной деятельности легко переносится в семейную среду, и в значительной степени определяет возможности взрослых как родителей. Это, в свою очередь, отражается на процессе семейной социализации. В социально-психологических исследованиях установлено, что те люди, работа которых характеризуется монотонией, мало интересной деятельностью, лишь иногда ищут в семейной жизни разнообразной и самостоятельно направляемой деятельности.

⁶ Шнейдер Л.Б. Семья в социуме, социум в семье // Социальная педагогика в России. – 2011. – №1. – С. 65-72.

⁷ Запесоцкий А.С. Вячеслав Степин и его теория культуры // Философия и культура. – 2011. – № 7(43). – С. 11-17.



Родители осознают и обобщают усваиваемый ими на работе образец поведения, переносят его на внепрофессиональную сферу, в том числе на семейную жизнь и общение с детьми. Выявлены возможные связи между формами разговорного общения на производстве и языковой компетентностью в семьях.

В медицине и в психологии известно негативное действие слова на состояние здоровья человека. В связи с этим психотравмирующие аспекты речевого поведения родителей – это тоже большая социально-психологическая проблема.

Качество приспособления родителей к коммуникативным сигналам, исходящим от ребенка, – это основная предпосылка формирования связей хорошего качества. По-видимому, такое приспособление – основная форма родительской компетентности, которая благоприятствует формированию защищенного поведения.



Психологическая помощь как составная часть социального и образовательного процесса

Понимание многоаспектности, целостной многогранности и неоднозначности семейных и школьных отношений важно как с точки зрения научной психологии, так и с позиций психологии образования для решения проблем современной семьи и школы как персональной микросреды развития ребенка.

Цель консультативной работы – стремиться к выявлению индивидуальных причин семейных дисгармоний и содействовать устранению этих причин в конкретных случаях.

Акцент в работе психолога-консультанта делается на устранении или профилактике тех индивидуально- или социально-психологических причин, которые, по-разному проявляясь в разных семьях, приводят к распаду семьи, глубоким семейным дисгармониям, алкоголизму, невротическим заболеваниям, снижению качества семейного воспитания и нарушениям в поведении и развитии детей. Хотя за всеми этими явлениями могут стоять общие проблемы социально-демографической, экономической или социологической природы, консультант исходит из допущения, что они по-разному трансформируются у разных людей, в разных семьях и опосредуются личностными особенностями членов семьи, их психологическими ресурсами. Благодаря этому опосредующему влиянию психологических структур и процессов одни и те же факторы в одних семьях приводят к дисгармониям и неблагополучию, а в других – нет. Поэтому объектом анализа и воздействия в рамках консультативной психологической помощи всегда является конкретная семья (или личность) с присущими только ей особенностями развития, реагирования на жизненные ситуации, способами решения конфликтов, планами и т.д.





Проблема ответственного будущего человека как семьянина

Молодые люди достигают социокультурной зрелости задолго до того, как обретают экономическую независимость от родителей. «Постиндустриальное» общество благоприятствует раннему наступлению совершеннолетия – прежде всего в области потребления, а также в социальных и сексуальных отношениях, и отсрочивает наступление экономической самостоятельности. Компетентное участие молодых в потреблении делает их более зрелыми с социокультурной точки зрения, чем это было у предыдущих поколений. В брак молодежь приходит, с одной стороны, с более высокой готовностью к жизненным экспериментам, с другой – ограниченной экономической автономией. Нынешние молодые люди остаются экономически полностью или частично зависимы от родителей, но ведут себя независимее от нормативных представлений последних, особенно в социокультурной сфере, поэтому часто брачные отношения начинаются вне родительского дома: родительский дом не подходит для экспериментирования.

Этому соответствуют результаты опросов о предпочитаемой форме семьи: большинство молодых россиян, например, не хотели бы жить вместе с родителями или родственниками. Родители также часто не хотят жить под одной крышей с женатыми детьми. Они предпочитают жить своим домом. В городских семьях пожилые люди высказывают желание жить со своими детьми только тогда, когда они потеряли супруга или стал необходим посторонний уход за ними.

В этом плане исключительно важно поставить и решить проблему ответственного будущего в развитии человека как семьянина. Сейчас же, судя по имеющимся данным, установка подростков, юношей, девушек связывается с достаточно размытым представлением о возможности благополучной, зажиточной жизни. При этом зачастую интересы молодых людей и ожидание будущего расходятся.

Диалектическое единство изменчивости и традиционности, нормативности и интимности, свойственное развитию семьи, проистекает, вероятно, из самой ее природы. Отсюда и неоднозначность групповых семейных норм и процессов, большое многообразие и вариативность внутрисемейных отношений, их природы и функционирования, осложненных еще и комплексностью функционирования семьи, касающейся буквально всех сторон жизни человека.⁸

Таким образом, развитие семьи как группы и системы отношений обусловлены особенностями социализации человека в различных культурах, зависимы от личностных и общественно-экономических ситуаций, определяются способами организации семейной жизни, характером общения в ней и реализуемых поведенческих паттернов, что находит свое отражение в пространстве жизненного бытия каждого отдельного человека. **И/В**



⁸ Шнейдер Л.Б. Семья как группа и система отношений // Вопросы воспитания. – 2010. – № 2(3). – С. 49-58.



Играющая цивилизация: игровые стратегии формирования личности¹



Тендрякова Мария Владимировна,

кандидат исторических наук, старший научный сотрудник Центра азиатских и тихоокеанских исследований Института этнологии и антропологии имени Н.Н. Миклухо-Маклая РАН, доцент Учебно-научного Центра Социальной антропологии РГГУ, г. Москва

Последние десятилетия XX и начало XXI вв. отмечено появлением огромного количества новых компьютерных игр, многие старые обзавелись виртуальными аналогами и совсем изменили свой привычный облик. Под натиском компьютерных отступают классические детские ролевые игры – во врачей и космонавтов. На первое место выдвигаются гаджеты. Большинство же традиционных детских игр и вовсе на пути к полному забвению.

Но дело не просто в смене одного другим. Игра явила не только метаморфозы своего привычного облика, но и существенно изменила форму бытования в культуре и обществе: преобразила и расширила свою аудиторию; стала активно проникать во все сферы жизни, ранее с игрой никак не связанные; наконец, во многом наложила отпечаток на образ жизни и нашу повседневность.

Если раньше игры преимущественно считались занятием детей, то сегодня им «все возрасты покорны».

Изменения начались с ролевых игр. Ранее психологи и педагоги привычно ассоциировали их с увлечениями детей дошкольного и ранешкольного возраста. С конца 1970-х годов в Европе и США стали появляться ролевые игры по книгам Дж. Р.Р. Толкиена, в которые с увлечением играли и молодые, и уже вполне взрослые люди². Действующими лицами здесь были обитатели Средиземья – эльфы, орки, хоббиты и др. Участники Хоббитовских войн созывались на битву, передавая вести о предстоящих сражениях из уст в уста, по телефону и даже объявлениями по местному радио, сами мастерили костюмы и оружие, затем где-нибудь в лесу разбивался лагерь, устраивалась ночёвка и погружение в атмосферу Средиземья. Так появилось игровое сообщество толкиенистов и ролевые игры живого действия – Live Action Role Playing. В начале 1990-х гг. волна увлечения книгами Толкиена достигла России, и у нас появились «занавесочные эльфы», «ребята в плащах из занавесок, бегающие с деревянными мечами» (Баркова, 2009: 298).

Позже *ролевки* бесконечно расширили тематику, введя игры-реконструкции: на исторические сюжеты, батальные; фэнтезийные игры по мотивам книг; и даже игры по мотивам компьютерных игр (Писаревская, 2009). По всему миру миллионы людей, ролевиков и реконструкторов, объединяются в клубы по интересам и сетевые сообщества, прилагают

¹ Статья подготовлена при поддержке Гранта РГНФ «Личность в этносоциальном контексте: кросс-культурные исследования» № 15-01-00450 (2015-2017 гг.)

² См., например, ролевая игра (role play game) Dagorhir, появившаяся в США в 1977 г. по мотивам «Властелина колец» Дж. Р.Р. Толкиена <http://www.dagorhir.com/dagorhir/history.htm>



массу усилий, чтобы игра продолжалась годами, вырабатывают нормы взаимодействия, свой сленг, свой фольклор, свою символику.

Настоящий игровой бум начался с появлением компьютерных игр. Все что с ними связано, считается на миллионы и сотни миллионов – и прибыли, и затраты на создание, и количество пользователей.

Среди многомиллионной аудитории пользователей компьютерных игр, по данным компании Электроник артс (Electronic Arts), более всего игроков в возрасте от 18 до 44 лет. Компании, выпускающие компьютерные игры, уже давно ориентируются на взрослых, включая категорию «55+».

Вопрос: «В какие компьютерные игры предпочитаете играть?» – многие современные компании включили в резюме и собеседования со своими потенциальными сотрудниками наряду с вопросами об образовании и профессиональном опыте. Он стал дежурным во всех интервью с относительно молодыми знаменитостями, как некогда спрашивали о живописи и музыке. Строки об игре все чаще встречаются в полицейских документах, описывающих личность правонарушителя. То есть, любимая компьютерная игра стала существенной чертой нашего современника.

Самозабвенно играющие во всевозможные ролевые игры «дети изрядного возраста» – явление в таком масштабе вряд ли имеющее аналог в истории. Можно только в самых общих чертах предположить, что оно возникло где-то на перекрёстке постмодернистского иронично-игрового отношения к жизни и прорыва в увлекательные виртуальные миры, сделанного новыми информационными технологиями.

Никогда ранее игры не занимали такого места в культуре: «...Мир становится гигантской платформой для игры, играть где угодно и во что угодно – на компах, телефонах, айпадах, айфонах, плейстешен, часах...» (Хлопов, 2010).

Проникновение игры во все сферы бытия и ее фрагментарное в них присутствие получило название *игроизация* (Ретюнских, 2002: 65). Но сегодня игроизация качественно меняет своё содержание: уже не *элементы* игры проникают во все сферы жизни, скорее напротив, игра становится *системным основанием* и /или мировоззренческой основой многих сфер человеческой деятельности.

Изменяется место, которое отводится игре в культуре, постиндустриальный мир становится *играющей цивилизацией*.

Игра накладывает свой отпечаток на все сферы жизни: на бизнес, на политику, на учёбу, даже на науку. «...Игры, которые воспринимались как пустая трата времени, оказались колыбелью будущего бизнеса» (выделено мною – М.Т.), – приходят к заключению американские социологи Дж. Бэк и М. Уейд. По данным их исследования, занимаясь бизнесом, причём не только интернет-бизнесом, но и самым что ни на есть реальным,



геймеры легко идут на риск, переживают боль поражения и тут же делают новые попытки, чтобы взять реванш. Геймеры налегу схватывают все новое и вполне способны делать множество дел одновременно. Их инструменты для анализа гораздо больше похожи на видеоигры, чем на офисные программы. Они успешнее работают со сложными графическими картинками и навороченными алгоритмами, чем с распечатками и цифрами. Складывается новый стиль деловых отношений и решения бизнес-проблем, старые прямолинейные командно-административные системы с ними не срабатывают (Бек, Уэйд, 2008).

Игра в качестве поискового механизма и генератора инноваций используется в научных и стратегических разработках.

Национальное управление США по аэронавтике и исследованию космического пространства (NASA) заявляет, что хочет игровыми методами привлечь к работе в агентстве новое поколение учёных и разработчиков, необходимых для претворения в жизнь космических программ. Для этого NASA предлагает создать свою многопользовательскую онлайн-игру: «Новая игра ознакомит с работой в этой сфере гораздо глубже, чем простое чтение, и с гораздо меньшими затратами времени и средств, чем программы стажировки». С этими же далеко идущими планами NASA купило остров в трёхмерной виртуальной вселенной, созданной в сетевой игре Second Life. На острове CoLab отдельные игроки и группы людей, интересующиеся космическими программами, могут встречаться, обмениваться идеями, проводить эксперименты, а со временем и участвовать в виртуальных космических миссиях³.

Технические разработки, созданные для игр, например, для построения трёхмерных моделей, нашли себе применение и в «настоящем» деле, например, в архитектурном проектировании (<http://lintconf.com/ru>).

Программная ошибка в одном из обновлений для популярной игры World Of Warcraft, из-за которой новое заклинание порченной крови превратилось в настоящую эпидемию вроде чумы, стала математической моделью виртуальной эпидемии. Эту математическую модель взяли за основу для фундаментальных медицинских исследований в области вирусологии⁴.

Идея использования *игровых технологий для обучения* сама по себе не нова. Ещё М. Монтень, вспоминая о своём детстве (начало XVI в.) писал: «Что касается греческого, ... то отец имел намерение обучить меня этому языку, используя совершенно новый способ – путём разного рода забав и упражнений. Мы перебрасывались склонениями вроде тех юношей, которые с помощью определённой игры, например, шашек, изучают арифметику и геометрию» (Монтень, 2007: 77). Но именно в наше время особо организованная игра становится сознательно конструируемым целенаправленным приёмом обучения и решения задач.



³ NASA будет готовить специалистов с помощью компьютерных игр. // РБК <http://top.rbc.ru/ty/19/01/2008/134738.shtml> Дата обращения лето 2013; NASA CoLab Island. SPACEHACK a directory of ways to participate in space exploration <http://spacehack.org/project/nasa-colab-island> Дата обращения лето 2013

⁴ Виртуальные игры: реальные происшествия. Компьютерная газета <http://www.nestor.minsk.by/kg/2010/42/kg04202.html>



Отсчёт истории современных деловых игр ведётся с 1930-х гг., с разработки первых имитационных военных игр при поддержке штаба Ленинградского военного округа. В годы репрессий все подобные инновационные методы были закрыты, и были «изобретены» заново в США лишь в конце 1950-х гг. (подробнее см. Кавтарадзе, 1998). Деловые или имитационные игры могут освобождать мышление от привычных стереотипов, а также помогать обретать коммуникативные навыки и развивать эмпатию. Игра позволяет создать междисциплинарное или межотраслевое пространство для всестороннего рассмотрения проблемы, дает возможность извлечь из обычной ситуации некий новый надситуативный сверхсмысл (Кавтарадзе 1998). Кроме того, самым заманчивым оказывается ненавязчивость и необременительность самой процедуры игрового обучения.

О положительных сторонах игровых методов обучения сказано много. Но всегда ли они адекватны материалу, и всегда ли именно в силу своего воздействия на личность безопасны?

Упование на универсальность игровых методов обучения порою приводит к рискованным экспериментам. Британской компанией Alten8, сотрудничающей с филиалом Nintendo в Великобритании, была выпущена образовательная компьютерная игра для школьников на тему Холокоста – испытания, выпавшие на долю еврейского мальчика во времена нацизма. Отзывы на эту игру более чем противоречивы. Для многих сама мысль о детской игре на тему Холокоста оказалась неприемлема. Представитель же Антидиффамационной Лиги сочла игру вполне допустимой: «Мы действительно считаем, что новые технологии позволяют открывать дополнительные возможности для преподавания детям истории Холокоста», – сказала она⁵.

В одной из школ Северной Каролины, чтобы ученики лучше поняли «Дневник Анны Франк», им предложили игру в евреев и нацистов: «Назначенным евреями запрещалось участвовать в разных классных мероприятиях без разрешения тех, кто играл роль нацистов. В следующую неделю школьники менялись ролями». По настоянию родителей решением школьного совета эта игра была прекращена, хотя директор школы, классный руководитель и завуч активно настаивали на сохранении этого проекта⁶.

Отдавали ли себе педагоги отчёт в том, какие могут быть последствия? Моральную травму в роли жертвы можно получить совсем не понарошку, равно как и роль гонителя чревата опасными особенно для молодой души искусами.

Игровой опыт не рассеивается как дым, когда игра заканчивается. Проигрывание того или иного сюжета может обернуться *проживанием* и *переживанием* некой жизненной ситуации. Любое же переживание – это событие внутренней жизни личности (Василюк, 1984). И не важно, реальная или мнимая

⁵ <http://www.holocf.ru/pages/55>; www.jewish.ru/news/world/2008/03/news994260231.php.

⁶ <http://www.jewish.ru/news/world/2008/01/news994257827.php>



ситуация стоит у истоков состояния переживания. В игре происходит расширение смыслового пространства личности, и из нее извлекается не только игровой, но и самый настоящий жизненный опыт, который остаётся с человеком навсегда.

Один из главных парадоксов игры! Сама она – «понарошку», а всё пережитое в ней – прочувствовано по-настоящему. Именно поэтому игровые обучающие методики в отдельных случаях не безопасны. Воистину, как предупреждает мудрая Каббала: «Играя в призрака, можно им стать».

По большому счету, в этом и заключается сила игры: человек *придумывает* себе игру, а она его *меняет*.

Игроизация последних десятилетий уже привнесла в нашу повседневность много нового.

Разработчики игр говорят о *новой форме социальности, развивающейся в виртуальном пространстве*, где идентичность представлена никами и аватарами, то есть виртуальная личность в значительной мере искусственно сконструирована.

Виртуальное общение не накладывает обременительных обязательств, как только оно становится некомфортным, абонента или партнёра по игре легко можно отключить или сменить. Гораздо проще, чем отделаться от конфликтного товарища по дворовой игре или одноклассника-буллера. Такое общение практически не предполагает эмпатии, нюансов и оттенков, которыми так насыщен любой живой контакт.

Виртуальный коммуникативный опыт будет существенно отличаться от того, что приобретается в живом общении, когда подспудно приходится брать в расчёт массу паралингвистических параметров, дающих шанс «почувствовать» собеседника, и угадать второй план, скрытый за прямой речью. Все это не может не отразиться на внутреннем мире человека, на том жизненном пространстве, которое предназначено для любви, дружбы, творческого поиска, воображения.

Это сообщества людей, которые никогда не видели и, вероятно всего, не увидят друг друга, но они объединены общими интересами и единым коммуникативным кодом. В новой социальности выстраиваются свои системы ценностей и свои иерархии. При этом игра *может стать механизмом манипулирования игровым сообществом*.

В Южной Корее, например, игроки, чтобы одолеть виртуального врага, объединяются в особые кланы или гильдии, возглавляемые лидером. В игре Lineage II 300 молодых людей, беспрекословно подчиняясь лидеру, ходят на дракона и осаждают замки вражеских кланов, и полководец виртуальных сражений строг со своим геймерским воинством: «Чёткая субординация: я даю команды своим офицерам, а те передают их рядовым. Иногда мы общаемся по телефону, чтобы уберечься от шпионов» (Хауптмайер, 2008).





Сообщество геймеров пытается заявить о себе в официальной статистике. Во время переписи 2002 г. некая толика опрашиваемых в графе о национальной принадлежности записала себя эльфами, хоббитами, орками, гномами и иными сказочно-игровыми народами. То же повторилось и в переписи 2010 г. Счёт тех, кто предпочитает определять свою идентичность по игре в масштабах Всероссийской переписи ничтожен. Он далеко за пределами хоть сколько-то значимых статистических значений. Эти анкеты на официальном уровне воспринимаются не более как погрешность, брак, недосмотр переписчиков. В серьёзных документах они вообще не упоминаются. Тем не менее, речь идёт о многих тысячах играющих граждан. Численность этого странного сообщества больше, чем некоторые малые народы Севера⁷.

⁷ Вымышленные народы в России http://ru.wikipedia.org/wiki/Вымышленные_народы_в_России; Итоги Всероссийской переписи населения 2010 года: больше эльфов и меньше хоббитов. Круглый стол «Итоги Всероссийской переписи населения 2010 года. Оценки и прогнозы экспертов». <http://www.today.ru/text/1365028.html>

А что если эти приколы – ничто иное, как одна из наших будущих идентичностей, когда мы будем определять себя по игре? Ведь у нашего Я множество ипостасей, так вот игровая станет одной из полноправных составляющих. На вопрос: «Кто ты?» – ответ: «Я есть имя рек и рек ник\аватар»?

Можно отмахнуться и сказать, что все это просто несерьёзно. Но стоит вспомнить слова писателя-фантаста Уильяма Гибсона: «Будущее уже здесь. Только оно ещё неравномерно распределено».

Дж. Бек и М. Уэйд на основании опросов, анкет, собеседований и наблюдений ввели понятие *поколение геймеров*, противопоставив его предыдущему поколению *бэби-бумеров*. В очередной раз приходит «племя молодое, незнакомое» и привносит в мир свой опыт.

Чем отличается это поколение от предыдущих?

Для поколения геймеров игровой опыт, полученный в виртуальном пространстве, становится базовым и во многом определяющим их представления о мире. Для них он – часть биографии, их культурный багаж. Геймерский опыт даёт привычку жить, действовать, принимать решения в правильном предсказуемом алгоритмическом мире, где во всем есть логика и целесообразность. Опыт взаимодействия с виртуальным миром – это опыт, где ты – центр мира, ты можешь менять его по своему желанию, а мир готов чутко реагировать на твои желания – это мир, где «невозможное возможно». В поисках решения геймеры склонны прибегать к *стратегии проб и ошибок* – ведь именно этому учат игры: не получилось, перезагрузись и попробуй ещё раз. У тебя обязательно получится! О цене попытки и о цене результата они задумываться не учат.

«...Реальный мир они воспринимали как особенно реалистичную модель виртуального мира, идеальное место для того, чтобы испытать свои самые сумасшедшие идеи и посмотреть, что получится» (Бек, Уэйд, 2008).



Компьютерные игры дают принципиально иной опыт взаимодействия с окружающей средой. Всё вместе это превращается в иное ощущение реальности. Оно даёт о себе знать, когда поколение лётчиков, возвращенное на тренажёрных методиках, воспринимает боевое задание и гибель людей с той же лёгкостью, что и новый поворот в игре⁸; и когда молодые хакеры совершают виртуальные преступления, грабят банки, запускают вирусы, мало печалься об их реальных последствиях. И вообще в привычке к тому, что перезагрузка в принципе возможна и действия обратимы.

Сегодня психологи и социологи достаточно много говорят о феномене *выученной беспомощности* и его негативных последствиях. Как бы эпоха новых игровых технологий не породила новую психологическую проблему поколения геймеров – *синдром виртуальной всесильности*. Признаками его были бы размывание границ реального и виртуального миров и иллюзорное убеждение, что тебя должны слышать и слушаться. Надо только найти правильное сочетание клавиш.

Игра властвует умами и *принципы игры распространяются на жизнь*. Они проникают в реальность и дают о себе знать в самых разных явлениях современности, например, в феномене «кидалтов» и некоторых молодёжных субкультурах.

Основные принципы игры – условность, искусственность, свободное конструирование своего жизненного пространства и образа самого себя – возводятся в ранг философии и реализуются в жизни.

В той или иной мере, на мой взгляд, это свойственно «кидалтам» – так и не повзрослевшим взрослым в диапазоне от 20 до 40 лет (от англ. kid – «ребенок» и adult – «взрослый»), современным Питерам Пэнам, не желающим расставаться с детством и предавать свои увлечения.

Кидалты продолжают играть, и не только в компьютерные игры, они обожают всякие игрушки и свято следуют тинэйджерской моде. Это целый синдром, в который входит особый стиль одежды и поведения, пристрастия и вкусы, которые, по старым понятиям, ассоциируются с детством. Но главное – отношение к жизни: кидалты могут позволить себе спонтанные и эмоциональные поступки, не спешат вступать в брак, уклоняются от ответственности и культивируют слегка ироничное отношение к жизни и к общепринятым стандартам. Они легко меняют работу и профессию. Все это даёт повод «старым взрослым» упрекать «новых взрослых» в инфантильности, легкомыслии и строить апокалиптические прогнозы относительно будущего нашей цивилизации (о «кидалтах» подробно см. Горалик, 2008).

Как исследователь феномена кидалтов, Л. Горалик вступает за право быть взрослым по-другому. Они мобильны и динамичны, не боятся перемен, они готовы поспевать за все убыстряющимся темпом жизни. Не эти ли юные гении-ботаники

⁸ То, что игрокам в обычные компьютерные игры и всем, кто проходит тренинг с применением виртуальных систем, недостает качества предметности, уже привлекло к себе внимание психологов: «В ходе военной операции “Буря в пустыне” выяснилось, что для профессиональных лётчиков и операторов ракетных установок в вооруженных силах США стрельба по заданным целям представлялась чем-то сродни тренажерным занятиям либо участию в компьютерных играх: практические итоги запуска ракет (разрушения, страдания раненых, погибшие и т. п.) были отделены от результатов, представленных для выполняющих боевые стрельбы и / или вылеты в знаково-символьной форме (напр., как степень отклонения от цели). Тем самым от них оказывался скрыт смысл осуществляемой деятельности, а последняя формировалась в редуцированном виде». (Войскунский 1999, <http://www.relam.ru/human/group.html> Дата обращения сентябрь: 2014).



Рис 1. Лолита

⁹ Молодежный стиль моды, преимущественно женской, появившийся в Японии в начале 1980-х и в 2000-х ставший известным и очень популярным во многих странах мира. Это изысканный и вычурный стиль, создающий образ дорогой роскошной куклы. Стиль одежды постепенно перерос в молодежную субкультуру со своими дизайнерами, бутиками, прессой (Gothic & Lolita Bible), фестивалями и субкультурными течениями (Готик лолиты, Сладкие лолиты, Принцессы и др.) Японцы настаивают, что название стиля не имеет никакого отношения к роману В. Набокова «Лолита», что это просто похоже звучащее японское слово. http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9B%D0%BE%D0%BB%D0%B8%D1%82%D0%B0_%D0%BC%D0%BE%D0%B4

в 1990-е были первопроходцами информационных технологий? (Горалик, 2008: 269–277).

Можно рискнуть сделать и более общий вывод: за кидалтами с их стилем «взрослого наива» стоит не только новый образ взрослости, но и новая стратегия жизнедеятельности – иной стиль жизни и работы, иное конструирование собственного Я, иная стратегия достижения. Во главе угла этой стратегии – *идея игры как той призмы, через которую человек воспринимает мир и самого себя.*

Свой игровой мир создают и совсем другие молодёжные течения / субкультуры конца 1980-х – начала двухтысячных: лолы (лолиты)⁹, эмо, готы. Все они на свой лад презирают суетность мира, не принимают его несовершенства и отгораживаются от него, создавая свой игровой мир.

У лолит – это мир прекрасных кукол в духе рококо или Викторианской эпохи. Молодое создание (чаще всего женского пола) конструирует свою внешность на манер кукольной: прелестное в кружевах и рюшах со множеством аксессуаров платье, лицо фарфоровой куклы без страстей и ярких эмоций, плавные движения и статичные позы для фото, степенные чаепития, обстановка в комнате а la кукольный домик.

Люди-куклы всегда должны быть идеально одеты, причёсаны, статично красивы, сдержанны. Эмоции и страсти, исторические события и житейская суета, жизненные драмы – все это не для них. Лолиты придумывают сказку и самих себя в образе кукольного идеала и живут так, хотя бы по выходным.

Это не сюжетная игра, для которой отводится время и место, как то было у ролевиков и толкинистов. Это игра в самих себя, в свой образ, в свою жизнь, игра как самореализация. В ней отражается пусть и не явно артикулированный, антропологический идеал – «человек-кукла».

Игровое конструирование своей идентичности, личного пространства переходит границы игры и в той или иной мере превращается в образ жизни.

В последнее время игра всё чаще выступает как *модель и метафора реальности.*

На игру могут проецироваться какие-то неосознанные проблемы и отношения реальной жизни. Это произошло в многопользовательской он-лайнной игре «eRepublik», которая стремится максимально реалистично моделировать международные отношения. Стоит задуматься, почему в игре США объявляет войну Канаде (и с той, и с другой стороны играют десятки тысяч человек), а Испания постоянно захватывает часть Франции? Почему в игре Россия уже несколько раз захватывала США, а США не предпринимали ответных действий?

В игре «eRepublik» иранские геймеры открыли на территории США посольство Ирана. Когда в Иране была зелёная революция, в виртуальное посольство заходило множество людей,



которые искали убежища, рассказывали о реальных событиях, выражали своё мнение (А. Бонте <http://lintconf.com/ru>).

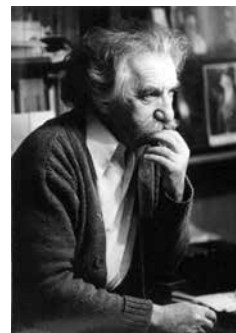
Таким образом, игра с ее бесконечно свободным виртуальным моделированием процессов и событий может успешно выступать в роли механизма исследования реальности.

Отчасти сходную картинку описал Ю.М. Лотман, исследуя повальное увлечение всего русского дворянства азартными картёжными играми в 30-е годы XIX в. Картёжная игра заправляет судьбами людей, становится метафорическим языком эпохи. Образы и терминология игры проникают в повседневность, в письма, в философические изречения о жизни и мироздании, становятся «настойчиво повторяющимся мотивом литературы» (Лотман, 1994: 141).

И сегодня *игра превращается в один из нарративов нашего времени*. Последние несколько лет одной из форм реагирования на текущие события стало появление новых игр, создаваемых анонимными авторами и распространяемых в интернете или «в реале», – как ответ на вызов текущего момента. За основу берется новостное событие, инициатива власти, актуальная дискутируемая в обществе тема. Игры утрачивают застывшие формы и легко трансформируются. Создаются новые или же старые переиначиваются «на злобу дня».

Вот некоторые примеры.

Мгновенным ответом на введение санкций против России и ответных контрсанкций стало появление игры «Санкции» (август 2014 г.): «The Village подготовил настольную игру, которая поможет вам разобраться или ещё больше запутаться в санкциях западных стран против России и наоборот»¹⁰.



Юрий Михайлович Лотман
(1922–1993)



¹⁰ <http://www.the-village.ru/village/city/city/162909-nastolnaya-igra-sanktsii> Дата обращения 20.08.2014.

Рис 2. Игра «Санкции». Фрагмент игрового поля.



Тот же интернет-портал The Village по случаю годовщины закона о запрете пропаганды гомосексуализма, инициатором которого был депутат Милонов, подготовил настольную игру «Жизнь депутата Милонова»: «Игроки начинают с поля «Старт» и передвигаются на то количество клеток, которое выпадает на кубике.... Побеждает тот, кто первым доходит до клетки «Вы всё запретили!»¹¹.

11 <http://www.the-village.ru/village/situation/situation/140807-ya-milonov>

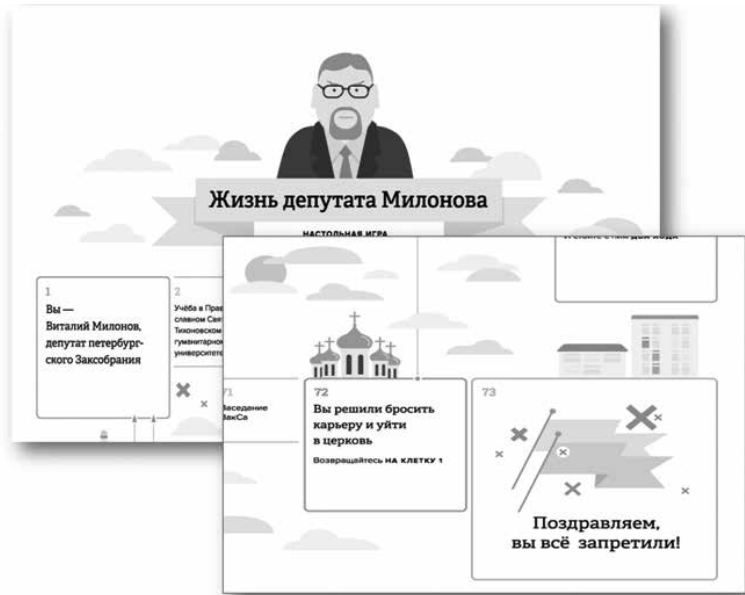


Рис 3. Игра «Жизнь депутата Милонова». Фрагмент игрового поля.

Календарные игры также живо отзываются на происходящее: «В Алтайском крае празднование Масленицы будет включать сцену, ...где Петрушка станет убивать Барака Обаму. «У нас в этом году Петрушка будет. Петрушка не простой, а антисанкционный», — пообещал ведущий детского праздника»¹². Это как раз в духе традиционных представлений на городской площади, которые испокон веков вводили в своё действие актуальные темы и реальных персонажей, выражая своё к ним отношение. За что ещё в средние века и в новое время были гонимы и запрещаемы и церковь, и светскими властями. Только на этот раз «кукловодом» «антисанкционного Петрушки» выступит само городское руководство.

12 Масленицу в Алтайском крае отпразднуют убийством Барака Обамы.

На сайте «Медуза» предлагается игра в «Рукопожатность» с двумя опциями, вы можете играть от имени «либерала» или «патриота», а также предвыборная игра «Не пусти карусельщика на выборы», решите, за кого играть, за «наблюдателя» или за «карусельщика»¹³.

13 Тайга.инфо 1 февраля 2015 г. <http://tayga.info//01/30/-119553>

На сайте Новороссии игра «Ополчение» представлена как «Экономическая игра с выводом реальных денег» под девизом: «Помогай армии Новороссии косить укроп»: «Проект



«Ополчение – Заработай, играя» создан специально для жителей Новороссии и России... Так как наш ресурс тематический, мы выдаём бонусы каждому ополченцу нашей великой Родины! Что бы получить бонус ... нужно подтвердить своё отношение к ополчению. Написать с вашей страницы в вк нам и указать логин аккаунта»¹⁴. Пользовательское соглашение на многих страницах с пунктами и подпунктами обговаривает права и обязанности организатора и игроков, включая форс-мажорные обстоятельства, «к числу которых относятся, но перечнем не ограничиваются: стихийные бедствия, войны, ...взрывы, терроризм, бунты, гражданские волнения, акты правительственной или регулирующей власти» (п.5.1 1)¹⁵. Степень серьёзности и прописанность правил наводит на мысль, что эта игра – площадка для рекрутирования потенциальных ополченцев.

После представления на параде победы 9 мая 2015 г. танка нового поколения «Армата» вскоре была создана многопользовательская онлайн-игра в жанре «танковый экшн» «Проект Армата» при поддержке Минобороны: «Заводи свой танк, начинай бой». В этом красочном шуттере (стрелялке) используется новейшее вооружение и не только отечественное, театр военных действий воистину огромен, от заснеженных пейзажей до пустыни с пальмами. Игра востребована пользователями и стремительно набирает популярность¹⁶.

Более того, в игровом формате в наши дни могут документироваться и описываться совершенно серьёзные события. В 2000–2007 годах в Германии действовала молодёжная группировка неонацистов, совершившая ряд преступлений против мигрантов и тех, кого они считали врагами арийской расы. Полиция, получив доступ к архиву неонацистов, была крайне изумлена тем, что свои идейные убеждения и перечень проведённых операций, убийств (казней) и взрывов они представляли в формате коротких мультимедиа или фрагментов игры, переименовав под себя широко известные (Pink Panther) или соорудив нечто новое¹⁷.

Итак, игра становится способом презентации и рефлексии текущих событий, в том числе политических, – это инновация нашего времени. Не только злой Петрушка, традиционный персонаж народного кукольного театра (его западноевропейские собратья, Каспер, Полишинель, Пульчинелло, Панч) вновь выступает на арене столкновения разных интересов и мнений и осовременивается. Но и новейшие компьютерные игры начинают работать в режиме быстрого реагирования на актуальные темы.

Реакция на текущие события всегда проявляется в совокупности текстов, как вербальных, так и визуальных, которые обычно относят к сфере фольклора и которые получили название *newslore*. Обычно к *newslore* относят слухи, стишки, анекдоты, шутки, включая чёрный юмор и т.п. Такого рода тексты формируют представление о происходящем и отношении к нему.

14 <http://novorossgame.ru/about> (дата обращения сентябрь 2015).

15 <http://novorossgame.ru/rules> (дата обращения сентябрь 2015).

16 «Проект Армата» https://games.mail.ru/pc/articles/review/armored_warfare_proekt_armata/

17 “Terror-Trio soll mindestens fünf Helfer gehabt haben” *Süddeutsche Zeitung* 20. November 2011, <http://www.sueddeutsche.de/politik/neuverdaechtige-in-neonazi-mordserie-terror-trio-soll-mindestens-fuenf-helfer-gehabt-haben-1.1194221>



18 Об изменениях в духовной жизни в наши дни свидетельствует новая мода: невероятно престижно иметь в доме эксклюзивную библиотеку, но только книги должны быть шикарными и супердорогими, в коже с золотым тиснением, с элементами меха, с драгоценными камнями и серебряными нитями в переплете, изданные тиражом до 100 экземпляров. Специальный консультант поможет подобрать их к вашему интерьеру. «Самый экстремальный заказ – сделать библиотеку в бассейне» (<http://www.ltv.ru/news/other/84756>). Напрашивается сравнение с тем, как Ж. Ле Гофф описывает времена Каролингского возрождения (конец VIII – начало IX вв.), когда книги «создаются не для того, чтобы их читали» и воспринимаются как предметы роскоши, оседают в сокровищницах церквей или частных лиц, они украшены со всем возможным великолепием и представляют экономические, а не духовные ценности: «...каллиграфия еще более, чем какография (ошибки в написании М.Т.), – признак эпохи бескультуры» (Ле Гофф 2003: 9–10).

В них отражена эмоциональная реакция на некие события, а также они способствуют становлению групповой идентичности (проявлению групп единомышленников и оппонентов) (Архипова, Неклюдов, Радченко, 2015: 5–8).

Всё это отчётливо прослеживается на материале современных игр и их функционирования в обществе. В этом смысле игра выступает как особый вариант *newslore'a* или даже постфольклора.

Такого рода игры, оснащённые новейшими технологиями, являют собой новые формы бытования постфольклорных текстов (текстов в широком смысле, по Ю.М. Лотману). В *игре newslore-постфольклоре* иконический способ передачи информации – разыгрывание, рисунки, пиктограммы – благодаря интернету выходит на первый план, устная и письменная речь уступает место аудиовизуальным образам.

Это проявление того, что в последнее время в принципе наметилась тенденция к *иконическому способу передачи информации*, картинки теснят текст, записанный буквами. Это проявляется в том, что в нашу повседневность входит множество картинок-знаков: «...Полвека назад все надписи на улицах в европейских городах делались буквами, а теперь там царит иконика, пиктограммы, рисованные указатели» (Березин, 2008: 359).

Уже сейчас множество инструкций, что можно, что нельзя, например, проход таможен, представлены в виде мультимедиа. Не говоря уж о рекламе.

Поколение геймеров предпочитает образный интерактивный и динамичный способ передачи информации, напоминающий компьютерную игру. Читать стали меньше¹⁸. Чтение уходит на второй-третий план, уступая место компьютерным играм, интернету, телевидению, где все с картинками, наглядно и зримо. В масштабах истории цивилизаций ничего принципиально нового, ведь системы письма уже менялись и не раз, от пиктографии к иероглифике, от иероглифики к звуко-символическому письму и вообще от мнемотехнических приёмов бесписьменных обществ к письменности (Лотман, 1987). Возможно, мы просто заходим на новый виток истории. «Наступает время иконической цивилизации» (Березин, 2008: 359).

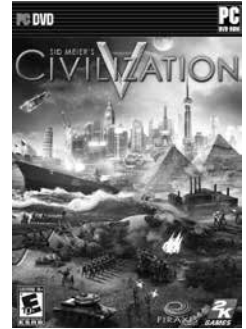
Наступит ли время «иконической» цивилизации? Будет ли человечество стратифицировано на виртуальные игровые сообщества?

«Настоящее ... содержит в себе потенциально все возможности будущих путей развития» (Лотман, 1992: 28). Но все они носят вероятностный характер. Зародыши будущего, которые несёт в своём потенциале игра, могут быть востребованы и претворены в жизнь, а могут зачахнуть на корню. «Путь как отдельного человека, так и человечества, усеян нереализованными возможностями, потерянными дорогами» (Лотман, 1992: 96).



Но и сегодня уже игра вносит свои поправки в течение повседневной жизни.

В начале XXI века философия и идеология игры проникает во все сферы деятельности. Игра расширяет экзистенциальное пространство жизни личности, виртуальные игровые миры становятся той сферой, где отрабатываются разные варианты жизненных стратегий; происходят поиски и эксперименты по конструированию личностной идентичности; отстраиваются новые коммуникативные навыки. В конечном счете, игра претендует на роль нашей глобальной цивилизационной стратегии. И только время покажет, в какой мере эта стратегия будет реализована. **ИИ**



Литература:

1. Архипова А., Неклюдов С., Радченко Д. О фольклоризации действительности через newlore // Ньюслор. Newslore и medialore в современном мире: фольклоризация действительности. Тезисы докладов Международной конференции 3–4 апреля 2015. – М., 2015. – С. 5-8.
2. Бафкова А.Л. Толкинисты: пятнадцать лет развития субкультуры // Молодежные субкультуры Москвы. Сост. Д. В. Громов, отв. ред. М. Ю. Мартынова. – М., 2009. – С. 297-321.
3. Бек Дж., Уэйд М. Доигрались! Как поколение геймеров навсегда меняет бизнес-среду. М.: 2006. // Режим доступа: http://www.e-reading.me/bookreader.php/134789/Bek_-_Doigralsi'_ili_Kak_pokolenie_geiimero_v_navsegda_menyaet_biznes-sredu.html Дата обращения декабрь 2013 г.
4. Березин В. Мода и ностальгия, или Детская литература меняет кожу // Теория моды. Одежда. Тело. Культура. – М., 2008. – С. 353-365.
5. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. – М., 1984.
6. Войскунский А.Е. Групповая игровая деятельность в Интернете // Психологический журнал. – 1999. – т. 20. – № 1. – С. 126-132. Режим доступа: <http://www.relarn.ru/human/group.html> Дата обращения: сентябрь 2014.
7. Горалик Л. Маленький принц и большие ожидания: «новая зрелость» в современном западном обществе // Теория моды. Одежда. Тело. Культура. – М., 2008. – С. 259-299.
8. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. – М., 1998.
9. Ле Гофф Ж. Интеллектуалы в средние века. – СПб., 2003.
10. Лотман Ю. М. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX века). – СПб., 1994.
11. Лотман Ю.М. Культура и взрыв. – М., 1992.
12. Лотман Ю.М. Символ в системе культуры // Труды по знаковым системам. Том XXI. Тарту, 1987.
13. Мочень М. О воспитании детей // Опыты. Судьбы и нравы. СПб.: Азбука-классика, 2007.
14. Писаревская Д.Б. Феномен субкультуры ролевых игр в современном обществе. Автореферат дисс. ... канд. ист. наук. Специальность 07.00.07 – этнография, этнология, антропология. М., 2009.
15. Ретюнский Л.Т. Философия игры. – М., 2002.
16. Хауптмайер А. Экранное время // GEO. 2008. № 5, май. С. 50-64.
17. Хлопов Н. Консольные игры: их история и ближайшие перспективы. Публичная лекция. 2010. Режим доступа: <http://theoryandpractice.ru/videos/232-konsolnye-igry-ikh-istoriya-i-blizhayshie-perspektivy>. Дата обращения: май 2011.



**Горчакова
Светлана
Александровна,**

кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры социологии и политологии Курского государственного университета, г. Курск

Философская психопатология К. Ясперса как антропологически ориентированная методология*

Проблема методологии психопатологического исследования явилась одной из основных для К. Ясперса при написании его фундаментального труда «Общая психопатология». Еще работая в психиатрической клинике университета Гейдельберга под руководством Ф. Ниссля, он отмечал, что число подходов и направлений в психиатрии столь велико, а психиатрическая литература столь обширна, что целостное видение психических феноменов представляется весьма затруднительным. Его психопатология как раз и должна была стать тем исследованием, которое объединяло бы и систематизировало бесчисленное множество «простых и бесхитростных» точек зрения.

Среди методологических задач К. Ясперс особо выделяет обращение к философии, предоставляющей психиатрам средства упорядочивания и интеграции знания о психическом, что в дальнейшем вызывает некие возражения относительно излишней теоретизации «Общей психопатологии» со стороны коллег исследователя. И все же Ясперс убежден в исключительной важности философского знания для психиатрии, однажды он даже сказал коллегам-врачам, правда, еще до написания «Психопатологии», следующее: «Психиатры должны научиться мыслить» [3, с. 221].

«Общая психопатология», как указывает ее автор, представляет собой работу преимущественно методологического характера, ведь именно к методологическому порядку и систематизации методов исследования в ней стремится Ясперс. Она есть психопатология в целом и гораздо шире каких-либо отдельных течений, школ или мнений, поскольку в ней даются разъяснения методов, подходов и исследовательских направлений психиатрии вообще. Однако, как отмечает О.А. Власова, психопатологию не следует отождествлять с психиатрией, это, скорее, данная во всей полноте и философски обоснованная психопатология, «понимаемая при этом как теоретическая психиатрия» [1, с. 166]. Тем самым для психопатологов основной задачей становятся распознавание, описание и анализ основных принципов исследования, а в сферу их деятельности включаются феномены, понятия и правила, то есть прежде всего теоретическое знание. И если, согласно Ясперсу, психиатр выступает

* Работа подготовлена в рамках проекта «Концептуальный анализ философии Карла Ясперса в свете биографического подхода» по Гранту Президента РФ по государственной поддержке научных исследований молодых российских ученых – докторов наук (МД-205.2014.6).

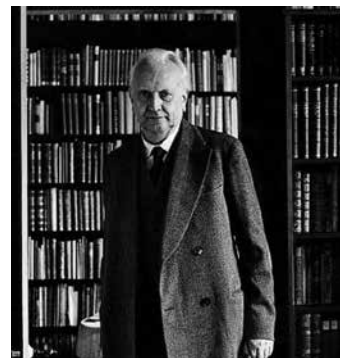


в качестве живой, понимающей и действующей личности, рассматривающей науку как вспомогательное средство среди других таковых, то психопатологи видят науку единственной и конечной целью своей работы. Соответственно любое научное достижение предполагает наличие знания о том, что есть наука и каковы ее основания. А потому для них так важна методологическая ясность и строгость исследования, ибо знание, пишет Ясперс, не есть «гладкая поверхность, состоящая из одних только абсолютных и равноценных истин; это структурированная иерархия, составные части которой различны по своей значимости...» [2, с. 20].

Исходный принцип «Психопатологии» заключается в развитии познания и упорядочивании его результатов, причем основным моментом оказываются методы, при использовании которых были получены эти результаты; в итоге появляется возможность «познавать познание» и прояснять тем самым вещи. Цель, которую ставит перед собой Ясперс, такова: «Психопатология» не должна содержать отвлеченных по своему характеру рассуждений. Последние уместны лишь в той степени, насколько возможна демонстрация их практического смысла посредством наглядного материала познания. Но чтобы понять эмпирическое, исследователь должен точно знать логический и методологический фундамент этого понимания.

Важность этого принципа «методологического осмысления и упорядочения» возрастает по причине того, что предметом изучения психиатрии является человек, и не столько его тело, подчеркивает Ясперс, сколько его душа, личность и он сам, то есть человек во всей его целостности. С этим же связана и основная методологическая трудность, заключенная в психопатологии как науке. Всякая наука своим объектом имеет вещь. Она есть знание вещи, приобретаемое в процессе познания на основании взаимодействия с познаваемой вещью. Но что можно считать «вещью» в психопатологии и психиатрии вообще? Здесь таковыми выступают психика или душа. Между тем, сама душа никогда не обнаруживается как вещь – то, что схватывается, всегда уже есть ее проявление. Действительно, в рамках психопатологического исследования и психиатрии мы имеем дело с бесконечно разнообразными манифестациями души, которые притом всякий раз оказываются проявлениями конкретной, индивидуальной души.

Психиатр, будучи практиком, соприкасается через наблюдение и лечение с индивидами, с целостными человеческими существами. Психопатолог направляет свое внимание всецело на то, что представляется в понятиях и сообщается другому и что при этом способно выражаться в правилах и некоторым образом познаваться. Но это означает установление определенных границ для психопатолога, выход за которые нежелателен, тем не менее, внутри этих границ располагается область его



Карл Теодор Ясперс
(1883–1969)



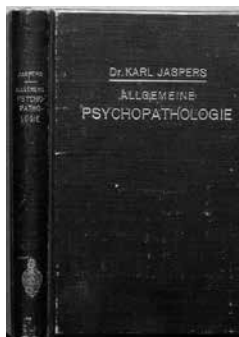
полной компетенции. Стало быть, пишет Ясперс, психопатология ограничена, поскольку совершенно не представляется возможным растворить индивида в психологических понятиях. Всякая попытка свести личность к чему-либо типичному или же регулярному оборачивается обнаружением сферы непознаваемого в самой человеческой личности. Таким образом, в области исследования психопатологии входит все, относящееся к области психического и выраженное в понятиях, которые имеют постоянный и доступный пониманию смысл.

Как уже отмечалось выше, для Ясперса проблема методологии оказывается основополагающей. Именно к ней должен обратить свое внимание психопатолог, если стремится выйти «за пределы стандартных и недолговечных психологических понятий и обеспечить нашим открытиям и теоретическим положениям твердую основу» [2, с. 29]. Конечно, делает оговорку Ясперс, для психопатолога в философии нет ничего такого, что могло бы быть позаимствовано им в чистом виде, к тому же в рамках конкретных психопатологических исследований обращение к философии не обладает особой ценностью, но она играет весьма существенную роль при выборе методологии.

И все-таки настоящий психиатр, полагает Ясперс, должен усвоить хотя бы некоторые идеи и методы, входящие в пространство наук о духе. Ведь философия способствует формированию критического познания, подразумевающего под собой ясное понимание границ и смысла существующих точек зрения и подходов, а также постоянное развитие имеющихся возможностей и «расширение горизонтов во всех направлениях» [2, с. 72]. Систематическая разработка при помощи философской мысли методологии и ее последующее использование благоприятствует расширению пределов нашего знания и содействует пониманию его перспектив и возможностей.

Именно философия, в частности феноменология Э. Гуссерля, именуемая изначально дескриптивной психологией, побудила Ясперса в качестве магистрального метода психопатологического исследования использовать феноменологический метод. «Общая психопатология», как отмечает Г. Шпигельберг, была воспринята первым крупным достижением в вопросе применения феноменологии в психопатологии и исторически остается таковой по сей день [4, р. 184]. Действительно, Ясперсу впервые удалось описать феноменологический метод, принимая во внимание специфический предмет психопатологии и психиатрии в целом. Он заложил фундамент для четкого и строгого использования этого метода и тем самым сделал возможной феноменологическую психиатрию.

Первая проблема психопатологии для Ясперса нашла свое отражение в вопросе: каким образом ее предметная область – бесконечное многообразие индивидуальных проявлений души – вообще способна стать доступной для понимания с научной





точки зрения. Здесь исходным для познания моментом Ясперс видит отход от ранее известных, ставших общепринятыми теорий, психологических конструкций или подходов. Вместо этого следует обратиться к тому, что мы можем схватывать, понимать, различать и описывать в своем действительном существовании. Иными словами, необходимо выяснить, о каких именно психических феноменах идет речь. Методом исполнения этой задачи призвана была стать феноменология. Кроме того, по мнению Ясперса, она в принципе ведет к достоверному и поддающемуся проверке знанию психических феноменов.

Предмет психопатологического исследования, по мнению Ясперса, составляют «действительные, осознанные события психической жизни» [2, с. 26]. В то же время психическую реальность следует рассматривать во всем ее многообразии, то есть изучать не только патологические явления, что есть непосредственная задача психопатологии, но и феномен человеческого переживания вообще. Далее стоит обратиться к познанию форм выражения переживания и обуславливающих его обстоятельств. Тем самым в исследовании психопатологии необходимо всегда принимать во внимание целостность человеческого, так как любой объект или феномен оказывается лишь частью этой последней. В свою очередь, различные целостности играют роль отдельных перспектив человеческого, это его частные аспекты.

Целое не сводится к сумме его частей, оно всегда превосходит, а элементы целого всегда представлены в многообразии связей и проявлений. Поэтому для постижения человека во всей его полноте и индивидуальности Ясперс предлагает к последовательному рассмотрению ряд аспектов, в которых выражает себя психическая жизнь. Каждый из аспектов актуализируется в соответствующем ему вопросе:

- первый аспект – человек – «Какое значение с точки зрения заболевания имеет то обстоятельство, что человек – не животное?»;
- второй аспект – душа – «Каким образом душа объективируется и предстает в качестве предметной реальности?»;
- третий аспект – душа есть сознание – «Что такое сознательное и бессознательное?»;
- четвертый аспект – душа не вещь, а бытие в собственном мире – «Что такое внутренний мир и окружающий мир?»;
- и, наконец, пятый аспект – душа – это не статическое состояние, а процесс становления, развития и развертывания – «Что означает дифференциация психической жизни?» [2, с. 31-41].

Общим фактором для вышеперечисленных аспектов Ясперс полагает наличие смыслового сдвига, который позволяет противоположностям воплотиться в различных формах. Кроме того, обсуждение этих пяти аспектов позволяет увидеть все многообразие выражения психических реалий





и одновременно понять недостаточность существующего в психиатрии понятийного аппарата для их описания и объяснения.

Итак, основной темой психопатологического исследования выступает человек в целом как больной. Однако в распоряжение психопатологов не предоставлен какой-либо «план целого». Более того, ни целое, ни частичные целостности как таковые не являются постигаемыми, они выходят за границы познания и не могут быть восприняты непосредственно, хотя и способны проявлять присущие им черты в ходе анализа. При этом всякая целостность, с точки зрения Ясперса, не есть только лишь совокупность элементов, составляющая фиксированный и поддающийся определению объект.

Человек, утверждает Ясперс, отличается от всего прочего в мире тем, что как целое он не может стать предметом изучения какой-либо одной науки, более того, наука познает лишь человеческие проявления, но не его самого. Отсюда и возникает необходимость связи психопатологии с другими науками, одной из которых – философии – отведено особое место в виду ее ориентированности на методологию.

Психопатология Ясперса является философской психопатологией, направленной на постижение человеческой целостности. Поэтому ее по полному праву можно назвать учением о человеке, в основе которого – антропологически ориентированная методология. В этой антропологической ориентированности лежит ключ к влиянию психопатологии Ясперса с ее методами понимающей психологии и феноменологии на психологию, педагогику, философскую антропологию, культурологическое и историческое знание. Понять (психически больного) человека, работать с человеком, осмыслить человеческое во всей целостности – основная цель Ясперса, и эту цель он в неизменном виде сохраняет на протяжении всего творчества. **W/B**



Литература:

1. *Власова О.А.* Феноменологическая психиатрия и экзистенциальный анализ: История, мыслители, проблемы. – М.: Территория будущего, 2010.
2. *Ясперс К.* Общая психопатология; пер. с нем. Л.О. Акопяна. – М.: Практика, 1997.
3. *Ясперс К.* Философская биография // Перцев А.В. Молодой Ясперс: рождение экзистенциализма из пены психиатрии. – СПб.: Издательство Русской христианской гуманитарной академии, 2012. – С. 221.
4. *Spiegelberg H.* Phenomenology in Psychology and Psychiatry. A Historical Introduction. Evanston: Northwestern University Press, 1972.



Философия экзистенции Карла Ясперса и ее антропологические практики*



**Власова
Ольга Александровна,**
доктор философских
наук, профессор кафе-
дры философии Курского
государственного уни-
верситета, г. Курск

Философия существования Карла Ясперса (или философия экзистенции), которую часто рассматривают как один из вариантов экзистенциальной философии, наиболее приближена к антропологии, к психологии, к практике. Одновременно предлагая весомое онтологическое обоснование, Ясперс развивает антропологическую ориентированную теорию существования личности, которую в своих поздних работах доводит до завершенности как антропологическую практику.

Проект философии экзистенции носит заметный отпечаток жизненного пути философа. Ясперс жил в поворотные для Германии времена: Веймарская республика и годы инфляции, Первая и Вторая мировые войны, атомная эра и холодная война. Сам он с рождения болел: бронхоэктатическая болезнь и сердечная недостаточность сопровождалась постоянными кризисами. В такой ситуации времени и жизни актуальный опыт для Ясперса постоянно выходил на первый план, а вместе с интенсивным переживанием приходило и осознание непрочности оснований: «Я остро ощущал зыбкость существования вследствие того факта, что я с отроческих лет тяжело болел...» [8, с. 41].

Ни у кого другого из его современников (ни у М. Хайдеггера, ни у Ж.-П. Сартра, ни у М. Мерло-Понти) нет такой крепкой связи онтологии бытия с учением о человеке. Философия Ясперса – это, прежде всего, философия живущего человека как философия экзистенции и антропологическая практика.

Выражение «философия экзистенции» Ясперс употребляет в лекциях 1920-х гг. по отношению к идеям С. Кьеркегора. В работе «Духовная ситуация времени» экзистенциальная философия видится Ясперсу как мышление о человеке. В разработанном виде проект экзистенциальной философии представлен в трехтомной «Философии», преимущественно, в ее втором томе.

В лекциях 1936 г. Ясперс говорит, что «то, что называют философией экзистенции, есть лишь одна форма единой, древней как мир философии», и что она преследует характерную, но на какое-то время забытую задачу «...узреть действительность в истоке и овладеть ею посредством того способа, каким я в мышлении обхожусь с самим собою, - во внутренней деятельности» [2, с. 170]. В этой специфической формулировке второй половины 1930-х гг. мы видим характерную тогда для Ясперса стратегию ухода. Его отстраняют от преподавания, запрещают публиковаться, а окружающая

* Работа подготовлена в рамках проекта «Концептуальный анализ философии Карла Ясперса в свете биографического подхода» по Гранту Президента РФ по государственной поддержке научных исследований молодых российских ученых – докторов наук (МД–205.2014.6).



реальность оказывается настолько ужасной, что ему остается только прошлое философии и настоящее своего мышления.

Противостоя эпохе механизации и омассовления, он предлагает пробудиться к подлинной жизни, вновь жить в реальности и посредством самопонимания приблизиться к основанию собственного опыта.

Онтологически экзистенция – это то, что есть вместе с мировым бытием, что может быть и что должно быть; антропологически – то, что есть я сам как существование; гносеологически – то, что не может быть объективно познано, но что может лишь развертываться в бытии. В этой философской системе человек представляется как «экзистенция *в существовании*», где существование – это бытие конкретного человека, бытие, которое может жить или умереть, экзистенция же – это то, что надвременно и что предстает в существовании как свобода. Экзистенция развертывается в мире как поле, пространство, в котором она предстает перед самой собой, которое она познает и в котором она просветляет саму себя.

Экзистенция недоступна мышлению, поскольку она есть постоянно развертывающееся существование, ее невозможно зафиксировать как результат. Она ускользает от всякой объективации и открыта сомнению. «Экзистенция – не цель, но *исток* философствования, охватывающего себя в ней», – заключает Ясперс [3, с. 7]. Она предполагает волю к знанию, отрыв от имеющихся условий и окружающего мира, неудовлетворенность имеющимся, выбор возможности, свободу, в которой происходит трансцендирование к мировому существованию. «Мыслящее удостоверение» прорыва к мировому существованию Ясперс и называет просветлением экзистенции.

Это просветление, как и сам прорыв, происходит в точках границ мирового существования, которые в человеческой жизни выражаются как пограничные ситуации. «Я» всегда пытается осознать себя в саморефлексии, но реальность «я» постоянно ускользает от себя самой, не будучи отчетливо и завершено представлена в сознании и проявляясь только в существовании. Пограничные ситуации отмечают переходные точки экзистенции, в которых существование прорывается к мировому бытию. На антропологическом уровне это выражается в осознании своего предназначения, цели существования и смысла жизни.

Ясперс называет пять групп пограничных ситуаций – смерть, страдание, борьба, вина, историческая определенность. Все они одновременно и указывают существованию на его границы, и способствуют выходу за их рамки, открывая новые горизонты. Развитие человека, прогресс его существования происходит посредством погружения в пограничные ситуации и экзистирования в них.

Обращение к себе в пограничной ситуации, осознание границ своего существования в них – это только один из способов



просветления экзистенции. Ясперс предлагает и другой способ познания «я», другой критерий достоверности: не самосознание, не мышление о себе, как предлагала европейская философская традиция, начиная с Декарта, а напротив, выход за его рамки. Выход за пределы «я» для Ясперса всегда сопряжен с обращением к «другому», и здесь возникает еще один важнейший для его философии концепт – «коммуникация».

Между коммуникацией и экзистенцией как связующая нить лежит неудовлетворенность собой или другим. Все это способствует осознанию неподлинности коммуникации и поиску ее подлинных форм. Экзистенциальная коммуникация – это всегда подлинная коммуникация. Ее невозможно представить, описать и повторить, она не ведет к окончательной истине или системе. Она свершается между двумя сознающими себя «я», двумя самостями, которые встречаются в пространстве определенных содержаний, которые образуют промежуточную для нее среду. Подлинная экзистенциальная коммуникация выступает у Ясперса не просто одним из пространств человека, а понимается им как основополагающее пространство философского поиска.

Коммуникация бесконечна, открыта, свободна [5, с. 313-314]. Она не есть обмен мнениями или отстаивание точки зрения, скорее, она устремлена на постоянное прояснение, путь к истине, развертывание разума и продвижение в разуме философствующих людей. Для коммуникации в принципе не обязателен реально присутствующий собеседник, она может разворачиваться сквозь пространство и время: с людьми другого времени и других стран. Она дает разуму его иное и обеспечивается полемикой в разуме. Коммуникация в духе, таким образом, становится для Ясперса в философии, точно так же как и в реальной жизни, гораздо важнее, чем взаимодействие с конкретными собеседниками.

Начиная с 1945 г., философ говорит о коммуникации во многих своих работах. В тесной связи с формирующимся у него концептом философской веры и проектом всемирной истории философии Ясперс начинает говорить о коммуникации не как об общении, а как о постоянно присутствующей близости. Он оставляет в стороне социально-психологический аспект коммуникации как интеракции и говорит о ней в онтологическом смысле: как о том, что обеспечивает связность и целостность разума, единство в разуме.

Коммуникация и пограничные ситуации, по Ясперсу, открывают индивидуальному сознанию путь к абсолютному сознанию, которое не может быть помыслено как предмет, недоступно пониманию, не является причиной, «но есть постоянная содержательная основа, которая слышится тихо, однако всегда отчетливо. Оно стоит за молчаливыми и надежными связями» [3, с. 260].

Обращение к абсолютному сознанию запускает работу индивидуального сознания и трансформацию существования.





Ясперс пишет: «Диалектика показала, что человеческое сознание преобразуется посредством самого себя: каждое сознание проходит в своем существовании ряд стадий благодаря знанию о себе; каждое мнение и знание изменяют того, что знает именно так; измененный, он должен искать в мире новое знание о себе; так, теряя покой, он, поскольку бытие и сознание принимают в своем разделении все новый образ, переходит от одного к другому – это исторический процесс человека» [1, с. 292].

Процесс преобразования самого себя становится для Ясперса основной целью философа и основной целью существования личности. В 1960 г., в беседе с Тило Кохом, Ясперс охотно разъясняет некоторые моменты своей стратегии философского самопонимания и самосознания. Он приводит примеры иезуитов или психотерапевтов, дающим своим ученикам и клиентам задания, которые нужно выполнить: в психотерапии, чтобы преодолеть свою проблему, к примеру, страх или отчаяние, человек должен работать со своими эмоциями, своей волей, в религии – с мыслями, волей, гордыней. В обоих случаях он должен постоянно обращаться к себе, чтобы себя изменить. Подобное, по убеждению Ясперса, происходит и в философии. Философ практикует своеобразную внутреннюю медитацию, работает со своим мышлением, и эта работа всегда укоренена в жизненной практике [7, с. 55–58].

В одной из автобиографических работ Ясперс разъясняет: «Философия возникла для меня из растерянности перед жизнью. Философия – это *практика*, только практика уникальная» [9, S. 401]. Эту же мысль он повторяет в 1946 г., в письме Ханне Арендт: «Философия должна быть конкретной и практически ориентированной, но при этом ни на одно мгновение не утрачивать связи с корнями» [4, с. 95].

Философия как практика, по мнению Ясперса, должна быть направлена на побуждение к действию, к преобразованию себя. Поэтому для него философия – это не просто теория: знакомство с ней, общение с великими философами не может оставить равнодушным, оно задевает человека и заставляет меняться. «Я убежден, – пишет он, – что существует мышление, которое вырастает из самой жизни и для нее необходимо, но которое не оказывает на нее непосредственное влияние, а только побуждает к внутреннему действию, где для смысла и содержания того, что происходит во внешнем мире, всегда находится основание» [6, с. 6].

Как постоянная работа с собственным мышлением и над собой философия отличается от науки и сближается с религией. Она не направлена на какой-то объективный результат: получить конкретный ответ и достигнуть какой-то цели. Всякая философия, которая выбирает путь науки, по Ясперсу, обречена на провал. Она подобна религии, где внутренняя работа существует как самостоятельное пространство. Не зря Ясперс во

**КАРЛ
ЯСПЕРС**

Духовная ситуация
времени

новая философия





многих своих работах и интервью сравнивает философию и религию, философию и теологию, которые, на его взгляд, имеют дело с верой. Для описания работы философии Ясперс вводит концепт «философская вера».

В понимании философии как своеобразной теологии мышления Ясперс, по собственному убеждению, возвращает ей исконный смысл: тот, который ей был присущ еще до Нового времени. Начиная с Декарта, философия стала уподобляться науке, поскольку именно Декарт начал ориентировать ее на идеал научной объективности. Философия стала наукой о частностях, занялась работой над улучшением собственно метода и забыла о своем основании и своем предназначении. В ее основе работа не с вещами, не с окружающими предметами, не с частностями, как в объективной науке, как в естествознании, но работа с собственным мышлением, самосознание, изменение мышления, устремленное к трансценденции. Это и есть, по Ясперсу, суть философской веры.

Философия экзистенции Ясперса всегда предполагает опору на жизнь самого человека и одновременно работу мышления. Она представляет собой устремленность к трансценденции, где истина не дается в готовом виде, но всегда, в каждый конкретный момент жизни заново открывается. Истина дается всегда в связи с конкретным существованием и выступает не как данное свыше руководство, но как то, что изменяет человека посредством внутренней работы его мышления. В мышлении философ стремится к истине, в своем существовании он черпает основание для той работы. Поэтому мышление и существование подпитывают друг друга, а онтология экзистенции не развивается в отрыве от антропологической практики. **ИЯР**



Литература:

1. *Ясперс К.* Духовная ситуация времени // Смысл и назначение истории. Пер. с нем. М.И. Левиной. М.: Политиздат, 1991. С. 288-419.
2. *Ясперс К.* Разум и экзистенция. Пер. А.К. Судакова. М.: Канон+, РООИ «Реабилитация», 2013.
3. *Ясперс К.* Философия. Книга вторая. Просветление экзистенции. Пер. А.К. Судакова. М.: Канон+, РООИ «Реабилитация», 2012.
4. *Arendt H., Jaspers K.* Briefwechsel, 1926–1969. Hrsg. L. Kohler, H. Saner. München: Piper, 1993. S. 95.
5. *Jaspers K.* Die Atombombe und die Zukunft des Menschen, politisches Bewusstsein in unserer Zeit. München, R. Piper 1958.
6. *Jaspers K.* Lebensbeschreibung / Jaspers K., Bauer K.H. Briefwechsel, 1945–1968. Hrsg. R. de Rosa. Berlin: Springer, 1983. S. 6.
7. *Offener Horizont: Ein Gespräch mit Thilo Koch (1960)* // Provokationen: Gespräche und Interviews. Hrsg. H. Saner. München: Piper, 1969. S. 55-58
8. *Jaspers K.* Philosophie und Welt: Ein Gespräch, mit Francis Bondy über den Einfluss der Philosophie (1962) // Provokationen: Gespräche und Interviews. Hrsg. H. Saner. München: Piper, 1969.
9. *Jaspers K.* Über meine Philosophie // Rechenschaft und Ausblick. Reden und Aufsätze. München: R. Piper, 1951.

**Водья****Сергей Анатольевич,**

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург

Экзистенциальные основы формирования психологического благополучия личности

Психологическое благополучие оказывает существенное влияние на самореализацию личности во всех сферах ее проявления, и наиболее надежным средством его формирования является культивирование эвдемонических ценностей. Эвдемоническое благополучие сопровождается гедонистическим, не являясь по сути полярным первым или исключаящим его. Оба эти понятия являются необходимыми компонентами психологического благополучия. По нашему мнению, *психологическое благополучие отражает единство воспринимаемого уровня счастья и удовлетворенности жизнью, баланса положительных и отрицательных эмоций, осмысленности жизни, позитивных социальных отношений, мотивационной вовлеченности и позитивных достижений личности.*

Испытуемые с высоким уровнем эвдемонического благополучия более креативны, им свойственны стремление и настойчивость в решении различных интеллектуальных и практических задач; их отличает систематичность, оптимизм, меньшая подверженность заболеваниям, а также они социальны и испытывают меньшую враждебность к миру и самоотгороженность [1].

Высокий уровень эмоционального благополучия, надежды и оптимизма демонстрируют религиозные люди: вера может снижать чувство тревоги, вины и угнетенности за счет таких факторов, как идея о воздаянии в загробном мире; они чувствуют поддержку со стороны других верующих; происходит идентификация с вечностью, придающая смысл жизни и чувство психологического комфорта; верующим свойственно усвоение четких моральных императивов, преобразующихся во внутренние регуляторы поведения. Религиозные ритуалы воздействуют на воображение и способствуют возникновению чувственного и эстетического удовольствия.

В соответствии с исследованиями М. Чиксентмихайи, люди наиболее счастливы, если достаточно часто пребывают в особом потоковом состоянии, напоминающем самадхи (полное единение с деятельностью и ситуацией). «Поток» - оптимальное состояние внутренней мотивации, полная включенность в то, что делаешь. При этом испытывается ощущение, которое описывается как свобода и полное удовлетворение. Человек забывает о часах и минутах, еде и даже том, кто он есть – в своей социальной роли [5].



Препятствуют возникновению, вызывают апатию и скуку рутинные формы поведения, застывшие ритуалы и вынужденные действия.

При формировании психологически благополучной личности не стоит ограничиваться лишь тем, что возникает спонтанно. Чиксентмихайи предложил два подхода: 1) изменение среды для облегчения возникновения состояния потока и 2) помощь другим в достижении состояния потока [5].

Для достижения чувства потока, необходимо чтобы избранная личностью для решения задачи находилась в зоне его ближайшего развития. Чувство потока является процессом психологического отбора, играющего решающую роль в определении собственных интересов, целей и талантов на протяжении жизни [5].

Возможно, самым важным источником удовлетворенности жизнью и эмоционального благополучия являются позитивные социальные отношения. Это универсальный тип отношений с людьми вне зависимости от степени аффективной близости; стремление создавать атмосферу поддержки значимым для тебя людям, ожидания от других преимущественно положительных реакций на свое поведение. Выражается в культивировании чувства теплоты, доверия и интимности. Проявляется в стремлении делать добро, эмпатии, склонности к компромиссу и сотрудничеству. Опрос более 2000 американцев, проведенный в 1971, позволил заключить, что брак и семейная жизнь являются лучшими предикторами общей удовлетворенности жизнью среди всех остальных сфер активности личности. Э. Динер, исследуя кросскультурные источники субъективного благополучия, показал, что только один фактор надежно предсказывает субъективное благополучие - социальные отношения. Люди обычно считают успешность тесных взаимоотношений наиболее важными жизненными целями и стремлениями. Отсутствие близких отношений в значительной степени коррелирует с проблемным поведением [6].

В попытках понять феномен благополучия и то, какие факторы способствуют «хорошей жизни», неоднократно эмпирически выявлялось, что позитивные межличностные отношения жизненно важны для эмоционального благополучия. Наличие друзей, родителей, братьев, сестер, детей, супругов и других референтных лиц в социальном кружении является одним из важнейших залогов процветания как отдельной личности, так и человеческого рода в целом [5]. Человек, в конце концов, социальное существо, и он эволюционно предрасположен зависеть от качества своих межличностных отношений [4]. Социальные же отношения являются единственным предиктором благополучия, независимым от культуры [7].

Тот, кто проводит больше времени с семьей и друзьями, чаще имеет более выраженный позитивный эмоциональный





настрой. Участники исследований, говорившие о значимости близких отношений в их жизни, обычно и счастливее, и здоровее своих сверстников-одиночек [4].

Согласно Р. Ларсену и З. Призмич, наслаждение отношениями не ради личной выгоды, а из альтруистических побуждений повышает благополучие [2].

Вопрос о смысле жизни тесно связан с выживанием и процветанием человека. Проблема смысла жизни затрагивает все аспекты человеческого существования: биологические, психологические, социальные и духовные. Процесс поиска личного смысла усложняется тем, что каждый человек руководствуется своими собственными стандартами «о хорошем». Для множества людей главной ценностью являются деньги, потому что они остаются самым мощным средством мотивации в потребительском обществе. Другим важнее всего репутация. Для тех, кто живет в крайней нищете, высшей ценностью может стать отсутствие голода [3].

В. Франкл попытался дать общее объяснение индивидуальных различий в конструировании смыслов людьми. Он выявил, что для каждого человека чрезвычайно важно определить и обнаружить смысл своей жизни самостоятельно. Он также сформулировал основные стратегии поиска смысла. Он пришел к выводу, что «воля к смыслу» является предиктором достойной и полноценной жизни независимо от личностных ценностей и обстоятельств.

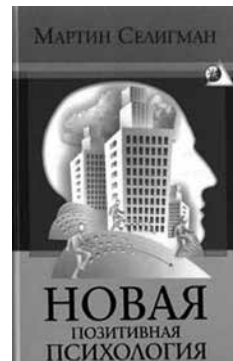
Стремление к совершенству является важной стратегией достижения высшей сферы бытия. Самосовершенствуясь, человек духовно обогащает себя и мир в целом. Позитивная самореализация – это эволюционно обусловленное стремление. Стремление реализовать себя максимально полноценно в социально желательном русле является для большинства людей приоритетной целью и одним из важнейших условий счастливой жизни. Высокие достижения являются плодами трудов тех, чье рвение и преданность делу помогают достичь совершенства, соответствующего их внутренним стандартам.

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

1. Психологическое благополучие личности часто проявляется в форме позитивной аффективности. Позитивная аффективность, в свою очередь, довольно сильно зависит от стиля объяснения событий, уровня эмоциональной культуры и возраста человека.
2. Мотивационная вовлеченность личности является мощным фактором формирования психологического благополучия за счет повышения эмоциональной насыщенности процесса деятельности и культивирования процессуальных удовольствий.

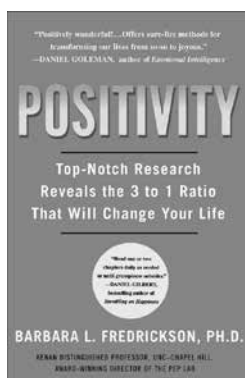


3. Позитивные межличностные отношения являются ведущим компонентом психологического благополучия личности.
4. Личностный смысл является одним из необходимых компонентов психологического благополучия. В то же время этот компонент наиболее динамичен и наименее стабилен, поэтому в определенные периоды жизни его доминирование может и не повышать психологического благополучия.
5. Гордость своими собственными достижениями и достижениями членов своей референтной группы так же служит средством самоподтверждения личности и росту психологического благополучия. **W/B**



Литература:

1. *Fredrickson, B.* Positivity: Groundbreaking Research Reveals how to Embrace the Hidden Strength of Positive Emotions, Overcome Negativity, and Thrive. New York: Crown. 2009
2. *Larsen, R.J., Prizmic, Z.* The regulation of emotional well-being: Overcoming the hedonic treadmill. In M. Eid and R. J. Larsen (Eds.), *The science of subjective well-being* (pp. 258-289). New York: Guilford. 2007
3. *Reker, G.T., Wong, P.T.P.* Personal meaning in life and psychosocial adaptation in the later years. In P. T. P. Wong (Ed.), *The human quest for meaning* (2nd Edition). New York, NY: Routledge Publishers. 2011
4. *Segrin, C., Taylor, M.E.* A social cognitive analysis of the effects of parental divorce on premarital couples' communication skills. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Washington, DC. 2005
5. *Seligman, M.E.P.* Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being. New York: Free Press. 2011
6. *Sheldon, K., Elliot, A. J., Kim, Y. and Kasser, T.* What's satisfying about satisfying events? Comparing ten candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80: 325–39. 2001
7. *Vitters, J., Overwien, P. and Martinsen, E.* Pleasure and interest are differentially affected by replaying versus analyzing a happy life moment. *Journal of Positive Psychology*, 4(1): 14–20. 2009



**Ярина****Алина Николаевна,**

аспирантка кафедры
психологии личности фа-
культета психологии МГУ
им. М.В. Ломоносова,
г. Москва

Периодизация изучения феномена буллинга

Термин «буллинг» произошел от английского bullying, что означает запугивать, травить, задира́ть. Данный феномен проявляется в разных ситуациях и местах: в школе, на рабочем месте, в армии. Травля в школе получила название «школьный буллинг» – «schoolbullying», и хотя она и существовала с давних времен, исследование этого феномена началось в последней трети прошлого века в странах Северной Европы. В отечественной психологии крайне мало работ, посвященных данной тематике.

Под буллингом обычно понимается запугивание, унижение, травля, физический или психологический террор, направленный на то, чтобы вызвать у другого страх и тем самым подчинить его себе [Кон, 2006]. В том случае, когда насилие носит длительный, систематический характер, осуществляется в отношении человека, неспособного защитить себя в данных обстоятельствах, и направлено на то, чтобы запугать и подчинить жертву, сознательно доставить ей страдания и дискомфорт, принято говорить о буллинге [Кон, 2006; JingWangetal., 2012; Olweus, 1993].

В последнее время в связи с быстрым развитием информационных технологий буллинг приобрел новые формы, например, кибербуллинг. Кибербуллинг – это нападения с целью нанесения психологического вреда, которые осуществляются через электронную почту, сервисы мгновенных сообщений, в чатах, социальных сетях, на web-сайтах, а также посредством мобильной связи.

Основная площадка кибербуллинга в интернете – социальные сети. Анонимность позволяет оставаться безнаказанным и выходить за рамки допустимого поведения. Контентная фильтрация и технические меры безопасности не помогают бороться с данной проблемой.

По данным исследования «Дети России Онлайн», в 2010 году примерно четверть (23%) российских подростков подвергалась физическому или психологическому насилию со стороны своих сверстников «лицом к лицу» или в Интернете. Примерно столько же подростков сознались, что сами обижали или оскорбляли других людей. Наиболее высокими эти показатели оказались в таких крупных мегаполисах, как Москва (27%) и Санкт-Петербург (35%). Для сравнения, в Европе дети в среднем гораздо реже признаются, что подвергались насилию со стороны сверстников, хотя в ряде стран эти показатели существенно выше, чем в России, например: в Эстонии – 44%, а в Румынии – 42% [Солдатова и др., 2010; Солдатова, Зотова, 2011; Soldatova, Zotova, 2013]. В результате мета-анализа

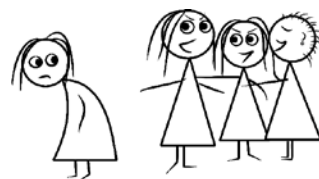


82 количественных исследований, шедших с 1996 по 2006 год (Cook et. all, 2010), из которых 45 были проведены в Европе, 21 – в США, и 16 – в других странах, авторы рассчитали средние показатели распространенности: около 20% – агрессоры, 23% – жертвы, и 8% – хамелеоны. По результатам метаанализа 49% не принимали участие в буллинге. Таким образом, данные метаанализа за предыдущие годы схожи с полученной статистикой по России: примерно четверть детей подвергается буллингу оф-флайн или он-лайн по всему миру.

По материалам статьи Питера Смита «Школьный буллинг» были выделены четыре «волны» изучения буллинга. С помощью данной периодизации можно увидеть этапы изучения буллинга в разных странах.

История изучения буллинга

Первые публикации на тему школьной травли появились сравнительно недавно. Исследование школьной травли (буллинга) проходило в четыре волны [Smith, 2012].



Первая волна: конец 1960-х – 1988 гг.

В 1969 г. шведский школьный врач Петер-Пауль Хайнеманн [Heinemann, 1969] опубликовал статью, посвященную травле. Статья вызвала широкий общественный резонанс, и Хайнеманн продолжил работу над этой проблемой. В 1972 г. вышла его книга «Моббинг. Групповое насилие среди детей и взрослых», которая в 1973 г. была издана в Норвегии.

В своей работе Хайнеманн использовал социально-психологический подход. Он изучал взаимодействие преследователя и жертвы и отношения внутри группы преследователей. В книге были описаны его наблюдения за учениками шведской школы. Автор утверждал, что моббинг – это поведение человека как биологического существа, некий инстинкт. В своей точке зрения он опирался на работу об агрессии этолога Конрада Лоренца. В этологии термином «моббинг» Лоренц обозначил такое поведение, когда, например, стая мелких птиц не давали покоя одному из сородичей: предполагалось, что они отгоняют его от ближайшего окружения. Они все набрасываются на того, кто отличается, кто мешает стае [Larsson, 2008].

В 1973 г. Дэн Олвеус опубликовал «Forskning om skolmobbing», которая была переведена на английский в 1978 г. как «Школьные хулиганы и мальчики для битья». Здесь «буллинг» или «моббинг» был определен с точки зрения физического и вербального поведения.

В 1975 г. появилась книга «Как остановить моббинг?» шведского автора Анатоля Пикаса. Пикас, как и Хайнеманн, рассматривает моббинг как групповой процесс [Pikas, 1976, 1989].



Недостатком теорий Пикаса и Хайнеманна является отрицание закономерностей (т.е. игнорирование характерных особенностей преследователей) и отсутствие системных элементов. Д. Олвеус не отрицает наличия групповых процессов, но ключевыми считает особенности личности. В его теории существуют четкие условия возникновения моббинга (или буллинга) и элементы контекста, которые находятся во взаимосвязи.

С 1980 г. к этому феномену обращаются и в Финляндии. Его изучением занимались Кристи Лагерспетц и ее коллеги. Результаты их работы, в частности исследования личностных особенностей преследователей и жертв, публиковались в международных научных журналах. Также большой вклад в развитие исследований, посвященных данной теме, внесла профессор психологии в Университете Турку Кристина Салмивали. Она занималась изучением отношений остальных учеников к преследователям и жертвам [Salmivali, 2005; Salmivalietal, 1996].

В 1987 г. в Ставангере (Норвегия) состоялась первая международная конференция, посвященная проблеме моббинга. Организатором выступил Совет Европы. В конференции приняли участие около 40 ученых и работников школ из западноевропейских стран. По результатам конференции была издана книга «Bulling: An International Perspective» («Буллинг в разных странах: Обзор проблемы») [Roland, 1989].

По окончании конференции Мона О'Мур из Ирландии занялась исследованиями моббинга и открыла центр его изучения в Тринити-колледже в Дублине. Здесь изучалась самооценка преследователя и жертвы, кроме того были разработаны меры по предотвращению моббинга [O'Moore, 1989, O'Moore, Hillery, 1999].

Вторая волна: создание научно-исследовательской программы 1989 – середина 1990-х гг.

С 1989 года увеличилось количество книг и журнальных статей о буллинге. К этой проблеме обратились за пределами Скандинавии. Кроме анкет самоотчета некоторые исследования стали использовать методику номинаций со стороны сверстников. Важным моментом этого периода изучения проблемы стало то, что к буллингу было причислено косвенное и относительное запугивание (распространение слухов, социальное отчуждение и т.п.).

В 1990-х г. исследования моббинга начались параллельно в нескольких странах: в Англии, Австралии, Канаде. Были установлены постоянные контакты с исследователями из Северной Америки, а затем – с японскими специалистами [Smith et al., 1999].





Третья волна: создание международной программы исследования в середине 1990-х – 2004 гг.

В 1993 г. теория Д. Олвеуса обрела окончательную полноту. Описать ее может модель, в которой одним из факторов выступает ситуация в семье, а детско-родительские отношения имеют наибольшее значение; кроме того, присутствуют внешние и внутренние факторы условий обучения в школе, наличие в составе класса преследователей и жертв – и моббинг как результирующая переменная. Кроме того, выявлены феномены размывания ответственности и социального заражения, которые ведут к потере контроля в группе.

В 1990-х годах проблемой буллинга и моббинга уже активно занимались во многих странах: проводились исследования, стали разрабатываться профилактические программы и социальные проекты по помощи жертвам.

В Канаде, в Йоркском университете был создан центр «LaMarsh», руководителем стала Дебра Пепер. Здесь были разработаны профилактические меры и изучены социальные процессы. В Англии Питер К. Смит и его коллеги создали проект «Sheffield»: специалисты в области моббинга проанализировали масштаб проблемы, характеристики учащихся, и создали рекомендации по предотвращению моббинга [Smith, Sharp, 1994].

В Австралии ключевыми фигурами выступили Кен Ригби и Питер Сли, работа которых посвящена отношениям различных групп учащихся к моббингу (Rigby, 1997; Rigby, Slee, 1991). Исследовательская группа Даны Кросс занималась изучением проблем со здоровьем у жертв моббинга. В Японии исследования моббинга связаны с именем социолога Ёдзи Морита [Morita et al., 1999].

С 1969 г., когда вышла статья Хайнеманна, изучение буллинга прошло путь от локального исследования до деятельности международного масштаба. В 2003 г. ОЭСР (Организация экономического сотрудничества и развития) учредила небольшой экспертный совет в целях разработки принципов профессионального сотрудничества между 30 странами, входящими в ОЭСР. Отчет совета был представлен на конференции ОЭСР «Taking Fear out of Schools» (2004 г.), посвященной моббингу и насилию в школе. В конференции приняли участие подавляющее большинство ведущих исследователей в данной области со всего мира. Целью конференции было определить направление исследований причин возникновения моббинга, сформулировать задачи, связанные с разработкой методов и проводимой национальной политикой, а также обозначить пути дальнейшего международного сотрудничества.





Четвертая волна: кибербуллинг

За прошлое десятилетие кибербуллинг стал отдельной проблемой, которая была принята во внимание [Smith, 2012].

Кибербуллинг может начинаться с текстовых сообщений или посредством e-mail. С середины 2000-х распространение этого вида буллинга все увеличивается [Rivers & Noret, 2010]. Возможности смартфонов и возрастающая популярность социальных сетей – это новые инструменты для тех, кто желает причинить другим боль.

В России об актуальности данной проблемы одним из первых заговорил И. Кон в статье «Что такое буллинг и как с ним бороться» [Кон, 2006]. Несмотря на распространенность буллинга в образовательной среде, исследований в нашей стране, посвященных этой теме, недостаточно, поэтому эта тема приобретает все большую научную актуальность. ❏



Список литературы:

1. Кон И. С. «Что такое буллинг и как с ним бороться» // Семья и школа. – 2006. – № 11. – С. 15-18.
2. Солдатова Г., Зотова Е., Лебешева М., Гур М., Роггендорф П. Дети России Онлайн. Результаты международного проекта. – М.: Фонд Развития Интернет, 2010.
3. Солдатова Г.В., Зотова Е.Ю., Чекалина А.И., Гостимская О.С. Пойманные одной сетью: социально-психологическое исследование представлений детей и взрослых об Интернете / Под ред. Г.В. Солдатовой. – М., 2011. – 176 с.
4. Cook, C. R., K. R. Williams, N. G. Guerra, and T. E. Kim (2010), "Variability in the prevalence of bullying and victimization: a cross-national and methodological analysis", in S. R. Jimerson, S. M. Swearer, and D. L. Espelage (eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective*, New York & London, Routledge, P. 347-362.
5. Heinemann, P. Apartheid // *Liberal Debatt*. 1969. Vol. 3. P. 3-14.
6. Jimerson, S. R., S. M. Swearer, and D. L. Espelage (eds.) (2010), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective*, New York & London, Routledge.
7. Larsson, A., 2008: On the emergence and prehistory of the concept of mobbing – a conceptual history / *Pedagogisk Forskning i Sverige*, Vol 13, No 1, pp 19–36. Stockholm. ISSN 1401-6788.
8. Morita, Y., Soeda H., Soeda K., Taki M. *Japan / The nature of school bullying: A cross-national perspective*. – L.: Routledge, 1999.
9. O'Moore A. M. *Bulling in Britain and Ireland: an overview // Bulling: An International Perspective*. – L. David Fulton Publishers, 1989.
10. O'Moore A. M. Hillery B. *Bulling in Dublin schools // Irish Journal of psychology*. 1999. Vol. 10. P. 426-441.
11. Pikas A. *Slik stopper vi mobbing*. – Oslo : Gylden, 1976.
12. Pikas A. *The common Concern Method for the Treatment of mobbing // Bulling. An International Perspective*. – L.: David Fulton Publishers, 1989.
13. Rigby, K. *Attitudes and beliefs of Australian schoolchildren regarding bullying in schools // Irish Journal of Psychology*, 1997. Vol. 18. P. 202-220.
14. Rigby, K., Slee, P. *Victims in school communities // Journal of the Australian Society of Victimology*. 1991. P. 25-31.



15. Rivers, I., and N. Noret (2010), "I h8 u': findings from a five-year study of text and email bullying", *British Educational Research Journal*, 36, P. 643-671.
16. Roland, E. School Influences on bullying. – Stavanger: Rebel forlag, 1989.
17. Salmivalli, C. Consequences of School Bullying and Violence // Taking Fear out of Schools. – Stavanger: University of Stavanger, Centre for Behavioural Research, 2005.
18. Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., Bjorkqvist, K., Ostermann, K., Kaukianen, A. Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within a group // *Aggressive Behaviour*. 1996. Vol. 22. P. 1-15.
19. Sharp, S., Smith, P. (1994). Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers. London: Routledge.
20. Smith, P. K. Definition, types and prevalence of school bullying and violence // Taking Fear out of Schools. – Stavangersity of Stavanger, Centre for Behavioural Research, 1999.
21. Smith, P. School Bullying // *Sociologia, problemas e praticas*. 2012. n 71, P. 81-98.
22. *Sparling*. 'Mean machines: New technologies let the neighbourhood bully taunt you anywhere, anytime. But you can fight back', // *Current Health*, 2004, v.28, n.8, P.18-20.
23. Soldatova G., Zotova E. Coping with online risks: The experience of Russian schoolchildren // *Journal of Children and Media*, Volume 7, Issue 1, 2013, P. 44–59. <http://dx.doi.org/10.1080/17482798.2012.739766>.
24. Rashmi Shetgiri Bullying and Victimization Among Children // *Adv Pediatr*. 2013; 60 (1) : 33-51.
25. Jing Wang, Ronald J. Iannotti, Jeremy W. Lik Patterns of Adolescent Bullying Behaviors: Physical, Verbal, Exclusion, Rumor, and Cyber // *Sch Psychol*, 2012 August; 50 (4) : 521-534.
26. Olweus, D. Bullying at school. What we know and what we can do. – Oxford: Blackwell, 1993.





Сартан
Марк Наумович,

генеральный
директор компании
«Умная школа»;

Образовательный комплекс «Умная школа» как проект инновационной образовательной организации

Любой современный родитель, имеющий ребенка школьного возраста, задумывается над вопросом: «Какой должна быть школа, способная дать лучшее образование?» Этот же вопрос стоял перед разработчиками проекта «Умная школа», запущенного два года назад. И они попытались дать конкретный ответ.

Команда проектировщиков, в которую вошли педагоги, психологи, руководители ряда российских школ, задумали создать образовательный комплекс нового типа, где будут учиться дети, имеющие самые разные образовательные потребности. «Умная школа» была замыслена как школа жизненного выбора, функционально объединенная с поселком для приемных семей. Ее смело можно будет назвать одним из инновационных вариантов антропопрактики. Главная цель образовательного комплекса – подготовка выпускника, умеющего ответственно распоряжаться собственной жизнью. Это и есть ключевая идея концепции данной образовательной организации.

Образовательный комплекс и поселок будут построены в Иркутске на берегу Ангары.

Очевидно, что новая школа, базирующаяся на инновационных образовательных идеях, должна и выглядеть по-новому, отличаться от стандартных коробок типовых школьных зданий. Был объявлен конкурс на лучший проект образовательного комплекса среди архитектурных бюро, в котором приняли участие 49 кампаний из 26 стран мира. Такой интерес к конкурсу оказался приятной неожиданностью для разработчиков «Умной школы». Появилась возможность выбрать самые нетривиальные архитектурные решения, предложенные лучшими архитекторами. В итоге в конкурсе победило архитектурное бюро из Дании – «Sebga». Именно ее эскиз проекта выбрало



Битянова
Марина Ростиславовна,

кандидат психологических наук, директор Центра психологического сопровождения образования «ТОЧКА ПСИ»;



авторитетное жюри специалистов в области образования и архитектуры.

Что же будет представлять собой данный образовательный кластер? Это будет большой комплекс, включающий коттеджи для приемных семей, здание дошкольного отделения, здание начальной школы, в котором будут учиться дети с первого по шестой класс включительно, здание старшей школы для учащихся с седьмого по одиннадцатый классы, культурно-досуговый центр, спортивно-оздоровительный комплекс, гостевой дом и ряд вспомогательных зданий. Рассчитан образовательный комплекс примерно на 1000 учеников, из них около 15% составят дети-сироты из приемных семей, живущие в поселке.

«Умная школа» не будет элитной. Она станет школой для каждого. Здесь будут учиться и одаренные дети, и дети с особыми образовательными потребностями. Для всех будут созданы необходимые условия. Согласно замыслу разработчиков, эти условия будут обеспечиваться следующими чертами школы, придающими ей своеобразие:

- семейное жизнеустройство каждого ребенка (все ученики будут воспитываться в семьях, часть из которых является приемными и живет в поселке при образовательном комплексе);

- ценностное наставничество (то есть такой вид педагогической деятельности, который соединяет в себе цели развития субъектной позиции учащихся и цели индивидуализации образования; его назначение – помочь учащемуся самостоятельно определить для себя ценностную составляющую своего образования в настоящем и, вместе с тем, передать ему инструмент такого самоопределения в будущем);

- индивидуализация образовательных маршрутов (организация учебной деятельности всех учащихся образовательного комплекса посредством индивидуальных учебных планов, то есть создание для каждого ребенка возможности выбирать – вместе с родителями – часть предметов и уровень их усвоения);

- проектность как принцип организации всей жизни в образовательном комплексе (подразумевается, что все виды как урочной, так и внеурочной деятельности учащихся разворачиваются как проекты; итогом обучения в «Умной школе» для ученика станет разработка жизненного проекта, то есть такого, в котором предметом проектирования являются изменения в жизни автора, проекта, который человек выстраивает в результате свободного выбора на перспективу своего становления);

- интеграция детей с различными образовательными потребностями (подлинная инклюзия, совместное обучение и социализация нормативно развивающихся детей и детей с ограниченными возможностями здоровья, детей из обычных и из приемных семей).



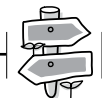
**Вачков
Игорь Викторович,**

доктор психологических наук, профессор МГППУ, профессор кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ, руководитель психолого-педагогического направления компании «Умная школа»;



**Гусева
Елена Вячеславовна,**

руководитель организационно-инфраструктурного направления компании «Умная школа», г. Москва



Одним из главных факторов достижения цели «Умной школы» – развитие человека, способного ответственно распоряжаться собственной жизнью и реализовывать свой авторский жизненный проект, – выступает образовательная среда как материальный и социальный ресурс.

С одной стороны, пространство школьных помещений должно быть организовано в соответствии с современными принципами, реализуемыми в школьной архитектуре: разнообразия и соразмерности; проницаемости и прозрачности; сочетания связности и разделения; многофункциональности и трансформируемости; зонирования и специализации; связи с окружающей средой. С другой стороны, среда школы должна быть избыточной, то есть предоставлять учащимся широкий спектр возможностей, обеспечивать выбор средств решения образовательных задач. Следовательно, комплекс «Умная школа» должен быть хорошо оснащен современным оборудованием и качественными материалами, компьютерной техникой.

Еще более важным фактором успеха любой образовательной организации является команда педагогов. Уже сейчас разработчики проекта «Умная школа» работают в этом направлении, реализуют программы подготовки, обучения и отбора будущих сотрудников образовательного комплекса, разделяющих концептуальные идеи «Умной школы» и способных реализовать их на практике.

Таким образом, есть основания утверждать, что «Умная школа» станет инкубатором идей, технологий, проектов и практик, работающим как ресурсный центр не только для Иркутской области, но и всей страны.

Она будет способствовать формированию поколения деятельных, инициативных и творческих людей, генерации позитивных изменений в системе образования и социальной сфере региона и страны, росту главного богатства страны – ее человеческого потенциала. **W/R**





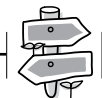
«Игровое ядро» общения: спектакль и соревнование

Диалогический подход раскрывает многие тайны общения. К одной из важных тайн относится проблема «игрового ядра» внутренней сущности общения [26; 27]. В модели общения А.У. Хараша категория общения раскрывается через ряд основных положений. Во-первых, он отмечал связь общения и деятельности: ее проявление в модусах «сообщничество» и «партнерство». Общение не получает внутренней основы, если это общение по поводу деятельности [5; 10; 16]. Однако общение не сводится к обслуживанию предметных задач, поставленных перед человеком. Интеракция выступает как производство и воспроизводство отношений между людьми, а деятельностные, предметные задачи существуют в мире людей для того, чтобы сконцентрировать на себе намерения и запустить процессы общения. Производство и воспроизводство отношений, распределение и утверждение интерперсональных позиций и статусов опосредовано обращением к предметным задачам, цели деятельности: так А.У. Хараш усматривал сущность и содержание процессов интеракции в том, что они выступают как часть общения [15; 16]. Общение, взятое и как интерактивный поведенческий акт, и как аспект общественного бытия человека (со-бытия людей), только тогда становится целостной системой, когда его интерактивные и перцептивно-информационные компоненты включены в определенную мотивационную составляющую. Интеракция выступает как игра. Аналогом такого понимания интеракции является идея «делового ядра» А.В. Петровского в стратометрической концепции коллектива [11]. Говоря об уровнях развития и строения коллектива, он полагал в структурном центре группы данное «ядро», которое менее других изучено и осмыслено социально-психологической теорией, и которое задает функционирование и развитие остальных слоев. Такое «ядро» возникает даже в мимолетной, дистанционной или виртуальной встрече двух и более людей, в том числе - в виде гипотез о правилах взаимодействия и возможном развитии отношений в связи с предстоящими предметными задачами. Люди, вступающие в общение, с самого начала предвосхищают некую «интригу», игру, готовятся к ней: и как игроки, предполагающие наличие соревнования, и как драматурги и актеры, включенные в сценическое действие, спектакль. Поэтому данное «ядро» можно также назвать «игровым»: игра - это и «есть то дело, ради которого мы приходим в этот мир и объединяемся в общности и сообщества», - полагал А.У. Хараш вслед за Й. Хейзингой, Э. Берном и другими теоретиками общения [3; 17]. Предметная деятельность, по мнению А.У. Хараша,



**Арпентьева
Мариям Равильевна,**

доктор психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования Калужского государственного университета, г. Калуга



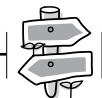
Йохан Хейзинга
(1872–1945)

реализуется в общении в виде взаимодействий (интеракций), построенных по игровым схемам: спектакля и игры, имеющих свой сценарий и свою историю. Игра – это состязание или соревнование, включающее противостояние сил и стратегий; но и шоу, лицедейство, включающее согласованность ролей и линии сюжета. Й. Хейзинга полагает эти два понимания игры не более как ее «двумя существенными аспектами». «Игра, – пишет он, – есть борьба за что-нибудь или представление чего-нибудь. Обе эти функции без труда объединяются таким образом, что игра «представляет» борьбу за что-то, либо является состязанием в том, кто лучше других что-то представит» [15, с. 24]. Таким образом, состязание и спектакль имеют много общего: спектакль состязателен, а состязание зрелищно. И то, и другое происходит по правилам, сценариям, отступление от которых чревато разрушением совместного действия. Чтобы быть в игре, даже разрушая ее, индивид должен делать вид, лицедействовать, что играет по правилам, поэтому, как подчеркивает Й. Хейзинга, «мошенникам и лицемерам всегда доставалось меньше, нежели тем, кто нарушал игру: вероотступникам, еретикам, неофитам, узникам совести» [17, с. 22–23]. Делая вид, что он играет, не посягая на правила, даже если играет по своим правилам, – относительно безобиден, а не принимающий правил игры оказывается «штрейкбрехером игры», разрушителем «волшебного мира». При этом и то, и другое – «представление», предназначенное для наблюдателя. И состязание, и спектакль собирают наблюдателей, побуждая участников к самоподаче. Индивиды, участвующие в соревновании или сценическом действе, особенно «высокого качества» практически в равной мере вынуждены заботиться о впечатлении, которое они произведут на наблюдателя (соглядатая, эксперта, критика), реального или воображаемого (потенциального), пассивного созерцателя или активного соучастника или организатора игры (тренера, режиссера). И то, и другое требует усилий – самоотдачи, необходимой чтобы одержать победу (в состязании) или исполнить роль (в сценическом действе). Этот момент А.У. Хараш полагал ключевым: интеракция – объединение индивидуальных усилий, кульминация, завершение интеграции как объединения индивидов. Ход и качество интеракции зависят, таким образом, от того, в какой мере ситуация объединения способствует выявлению и стимулирует приложение индивидуальных усилий. Однако сам человек выступает и как «игрок», и как «актер»: условие максимальной самоотдачи – полноценного, деятельного усилия – предполагает выбор между двумя ипостасями играющего, успешное и полноценное самовыражение (самоотдачу) или неуспех, предопределенный преобладанием самоподачи. В рамках этого выбора особое значение имеет социальная фасилитация. Условия, в которых люди выполняют одно и то же задание, находясь рядом, не



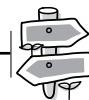
взаимодействуя, Ф. Олпорт назвал «коакцией» [15]. В условиях «коакции» происходит интенсификация индивидуального действия: коактирующие вступают в состязание друг с другом и действуют наперегонки, причем более интенсивно в присутствии одного только внешнего наблюдателя. Однако их действия при этом упрощаются и стандартизируются, допускается больше ошибок, типична ориентация на «групповой стандарт». Коакция интенсифицирует стороны человеческой деятельности, которые не обращены к индивидуальности и творчеству, личному выбору. При наличии выраженного «смыслообразующего» контекста усилий, связанного с возможностью выбора, он подвергается деиндивидуализации, упрощению и усреднению. «Тайна» («секрет») выступает как организующий принцип монологической интеракции: состязание в условиях коакции и «страх сцены» берут начало в тайне «другого» и индуцируемой присутствием «другого» как «тайны» тенденции к защите собственного «я». Монолог связан с двумя состояниями: либо взаимный антагонизм и недоверие, проявляющиеся во вражде и соперничестве, в тенденции управления впечатлениями, либо объединение для совместной манипуляции третьим «другим». Сплоченные и устойчивые сообщества характеризуются, как правило, высоким уровнем согласия суждений, позиций, мотивов и ценностных ориентаций, они оперативно вырабатывают единые, стереотипные представления о каждом из членов своей группы и других групп, причастных к жизни своей группы. Тождество как «единство» ценностных ориентаций и иных диспозиций – внешняя сторона групповой организации, внутренняя сторона – общность секретов или «тайн», к которым не допускаются не только люди со стороны, но и даже некоторые члены группы: иначе жизнь группы – ее «игровое ядро» – было бы разрушено. Всякая же игра, как полагает Й. Хейзинга, исключительна и обособлена, что проявляется «в таинственности, которой игра любит себя окружать... Это игра для нас, а не для других» [17, с. 23]. Монологическая интеракция – это объединение через общность секрета, поэтому она имеет два полюса – соперничество и сообщничество: взаимную антагонистическую манипуляцию и договор о совместной манипуляции «третьими лицами». При этом изучение «игрового ядра» затруднительно: тайна – то, о чем люди молчат; выдать ее – совершить предательство. Тайны не исследуются, а – расследуются, в том числе, социометрическими методами, которые могут указать как хранителей групповых секретов («сообщество посвященных»), так и «непосвященных» при этом содержание тайн и секретов остается закрытым: респонденты вполне открыто могут избегать контактов с исследователем, особенно там, где он настойчиво касается «тайных» тем. Их реконструкция, таким образом, может идти от «обратного»: темы, которые избегают, указывают путь к содержанию «игрового ядра» группы.

Йохан Хейзинга
**HOMO
LUDENS**
ОПЫТ ОПРЕДЕЛЕНИЯ
ИГРОВОГО ЭЛЕМЕНТА
КУЛЬТУРЫ



Диалогические интеракции осуществляются вокруг предметных задач и приглашают к партнерству. Если рассматривать типы интеракции, то партнерство выступает как верхняя ступень объединения индивидуальных усилий. В подлинном мире: тайна – не то, что скрывается, а то, что скрыто, что-то непознанное, таящееся в части мира, которая приковала к себе внимание общающихся, партнеров. Партнерство – открытая система взаимодействий, ее поведение может быть противопоставлено другим системам и пониматься как враждебное и конкурентное, но внутри оно таким не является: партнерство есть объединение индивидуальных усилий совместного самовыражения. Если сообщники заняты совершенствованием самоподачи (как актерская труппа, разыгрывающая спектакль, в котором люди помогают друг другу кем-то притвориться и на кого-то повлиять), то в партнерских взаимоотношениях наблюдается максимизация самоотдачи, забота о реализации внутреннего потенциала каждого из участников. Однако в реальном партнерстве неизбежна доля сообщничества и один из типичных секретов: завышение оценки «своих» и занижение «чужих». Таким образом, сообщничество рассчитано на повышение индивидуальных оценок личности, а партнерство – на развитие и совершенствование самой личности. Сообщники «отпускают» друг другу промахи и грехи, а партнеры ориентированы на конструктивное решение проблем и взаимопомощь.

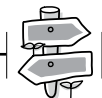
Таким образом, в обществе есть три основных типа взаимодействия [15]. В основе первого из – «коакция» – объединение индивидуальных усилий, при котором «каждый играет за себя», храня свои индивидуальные «тайны», даже если решает стереотипную, стандартную задачу, действует и живет как и все. В плане взаимодействия коактирующие только соперничают. «Засекреченность» индивидуальных проблем и задач – одна из важнейших особенностей социального бытия большинства людей: люди открывают окружающим меньше, чем знают о себе и мире, предпочитая решать свои задачи и проблемы без партнеров и сообщников. Даже сообщники часто не до конца «посвещаются» людьми, например, в интимные, особо секретные, детали. Поэтому вся психотерапия, в частности, направлена на раскрытие и избавление человека от индивидуальных тайн, которые человек, чтобы «не проболтаться» и поделиться с другими, скрывает даже от самого себя. Однако ситуации исповеди и институт исповеди имеют универсальный характер: а жизнь «сделавшего самого себя», «одинокого рейнджера» долго человека не вдохновляет. Испытание и потребность доверить свои тайны другим обычно борется со страхом разоблачения, страхом негативной оценки [6]. Второй тип взаимодействия, монологический, включает объединение индивидуальных усилий, подчиненное мотиву соперничества: объединения с одними



людьми ради противостояния другим. Такое объединение подчас еще больше обособляет, изолирует индивида от «остального мира». Третий тип взаимодействия – партнерство. Оно включает объединение в сообщество без противопоставления иным людям и сообществам. Идеальное партнерство – реальное членство индивида в сообществе «люди», не знающее разделяющих границ – возрастных, половых, этнических, политических, профессиональных, семейных, экономических, религиозных и т.д. Партнерство – осознанное соучастие в жизни человечества, состояние субъекта общения и деятельности, характеризующееся готовностью и способностью к совместной самоотдаче. Матрица объединения индивидуальных усилий диалога или полилога имеет встроенный механизм «рассекречивания»: в ее структуре не предусмотрено место для «хранителя тайн», и любой человек может и должен открыть (передать) информацию любому из членов группы, а многочисленные «непродуктивные» контакты помогают скоординировать группу. В монологической, централизованной сети информация «стекается» к центру, где свершается «тайнство» решения, при котором решение принимает субъект, чьи способности, знания и навыки далеко не всегда соответствуют уровню сложности и типу задачи. Поэтому полилогические, децентрализованные сети превосходят в скорости и качестве решений монологические.



Что касается динамики общения, то важно, что интеграция включает выбор между доверием или защитой [15]. Общение начинается со встречи, в процессе встречи монологическая установка проявляется в защитных тенденциях, в стремлении к уходу и сокрытию, диалогическая – в доверии, стремлении к встрече и самораскрытию. Монолог как «овеществление действительности» при овеществлении другого, противостоящего субъекта – «палка о двух концах»: 1) субъект якобы упрощает задачу контакта, проигнорировав реальные возможности (степени свободы) другого и сведя их к привычному для себя «вееру» альтернатив, обретает уверенность и субъективную свободу выбора поступков в общении с ним; 2) лишив другого одухотворенности, субъект лишив себя возможности видеть в нем близкое существо, возникает отчуждение, при котором другой становится чужим и даже менее предсказуемым, чем был до «превращения» в объект. Поэтому встреча с субъектом, превращенным в «безгласный» объект, вселяет порой значительную панику, заставляет принять меры к самообороне. Готовность к интеграции выступает как готовность дать отпор, а перспектива интеграции – сопротивление и, в перспективе, разъединение. Монологическая установка содержит мотивацию сближения/избегания. Это иллюстрируют результаты исследований «персонального пространства»: стремясь к установлению контакта с другими, индивид одновременно создает вокруг себя невидимую, но ощутимую границу,



которая может быть осмыслена через: а) указание на предмет, ради которого они воздвигнуты (что защищается); б) выявление опасностей, угрожающих этому предмету (от чего защищаются); в) описание средств, которыми при этом пользуются (чем защищаются); г) изучение стратегий, к которым при этом обращаются (как защищается). Обычно это – забота о лице, «персоне», «Я-концепции», амбициях и скрытых под ними тайнах. Главный источник опасности для «Я» – его собственные суждения о другом человеке и их связь с суждениями о нем другого. Монологическая установка – источник социальных сравнений и фрустраций, вызванных неудавшимися сравнениями с другими, а также защит от фрустраций и иных «опасных потрясений», обычно через ролевую защиту, полемику и/или уход. Социальная роль, полемика («псевдодискутирование» и уход как выход из общения) – основные средства защиты в ситуациях межличностного общения.

В качестве стратегий защиты используются «шапка-невидимка», фатическое общение как «ни о чем» (ритуальные элементы коммуникации в примитивных культурах, не несущие никакой информации, кроме оповещения о самом контакте) [4, с. 157–176] и доминативная (от слова «доминация» – превосходство) стратегия (поиск и доказательство превосходства).

Диалогическая установка проявляется на этапе интеграции в доверии как диспозиции построения и развития отношений, она включает отказ от защитных стратегий (фатической и доминативной), при этом обнажение «Я» делает «Я» доступным другому и доступным – «Я» другого. Субъект доверяется как личностное целое: признает другого способным понять и признает себя важным, событием для другого, перестает сравнивать себя с ними добровольно, превращает себя в объект для другого: подлинная субъектность, включает превращение в объект, отказ от «Эго» (обычно маскирующего «Я»). Это – доверие как готовность к самораскрытию. Вопреки бихевиористской модели самораскрытие не есть просто правдивый или «откровенный» рассказ о себе, в том числе имитации самораскрытия типа самобичевания и прочих защитных уловок, образующих первый ряд полемических защит «Эго» [1; 2; 10].

Самораскрытие как «говорение себя» – разносторонний самоотчет о переживаниях (информации), а не просто информации [6; 19]. Диспозиция доверия, реализованная в самораскрытии, связана с разрушением ролевых, полемических и предотвращению защит-уходов. При этом выделяются две основные тенденции реагирования на самораскрытие: желание приблизиться к субъекту самораскрытия и прикоснуться, а также переживание «внезапного» пространственного сближения, своеобразная коррекция пространства и времени бытия, внесенная в монологически отчужденное видение мира людей в результате диалогических связей, доверия [7; 13].

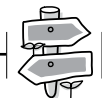




Перцепция в общении включает аспекты, связанные с предубеждением и принятием. При этом людей, которые доверяют и доверяются, партнеры воспринимают иначе, нежели тех, которые встречают их той или иной защитной стратегией. Монолог разворачивается в деформированном пространстве, где царит либо невнимание к другому, его игнорирование, либо, если игнорирование невозможно, сравнение себя с ним и попытка принизить. Последнее предполагает «бдительное», прагматическое внимание, отличное от целостного, безраздельной концентрации – доминанте – на другом как живом и ни с чем не сравнимом субъекте диалога [2; 14]. Диспозиции защиты и доверия определяют формирование различных пространств коммуникации, перцептивные установки относительно другого – предубеждение и принятие. Предубеждение как доминанция стереотипа, «картинки в голове», освобождает от необходимости быть внимательным к объекту. Дестереотипизация наступает, когда «картинка в голове» в процессе реального соприкосновения, вследствие возникновения новой связи по типу проблемно-смысловой фокусировки – сосредоточения людей на значимом для них предмете. Совместная деятельность создает возможность этой новой связи, если предмет трудовых усилий имеет для людей высокую ценность и/или составляет для них личную проблему (совместное преодоление трудностей, стоящих на пути достижения личных жизненных целей). Однако принятие как «немотивированная клятва верности» разрушается или не достигается, если переживание ценности другого начинает требовать обоснований, тогда принятие уступает место предубеждению или так и не возникает.

Принятие – отношение требовательное, но требующее соответствия сознания и поведения другого человека не стереотипам и предубеждениям собеседника, а его собственным жизненным ориентирам, сущности: дать другому существу свободу труднее, чем учредить неусыпный контроль. Продукт принятия – подтверждение – достоверности собственного бытия со стороны другого. Потребность в подтверждении является базовой, ее удовлетворение – центральная функция общения. Синдром базового сомнения человека в собственном существовании был отмечен разными исследователями, в частности, Р.Д. Лейнг видел в неподтвержденности индивида (переживании недостоверности собственного бытия) универсальный источник психических нарушений [9]. «Утрата себя» – противоположность подтверждения. Неподтверждение не равнозначно противопоставлению положительной и отрицательной оценки. Подтверждение и неподтверждение утверждают и отрицают не свойства личности, а ее реальность – существование. Оценка, положительная либо отрицательная, несет долю (не)подтверждения, она относится к представлению личности о себе и других; подтверждение и неподтверждение относятся





к бытию. М.М. Бахтин говорил об абсолютной эстетической нужде человека в другом, ... объединяющей активности другого, которая одна может создать его внешне законченную личность; этой личности не будет, если другой ее не создаст...» [2, с. 34]. В отсутствие другого человек обречен на вечное сомнение по поводу своего бытия. «Вненаходимость» дает возможность «объять» другого как целое, завершенное и значимое [2, с. 34–35]. Понятия принятия и подтверждения – проявления феномена внимания, понятие предубеждения и стереотипа – феномена сравнения. На стадии или в контексте информирования общение выступает как манипуляция или самовыражение [6; 7; 13]. Стереотип является источником ожиданий и таким образом направляет поведение и рождает стремление управлять поведением другого. Защита требует отгородиться от реальности стереотипом, а он требует исправить под стереотип реальность. Манипуляция через ожидание начинает «штамповать» поведение других, помогая подогнать действительность под предубеждения. Особенно важны ролевые ожидания или экспектации (expectations). Ожидание выступает как непреднамеренная манипуляция со стороны субъекта, однако, со временем, манипулятивная стратегия становится почти единственным способом воздействия на сознание и поведение человека. Пример – одностороннее воздействие в «схеме Шеннона»: акт коммуникации включает передачу сообщения от воздействующего (коммуникатора) к воздействию (реципиенту) по тому или иному каналу с помощью того или иного кода (языка). Она включает представление о закрытом (защищенном) коммуникаторе и открытом (беззащитном) реципиенте. Коммуникатор находится вне досягаемости, закрыт для воздействий со стороны реципиента, а реципиент принципиально досягаем для коммуникатора и предназначен для воздействий. Ответы реципиента нужны лишь для повышения ответственности: в лучшем случае учитываются «обратные связи», при которых реципиенту до коммуникатора – его мотивов и техник общения – нет никакого дела [20; 21]. Ожидание безответности и разобщенности (диффузности) аудитории поддерживают ожидания внушаемости. Даже допущение «двухступенчатого потока информации» Д. Каца и П. Лазарсфельда, связанное с пониманием того, что люди усваивают информацию «из вторых рук», от «лидеров мнения» (носителей предубеждений) проблемы не решает [21]. Манипуляция проявляется в стратегии поиска средств выражения для достижения нужного «эффекта». Для субъектов, решающих задачи самовыражения, манипулятивное действие подчас вообще теряет ценность. В теории лингвистической относительности Э. Сепира и Б. Уорфа, работах А.А. Потебни и Л.С. Выготского, У. Мишела язык предполагает «овладение процессами собственного поведения», «развитие высших психических функций», становится средством



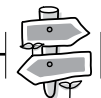
самовыражения [2; 4; 5; 12; 21]. Монолог – это обращение к другому, с другим, скрывающее его внутреннюю подоплеку Диалог – это обращение к себе, услышанное другим, внутренняя жизнь, озвученная в слове.

Интеграция, соединяющая общение с комплексом человеческой жизнедеятельности, завершает постадийную «развертку» общения. Идеальный случай диалога – «проблемно-смысловая фокусировка» – предполагает сосредоточенность независимых субъектов на общем предмете, который составляет для каждого особую проблему и наделен глубоким личностным смыслом. В реальности это – редчайшее состояние «катарсиса» как любовного, «трансперсонального» слияния, переживания безусловного родства, полифоническое созвучие или гармоничное многоголосие. Противоположность ему – псевдообщение как выхолащенная манипулятивная игра, в которой спектакль и соревнование «конкурируют» друг с другом, а имитирующие общение не могут понять не только другого и происходящее с ним, но и себя. **И.В.Р.**



Литература:

1. Бандура А. Теория социального научения. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
3. Берн Э. Игры, в которые играют люди. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 640 с.
4. Буш Г. Диалогика и творчество. – Рига: Авотс, 1985. – 318 с.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 2001. – 368 с.
6. Гоффман Э. Представление себя другим... – М.: ИС РАН, 2004. – 751 с.
7. Доценко Е.Л. Психология манипуляции. – М.: Че-Ро, 1997. – 344 с.
8. Левин К. Теория поля в социальных науках. – СПб.: Речь, 2000. – 368 с.
9. Лейнг Р. Расколотое «Я». – СПб.: Белый кролик, Академия, 1995. – 352 с.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: ПИ, 1975. – 304 с.
11. Петровский А.В. Психология и время. – СПб.: Питер, 2007. – 448с.
12. Потемкина А.А. Слово и миф. – М.: Правда, 1989. – 623 с.
13. Скрипкина Т.П. Психология доверия. – М.: ИЦ «Академия», 2000. – 264с.
14. Ухтомский А.А. Доминанта. – СПб.: Питер, 2002. – С. 335-391.
15. Хафиз А.У. Монолог и диалог // Социально-психологическая компетентность. Хрестоматия / Сост. и ред. М.Р. Арпентьевой. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2015. – 200 с.
16. Хафиз А.У. Социально-психологические механизмы коммуникативного воздействия. Дисс. ...канд. психол. наук. – М.: МГУ, 1983. – 33с.
17. Хейзинга Й. Homo Ludens; Статьи по истории культуры. – М.: Прогресс-Традиция, 1997. – 416 с.
18. Юнг К.Г. Сознание и бессознательное. – СПб.: УК, 1997. – 544 с.
19. Jourard S. Healthy Personality. – N.-J.: Prentice-Hall, 1974. – 380 p.
20. Katz D., Lazarsfeld P.F. Personal influence. – N.-Y.: Free Pr., 1955. – 230p.
21. Whorf B. L. Language, thought and reality. – N.-Y.: Wiley, 1956.



Становление чувства «Мы» в начальной школе в условиях психолого-педагогического эксперимента*



**Гудзовская
Алла Анатольевна,**

кандидат психологи-
ческих наук, старший
научный сотрудник
Самарской государствен-
ной областной академии,
г. Самара

Чувством *я* в психологии принято называть осознание идентичности *я*. Осознание своей принадлежности к определенной общности и согласие с этой принадлежностью выражается чувством *мы*. Чувство *мы* отражает характер и особенности социальной идентификации индивида. В отличие от феномена *я* и связанных с ним переживаний, феномен *мы* становился предметом психолого-педагогических исследований крайне редко, особенно предметом эмпирических исследований.

Наиболее известными в нашей стране работами на эту тему можно назвать труды Б.Ф. Поршнева, который вводит оппозицию *мы – они*; А.В. Шипилова, развивающего идею социальной идентичности в терминах *свои – чужие* и *высшие – низшие* [Шипилов, 2008]; Г. Тэджфела и Д. Тернера, на основании целой серии экспериментальных работ разработавших теорию социальной идентичности, описавших и объяснивших феномены внутригруппового фаворитизма и внешнегрупповой дискриминации.

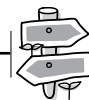
Понимание чувства *мы* в ключе осознания границ своей группы является важным, но явно недостаточным, как если бы останавливались при изучении феномена *я* на разграничении *я – ты, я – другой*. Вместе с тем, чувства, связанные с социальной идентичностью, имеют: 1) свои закономерности формирования и развития в онтогенезе; 2) свои уровни развития; 3) условия, в которых формируются конструктивная социальная идентичность или неконструктивная, например, неразделенность позиций *я – мы* (зависимость), отсутствие осознания своей принадлежности к разным группам, отсутствие целей для своей общности.

В психологических теориях личности есть указания на разные аспекты социального чувства и формы социальной идентичности, которые наполняют чувство *мы*.

Общественную направленность человека, его стремление к положительному влиянию на окружение Э. Эриксон называет необходимой характеристикой адаптивной зрелой личности. Описывая продуктивный (здоровый) социальный характер, Э. Фромм называет наряду с другими чертами стремление человека к совершению социально полезных поступков, чувство включенности, переживание себя частью мира.

Социальный интерес как проявление заботы о других людях и общностях А. Адлер считает определяющей характеристикой

* Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда. Проект 14-16-63004 а(р).



зрелой, психологически здоровой личности. К. Хорни стратегию «к единению с людьми» называет необходимым дополнением стратегий «от людей» и «против людей» в направленности здоровой личности. В. Франкл, выстраивая понятие психологического здоровья личности, говорит об осознанности смысла жизни, причем смысл жизни должен быть связан с другими людьми, с обществом, с тем, что лежит за пределами отдельной человеческой жизни. Переживание чувства общности дает человеку уверенность и защищенность. А. Маслоу к необходимым атрибутам самоактуализирующегося человека относит ощущение им чувства долга, миссии помощи человечеству.

В процессе работы над понятием *социальная зрелость личности* нами были выделены следующие критерии, которые предлагается использовать для описания и оценки развития социальной идентичности, отражением которой является чувство *мы*:

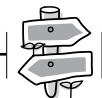
- дифференцированность представлений о мире, о других людях, общностях, обществе в целом; определенность критериев для восприятия мира;
- понимание своих эмоциональных отношений с другими людьми, общностями, стремление к их адекватной оценке; принятие и уважение *других* (близких и чужих), общностей (своих и чужих); позиция *другой – субъект, общество – субъект*;
- готовность к совместной деятельности, стремление к соорганизации;
- стремление к конструктивному разрешению противоречий и конфликтов между собой и другими (людьми, общностями) или внутри общности, между общностями;
- осознанное представление об общественном идеале, стремление к совершенствованию норм и правил взаимодействия с другими людьми, в общности в целом;
- стремление к познанию возможностей и потенциалов других людей и общностей; содействие их реализации и развитию;
- множественность и разноуровневость социальной идентичности;
- переживание ответственности за судьбу идентификационной общности, общества, человечества.

Эмпирическое исследование качественных результатов социализации и определяющих ее факторов проведено нами в рамках изучения становления социальной зрелости, основой которой является выраженное чувство *мы*. Степень социальной зрелости зависит от широты субъектности, то есть круга тех аспектов жизни, в отношении которых человек считает себя субъектом, берет на себя ответственность и самоопределен.

Принятие человеком своей доли ответственности за судьбу, сохранение или развитие общностей, к которым себя относит, отражает его самоопределение в социальном пространстве,



Абрахам Маслоу
(1908–1970)



меру гражданской ответственности, патриотизма, чувство духовного единения с другими. Индивиды, составляющие одну группу, отличаются: 1) мерой включенности в нее; 2) ценностями, которые они считают важными для этой группы; 3) целями, которые ставят перед группой; 4) способами их достижения.

Авторская концепция социальной зрелости и факторов ее становления легла в основу учебников для 1–3-х классов по учебному курсу «Основы жизненного самоопределения» [Гудзовская, 1997], который являлся региональным компонентом образования в Самарской области. Курс создавался как учебный предмет, где учащийся мог бы получить навыки самоопределения. Главное отличие данного учебного предмета – его ориентированность на организацию процессов самоопределения каждого учащегося. Причем в этот процесс втягиваются и окружающие ребенка люди: родители, братья и сестры, сверстники.

Присвоение ценностей (любовь к своему народу, любовь к своей родине, стремление к счастью, переживание доброго поступка и др.), которые позволяют ребенку почувствовать себя частью чего-то большего, устойчивого, невозможно только в «умственном» плане, нельзя любить или не любить что-то по приказу своего разума. Но человек, ребенок всегда «заражается и заряжается» любовью под влиянием близких, в том числе учителей и воспитателей, если для этого создаются определенные условия.

Учебный курс основан на методологическом подходе, в котором самоопределение разрабатывается как искусственно организуемый процесс. Этот подход представлен в работах О.С. Анисимова, Л.И. Анцыферовой, М.Р. Гинзбурга, Г.А. Цукерман, Г.П. Щедровицкого, Н.В. Самоукиной.

Принцип активности сознания (субъектности) разрабатывался С.Л. Рубинштейном, Б.Ф. Ломовым, А. В. Брушлинским. Он выражается в актуализации и воспитании позиции «Я – активный», в осознании удовольствия от самостоятельных действий в соответствии с собственными желаниями, осознанными потребностями; в формировании умения ставить цели, находить средства для их реализации.

Принцип самопринятия подразумевает воспитание и укрепление в ребенке позитивной самооценки, веры в себя и в осуществимость лично поставленных целей. Этот принцип включает осознание своих возможностей, их расширение через восприятие себя как части мира, истории.

Принцип целостности или ответственности за содержание своей жизни Б.С. Братусь выводит из факта конечности жизни: «Переживают нас наши дела, вернее, последствия наших дел и поступков, их отражение в судьбах других людей» [Братусь, 1988. С.37]. Ребенок должен научиться понимать взаимозависимость разных явлений, осознавать, что любое его действие (бездействие) имеет не только сиюминутный





смысл, но и различные долгосрочные последствия. Этот принцип обеспечивает стремление к внутренней гармонии и непротиворечивости.

В таких разделах курса, как «Я человек!», «Я отличаюсь от других», «Я вижу мир» представлены события, которые подталкивают личность изменяться и изменять ситуацию. Осознание себя как возможной причины изменений является доминирующей идеей разделов «Самоопределение в школе», «Самоопределение дома», «Я в мире. Я выбираю». Разделы «Я действую», «Я придерживаюсь правил», «Я ставлю цель», «Каким я хочу быть?», «Я строю мир» ориентированы на то, чтобы учащийся смог: 1) принять решение о возможности позитивного изменения трудной ситуации; 2) определить конечную и промежуточные цели; 3) наметить план решения; 4) определить способы достижения цели.

Наряду с целями развития индивидуальности и самосознания каждого ребенка в курсе ставились цели развития *социального чувства*, то есть чувства неотделимости от окружающих людей и общностей (семья, друзья, школа, родной край, Родина, нация, весь мир). Этому посвящены разделы «Мы пришли в школу», «Я и другие», «Я и мы».

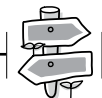
Курс разделен на занятия, в учебных пособиях содержатся художественные тексты для анализа, ориентационно-деятельностные схемы, задания для обсуждения в группах и домашние задания для совместного выполнения с родителями. Предлагаются вопросы для обсуждений и размышлений: каким ты хочешь видеть свой класс? Что ты для этого можешь сделать? Какой ты хочешь видеть свою страну? Что ты для этого можешь сделать уже сейчас? Какой пользы для страны вы ждете от своих детей в будущем? и др. [Гудзовская, 1995].

В методических пособиях даны характеристики среды, необходимые для становления социальной зрелости (описаны: 1) системы отношений; 2) позиция организатора развивающего общения; 3) психотехнические упражнения; 4) технология анализа художественного текста и проведения психотехнических упражнений; 5) приемы педагогической метафоры; 6) способы фиксации событий и опыта). Даны теоретические, методические и организационные рекомендации педагогам.

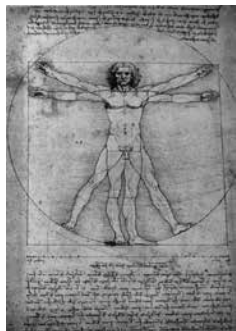
Учащиеся начальной школы, конечно, не самоопределяются на уроках курса на всю жизнь. Их цели, жизненные позиции будут меняться, ценности трансформироваться и т.д., однако у них появляется опыт самоопределения, то есть выбора способа действия через осознание собственных ценностей, формулирование целей и предвидение последствий.

Первый этап данного развивающего эксперимента прошел в середине 1990-х, для него были собраны экспериментальная группа (120 человек) и контрольная группа (112 человек). Их составили учащиеся двенадцати 1-х классов разных школ





гг. Самары и Тольятти. В классах экспериментальной группы в течение первого учебного года учителями начальных классов, прошедшими переподготовку по специальной программе, один раз в неделю проводились занятия «Основы жизненного самоопределения» (36 учебных часов). Все педагоги имели возможность получать консультации авторов по возникающим вопросам.



Методом диагностики социальной идентичности, в частности, ее когнитивных проявлений определен метод контент-анализа продуктов вербального творчества, а именно сочинений на тему «Я – человек». Сочинение предоставляет широкую свободу самопредъявления, достаточно корректно отражает когнитивные характеристики социальной зрелости (представления о себе, о социальном мире, ценностную определенность и самоопределенность). Формулировка «Я – человек» включает в себя два понятия: индивидуализированное «я» и родовое «человек», что позволяет автору определить свою собственную позицию в этом континууме, а исследователю – увидеть взаимосвязь позиций, определить специфические соотношения индивидуального и социального для каждого ребенка.

Разработка критериев оценки социальной зрелости представляет собой выделение таких структурных единиц текстов сочинений, наличие (или отсутствие) которых связано с характеристиками социальной зрелости: выраженностью позиции субъекта и способами индивидуального и социального самоопределения автора сочинения. Количественные параметры в большей степени отражают широту субъектности. Качественные – формы субъектной активности и способы самоопределения, отраженные в сознании.

Сравнительный анализ результатов контрольной и экспериментальной групп обнаруживает значимые различия, связанные с влияниями экспериментальной среды.

Так, учащиеся экспериментальных классов показали более высокие результаты развития социальной зрелости. У этих детей по сравнению с детьми контрольной группы отмечается большее количество используемых категорий. Их представления о себе и людях более развернуты, дифференцированы; категорийная организация содержания сознания детей ближе к структуре представлений детей старшего возраста. В экспериментальной группе более дифференцированы представления о социальном мире (о друзьях и других людях); отношения с друзьями более многообразны, окрашены собственными чувствами и суждениями. Круг людей, отраженных в сознании первоклассников, шире. Наряду с учителями, родителями, друзьями в сочинениях фигурируют «люди с большой буквы», «настоящие люди» и др. В экспериментальной группе чаще используются категории, отражающие субъектность отношений. Они чаще пишут о смысле жизни, назначении человека, делают попытки соотнесения понятия «человек» с другими



понятиями. Общности, в которые дети этой группы считают себя включенными, более широкие (люди, жители страны). К обычному для их возраста кругу идентификаций первоклассники добавили новую – «Я – человек». Также они чаще выделяют социальные категории вообще, а в частности – категории социальных норм и социальных умений. Учащиеся первых классов пишут в сочинениях о социальных отношениях, осознают свою идентичность (71% детей) в основном с учебной группой. Национальная и половая идентичность у детей в возрасте 7–8 лет не является актуальной, встречается только у нескольких человек экспериментальной группы.

Учителя начальных классов, ведущие уроки основ жизненного самоопределения, в опросе о результативности отмечают, что «курс учит детей больше узнавать себя», «помогает осознать собственную индивидуальность», «воспитывает у детей моральные и нравственные нормы поведения, учит уметь сопереживать своему ближнему», «дети начинают стремиться к различению добра и зла, анализируют свои поступки», «у детей появляется любовь к Родине», «дети начинают обращать внимание на чувства людей и ориентироваться в них», «учащиеся в спорах начинают приводить аргументы, а не просто кричать», «дети становятся более раскованны, общительны, уважительны к себе, людям, к стране», «дети слушают друг друга, когда отвечают, спорят, рассуждают».

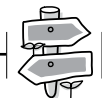
В качестве итога эмпирического исследования с определенностью можно сказать, что на уроках основ жизненного самоопределения создается среда, способствующая актуализации и развитию чувства «мы», становлению социальной зрелости первоклассников. Их социальное развитие идет более интенсивно, имеет качественные отличия, заключающиеся в социальной направленности и заинтересованности в других людях и общностях.

В сравнительном исследовании мотивационно-смысловой интенции М.С. Мышкиной также были обнаружены различия в развитии мотивационной сферы детей, обучающихся в учреждениях разного типа [Мышкина, 2014].

Через десять лет с теми же группами учащихся была проведена повторная диагностика социальной зрелости, развития социальных чувств. Целью лонгитюдного исследования стал поиск ответа на вопрос об устойчивости опережающего социального развития первоклассников.

Во втором этапе исследования приняли участие 172 учащихся средних общеобразовательных школ города Самары. Возраст участников эксперимента – от 16 до 17 лет. Учащиеся также писали сочинение на тему «Я – человек». Наряду с множеством разных критериев оценки текстов сочинений был проведен анализ использования учащимися категории *идентичность*. Экспериментальная и контрольная группы не различаются ни





по среднему значению частоты ее использования, ни по доле категории в общем количестве категориальных слов. Вместе с тем, в экспериментальных классах на свою принадлежность к какой-либо социальной группе указало подавляющее большинство детей (84,17%). В контрольной группе таких сочинений чуть больше половины – 53,6%. Различия между группами являются статистически значимыми при $P=0,001$ (угловое преобразование Фишера с поправкой Йейтса). Общности, в которые учащиеся этой группы считают себя включенными, более широкие: люди (71,7% всех учащихся), жители страны, планеты. В контрольной группе самые распространенные идентификации – школьные. Их использовало 35,7% опрошенных.

Одним из путей реализации Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации в свете вызовов XXI века может являться специально организованное обучение в общеобразовательных учреждениях начиная с первых классов. Организация в процессе обучения ситуаций жизненного самоопределения, создание условий для переживания школьниками чувства *мы* и осознания учащимися себя как активной части разноуровневых общностей, содействие становлению их личностной и социальной зрелости позволяют формироваться устойчивой гражданской ответственности, национальной идентичности, общенациональному духовному единению. Чувство принадлежности к большому целому, принимаемому одновременно и как объект заботы о нем, позволяет человеку переживать внутреннюю соединенность, субъективное благополучие, стать более эмоционально устойчивым и свободным в самоактуализации собственной индивидуальности. **W3**



Литература:

1. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: «Мысль», 1988. – 301 с.
2. Гудзовская А.А. Психология социальной зрелости: монография. – Самара: Изд-во: СИПКРО, 2014. 276 с. Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23738634>.
3. Гудзовская А.А., Сураева Г.З. Самоопределение. Книга для учащихся и их родителей. Учебное пособие по курсу «Основы жизненного самоопределения» для 1-,2-,3-го класса. – Самара, 1997. – 422 с.
4. Гудзовская А.А., Сураева Г.З. Уроки самоопределения. Методическое пособие для учителя по курсу «Основы жизненного самоопределения», 1,2,3 класс. – Самара, 1995, 1997. – 228 с.
5. Мышкина М.С. Мотивационно-смысловая интенция как индикатор развития личности в условиях современного образовательного пространства // Проблемы одаренности в контексте устойчивого развития природы и общества: Сб. материалов / Отв. ред. М.В. Наянова. – Самара: ООО «Офорт»: ГБОУ ВПО «СГОА (Наяновой)», 2014. С.120-123.
6. Шипилов А.В. «Свои», «чужие» и другие. – М.: Прогресс-Традиция, 2008. – 568 с.



Имидж: от манипуляции к самовыражению

Имидж как социально-коммуникативное явление является предметом большого количества научных публикаций, докладов, монографий, учебных пособий. Только за 2002–2009 гг. было защищено свыше 30 кандидатских и докторских диссертаций, посвященных данной проблематике.

Следует отметить, что по сей день в научном дискурсе достаточно распространенной является интерпретация имиджа как привлекательного для целевой аудитории манипулятивного образа, своего рода «социальной маски», способствующей достижению субъектом имиджмейкинга своих целей. Однако такое понимание имиджа является устаревшим и не соответствующим запросам как практики, так и теории, учитывая появление новых методологических подходов к анализу данного феномена.

Следует отметить, что традиция рассмотрения имиджа как инструмента манипулятивного воздействия на аудиторию была заложена в работах американского социолога И. Гофмана.

Целостное поведение, которое человек демонстрирует перед другими и которое оказывает влияние на людей, И. Гофман обозначает термином «представление». «Представлением» являются все формы публичного поведения: прием гостей, свидания, расставания и т.п. Ту часть исполняемой роли, которая постоянно служит для определения ситуации участниками представления, Гофман называет «фасадом» [3]. Термин «личный фасад» служит для определения идентификации «актера» (пол, возраст, особенности внешности, речи и т.п.). Под «социальным фасадом» понимаются социальные ожидания, связанные с социальной ролью. Оформление пространства для «представления», например, трибуна оратора или банкетный зал получило в концепции автора наименование «декораций».

Представая перед другими людьми, человек должен являть собой образец принятого в данном обществе поведения. И только в «закулилье» или на «заднем дворе» он может расслабиться, «сбросить маску» и «выйти из роли».

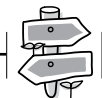
Применение драматургического подхода И. Гофмана к сущности и анализу социальных практик такого феномена, как имидж, подводит к мысли о невозможности коммуникации иного рода, нежели, чем манипуляция.

Близкими к воззрениям И. Гофмана относительно имиджа являются положения, разработанные Д. Бурстином. По мнению автора, характерной тенденцией, проявляющейся в повседневной жизни американцев, стало стремление к закрытию реальности от самих себя, бегство в иллюзорный мир.



**Дагаева
Елена Александровна,**

кандидат социологических наук, доцент кафедры управления Таганрогского института управления и экономики, г. Таганрог



Как указывает Д. Бурстин, современная культура, по сути, создает некую псевдореальность, стоящую между людьми и их фактической жизнью. Само производство этих иллюзий стало основой бизнеса и фундаментом для развития рынка. Современный мир для многих трансформировался в мир имиджей, которые стали ориентиром, указывающим направление развития общества [6].

Отечественные исследователи советского периода так же анализировали имидж как сугубо манипулятивное, идеологическое явление. Так, в работе Е. Карцевой «Три лица имиджа, или Кое-что об искусстве внушения» впервые была дана трактовка имиджа как эстетического и социального псевдоидеала буржуазной пропаганды.

О.А. Феофанов рассматривает имидж как способ манипулирования массовым сознанием. С точки зрения автора, имидж – это «образ-представление, методом ассоциаций наделяющий объект дополнительными ценностями (социальными, эстетическими, психологическими и т.д.), не имеющими основания в реальных свойствах самого объекта, но обладающими социальной значимостью для воспринимающего такой образ» [5, с. 49].

Известный специалист в области психологии социального познания, Г.М. Андреева указывает: «Имидж – это специфический «образ» воспринимаемого предмета, когда ракурс восприятия умышленно смещен и акцентируются лишь определенные стороны объекта. Поэтому достигается иллюзорное отображение объекта или явления. Между имиджем и реальным объектом существует так называемый разрыв достоверности, поскольку имидж сгущает краски образа...» [1, с. 207].

Как видим, работы первоначального этапа в исследовании имиджа постулируют манипулятивную сущность данного образования, заставляют рассматривать имидж исключительно как средство социального влияния, подчеркивая несимметричный характер коммуникации.

Однако в последние годы наметились новые методологические подходы к рассмотрению имиджа, опровергающие абсолютизацию его манипулятивной природы.

Динамично развивающимся методологическим подходом к изучению имиджа является *акмеологический* подход. Эвристическая ценность данного подхода состоит в том, что он включает в себя показатели профессионализма и компетентности, способность личности к самопознанию, саморазвитию, самосовершенствованию, самореализации.

Использование акмеологического подхода к изучению имиджа является своевременным откликом на социальный заказ российского общества, озабоченного подменой глубокого содержания имиджа субъекта его поверхностной формой, стремлением «не быть, а казаться», превращением политика, руководителя, профессионала в «товар» на соответствующем





рынке, нарушением симметричности и равноправности коммуникативного процесса.

Развиваемый Е.Б. Перелыгиной на основе акмеологического *интерсубъектный* подход является одной из наиболее удачных попыток преодолеть антигуманистическую объектную парадигму в изучении имиджа. Согласно автору, в основе имиджа «лежит активная и целенаправленная деятельность субъекта имиджа, ориентированная на его самопознание, самовыражение и самосовершенствование в индивидуальном, личностном и профессионально-деятельностном аспектах» [4, с.11].

В свете анализируемой проблемы интерес представляет точка зрения Т.Ю. Быстровой. Основываясь на терминологической связи слов *imago* и *image*, автор пытается провести параллель между природным явлением *imago* (хитиновый покров, оболочка насекомых, взрослое животное) и *image* – имиджем как социально-коммуникативным явлением.

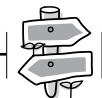
Как «имаго» в животном мире в наибольшей степени служит узнаванию и выживанию, так и «имидж» в социальной среде выполняет функцию символического опознавания и адаптации. Имидж работает как инструмент воздействия на соответствующие аудитории: он обеспечивает узнавание и принятие в своей среде, а также проводит черту между «своими» и «чужими». Имидж выступает как своего рода «метка», маркировка социального пространства, что доказывает его знаковую, символическую природу.

Что касается второго значения *imago* – достижение половозрелого состояния, взросления, то Т.Ю. Быстрова обращает внимание на то, что слово «взросление» маркирует какой-то рубеж, границу. Как пишет автор: «Взросление – процесс, окончательно приводящий индивида в социум. Рассматриваемый с этой стороны, имидж приобретает социальную и коммуникативную окраску. Он создается ради донесения необходимой информации о себе другим людям. Имидж – следствие социальной природы человека и, не исчерпывая человеческую природу, связан с его социальной ролью. В нем с необходимостью должно быть достигнуто (более-менее) органичное единство индивидуального и общественного: осознать и показать *себя* среди *других*. Других, себе подобных» [2].

Именно такая трактовка позволяет автору оспаривать широко бытующие представления об имидже как обмане, красивой упаковке, скрывающей пустоту. По мнению Т.Ю. Быстровой, «имиджу не грозит стать «мыльным пузырем» даже в тех случаях, когда кто-либо желал бы воспользоваться его внешними достоинствами с неблагоприятными целями. До какой-то степени имидж повторяет очертания владельца и оказывает на него обратное воздействие» [2].

Данный аспект заслуживает особого внимания, так как диаметрально противоположным образом меняет угол зрения на имидж:





из инструмента манипуляции он превращается в средство развития и совершенствования личности.

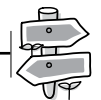
В имидже как социокультурном феномене заложен значительный развивающий потенциал. Это не только форма социального поведения, средство влияния на социум и адаптации к нему, но и стратегия саморазвития и самосовершенствования.

В зависимости от целей, которые ставит перед собой коммуникатор, имидж способен быть не только инструментом манипуляции, но и средством самовыражения, самораскрытия и достижения понимания. **WR**

Литература:

1. *Андреева Г.М.* Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 376 с.
2. *Быстрова Т.Ю.* Определение имиджа: аналитика и феноменология. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.taby27.ru/tvorcheskie_raboty/50/imagelogija_statji/image_analytic.html. (дата обращения: 28.09.2010).
3. *Гoffman И.* Представление себя другим в повседневной жизни. – М.: «Канон-Пресс-Ц», 2000. – 304 с.
4. *Перельгина Е.Б.* Имидж как феномен интересубъектного взаимодействия (Содержание и пути развития): Дис. ... д-ра психол. наук. М., 2003. 697 с.
5. *Феофанов О.А.* Агрессия лжи. – М.: Политиздат, 1987. – 318 с.
6. *Boorstin D.* The Image, or what Happened to the American Dream. – Harmondsworth, (Mddx), Penguin books, 1963. – 314 p.





«Человек доверяющий»: от проекций к концепции*

Актуальность проблематики доверия в современном мире можно оценить не только по значительному объему публикаций в социально-гуманитарных науках, но и по личному опыту бытия в мире. Доверие является не умозрительным понятием, а дано эмпирически через взаимодействие с элементами реальности коммуникацию, культуру, общество в целом.

«Человек доверяющий», по нашему мнению, есть концептуальное понятие, характеризующее важнейшее измерение доверия в существовании современного индивида наряду с «человеком играющим» или «человеком разумным». Возрастание роли доверия в жизни современного человека проявляется в увеличении интеракций в процессе взаимодействия с миром и его представителями. Мир сегодня представлен значительно большим разнообразием субъектов-носителей религиозных, культурных, этнических характеристик и особенностей. Растущее многообразие «вынуждает» мир быть открытым, а доверие человека к его представителям неизбежным. «Человек доверяющий» встроен в поливариативное пространство социокультурных факторов, и это определяет зависимость доверия от ценностей, региональной ментальности, национальных особенностей, опыта прошлого. Влияние культуры на доверие, с одной стороны, позволяет говорить о многообразии причин, профилей доверия, а с другой – о его социокультурных константах и базовых основаниях.

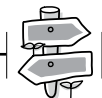
Структура доверия является поликомпонентной, а его динамика – многофакторной. Во-первых, следует говорить о таких компонентах как вера и уверенность и существовании конструкта «доверие – вера – уверенность». Например, Э. Гидденс полагает, что социальное доверие – вера и уверенность, связанные друг с другом и основанные на знании, чем отмечает рациональную природу данного феномена. И.В. Глушко считает, что доверие – специфическая форма веры, «выступающая первичным предикатом веры» [1, с. 44], и проявляется как феномен и в сфере общения, и в познании. Действительно, в условиях многообразного бытия современного человека, вера, предполагающая минимизацию рационального и максимизацию безусловного, особенно проявлена как высшая форма доверия, исключающая критическо-недоверительное отношение.

Эмпирия доверия может быть рассмотрена через ценностно-институциональный ракурс. Аксиологический анализ доверия определяет само доверие как ценность, явление, обладающее значимостью для человека и общества, его сфер и институтов. В то же время ценностными основами доверия



Данилов Сергей Александрович,

к.ф.н., доцент кафедры теоретической и социальной философии Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского, г. Саратов

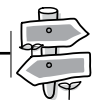


выступают безопасность, порядок, стабильность, вера. Человек доверяющий – это человек, стремящийся к упорядочиванию своей жизни, минимизирующий риски, повышающий определенность в условиях динамичной реальности. Институциональный профиль доверия позволяет определить его как совокупность правил и процедур, структурирующих социальное взаимодействие и влияющих на пространство поведения индивидуальных и коллективных субъектов. Динамика ценностно-институционального континуума доверия демонстрирует, что под влиянием изменившихся ценностей современного общества институты подвергаются трансформации, причем эти изменения могут носить как эволюционный, так и революционный трансформационный характер.

Многообразие проявлений «человека доверяющего» в современном обществе и необходимость концептуализации данного феномена позволяют выделить следующие измерения проблемы.

Доверие (к) себе. Данное измерение доверия оказывается наиболее близким (к) человеку и одновременно не менее проблемным. Открывающийся здесь комплекс вопросов о доверии человека к самому себе, о факторах, обеспечивающих и блокирующих доверительное отношение. Необходимость доверия к себе может восприниматься как само собой разумеющееся. Не доверять себе нельзя. В общем смысле слова, не доверяя себе, человек не мог действовать, в том числе по отношению к самому себе. В данном случае *доверие к себе* становится *уверенностью в себе*. Значимым аспектом доверия к себе выступает проблема технологий доверия. Современный мир, как неоднократно это отмечалось социологами, философами, торжествует рациональность. Мир, согласно, Дж. Ритцеру рационален, технические машины вытесняют человеческий фактор, реальность калькулируется, а риски минимизируются. Доверие к себе становится задачей конструирования диалога с самой собой, превращается в проблему нахождения нужной технологии, которая позиционируется как панацея. Так в систему отношений «Я – Я» и формирования доверия к себе, интегрируется большое количество посредников в виде экспертных решений-консультаций, медийных образов. Например, образы моделей из beauty-индустрии подрывает доверие к самому себе, и человек вступает на путь исправления посредством индустрии фитнеса, питания и омолаживающих процедур. В условиях тотальности рыночной логики современной экономики предлагается купить средство для повышения доверия. В современном мире человек ускользает от самого себя, и сам человек это чувствует, пытаясь удержать себя в реальности. Популярность феномена «selfie» как снимка самого себя обрела устойчивые версии осмысления, начиная от философского и культурологического и заканчивая психолого-клиническим дискурсом. В данном



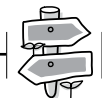


случае, человек фиксирует свое Я. Это и есть *dasein* для субъекта современности – «сам себя здесь и сейчас».

Доверие к миру. Человек находится в мире – реальности. Он оказывается брошен в нее, создан ею, сталкивается с ее ценностями, его бытие тут и здесь в ней свидетельствует нам опыт философской рефлексии. Именно доверие выступает механизмом, соединяющим реальности «Я – Я» и «Я – Другой» в систему «Я – Мир». Доверие к миру может быть конкретизировано на примере институционального доверия. Э. Гидденс определяет его как доверие к абстрактным системам, например институтам государства, права, рынка, собственности. Именно они в условиях современного общества включаются в орбиту доверия как альтернатива утрачивающим силу традиционным регуляторам. Человек не просто доверяет, он вынужден доверять. В системе доверия к миру современность предлагает человеку рациональность, через научное, политическое, экономическое измерение. Доверие, в контексте рациональности, вообще является актом расчета, в набор данных ожиданий входит оценка предполагаемого результата взаимодействия, его последствий и это всё есть результат решения. «Я рассчитывал на тебя..», «доверяй, но проверяй» – это далеко не полный перечень проявлений рациональности в формировании доверительного отношения. В то же время очевиден иррациональный профиль доверия, например, призыв «доверяй сердцем» актуализируется в избирательном процессе, когда абстрактные системы нуждаются в воспроизводстве логики межличностного доверия. Также, будучи «совокупностью социально обоснованных и социально подтвержденных ожиданий со стороны индивидов в отношении других индивидов, ... организаций, доверие поддерживающей устойчивости и интегрированности общества» [2, с. 157].

Доверие к Другому. Человек живет в реальности, представленной Другими и в реальности других, будучи включенным в систему взаимодействий и именно в доверии Другому проявляется доверие человека к миру, это микрокосм в котором для человека конкретизирована реальность. Поскольку взаимодействие с миром в его полноте невозможно, то человек взаимодействует с Другим как носителем мира. Через Другого, со-отношение с ним субъект способен понять и идентифицировать себя. Другой выступает точкой отсчета моего поступка. Взаимодействие с Другим и понимание этого взаимодействия можно осуществить через социальное измерение. Социальное измерение открывает нам мир социальных взаимодействий, где человек доверяет/не доверяет Другому. Применяя идею Э. Гидденса о персонифицированной доверии, отметим, что оно является «источником чувства честности и аутентичности себя самого» и через его механизм снижается угроза «утраты личностного смысла» [См.: 3, с. 145–155].



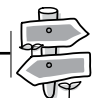


В заключении отметим, что потребность в осмыслении «человека доверяющего» обусловлена вызовами современности. Многообразие социальной реальности и необходимость взаимодействия с ней делает доверие важнейшей характеристикой отношений человека к миру. Рациональное и иррациональное, индивидуальное и коллективное – далеко неполный перечень факторов, взаимодействие которых позволяет определить амбивалентность или двойственность человека, который доверяет. В условиях диктата рациональности современной цивилизации, можно фиксировать «ренессанс веры» и эскалации рисков уверенности. Человек становится недоверчиво-критичным и одновременно слепо-верящим продуктам медийной и виртуальной реальности. Одним из оснований концептуализации проблемы «человека доверяющего» выступает теория рисков. Доверие есть важнейший механизм минимизации рисков человека в социальном мире и на его формирование оказывают влияние факторы культуры, национальная ментальность, предшествующий опыт доверия. Потенциал доверия как условия освоения личностью внешнего мира также обладает как риск-минимизирующим, так и риск-генерирующим эффектом. Доверяя, как отмечалось ранее, человек становится открытым миру, доверие переходит в уверенность вследствие типизации совершаемых действий, приобретая риск-эффекты: снижение бдительности, и, следовательно, безопасности. **WR**

Литература:

1. Глушко И.В. Гносеологический потенциал доверия // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. № 8 (46): в 2-х ч. Ч. II. С. 42-45.
2. Гужавина Т.А. Доверие и его роль в модернизационном развитии региона // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз 5 (35) 2014 С.156-172.
3. Гидденс, Э. Последствия современности / Э. Гидденс. – М.: Издательская и консалтинговая группа «Праксис». – 2011.





«Забота о себе» как мировоззренческий концепт: опыты антропопрактики

Период конца XX – начала XXI веков ознаменован обращением философской антропологии к неклассической парадигме. Пришло понимание, что человека нельзя рассматривать как вещь, обладающую далее не разложимыми свойствами, поэтому возник вопрос о неопределимости человека. Как неклассический объект исследования человек обладает невидимой и не фиксируемой внутренней жизнью, которая подчинена своей уникальной внутренней логике и организации. Направленность этого внутреннего потока во многом зависит от самого человека, от того, насколько он владеет опытом антропологической аналитики, насколько способен осмысливать происходящее с ним и направлять свои мысли и поступки в благое русло, насколько он в итоге владеет практикой заботы о себе.

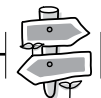
Одним из крупнейших философов XX века, который обратился к неклассической антропологической парадигме, был М. Фуко. Для самого М. Фуко такое обращение – своего рода «концептуальная революция», поскольку до начала 1980-х годов он рассматривает субъекта как пассивный продукт, формируемый под воздействием различных дискурсивных техник. В 1980 году М. Фуко приходит к мысли о том, что наряду с исторически существующими властными дискурсами имеют место исторически фиксируемые «практики себя». И в последние годы жизни М. Фуко развивает тему имманентной конституции субъекта. В рамках этой темы основными концептами становятся «практики себя» и «забота о себе».

Отправной точкой наших размышлений стала работа М. Фуко «Герменевтика субъекта», где он рассматривает эллинистический период как «золотой век культуры себя». Основные моменты анализа Фуко имеют некоторые точки соприкосновения с идеями крупнейших русских мыслителей и обладают сегодня высокой степенью актуальности.

Первое, на чем делает акцент М. Фуко, – это вопрос о соотношении «заботы о себе» и «познания самого себя». В рамках этого соотношения возникают оппозиции: античность и Новое время, духовность и философия, правильное поведение и истинное познание. Забота о себе направлена на достижение некоего идеала, когда сопряжены между собой правильные мысли и поступки, и субъект учреждает себя как субъект правильного

**Данилова
Ольга Леонидовна,**

психолог, психологический центр, г. Санкт-Петербург



этоса в отличие от непрерывных усилий самопознания, свойственных новоевропейскому способу субъективации.

С этим разграничением связан вопрос о доступе субъекта к истине. М. Фуко задается вопросом, можно ли получить доступ к истине, не оплачивая его какой-то жертвой, аскезой, очищением, изменением, то есть не затрагивая самого существа субъекта, и отмечает, что в античности доступ субъекта к истине поставлен в зависимость от нравственной трансформации. Забота о себе и практики себя как раз и направлены на то, чтобы открыть субъекту доступ к истине. Таким образом, речь идет о преобразовании с целью «сообразования с истиной» и обретения некой завершенности. Истина становится синонимична порядку, который привносится не извне, а изнутри.

М. Фуко постулирует мысль о том, что субъект, как он есть, не способен прийти к истине, но истина, как она есть, способна преобразить и спасти субъекта. Нынешняя же эпоха, как пишет Фуко, начинается в тот день, когда оказывается, что субъект, как он есть, может прийти к истине, а истина, как она есть, не может спасти субъекта.

У Ю.М. Лотмана [5] есть интересные наблюдения относительно типа сознания древнерусского человека. Этому типу свойственна мысль, обращенная не к результату, завершению, итогу, а к началу, истоку. Сознание древнерусского человека соотносит себя с этим началом как некой существующей упорядоченностью. В этом смысле прошлое оказывается впереди и выступает в роли направляющего вектора.

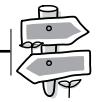
Возвращаясь к М. Фуко, отметим, что само понятие «заботы о себе» распадается у него на две части, и появляются два вопроса: о чем именно нужно заботиться (что такое «сам») и что есть забота?

Отвечая на первый вопрос, М. Фуко отождествляет субъекта с формой возвратного местоимения «себя» в отличие от формы личного местоимения Я. Следует отметить, что в античности еще не была поставлена проблема индивидуации. Это отождествление с личной или возвратной формой дает значимую разницу в понимании самой природы субъекта [8]. Личная форма предполагает субъекта как активного деятеля, как центр активности, чья деятельность направлена вовне, в то время как возвратная форма выявляет субъекта, чье действие обращено на самого деятеля. Это совершенно другой вектор активности, в рамках которого как раз и реализуется забота о себе, а конечной инстанцией этой заботы становится душа человека.

Как социальная практика забота о себе, с точки зрения М. Фуко, всегда предполагает Другого. Этим Другим является учитель. Причем учитель – это не тот, кто учит запоминать и просто передает знание. Он участвует в «переустройстве индивида», осуществляет процесс формирования из него субъекта. Но еще более значимыми в трактовке Фуко становятся



Мигель Фуко (1926–1984)



понятия «истинная речь» и «логос», посредством чего и постигается истина.

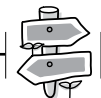
Истина, в свою очередь, заключена в точном значении самого слова и являет собой смысл жизни. Логос сообщает полноту, и совокупное собрание отдельных логосов, переданных в процессе обучения, слушания или чтения, становится средством для установления адекватного отношения себя к себе. Эти логосы становятся орудием спасения, оснасткой, снаряжением, которые помогают человеку правильно действовать в любой ситуации и быть готовым к любым событиям.

Такого оснащенного человека М. Фуко сравнивает с атлетом. Его оснастка состоит из услышанных или прочитанных высказываний, слов учителя, слов, обращенных к другим или к самому себе. Все они укореняются в субъекте, «поселяются в голове, в мыслях, в сердце, в самом теле человека» и действуют там сами по себе.

Фактически речь идет о концептуальной смысловой матрице, которой в процессе подобных практик овладевает субъект. Логосы доносят до сознания истину, которую индивид должен освоить, присвоить и сделать матрицей своих действий. Фуко пишет, что это снаряжение вооружает человека должным образом на все случаи жизни, оно позволит отразить всевозможные атаки извне и соответствовать требованиям, выставляемым внешними обстоятельствами. Это целенаправленная подготовка к превратностям судьбы. Важно вовсе не открытие истины самой по себе из глубин сознания; важно знать, какими истинными принципами она снабжает человека и в какой мере он способен воспользоваться этими принципами.

Подготовленный таким образом субъект, удовлетворенный собой, более не будет зависеть ни от кого, кроме самого себя. Но это не имеет ни малейшего отношения к нарциссизму, а сопряжено с внутренним равновесием и достоинством. Подобное снаряжение предохраняет душу, делает ее неуязвимой, возвращает ей покой, а владение собой делает субъекта независимым от его социального статуса и властных полномочий, но и не требует отказа ни от каких публичных обязанностей. Наоборот, забота о себе и практика себя нацелены в первую очередь на то, чтобы как можно точнее определить то место, которое человек занимает в мире, и осмыслить те связи, в которые он включен. Необходимые самоограничения идут не извне, а изнутри и связаны с «непрестанным мысленным состоянием себя перед собой». Это и есть, с точки зрения Фуко, «искусство жизни». И здесь затронута проблема самостояния, к которой неоднократно обращались русские мыслители. Для А.С. Пушкина, например, самостояние было «залогом величия» человека. И. Ильин связывал его с духовным самосознанием русского народа и традициями русской православной культуры, которая является мощным живительным корнем, питающим





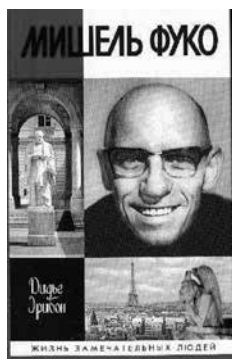
нацию. Это ощущение твердости и уверенности человека, стоящего на земле, не подверженного жестоким ветрам перемен, идущего своей собственной единственной дорогой. У М. Фуко основа самостояния – это «непрестанное мысленное состояние себя перед собой».

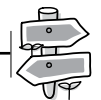
Последнее, на чем хочется остановиться, – вопрос о степени распространенности подобных практик заботы о себе в обществе. М. Фуко показывает, как исторически происходит расширение этих практик, и фактически они становятся делом каждого. Они касаются не только молодых людей, но и любого члена общества, следовательно, призваны не только формировать, но и исправлять. Они направлены на осознание собственных изъянов и стремление от них избавиться. Они помогают пересматривать, переделывать себя, возвышая себя над собой. Субъект, таким образом, становится одновременно больным и врачом, заботящимся о себе и исцеляющим себя. И эта практика обладает протяженностью длиною в жизнь.

М. Фуко подчеркивает, что, если человек еще не начал заботиться о себе, он пребывает в состоянии *stultitia* (то, что противоположно практике себя). Он открыт всем веяниям в том смысле, что позволяет свободно заполнять себя всему, что может войти в него извне. Он не умеет разглядеть истины, позволяет всем впечатлениям проникать в его душу. Вследствие этого он растекается и рассредоточивается во времени, и в итоге позволяет утекать жизни.

Этим описанием Фуко вполне можно охарактеризовать современного человека. Скорость смены событий в обществе настолько высока, что смыслы не успевают осесть в сознании, не успевают стать осознанными, они так и остаются неизвлеченными. Высокий ритм жизни лишает человека напряжения воли, внутренней работы, лишает практики духовной заботы о себе, которая требует усилий и времени. Человеку, уснувшему глубоким и сладким сном, погружившемуся в виртуальные миры не слышны и не страшны никакие «оводы».

Фуко пишет о значимости Учителя, который опосредует формирование субъекта, и о той оснастке логосами, которая охраняет душу человека в течение всей жизни. А фигура Учителя всегда предполагает фигуру Ученика и само ученичество как определенную жизненную позицию в рамках духовного становления. Ученичество как мировоззренческая установка коренным образом отличается от установки потребительства. Это разное отношение к природе, к миру, к жизни, к Другому. С точки зрения потребителя, мир и Другой – это ресурс, который можно и нужно использовать. Здесь нет Встречи, нет проникновения, понимания. Мир – это Оно (в терминологии М. Бубера), с которым нет контакта, нет со-бытия, нет внутреннего напряжения.





В последнее время многие ученые обращаются к исследованию феномена события и событийной общности. В частности, к этой проблеме обращается французский философ Ален Бадью. Событие, с точки зрения А. Бадью, – это то, что заставляет проявиться возможности, которая была невидимой или даже немислимой. Но все зависит от того, как будет подхвачена, проработана, встроена в опыт и развернута эта возможность. Этот процесс А. Бадью называет «процедурой истины». Событие создает возможность для этой процедуры, но без внутренней работы оно не состоится.

С этой точки зрения А. Бадью рассматривает отношения Я – Другой. Его интересует пространство «со-общего», которое может возникнуть лишь постольку, поскольку люди схвачены Идеей, включены в процедуру истины и тем самым становятся субъектами события. А. Бадью подчеркивает важную мысль: включиться в событие – значит отделиться от своей маленькой личности, преодолеть свое аффективное и интеллектуальное эго, выйти за пределы своего нарциссизма.

Описывая, например, опыт любви, А. Бадью утверждает, что субъект любви – это не он и она, это то, что в нас преодолевает и координирует одно с другим, никогда не образуя слияния. Каждый пытается организовать свой опыт так, чтобы он был встроен в нечто иное; никто не является единственным мериллом любви. Именно поэтому любовь не сводится к психологии любящих, она разбивает нарциссическое единство каждого и открывает его опыту мира. Это опыт двоих, поэтому автор называет любовь «сценой Двоицы», где мир испытывается вдвоем. В этом смысле любовь – это созидание различия, принимаемого в качестве уникального пути.

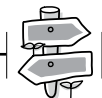
Участвуя таким образом в событии, человек преодолевает внутреннее напряжение, становится творческим существом и растет над самим собой. Событие влечет за собой вереницу выборов, размышлений, ожиданий, исправлений. По словам А. Бадью, «быть готовым к событию – значит быть в субъективном расположении, позволяющем признать новую возможность... Готовить событие – значит быть расположенным его принять..., быть в таком состоянии духа, в котором порядок мира, господствующие силы не обладают абсолютным контролем над возможностями»¹. Здесь мысли А. Бадью во многом пересекаются с мыслями М. Фуко, но возникает ряд вопросов: насколько современный человек готов включиться в «процедуру истины», насколько он способен принять событие и какова та аксиологическая и смысловая матрица, посредством которой он будет участвовать в событии.

Обвал ценностей и трансформация смыслов, которые произошли в сознании русского человека за последнее столетие, безусловно, сказываются на готовности человека быть участником со-бытийного общества. Серьезные изменения произошли



Ален Бадью (1937 г.р.)

¹ Хайдеггер М. Работы и размышления разных лет. – М.: Гнозис, 1993. – С. 370.



и в самом лингвокультурном поле «духовность» [3]. Этот концепт всегда являлся основополагающим в картине мира русского человека, и излишне говорить о том, что в рамках православной русской культуры практика заботы о себе в том смысле, в котором ее описывает М. Фуко, являлась основополагающей.

В советский период эта картина оказалась расколотой. Исторически складываются два направления в понимании духовности: религиозное и светское. Происходят трансформации и в самом семантическом ядре концепта «духовность», выхолащиваются базовые культурные смыслы, происходит подмена понятий, значительный пласт лексики, связанный с традиционными духовными ценностями, вообще выходит из оборота. Духовность начинает осмысляться в терминологии нравственности, интеллектуального и профессионального развития.

Несмотря на то, что в постсоветский период меняется культурная парадигма, и общество вновь обращается к традиционным христианским ценностям, общая дискурсивная матрица способствует искажению основополагающих концептов, таких как любовь, целомудрие, смирение, терпение, соборность и других. Дискурсивной оппозицией этим понятиям выступают лидерство, личные достижения, освоение, экспансия и т.д. Человек-лидер, человек-деятель, эго-человек направлен вовне. Ему некогда и не интересно заниматься практикой себя. Его забота о себе находится совершенно в другом смысловом поле. Он потерял свое ядро, его центр оказывается пустым, распавшимся, поэтому он все время стремится к границам и выходу за эти границы, где меняются признаки самого его существования. Он требует новых острых ощущений, экстрима, но никогда не может насытиться, и от этого впадает в скуку. Со смещенным центром он хаотично движется, не понимая своего пути. Из его сознания совершенно ушла мысль о двойственной природе человека, мысль, которая всегда была свойственна русской литературе и философии, где всегда поднималась проблема «двойной бездны».

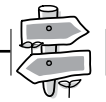
Устремление к границам «верхней бездны» осуществляется в духовных практиках, созданных мировыми религиями, в частности в христианских исихастских практиках, где реализуется «размыкание» человека в бытии, выход в пространство Иного и соединение энергий человека с энергиями этого пространства [8].

Провалу в «нижнюю бездну» способствует эпоха тотального потребления и Виртуального Человека, для идентичности которого характерна «недоактуализованность» [9], а также обилие новых антропологических трендов, влекущих за собой потерю человеком связи с окружающим миром.

Тем не менее каждый человек являет собой некую точку сборки и всегда занимает определенную ступеньку лестницы. У него всегда остается свобода выбора: куда шагнуть



Сергей Сергеевич Хоружий
(1941 г.р.)



в следующий момент, быть для себя «врачом» или «палачом». Именно непрестанная забота о себе как практика способствует развитию и духовному продвижению человека к верхним границам. Это продвижение, как пишет Ю.М. Лотман [5], есть продвижение «Я» к «Я». От «Я», выраженного личным местоимением и обозначающего сущность человека как такового, к «Я» как имени собственному, не имеющему множественного числа и не отчуждаемому от единственной и незаменимой человеческой личности.

Лотман утверждает, что структура «Я» – один из основных показателей культуры. «Я» как местоимение гораздо проще по своей структуре, чем «Я» как имя собственное. Последнее – уже не просто очерченный языковой знак.

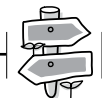
Такое продвижение от «Я» к «Я» мы находим, например, в одном из героев романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита» Иване Николаевиче Поньреве, пишущем под псевдонимом Бездомный. Это единственный герой, который присутствует в романе от первой до последней страницы. Символическое значение псевдонима разворачивает перед нами пространство «ложного дома» как в материальном (общие кухни, коридоры, где исчезают, улетают, пропадают люди), так и в духовном (опыт заблудившейся души) смысле. М. Булгаков показывает, как посредством многочисленных Встреч, в процессе «процедуры истины» (в терминологии А. Бадью), в напряженной внутренней работе происходит постижение некой Идеи и внутренняя трансформация личности. Неслучайно в конце романа М. Булгаков называет своего героя «учеником», подчеркивая значимость мотива ученичества.

Таким образом, практика заботы о себе является неотъемлемой и необходимой частью внутренней жизни человека. Она заставляет его работать в «обратно-вертикальном» направлении, то есть мыслить самого себя со стороны, мыслить себя в прошлом как настоящим и в отрыве от актуальной реальности, а способность осваивать глубинные конструкции собственного существования, которое неразрывно связано с Абсолютным целым, формирует духовно-практическую компетенцию человека [2]. Формирование такой компетенции трудоёмко и длительно во времени, но только таким образом возможно достижение самостояния.

У М. Хайдеггера в «Проселке» символом крепости, фундаментальности, медлительности и постепенности роста является образ дуба, разговаривающего с проселочной дорогой. «Сам же дуб, – пишет М. Хайдеггер, – говорил о том, что единственно на таком росте зиждется все долговечное и плодотворное, о том, что расти означает – раскрываться навстречу широте небес, а вместе корениться в непроглядной темени земли; он говорил о том, что самородно-подлинное рождается лишь тогда, когда человек одинаково и по-настоящему готов



Михаил Афанасьевич
Булгаков (1891-1940)



² Хайдеггер М. Работы и размышления разных лет. – М.: Гнозис, 1993. – С. 370.

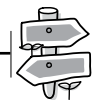
исполнять веления превышших небес, и хоронится под защитой несущей его на себе земли»².

Таким образом, забота о себе – перспективный для человеческой мысли концепт, который во многом способствует формированию мировоззрения. **WB**

Литература:

1. Бадью А., Тарби Ф. Философия и событие. М., 2013. – 192 с.
2. Волкова В.О. Постнеклассическая аналитика концепции внутренней жизни человека // Вестник НГТУ им. Р.Е. Алексеева. Серия «Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии». 2014. № 1. Н. Новгород: НГТУ, 2014. – С. 13-18.
3. Гостева И.В. Динамика лингвокультурного поля «духовность» в русской языковой картине мира: 1981 – 2008 гг.: автореферат дисс. ... к. филол. наук: 10.02.01. – Челябинск, 2009. – 25 с.
4. Гро Ф. О Курсе 1982 года // Фуко М. Герменевтика субъекта: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981 – 1982 учебном году. СПб.: Наука, 2007. – С. 549-596.
5. Лотман М. Ю. Семиосфера. СПб.: Искусство – СПб, 2000. – 704 с.
6. Фуко М. Герменевтика субъекта: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981–1982 учебном году. СПб.: Наука, 2007. – 677 с.
7. Хайдеггер М. Работы и размышления разных лет. – М.: Гнозис, 1993. – С. 368-371.
8. Хоружий С.С. Последний проект Фуко // bookfi.org
9. Хоружий С.С. Человек: сущее, тройко размыкающее себя // Институт синергичной антропологии. Библиотека. senegia-isa.ru





Использование метода интеллект-карты как инструмента познания внутреннего мира подростка

Базовым принципом профилактики и реабилитации является передача ответственности человеку за его жизнь, в его самых различных проявлениях. Принятие ответственности человеком происходит только при наделении его правами (правом выбора, правом принимать решение, правом иметь свое мнение, правом совершить ошибку, правом быть услышанным, правом быть принятым другими). В процессе передачи ответственности основой является осознание человеком своих потребностей и трудностей, возникающих по пути их удовлетворения. Как правило, у подростков с проблемным поведением процесс осознания потребностей оказывается нарушенным [1].

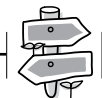
Специалистам службы сопровождения в силу своей профессиональной деятельности приходится взаимодействовать с учащимися (особенно подросткового возраста), имеющими поведенческие проблемы разной степени тяжести. Очень часто у специалистов, у родителей, да и у самих детей опускаются руки, развивается беспомощность, пропадает поисковая активность, так как трудности, встречающиеся в жизни, кажутся неразрешимыми. Таким образом, направлением профилактической работы выступает работа с учащимися, цель которой – увеличение степени осознанности собственных потребностей для последующей передачи ответственности подростку за его жизненно важные потребности, включая образовательные.

Одним из инструментов диагностики проблем является метод, основанный на интеллект-карте, разработанной Т. Бьюзеном [2].

Интеллект-карта – это графическое выражение процесса радиантного мышления и поэтому является естественным продуктом деятельности человеческого мозга. Это мощный графический метод, предоставляющий универсальный ключ к высвобождению потенциала, скрытого в мозге. Метод интеллект-карт может найти применение в любой сфере жизни, где бы ни требовалось совершенствовать интеллектуальный потенциал личности, что достигается учением, или решать разнообразные интеллектуальные задачи. Интеллект-карта имеет четыре существенные отличительные черты:

**Лагун
Александра
Викторовна,**

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник научно-исследовательского отдела ГКОУ ВО «Российская таможенная академия» Санкт-Петербургский филиал имени В.Б. Бобкова, г. Санкт-Петербург



а) объект внимания/изучения кристаллизован в центральном образе;

б) основные темы, связанные с объектом внимания/изучения, расходятся от центрального образа в виде ветвей;

в) ветви, принимающие форму плавных линий, обозначаются и поясняются ключевыми словами или образами. Вторичные идеи также изображаются в виде ветвей, отходящих от ветвей более высокого порядка; то же справедливо для третичных идей и так далее;

г) ветви формируют связанную узловую систему [2, с. 80].

Итак, эта карта представляет собой овал, от которого исходят десять лучей. В овале пишется стимульная фраза, и обследуемому лицу необходимо на линиях написать ассоциации, которые у него вызывает данное словосочетание.

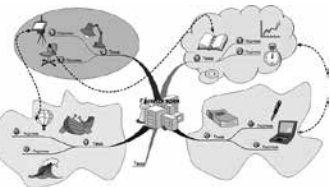
Ассоциации должны быть краткими и записаны печатными буквами. Приветствуется использование цвета. Интеллект-карты задействуют весь спектр кортикальных способностей – оперирование словами, образами и числами, цвет и пространственную ориентацию – и потому являются универсальным и чрезвычайно эффективным методом [2].

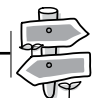
Актуальность применения именно данного метода обусловлена тем, что среди учащихся, испытывающих сложности в обучении, довольно часто встречаются дети с дислексией. Таких детей с каждым годом становится все больше (до 50%, по некоторым данным). Эта специфическая особенность характеризуется трудностью оперирования символами, а также, например, неспособностью быстро и правильно распознавать слова, осваивать навыки правописания, чтения и счёта.

В этом свете использование интеллект-карт является как наиболее безопасным способом познания внутреннего мира подростка, так и очень информативным. То, что сам обследуемый не сможет сформулировать, позволит выявить ассоциативный тест. Кроме того, такая форма представления своих мыслей является наиболее удобной и приемлемой, так как предполагает краткость и не занимает много времени и усилий. А возможность использования в ходе работы цветные карандаши или фломастеры для представления в графическом виде ассоциаций способствует снятию психологического напряжения и проявлению творческих способностей учащегося.

Использование данного метода предполагает несколько этапов. Начальный этап работы – анонимное тестирование при помощи интеллект-карт. Это необходимо для достижения максимальной открытости учеников, так как созданные безопасные условия снимают все вопросы, связанные с конфиденциальностью полученных в исследовании данных.

Для диагностики необходимо брать высказывания по типу незаконченных предложений, которые предполагают нестандартный ответ и быстрый отклик. Их тематика должна



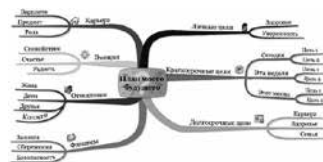


соответствовать направлению исследования, а также возрасту обследуемых. Так, например, это могут быть следующие стимульные фразы: «мне не хватает времени на...», «трудность – это...», «у меня портится настроение...», «мне интересно...» и так далее. Полученные результаты необходимо обобщить путем выделения общих для всего класса категорий.

Данные, полученные в результате проведенного нами исследования, были обработаны при помощи контент-анализа. Обработка ассоциаций учеников компенсирующего класса показала, что у них существуют сложности в осознании собственных потребностей. Более того, присутствует нарушение базовых потребностей, таких как сон (90%), питание (горячая пища и регулярность в ее принятии – 85%), теплые взаимоотношения в семье (80%), принятие окружающими (90%), игра (60%). Также по их ответам можно судить о том, что в отношении учебы существует состояние беспомощности (100%), что выражается в лени и отказе от деятельности – невыполнение требований учителя на уроке и домашних заданий, отвлекаемость, игры с мобильным телефоном. Интересно отметить, что на каждое утверждение (кроме «Мне не хватает времени на...») в качестве ассоциаций нередко встречаются различные шутки и ругательства. Это может быть связано с высоким уровнем защитной реакции, который не позволяет ученикам, даже в анонимной форме, высказывать свои мысли на предложенные фразы.

Следующий этап работы по форме проведения является групповым. Ученический коллектив делится на мини-группы, цель которых – обсуждение представленного в обобщенном виде материала интеллект-карт всего класса. Это делается для того, чтобы, с одной стороны, дать ребятам обратную связь по их работе, а с другой – дает возможность увидеть общие для всего класса проблемы. Структура и характер вопросов, используемых в обсуждении, задается, исходя из специфики полученного материала. Например: «Сколько времени человеку необходимо для отдыха?», «Сколько времени для сна нужно каждому из вас?», «Для чего необходимо регулярно есть горячую пищу?», «Что дает человеку творчество?» и так далее. Важным здесь является следование цели, а также дать возможность учащимся выразить субъективное отношение к рассматриваемым проблемам.

Специалист (психолог, педагог) в этом процессе выступает в роли фасилитатора, который усиливает групповое взаимодействие. Фасилитатор – человек, который создает условия для эффективного процесса групповой дискуссии, а значит – обеспечивает безопасную образовательную среду. Его функция – управление процессом групповой динамики, что выражается в соблюдении структуры занятия, без внешней оценки информации, вырабатываемой учениками. Это происходит за счет

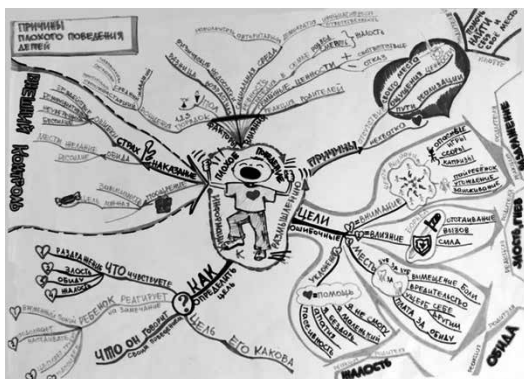




диалога, который предполагает равные позиции партнеров по общению и соблюдение прав каждого участника. В частности: право голоса, право быть услышанным, право на собственное мнение, право на принятие группой, право сделать ошибку и сказать «нет». В процессе такой дискуссии мысль одного ученика служит стимулом для мыслей другого. В коллективном обсуждении участники помогают друг другу подробнее и глубже вникнуть в проблему. Здесь все позиции равны и участники процесса свободно взаимодействуют друг с другом [3]. Этот процесс является полезным для всех участников взаимодействия, так как позволяет лучше понять собеседника, узнать что-то новое о нём или увидеть с другой позиции. Равноправие в позициях ведущего и учащегося благотворно влияет на формирование доверительных отношений.

Также ведущему занятия необходимо обобщать материал, полученный от мини-групп. На его основе можно составить презентации, в которых отразить все ответы учеников, причем их же языком. В дополнение к этому представляется возможным создание визуального ряда по наиболее актуальной проблеме, которая нашла свое выражение в ответах учащихся. В нашем случае была сделана презентация на тему «Значение сна в нашей жизни». Выбор данного направления обусловлен высоким (90%) значением показателя данной потребности у всего класса. На слайдах были представлены интересные данные о сне, сведения о последствиях нарушения сна, а также визуальные образы, связанные с этой темой. Зрительное восприятие вкупе с обсуждением в безопасной обстановке способствуют более глубокому проникновению в рассматриваемый материал, основанный на реальных трудностях участников процесса.

Таким образом, те знания, которые обычно транслируются подросткам в форме лекций и зачастую не находят у них отклика, получают новую форму и усваиваются гораздо быстрее и надежнее. Это обеспечивается еще и тем, что категории, разбираемые на занятии, являются ассоциациями, данными самими





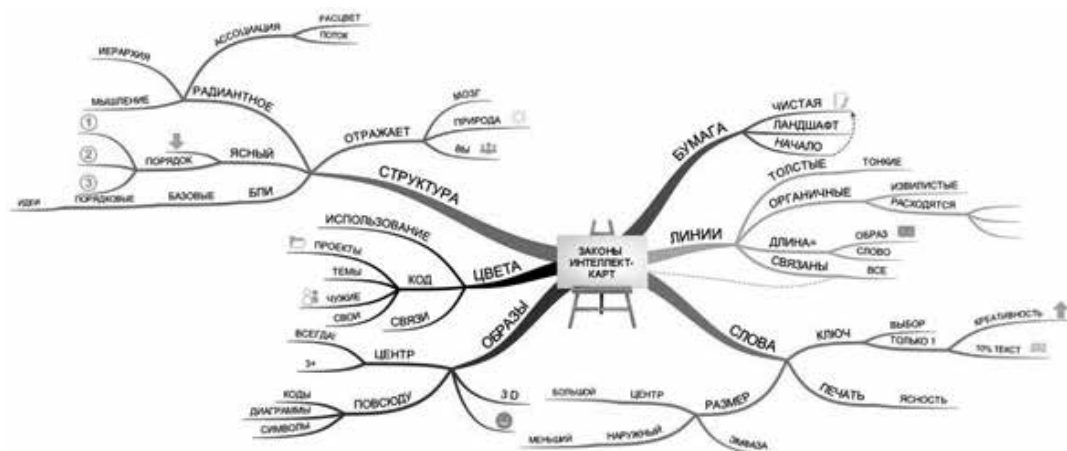
подростками, то есть носят сугубо личный, а не абстрактный характер. Это обстоятельство делает профилактическую работу еще эффективней, так как учащиеся получают инструмент того, как распознать свои жизненные трудности, инструмент, который может иметь практическое применение в жизни.

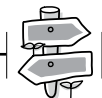
В конечном итоге, участники процесса получают возможность осознать собственные актуальные потребности и увидеть свои трудности с другой стороны, поделиться ими с окружающими. За счет группового обсуждения в безопасных условиях они получают обратную связь, а также возможность обсудить пути выхода из проблемных ситуаций, которые поддерживаются взрослым, проводящим занятия.

В заключении хочется еще раз подчеркнуть, что метод интеллект-карт, описанный в данной статье, является универсальным и может быть применен в любой сфере человеческой жизни и в любом возрастном периоде. **ИЗ**

Литература:

1. Лихтарников А.Л., Чеснокова Е.Н. Как разорвать замкнутый круг. Принципы и методы социально-психологической реабилитации подростков с асоциальным поведением. – СПб., 2004. – 274 с.
2. Бьюзен Т. и Б. Супермышление. – Минск, 2014. – 304 с.
3. Лагун А.В. Использование метода интеллект-карт в групповой психологической работе // Актуальные проблемы психологического обеспечения практической деятельности силовых структур: Сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции специалистов ведомственных психологических и кадровых служб. – СПб.: Санкт-Петербургский имени В.Б. Бобкова филиал РТА, 2014. – С. 258–261.





Формирование полисубъектной позиции педагога-воспитателя через участие в добровольческой деятельности

Неверова

Лариса Валерьевна,

аспирантка ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», старший преподаватель кафедры теории и практики воспитания и дополнительного образования НИРО, г. Нижний Новгород

Тема необходимости перехода к полисубъектной стратегии воспитания как организации «диалога и взаимодействия различных социальных субъектов в решении проблем воспитания подрастающего поколения» [5, с.3] в научном сообществе становится в последние годы приоритетной. Это объясняется тем, что сейчас педагогу недостаточно быть просто учителем, классным руководителем или организатором воспитательной работы: государством и обществом к нему предъявляются новые требования – более сложные и масштабные. Данные требования формируются на основе того, что в сфере воспитания детей цели и ценностные приоритеты определяют не только традиционные субъекты (семья, система образования), но и различные общественные, религиозные, культурные организации, детские и молодежные общественные объединения, молодежные субкультурные сообщества, политические партии и движения и т.д.

И здесь мы сталкиваемся с проблемой открытости педагогов. Школьные учителя традиционно взаимодействуют с теми субъектами воспитания, с которыми считают это взаимодействие целесообразным и оправданным с точки зрения самого преподавателя. Менее открыты они к взаимодействию, например, с религиозными организациями, молодежными субкультурами, что объясняется как относительной изолированностью последних, так и настороженным отношением к ним самой педагогической общественности.

В то же время, среди педагогов есть понимание того, что необходимо объединение всех конструктивных сил, способных к решению задач по воспитанию подрастающего поколения. И, несмотря на то, что воспитательный потенциал различных социальных субъектов указывает на ощутимые расхождения в ценностях, целях, концепциях, методах и способах воспитания, необходимо сделать первый шаг к сближению субъектов воспитания, а для этого расширить рамки своей профессиональной педагогической позиции до полисубъектной.



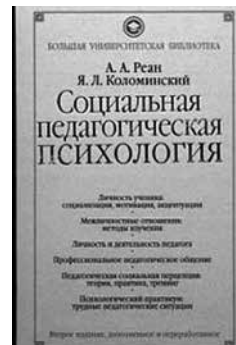
Идея полисубъектности рассматривается в научных работах педагогов, психологов, философов и др. Их внимание обращено на различные аспекты этого понятия, например:

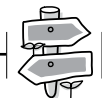
- содержание и формы образования;
- взаимосвязь образования и саморазвития личности;
- ценностно-смысловая сторона педагогической деятельности;
- развитие личности педагога как субъекта, его способность стать полноценным субъектом педагогической деятельности и развивать субъектный потенциал учащегося (И.В. Вачков, А.А. Вербицкий, Н.М. Борытко, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, В.А. Кан-Калик, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Сластенин, Н.Л. Селиванова и др.).

А.И. Григорьева соотнесла категорию полисубъектности с деятельностной позицией педагога как воспитателя. Ею была представлена модель позиции педагога как воспитателя, в которой «педагог не просто выстраивает собственную воспитательную деятельность, но старается обеспечить системность позитивного воспитательного влияния на ребенка, активно сотрудничая со своими коллегами, родителями детей и представителями социума, разделяющими идею воспитания подрастающего поколения» [3, с.73]. Находясь в поисках решения проблемы взаимодействия педагога с открытым социумом, мы основываемся на деятельностно-утверждающей субъектной природе профессиональной позиции педагога: «Не только ребенок, но и взрослый не могут рассматриваться как объект программирования со стороны общества. За каждым остается возможность свободного самоопределения, право на выбор себя» [1, с. 178].

В концепции «Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности» представлены описания воспитательных потенциалов следующих субъектов: школа (школьный класс и школьный педагог), семья, религиозная организация, детское общественное объединение, педагог дополнительного образования, молодежная субкультурная общность. Педагог, ставший организатором детского общественного объединения, «взаимодействуя с различными структурами социума, может совместно с детьми создавать сетевые общности детей и взрослых, интегрируя в них определенные позитивные общие ценности, тем самым расширяя и обогащая воспитательный потенциал всего социума» [5, с. 23].

Остановимся подробнее на детских общественных объединениях, реализующих идеи добровольчества и осуществляющие добровольческую деятельность. На наш взгляд, именно идея деятельности, осуществляемой людьми безвозмездно на основе свободного выбора и доброй воли на благо других, является общей позитивной ценностью





и объединяет не только детей и взрослых, но и разных людей, а также народы и цивилизации. Корни данной традиции уходят в социальную природу людей, их естественное желание откликаться на нужды других, объединять усилия для улучшения как своей жизни, так и жизни окружающих [4, с. 150].

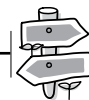
Добровольчество (синоним «волонтерство») – не только как средство решения социальных проблем общества, но и как средство воспитания детей, – давно изучается отечественными учеными (В.Г. Бочарова, В.А. Кудинов, Р.М. Куличенко, Н.С. Морозова, Л.Е. Сикорская, И.И. Фришман и др.).

Добровольческая (волонтерская) деятельность рассматривается с разных позиций:

- как способ формирования толерантности (Л.В. Хулин);
- средство воспитания социальной инициативности у детей и молодежи (С.В. Тетерский);
- как фактор развития социальной активности молодежи (Л.П. Конвисарева);
- как составляющая системы подготовки студентов высшей школы к профессиональной деятельности (Э.Д. Ахметгалеев, Л.В. Болотова, Е.В. Богданова, С.Г. Екимова, Л.С. Кириллова, Л.Ф. Козодаева, И.В. Маковой, И.А. Степанова);
- как средство формирования гражданской ответственности (И.Н. Григорьев, Т.А. Садчикова);
- направление работы детских и молодежных общественных организаций (Л.Е. Никитина, И.М. Желтикова);
- социальное служение молодежи (О.В. Решетников, Т.В. Складарова);
- как процесс становления и развития личности студентов (Л.Е. Сикорская);
- как средство воспитания ребенка на разных исторических этапах (С.Н. Гальман).

Исследование С.Н. Гальман показало, что педагогическими предпосылками становления детского добровольчества являлись теории, согласно которым преодолевались проблемы закрытости воспитательных учреждений, связи воспитания с жизнью, с решением общественно-значимых задач. При этом в историческом контексте позиция воспитателя – организатора добровольчества – характеризуется в исследовании как скрытая.

На наш взгляд, данная тенденция сохраняется и сегодня. Несмотря на рост добровольчества среди взрослого населения (по данным всероссийского опроса населения, 75% граждан России за последние 2-3 года несколько раз добровольно и безвозмездно трудились на благо других людей) [2], подростковое и юношеское добровольчество составляет примерно 20% от общего числа добровольцев. При этом складывается парадоксальная ситуация. С одной стороны,



признается тот факт, что стране необходима развитая система гражданского образования, и уже с дошкольного возраста детям необходимо рассказывать о ценностях гражданского общества и демонстрировать различные формы альтруистичного поведения. С другой стороны, лишь 14% респондентов (результаты Всероссийского опроса взрослого населения, проведенного Фондом «Общественное мнение» осенью 2014 г.) признали значимыми и востребованными действия общественных объединений по вовлечению детей и молодежи в добровольческую деятельность в образовательных организациях.

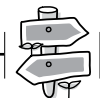
Таким образом, можно сделать вывод о том, что в современном социуме воспитательная роль детского и молодежного добровольчества не получила должной оценки. Отсутствует понимание взаимосвязи между ценностями гражданского общества и эффективными средствами их воспитания. Следовательно, реализация полисубъектной позиции педагога-воспитателя будет способствовать воспитанию гражданских ценностей у детей и взрослых, результатом чего станет преобразование окружающего мира и себя. **И/В**



Литература:

1. *Борытко Н. М.* Педагог в пространствах современного воспитания / Науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 214 с.
2. *Гетьман Н.* Статистический портрет некоммерческого сектора России // URL: <http://www.opec.ru/1320628.html>
3. *Григорьева А.И.* Педагог как профессиональный воспитатель: теория и технология поддержки профессионального развития педагогов школы. – Тула: ИПК и ППРО ТО, 1999. – 144 с.
4. *Логинава Н.В.* Добровольчество как социальное явление: опыт презентации концептуального словаря /Н.В. Логинава // Политическая лингвистика. – 2012. – № 3 (41). – С. 149-157.
5. Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности (концепция) / Ред. Н.Л. Селиванова. – М.: УРАО «ИТИП», 2009. – 35 с.





Антропотeкa кaк фoрмa и пoдxoд к oсвoению aнтропoлoгичeских oбpaзцoв в oбpaзoвaтeльнoй пpактикe*



Олексенко Александр Иванович,

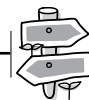
ведущий научный сотрудник Московского института развития образования, эксперт Центра охраны дикой природы, г. Москва

Важнейшую роль в освоении тех или иных сфер практики, вхождении в традиции науки, культуры, образования всегда играли не только различные предметные знания, способности и компетенции, но и ориентация на те или иные высшие антропологические образцы, персоналии. Это важно и для ученика начальных классов, для которого такие люди являются своего рода культурными героями, и для студента вуза, который не только осваивает ту или иную профессию, но и стремится увидеть ее как образ жизни, с которым связаны определенные цели и ценности. Указанная проблематика имеет прямое отношение к воспитанию, формированию идентичности, укорененности в культуре, самопознанию, работе над собой. Между тем и в школе, и в вузе можно говорить об определенном дефиците средств – подходов и форм работы по системному продвижению в указанном направлении. В связи с введением в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) трех типов результатов – личностных, метапредметных и предметных, из которых, как мы полагаем, далеко не случайно личностные стоят на первом месте, возникает существенный вопрос: а в обращении к каким антропологическим образцам, которые всегда личностны, можно достичь этих результатов? Как их предъявить, какие средства для их освоения необходимы?

Излагаемое в настоящей статье представление об антропотeкe oснoвaнo нa мнoгoлeтнeм oпытe вeдeния пpoeктoв, пoсвyщeнных ширoкoмy кpyгy тpaдиций oтчeствeннoй кyльтyры. Ранee нaми были пpeдлoжeны кoнцeпции aнтропoлoгичeскoгo yчeбникa [1], aнтропoлoгичeскoгo пoдxoдa к oсвoению тpaдиции и пpoeктиpoвaнию фoрм ee тpaнсляции [2, 3], пpимeнeнные вxoдe paзpaбoтки рядa издaний и peaлизaции oбpaзoвaтeльных пpoeктoв.

В paмкax oднoй из paбoт был ввeдeн paбoчий тepмин «aнтропoтeкa» [4]. Он yдoбeн тeм, чтo пoзвoляeт мapкиpoвaть и выдeлить oпpeдeлeннyю сфepy для иccлeдoвaния и пpoeктиpoвaния. O тoм, чтo этoт тepмин aктуaлeн, свидeтeльствyeт, в чaстнoсти, нeзaвисимoe oт нaших иccлeдoвaний eгo кpaткoe yпoминaниe в paбoтax пo пeдaгoгикe высшeй шкoлы [5] и филoсoфскoй aнтропoлoгии [6], oднaкo paзвepнyтыe пpeдстaвлeния o пpинципax пoстpoения aнтропoтeки и пpимepы peaлизaции пoдoбных пpoeктoв в yпoмянyтых paбoтax нe пpивoдятся.

* Пyбликaция пoдгoтoвлeнa в paмкax пoддepжaннoгo PГНФ нaучнoгo пpoeктa № 15-16-77009.



Вводя термин «антропотика», мы ориентируемся не только на тот смысл, который обычно выделяют для сходных терминов, подразумевающих хранилище, собрание тех или иных образцов, предметов (библиотека, медиатека, фонотека и т.п.). Важнее стоящая за этим термином, совокупность деятельностных задач и базовых процессов. Именно так позиционируется, например, проект эпистемотеки (знаниетеки) ее автором Н.В. Громыко, направленный на освоение учащимися в сложно устроенном сетевом сообществе прорывных научных знаний и разработку и применение для этого на базе интернета соответствующих эпистемических технологий [7].

Антропологические образцы в нашем понимании имеют прежде всего личностную природу, точнее, личностно-родовую, личностно-общностную. Это значит, что речь идет прежде всего о выдающихся деятелях той или иной сферы, наиболее характерных представителей ее как антропопрактики. Причем в связи с тем, как личность связана с той традицией, которой принадлежит, общностью, в которой сформировалась и которую, возможно, сформировала в значительной мере сама. Например, при обращении к отечественной научной традиции одну из ключевых ролей играет фигура В.И. Вернадского [8], а классическую российскую анималистику олицетворяют В.А. Вагагин, А.Н. Комаров, А.Н. Формозов, В.М. Смирин.

Реализация развиваемого подхода связана с решением двух ключевых задач, которым соответствуют два базовых направленных навстречу друг другу процесса.

Первая задача – выделение высших антропологических образцов на тех или иных специально обсуждаемых основаниях и разработка оптимальных форм представления их педагогам и учащимся, предполагающая взаимосвязь и взаимодополнительность исследования и проектирования.

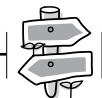
Вторая задача – создание таких условий, среды, включая применение специальных форм сценирования, в которых целенаправленно организуется встреча с этими образцами, делая возможными их проживание и осмысление, самоопределение, выработку собственной позиции. С решением этой задачи важно связать и формирование рефлексивного отношения педагогов и учащихся к обсуждаемой проблематике, благодаря которому можно выделить собственно антропологические и аксиологические аспекты в традиции и жизни и творчестве связанных с ней деятелей, осуществить оборачивание того, что удалось узнать и осмыслить, на собственную деятельность.

Помимо первых двух может быть поставлена и третья задача, решение которой возможно как в формате антропотики, так и вне его. Она связана с тем, что у учащихся должен быть определенный, пусть и очень локальный и скромный, опыт собственной практики, на базе и по отношению к которому может быть выстроена встреча с антропологическими образцами.



Вадим Моисеевич Смирин
(1931–1989)

В качестве иллюстраций к статье использованы рисунки В.М. Смирин



В одних случаях такая практика уже имеет место, например, исследовательская деятельность школьников, в рамках которой можно знакомить их с судьбами и творчеством выдающихся исследователей. В других же случаях такой явной практики еще нет или недостаточно, и ее можно вводить, формировать уже в рамках самой антропотехники.

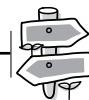
Например, в рамках одного из наших проектов, посвященных анималистике, учителем изобразительного искусства школы № 2101 «Филевский образовательный центр» А.В. Аввакумовым была разработана методика наблюдения и рисования животных с видеофрагментов, позволившая моделировать для учащихся прямо на занятии в школе ситуацию, в некотором смысле близкую к той, в которой оказывается наблюдатель, художник-натуралист в природе [9].

Приведем другой пример, касающийся активно развиваемой в образовательных учреждениях практики, но зачастую понимаемой лишь как эффективная и эффектная методика, технология. Сейчас даже в обычной школе можно создавать с детьми простые анимационные сюжеты, и многие педагоги с увлечением это делают. Но вот открыть для ребенка, делающего первые шаги в освоении средств анимации, мир великих ее мастеров как творцов, владеющих особым даром видения и воплощения, даже в качестве задачи часто не ставится. Таким образом, технически оснащенные дети и педагоги растут в отрыве от удивительной традиции отечественной культуры. Как ни странно, но это касается не только школьников, но даже самих аниматоров, недостаточно знающих историю своей профессии. На эту ситуацию обращает внимание коллектив киноколледжа № 40 «Московская международная киношкола» и ставит перед собой задачу ее изменить (www.mifs.ru). Важными этапами в этом направлении стали подготовка и издание педагогом колледжа Ю.А. Михайлиным двухтомника Ю.С. Хитрука «Профессия – аниматор» и создающийся сейчас в колледже музей мастера [10].

Традиция отечественной анимации – это не только подборка выдающихся фильмов, но и традиции, школы, удивительные мастера. Для них анимация – образ жизни, определенного типа антропопрактика, позволяющая видеть и творить оживающее воображение, когда в одном, более простом движении начинаешь распознавать или передавать другое, гораздо более сложное и глубокое [11, 12].

Исходным важным этапом является применение рамки, что в данном случае означает выделение той области, сферы практики, которую и предстоит освоить, и по отношению к которой выделяются наиболее характерные антропологические образцы, персоналии. Например, поставив перед собой задачу описать суть отечественной анималистики как особой антропопрактики, мы включили в круг рассмотрения художников, как





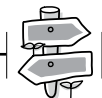
правило, ставивших перед собой как художественные задачи, так и задачи познания животного мира, и зачастую имевших естественно-научное образование. За пределами этой рамки остались некоторые признанные мастера анималистического жанра. Подобная фокусировка позволила затем при изучении жизни и творчества мастеров, попавших в центр внимания, выйти к трехфокусной модели, лежащей в основе данной антропопрактики и представляющей сочетание познания, художественного воплощения и опыта причастности жизни природы и животных [3]. Указанная модель затем легла в основу целого ряда образовательных проектов, посвященных приобщению к этой традиции, например, Всероссийского конкурса детских анималистических проектов им. В.М. Смирин.

В ходе решения приведенных выше задач принципиальным и очевидным является обращение к первоисточникам, причем разного типа – научным работам, художественным произведениям, дневникам, эпистолярному наследию, воспоминаниям и т.п.; книгам, кино-, видео- и аудиоматериалам, размещенным в сети оцифрованными архивам и т.п. Особое значение имеет посещение мемориальных кабинетов ученых, музеев-мастерских художников (в идеале – не только мемориальных, конечно!) и т.п.

В качестве основной единицы антропологического содержания мы выделяем ситуацию. Но, учитывая, что имеют место два сопряженных базовых процесса, важно также принимать во внимание ситуации двух типов. При работе с антропологическими образцами необходимо выявить, опираясь на свидетельства, рефлексии самого творца и современников, хорошо его знавших, на труды исследователей его творчества, ситуацию ключевого, наиболее характерного, емкого, полнокровного проявления его дарования. Масштаб выделяемой ситуации или серии ситуаций может быть различен – от дела всей жизни до яркого, как вспышки, осознания творцом своего предназначения, метода, пути и т.п.

Особенный интерес представляют события, имевшие поворотный смысл для ученых, художников, мыслителей, о чем они сами иногда свидетельствуют. Например, в судьбе В.И. Вернадского одним из таких моментов были его видения в тифозном бреду, описанные ученым в своем дневнике: ему явился образ его будущего института и своеобразный сценарий будущей жизни. В творчестве ученого, художника-натуралиста В.М. Смирин таким моментом было рисование сайгаков в одной из экспедиций, позволившее ему открыть определенный подход, оказавшийся впоследствии весьма плодотворным. Согласно нашим исследованиям, тем самым он открыл оптимальный для себя метод рисования-общения с животными, принесший серьезные плоды в будущем [3]. Анализ подобных ситуаций позволяет выделить, различить и затем соотнести





друг с другом разные аспекты, в том числе ценностные, собственно антропологические, предметные, связанные со способностями и компетенциями и т.п. Особое значение имеет вопрос о ключевом даре, но эта проблематика, очевидная на метафорическом уровне, требует специального рассмотрения, выходящего за рамки данной статьи [13, 14]. Обсуждение подобных событий с учащимися, погружение в них, их осмысление оказывается весьма эффективным.

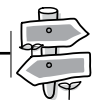
Другой тип ситуаций связан непосредственно с работой с учащимися, а зачастую и педагогами, осваивающими данный подход (например, в ходе мастер-классов). Эти ситуации ориентированы на деятельность самого учащегося, в отношении к которой и осуществляется открытие школьником, а иногда и дошкольником лучших образцов культуры, традиции. Например, в сетевом проекте школы № 2101 «Филевский образовательный центр» (руководитель Н.И. Бычкова) дошкольники вначале старались рисовать сами животных, затем им показывали наброски В.М. Смиринa и работы других художников, обсуждали, что им удалось увидеть, отразить в этих работах и чего недостает рисункам юных авторов, и дети рисовали повторно, уже более точно передавая особенности облика зверей.

Развиваемый в настоящей работе подход к построению антропотeki может быть реализован с разной полнотой и в разных форматах:

- как специальный проект (или серия взаимосвязанных проектов), осуществляемый на изложенных выше основаниях;
- как отдельный аспект того или иного проекта или исследования;
- в наиболее развернутом виде как разработка институализированной формы, например антропотeki как раздела медиацентра, библиотеки или лаборатории соответствующего профиля;
- как дискурс, позволяющий в ходе осуществления различного типа исследований, разработки и реализации проектов и программ удерживать данный фокус.

На данном этапе с учетом того, что школьники формируются в условиях визуально насыщенной мультимедийной сетевой среды, актуальной формой является такой формат как сетевая мультимедийная образовательная лаборатория, специально ориентированная на построение антропотeki. В данном случае, как и следует из названия, должно быть выстроено широкое и разнопозиционное сообщество (сетевая структура), включающее педагогов и учащихся, профессионалов разных сфер, экспертов, носителей и хранителей тех или иных традиций и т.д. С другой стороны, при реализации подобного проекта предполагается применение, исходя из тех или иных





деятельностных задач, различных знаковых систем, языков, позволяющих максимально полно и разнопланово развернуть и представить антропологические образцы и организовать встречу с ними. В частности, в проекте, проведенном с гимназией им. Н.В. Пушкина (г. Троицк), посвященной крупнейшему физико, основателю наукограда, чье имя носит гимназия (руководители Л.Н. Алексеева, А.И. Олексенко), от изучения текстов и документов самого Н.В. Пушкина и написанных о нем удалось перейти к первым шагам проектирования посвященных ученому экспозиций в виде эскизов с использованием рисунков, репродукций и текстов, организованных в единую композицию. Примененный методический ход оказался очень плодотворным.

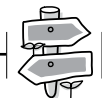
Таким образом, представление об антропотене, с которым связаны описанные выше подход и формы работы, представляется весьма перспективным. Необходимы дальнейшие более детальные разработки на примере ряда проектов, посвященных различным сферам деятельности, традициям как антропо-практикам. **W/R**



Литература:

1. Олексенко А.И., Олексенко Т.Д. К построению антропологического учебника: предпосылки, проблемы, поиски, перспективы // Пост-методика.-2002. – № 7–8. – С. 107-113.
2. Олексенко А.И. Классика, без которой выросло несколько поколений. В чем ценность отечественной анималистической традиции? // Василий Алексеевич Ватагин: К 125-летию со дня рождения: материалы международной музейной конференции. Москва, 5–6 февраля 2009 г. – М.: Экспресс 24, 2010. – С. 84-95.
3. Олексенко А.И., Олексенко Т.Д. Как донести главное? Антропологический подход к представлению русской анималистической традиции // Василий Алексеевич Ватагин: К 125-летию со дня рождения: материалы международной музейной конференции. Москва, 5–6 февраля 2009 г. – М.: Экспресс 24, 2010. – С.156-165.
4. Олексенко А.И. Классическая культурная традиция и ее антропологическое содержание: от исследования к проектированию форм трансляции и условий порождения новых образцов // НИИ инновационных стратегий развития общего образования: Вестник – 2010–2011. – М.: НИИ ИСРОО, Пушкинский институт, 2010–2011. – С. 206-218.
5. Фортунатова В.А. Гуманитарное знание и профессиональная культура выпускника вуза // Развитие научного потенциала Приволжского федерального округа: опыт высших учебных заведений. Сборник статей. Выпуск 6. Нижний Новгород: Изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2009. – С. 88-99.
6. Смирнов С.А. Проблема культурного развития человека. Философский анализ. Автореферат диссертации на соискание степени доктора философских наук. – М., 2004.
7. Громыко Н.В. Способы обновления знаний. Эпистемотека: Руководство для управленцев и педагогов. – М.: Пушкинский институт, 2007. – 184 с.
8. Алексеева Л.Н., Олексенко А.И. Новые технологии проекта «Исследуем рядом с В.И. Вернадским» // Сб. тезисов. Международная





- конференция «Христианская этика в истории Украины и современный диалог мировоззренческо-духовных идентичностей», 27–26 ноября 2014 г., Мелитополь, Украина, МГПУ им. Б. Хмельницкого.
9. *Авакумов А.В.* Передать движение // Искусство в школе. 2005, № 5. – С. 15–16.
 10. *Хитрук Ф.С.* Профессия – аниматор / Федор Хитрук. Т. 1 – М.: Гаятри, 2007. – 304 с. Хитрук Ф.С. Профессия – аниматор / Федор Хитрук. Т. 2 – М.: Гаятри, 2007. – 304 с.
 11. *Норштейн Юрий.* Снег на траве. В двух книгах. Книга 1. – М.: РОФ «Фонд Юрия Норштейна», Изд-во «Красная площадь», 2008. – 368 с. Норштейн Юрий. Снег на траве. В двух книгах. Книга 2. – М.: РОФ «Фонд Юрия Норштейна», Изд-во «Красная площадь», 2008. – 256 с.
 12. *Олексенко А.И.* К проблеме антропологии анимации / Нові виміри сучасного світу: Збірник матеріалів VI Міжнародної інтернет-конференції, 23 листопада – 15 грудня 2010 р. – Мелітополь (Україна), МДПУ, 2010 – С. 149-155. <http://conference.mdpu.org.ua/viewtopic.php?f=29&t=1409&view=print>
 13. *Хайд Л.* Дар. Как творческий дух преображает мир. – М.: Поколение, 2007. – 480 с.
 14. *Олексенко А.И.* Между дискурсом дара и дискурсом креативности: к постановке проблемы // Философия творчества дискурс креативности и, современные креативные практики / Материалы научной конференции – Екатеринбург: Издательство Уральского гуманитарного института, 2010. – С. 244-255.





Тьюторское сопровождение студентов педагогического бакалавриата 1 года обучения как антропопрактика

Говоря сегодня о принципиально иных подходах к содержанию и организации процесса обучения в современных образовательных учреждениях (детских садах, школах, колледжах, вузах), мы часто сталкиваемся с тем, что учителя, даже знакомясь с новыми технологиями и методиками, доказавшими свою эффективность, не хотят их применять в своей ежедневной педагогической практике.

Когда мы на ежегодных конференциях по альтернативному образованию обсуждаем различные инновационные способы обучения школьников, делимся друг с другом опытом и показываем интересные педагогические находки, нужно помнить и понимать, что, к большому сожалению, этот очень важный и современный педагогический опыт скорее всего так и останется эксклюзивным и мало кому известным. Но даже если приложить все усилия и начать способствовать его широкому распространению, конкретный опыт альтернативных и инновационных школ, несмотря на свою видимую эффективность, может оказаться чужеродным и не востребованным учителями российских школ. Скорее всего так и будет, если не начинать кардинально менять само педагогическое образование.

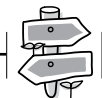
Очевидно, что большинство учителей не будет применять в своей ежедневной практике интерактивные методы обучения, дискуссионные формы и проблемные семинары, если сами во время своего собственного обучения в школах и институтах не получили соответствующий опыт, т.е. другими словами, сам процесс обучения не был представлен для них, как целостная антропопрактика (практика развития человека).

Сегодня в системе российского образования это очевидно и исследователям, и реальным практикам, и руководителям образовательных организаций на всех уровнях, и поэтому вслед за реформой школьного образования и разработкой Федеральных государственных образовательных стандартов для школ начался процесс реформирования высшего образования, и в частности, педагогического.

В рамках этого процесса реформирования сейчас многие педагогические университеты начинают разрабатывать различные антропопрактические модели обучения студентов, где лекционные и семинарские занятия перестают быть основной



**Ковалева
Татьяна Михайловна,**
доктор педагогических наук, профессор МПГУ



формой, а на смену им приходят студенческие проектные мастерские и исследовательские лаборатории.

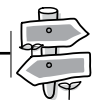
Московский педагогический государственный университет также активно включился в процесс реформирования педагогического образования, и у нашей кафедры индивидуализации и тьюторства, открывшейся в 2014–2015 учебном году, появилась реальная возможность поучаствовать в общем проекте и по-новому начать осмысливать сам процесс вхождения первокурсников в образовательное пространство педагогического университета.

Традиционно процесс обучения на 1 курсе педагогического университета строится как изучение теоретических основ наук и фактически дублирует по содержанию процесс обучения в классических университетах, хотя на протяжении многих лет не смолкают дискуссии, обсуждающие проблему специфики обучения на любом предметном факультете именно педагогического университета. Ведь если принципиальных отличий в учебном процессе нет, то почему, действительно, не сделать предметные бакалавриаты с общей профессиональной подготовкой, как предлагают сегодня некоторые сотрудники классических университетов, а затем на уровне магистратуры ввести педагогическую специализацию?

Ответ, на мой взгляд, прозвучал уже в самом начале статьи. Не будут учителя в своей ежедневной педагогической практике осваивать новые интересные способы преподавания и продвигаться в поиске новых методов обучения, если в течение собственной студенческой жизни сначала сами на себе не испытают эти новые методические приемы и не почувствуют в собственном учебном процессе новый стиль отношений между учеником и преподавателем. Таким образом, нужно в сам процесс обучения в педагогическом университете наряду с лекциями и семинарами, касающимися теоретических и прикладных основ того или иного предметного направления, внести принципиально иное деятельностное содержание, которое бы было для студентов «живым», захватывающим и в то же время «ответственным».

Таким содержанием для студентов педагогических университетов может стать педагогическая практика. Но опять же не та, знакомая всем, педагогическая практика (пассивная и активная), которая традиционно проходит на старших курсах и заключается в подготовке и проведении конкретных уроков и внеклассных мероприятий, а постоянная еженедельная педагогическая работа студентов в дошкольных и школьных учреждениях по определенной программе, в разработке которой студенты могут принимать самое активное участие.

Чтобы такое практическое занятие было продуктивным, каждому студенту необходимо иметь свой собственный,



предварительно обдуманый замысел. Еженедельная педагогическая практика включает три составляющих:

1. замысел и разработка основных идей очередной встречи студента со школьниками;
2. реализация замысла и возможная рабочая корректировка;
3. общий анализ проведенного занятия и фиксация трех типов собственных дефицитов:
 - организационный;
 - компетентностный (студент может сам видеть у себя затруднения в конкретных практических моментах: общении с подростками, удержание внимания, переключение ребят на новый вид деятельности и т.д.);
 - образовательный (студент начинает осознавать нехватку того или иного конкретного теоретического материала как опоры для своего практического действия).

Два последних дефицита как раз и являются мощными стимулами для организации студентом осмысляемого самостоятельно процесса обучения и фактически выводят его в построение индивидуальной образовательной программы.

Конечно, еженедельная практика, в которую включен первокурсник, требует специального педагогического – тьюторского – сопровождения. Я уже не раз в своих предыдущих публикациях описывала деятельность тьютора, показывала исторические и теоретические истоки этой профессии, которая с 2008 года официально оформилась и в нашей стране. Поэтому в данной статье дам лишь очень краткую характеристику тьютора и сошлюсь на коллективную монографию «Профессия «Тьютор»¹.

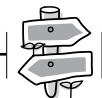
Феномен тьюторства тесно связан с историей европейских университетов. Он оформился примерно в XIV веке в классических английских университетах: Оксфорде и чуть позже Кембридже. С этого времени мы можем говорить о тьюторстве как о сложившейся форме университетского наставничества². Английский университет не заботился о том, чтобы все студенты слушали определенные курсы. Студенты из одних колледжей могли быть слушателями лекций профессоров из других. Каждый профессор читал и комментировал свою книгу. Студенту предстояло самому решать, чьи занятия он будет посетить и какие изучать предметы. Университет же предъявлял свои требования только на экзаменах. Таким образом, студент должен был сам выбрать путь, которым он идет к знаниям, необходимым для получения степени. В этом ему как раз и помогал тьютор. Самообразование было основным способом получения университетских знаний, а тьюторство изначально выполняло функции сопровождения процесса обучения.

Современный тьютор продолжает эту давнюю традицию. Сначала он обсуждает со студентом реализацию замысла на педагогической практике, затем помогает ему перевести эмоциональные ощущения и затруднения, которые испытывались



¹ Ковалева Т.М., Кобылица Е.И., Попова (Смалик) С.Ю., Тёров А.А., Чередилина М.Ю. Профессия «Тьютор». М.-Тверь: «СФК-офис», 2013.

² Иностраннные университеты. Вып.1. Университеты Англии и годы студенчества знаменитых людей/ Под ред. Л.А.Богданович. М., 1899.



на занятии со школьниками, в понимание своих дефицитов. А затем уже помогает оформить осознанные студентом образовательные дефициты в реальные заказы к практикуму или тренингу по формированию конкретных компетентностей, а также в образовательный запрос на обсуждение той или иной учебной темы в аудитории с профессором.

Таким образом, постепенно может начать меняться сам характер обучения в педагогическом университете. Студент начнет запрашивать конкретный теоретический и практический материал для своей еженедельной педагогической работы. Преподаватели в своих лекциях начнут уделять внимание обсуждению конкретных студенческих вопросов, а затем и оставлять в конце каждого учебного цикла возможность проведения свободной лекции-дискуссии по следам студенческих вопросов. И вот этот новый, постепенно складывающийся сейчас в стенах Московского педагогического государственного университета тип образовательного взаимодействия студента-первокурсника с преподавателем и тьютором делает возможным перенесение в дальнейшем этого принципа в школу, куда через несколько лет придет работать выпускник вуза. И если педагогические университеты начнут видеть стержнем современного педагогического образования реальную еженедельную практику студентов и специальное тьюторское сопровождение всей этой работы, то, на мой взгляд, в дальнейшем это существенно повысит восприимчивость всего учительского сообщества к освоению новых педагогических технологий и построению более гибких и открытых отношений с современными школьниками. **W/R**





Антропологический контекст тьюторского сопровождения в бизнес-сфере

Тьюторская практика в антропологическом контексте является собой ресурс для формирования собственной траектории движения в образовании для каждого человека.

Суть тьюторского сопровождения заключается в продвижении личности из объекта в субъект собственного образования, т.е. осознанное и целенаправленное проектирование образовательных событий и желаемых результатов. В данном случае индивидуализация образования становится возможной через личностное самоопределение и освоение субъектной позиции [1].

Антропологический контекст тьюторства включает весь процесс построения тьютором индивидуальной образовательной программы: от работы с первичным познавательным интересом до рефлексии относительно реализации программы, её корректировки и определения дальнейших шагов.

Для реализации антропологического вектора тьюторского сопровождения применяются открытые образовательные технологии: методы ситуативного анализа, исследования и проектирования, портфолио, др. Вариативность данных технологий определяет успешность личностного самоопределения в образовании. Выбор технологий определяется с учётом индивидуальных особенностей подопечного.

Говоря о тьюторском сопровождении взрослых, а именно специалистов бизнес-сферы, необходимо учитывать специфику их деятельности, особенности организации как основного элемента среды (а иногда и заказчика сопровождения), а также индивидуальный образовательный интерес и запрос каждого тьютора.

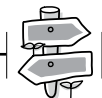
Антропологический вектор тьюторского сопровождения специалистов бизнес-сферы будет направлен на повышение их субъектной включённости в рабочие процессы. Под субъектной включённостью мы будем понимать качественную характеристику субъекта, которая подразумевает, что субъект сам инициирует, организует и контролирует деятельность, в которой участвует [3].

Субъектная включённость сотрудников в производственные процессы, в частности в процесс постановки профессиональных целей и задач, выступает неотъемлемым атрибутом современного специалиста в рамках конкретной организации.



Липкина Анна Владимировна,

аспирантка кафедры индивидуализации и тьюторства Института детства МПГУ, г. Москва



В связи с чем для реализации тьюторства как антропопрактики в данном контексте необходима индивидуализация профессиональных целей и задач сотрудников, которая будет включать организацию специальных действий, направленных на долгосрочную работу, как с самим сотрудником, так и с его рабочей средой, объективацию личных целей и ресурсов сотрудников [2].

Задача тьютора в данном случае будет состоять в организации таких видов деятельности для сотрудников бизнес-сферы, в процессе реализации которых будут объективированы рабочие цели сотрудников, выявлены ресурсы, опоры и дефициты сотрудников в профессиональной сфере, т.п.

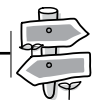
Исходя из вышесказанного, антропологический контекст тьюторского сопровождения сотрудников бизнес-сферы подразумевает включение следующих этапов работы с тьюторантом:

- объективация целей тьюторантов;
- выявление ресурсов тьюторантов в профессиональной сфере;
- осуществление анализа и рефлексии профессиональной образовательной траектории;
- корректировка маршрута и стратегии в профессиональном образовании.

Субъектная включённость как качественная характеристика субъекта в постановке и реализации целей не будет приобретена, если сотрудник особым образом не осмыслит данные цели, в частности они не будут объективированы для него как цели его профессионального развития.

Объективацию целей тьюторантов в профессиональной сфере можно представить в три этапа:

1. Формализация профессиональных целей. Для реализации данного этапа тьютору необходимо организовать действия, с помощью которых тьюторант объективирует достижение цели в профессиональной среде как ценность для компании.
2. Инструментализация целей в профессиональной сфере. На данном этапе тьютор организует такие виды работ, в процессе реализации или по итогам которых для тьюторанта будет явлено достижение цели как ценность для своего карьерного развития.
3. Индивидуализация целей в профессиональной среде. На данном этапе тьютор организует такие виды работ, в процессе реализации или по итогам которых тьюторант осознает достижение цели как ценность для своего личного развития, как продвижение по образовательному пути.



Объективация профессиональных целей

Далее, осмыслив цели, объективировав для себя их значимость в различных плоскостях, сотруднику необходимо по их достижению проанализировать свой профессиональный и личностный прирост, осмыслить результативность достижения данных целей.

На этапе выявления ресурсов тьюторантов в профессиональной сфере в процессе тьюторских консультаций проводится анализ ресурсов бизнес-среды для реализации образовательного запроса тьюторанта.

Наполнение этапа корректировки маршрута и стратегии в профессиональном образовании будет зависеть от применяемых в процессе сопровождения инструментов: карта, портфолио, т.д. На данном этапе соответствующий инструмент будет корректироваться в зависимости от текущего и желаемого движения тьюторанта.

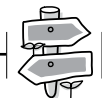
Таким образом, с учётом индивидуального запроса в образовательной среде тьюторант, являющийся участником бизнес-процессов, создаёт собственную образовательную программу, понимая и осознавая, как его дальнейшие рабочие процессы будут коррелировать с достижением целей компании, его собственным карьерным и личностным развитием.

Тьютор в этом случае помогает увидеть и обсудить антропологические особенности каждой индивидуальной образовательной программы. ^{W/R}



Литература:

1. Ковалева Т.М. Оформление новой профессии тьютора в Российском образовании [Текст] / Т.М. Ковалева // Вопросы образования. – 2011. – № 2. – С. 32-33;
2. Липкина А.В. Тьюторское сопровождение как ресурс профессионального развития сотрудников коммерческих организаций, проходящих ежегодную оценку эффективности, А.В. Липкина // Сборник материалов VI международной научно-практической конференции 29–30 октября 2013 года «Тьюторство в открытом образовательном пространстве: родительство, особое детство, учительство». Научный редактор: Т.М. Ковалева, отв. редактор А.Ю. Шмаков. – М.: МПГУ; МИОО, 2013. – С.182-186.
3. Эльконин Б.Д. Психология развития / Б.Д. Эльконин. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 144 с.



Реализация компетентностного подхода – часть повседневной антропопрактики преподавателя техникума

Даркина

Анна Владимировна,

кандидат исторических наук, преподаватель
ГБПОУ ВО «Воронежский
юридический техникум»,
г. Воронеж

Современный образовательный процесс трудно представить без использования инновационных практик. Антропологический подход в педагогике может отвечать современным требованиям, предъявляемым ФГОС СПО. Несмотря на то что методология антропологического подхода как таковая не оформлена, пренебрегать им в повседневной работе педагога, по мнению А.Е. Фирсовой, было бы нецелесообразным: «...Антропологический подход не указан как методологический регулятив. Однако мы встречаем его идеи, не заявленные как антропологические» [3]. Антропологический подход связан с формированием субъектности обучающихся, то есть модели взаимодействия «студент-преподаватель», что так или иначе предполагает реализацию компетенций, предусмотренных образовательным стандартом.

Важными с точки зрения формирования субъектности студента являются следующие практики: проектно-технологические, социолингвокультурные, гуманитарные, которые в свою очередь подразделяются на более частные виды работы. Технология развивающего обучения как элемент проектно-технологической практики предполагает широкий спектр педагогических методов и приемов, позволяющих реализовать ряд общих компетенций. Например, технология развития критического мышления, интерактивные технологии с использованием информационно-коммуникационных технологий (урок-дискуссия, круглый стол, эвристическая беседа). Последнее подходит для каждой дисциплины гуманитарного цикла: истории, обществознания, мировой художественной культуры, философии [5]. Данный вид работы рационально проводить, разделив группу на несколько подгрупп, «малых групп». Работа в коллективе и команде – базовое требование для специалиста среднего звена. Налицо человекоориентированность данной технологии: обучающийся осознает себя частью учебного процесса, коллектива, группы, преодолевает пассивно-созерцательную позицию «Я» и «Они», создаются условия для вовлеченности ребят в ту образовательную среду, которую выбрал он сам («Мы»).

Пространство самоидентификации обучающихся в связи с их будущей профессией, его контуры – еще одна вещь, о которой не следует забывать. В частности, в техникуме регулярно проводятся уроки толерантности, уроки мужества и т.п. мероприятия.



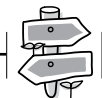
Студент учится отождествлять себя, свой образ жизни и поведение с судьбами тех людей, которым посвящено конкретное занятие; постигает и усваивает этнокультурные нормы и практики разных народов. Со-действие (совместное действие) в этих ситуациях может проявляться наиболее отчетливо; со-действие в помощи друг другу с точки зрения реализации компетентного подхода также сложно переоценить. Со-конструирование некоей игровой реальности повышает самооценку студентов, укрепляет веру в собственные силы и возможности. Сопричастность ситуации праздника (концертные программы) помогает ощутить ребенку собственную значимость.

Метод проектно-исследовательских практик – еще одна небезынтересная технология для реализации общих компетенций. В частности, коллеги-предметники (дисциплина «Право социального обеспечения») предлагают студентам-первокурсникам подготовить сочинение-эссе «Как я понимаю свою будущую профессию». К сожалению, нередки ситуации, когда студент нового набора затрудняется с определением того, что представляет его будущая профессия, чем конкретно он будет заниматься по окончании техникума, именно поэтому задача всех педагогов без исключения – помочь ребенку понять азы его будущей деятельности, обозначить его статусную позицию в профессиональной сфере.

Реализация творческого потенциала студентов может осуществляться в самых разных направлениях: участие в конкурсах, олимпиадах, викторинах разного уровня – муниципальных, региональных, международных. Освещение значимых исторических событий также входит в орбиту деятельности педагогического состава техникума. Полезным с точки зрения формирования информационно-коммуникационной компетенции – одной из наиболее актуальных и востребованных на сегодняшний момент – можно считать урок, посвященный воссоединению полуострова Крым и г. Севастополь с Российской Федерацией (2013–14 уч. год). Как известно, Крым с 1954 по 2014 год находился сначала в составе Украинской ССР, а затем независимой Украины. Не отрываясь от учебного процесса, студентам было предложено ознакомить учебную группу с историей, культурными особенностями полуострова и выявить перспективы нахождения вновь обретенной территории в составе Российской Федерации. Используя специальную литературу по предмету, осуществив самостоятельный поиск, анализ и обработку информации, обучающиеся представили вниманию зрителей (группы) видеосюжеты, презентации и доклады по теме.

Следует отметить, что подобные мероприятия с точки зрения формирования общих компетенций носят комплексный характер, т.е. используя данный вид работы, формируются не только информационно-коммуникационные, но и прочие виды компетенций. Что касается внеаудиторной деятельности, опыт





формирования ИКТ-компетенции также чрезвычайно разнообразен. Осенью 2014 г. (2014–15 уч. год) в рамках мероприятий, посвященных Году культуры в России, была проведена предметная неделя гуманитарных и социально-экономических дисциплин. Неделя проходила в два этапа: первый предполагал проведение предметной олимпиады (краеведение), на втором студенты защищали собственный проект, призванный продемонстрировать значение Воронежского края в культурной жизни России.

70-летняя годовщина Победы над фашистской Германией (2015 г.) также дала богатый материал для индивидуального и совместного творческого поиска педагогов и обучающихся. Студенты проявили себя в разных направлениях: подготовка эссе о родственниках-участниках военных действий, авторских стихотворений. Ребята участвовали в конкурсах как заочно (Бондарева Ю., Першина Т., Подлеснова А. – областной конкурс в библиотеке им. И.С. Никитина; Шарунов Е., 1 курс, работа «Выжить в тылу врага», сайт профконкурс.рф), так и очно (Юбилейная конференция Научного общества учащихся Воронежского государственного университета).

Студентка первого курса Бондарева Ю. (специальность «Право и организация социального обеспечения») выбрала сюжет о ветеране войны – земляке рассказчика: «...Впервые я увидела боевые награды Масютина И.С., когда была еще совсем маленькой. Это был день 9 Мая. Он шел на праздник вместе с нашей семьей, на его парадном костюме сияли боевые ордена и медали. Среди этих наград была одна, которая мне очень понравилась. Оказалось, это был Орден Великой Отечественной войны. Мне стало интересно узнать, при каких обстоятельствах был награжден Иван Степанович, мы договорились с ним встретиться, и вот что я узнала. Родился Иван Степанович в 1925 году в селе Клеповка, тогда Воронцовского района Воронежской области. В армию его призвали в 1942 году. Матери уже не было в живых, провожали отец да сестры. Провожали в армию – оказалось, на войну. За время службы он прошел огромный путь: воевал в Вязьме, Ельне, Смоленске, Прибалтике, Польше, Германии. Каждый человек хранит в памяти какой-то момент в своей жизни, который кажется ему вторым рождением...»

Подлеснова А. (первый курс, специальность «Право и организация социального обеспечения») поделилась историей из жизни своего прадедушки-участника войны: «Мой прадедушка Кобин Дмитрий Иванович (1918 года рождения) с первых дней войны защищал Родину. Участвовал в освобождении Москвы, был в блокадном Ленинграде, бился под Сталинградом, переломивши хребет фашистскому зверю в небывалой по ожесточенности битве на Курской дуге, а затем добивши зверя в его логове. Много тяжелых боев прошел мой прадедушка, но самые страшные воспоминания у него были о блокадном Ленинграде.»



В обоих случаях рассказчики, пользуясь дополнительными источниками для подготовки, повествуют о подвиге простого человека как носителя идеи освобождения своей Родины (Я и Мы) от чуждого, враждебного и поэтому губительного (Чужие).

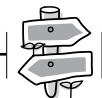
Полезно как очных, так и заочных мероприятий очевидно: ребята, обучающиеся по гуманитарным направлениям, осваивают навыки устной речи, обогащают практику самопрезентации; заочные конкурсы помогают развитию вдумчивости, самостоятельности мышления, поиску нестандартных путей решения проблемы. Комментируя важность антропологических техник в образовании, О.Е. Фефелова приходит к выводу о том, что такой подход сближает молодое и более опытное поколение людей, взаимно обогащая тех и других: «Проектирование образовательных антропопрактик является базовой технологией реализации антропологического подхода в современной педагогической реальности, что фактически означает проектирование системы образовательных ситуаций как особых «встреч» взрослых и детей, в которых образуется живое единство, сплетение связей и отношений участников образовательного процесса на основе их ценностей и смыслов» [2].

Практика проведения «открытых» уроков – еще один элемент субъект-субъектного взаимодействия: безусловно, ни одно занятие не может проходить без взаимодействия ребенка и взрослого, студента и преподавателя. Наиболее отчетливо такое взаимодействие прослеживается как при подготовке к открытому уроку, так и непосредственно на занятии. Принципы подготовки к открытому уроку могут быть те же, что и при проведении обычных практических занятий: здесь используются аналогичные педагогические технологии (урок - «мозговой штурм», конференция, деловая игра и т.п.).

На основании чего может определяться мера эффективности выбранной образовательной технологии? Осуществляются разнообразные способы интеракции субъектов познания; рефлексия обучающихся, гибкость, непредвзятость мышления в любой ситуации – самое важное, что мы имеем в итоге: «Мерой объективности субъективных явлений является их включенность в реальную практику жизни человека» [1, с. 160].

Следующий тип образовательной антропопрактики – социалинговокультурные практики, которые в Юридическом техникуме реализуются в рамках проведения встреч клуба «Диалог культур», где обучающиеся, постигая разные аспекты межкультурной коммуникации, могут научиться лучше понимать Другого, вырабатывают толерантность и уважение к тем, кто не похож на Меня как на субъекта деятельности. Ценностные ориентации как обучающихся, так и педагога в ситуации подобного взаимодействия, безусловно, могут трансформироваться; более того, это вполне естественный процесс, учитывая современные тенденции глобализации (унификации)





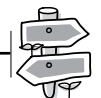
и мультикультурализма (осознания собственной идентичности), как реакции на нее. Взаимодействие студентов между собой и преподавателем создает ситуацию интерсубъективности. Оценивая важность феномена интерсубъективности в становлении собственного взгляда на мир с точки зрения философии, Ю.М. Шилков утверждает, что «...именно интерсубъективная среда формирует субъективность, способность субъекта к собственной идентификации, различие между Я и Другими» [4, с. 66], однако концепция интерсубъективности, на наш взгляд, вполне применима не только к философским построениям, но и к педагогическому процессу как актуальной повседневной человекоориентированной практике.

Выделяя гуманитарные практики, можно остановиться на таких формах, как лично-ориентированный образовательный процесс, академическое образование и интеллектуальные практики. Лично-ориентированный образовательный процесс предполагает учет способностей и потребностей каждого обучающегося безотносительно его базовой подготовки. Так, на занятиях истории создается доброжелательная комфортная обстановка, помогающая ребятам из школ с разной образовательной и социальной базой быстрее адаптироваться. Каждый, пусть небольшой, успех вдохновляет обучающегося, ситуация успеха важна именно на начальных этапах знакомства студента с общими требованиями к процессу обучения и каждой дисциплиной и конкретными требованиями конкретного преподавателя, в частности. Студент обучается (пере)осмыслению коммуникации не только как речевого акта, но и начинает рассматривать общение в качестве совокупности поведенческих ситуаций.

Академичность образования с точки зрения антропопрактики предполагает то, что образовательный процесс должен осуществляться в строгих канонах построения лекционно-опросной системы: традиционные формы занятий представляют основу, на которой строится весь дальнейший процесс работы «студент-преподаватель» как субъект-субъектного взаимодействия. Интеллектуальные практики можно использовать на всем протяжении аудиторного и внеаудиторного учебного процесса: применительно к аудиторной деятельности в рамках реализации ФГОС идет непрерывный поиск и внедрение практических занятий разной направленности. Как правило, такие занятия сложно представить, о чем было сказано ранее, без современных информационно-коммуникационных технологий. В качестве примеров можно привести создание мультимедийных презентаций, видеороликов как самими обучающимися, так и преподавателем.

Анализируя использование антропологических практик в среднеспециальном учебном заведении и их связь с реализацией общих компетенций по ФГОС (профессиональные



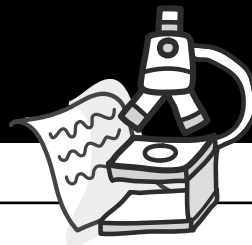


компетенции мы оставили в стороне по причине того, что нами преподаются общественные и гуманитарные дисциплины), с уверенностью можно утверждать, что ресурс подобных технологий поистине неисчерпаем. Учебная аудитория как социальная и социализирующая среда помогает обретению субъектности ребенка, отныне он не только пассивный объект учебного процесса, но и его активный участник. Экологичность антропологических практик несомненна и по мнению А.Е. Фирсовой: «Антропологический подход дает возможность опираться в исследовании на идеи целого ряда подходов: системного, синергетического, личностного, деятельностного, культурологического, аксиологического, герменевтического – как совокупность взаимодополняющих компонентов, которая позволяет рассматривать человека в его всесторонних связях с миром и в многообразии проявлений в разных сферах жизнедеятельности» [3], что совершенствует опыт преподавания. Становление субъектности студентов, таким образом, повседневная задача отдельного педагога и всего педагогического коллектива. **178**



Список литературы:

1. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. – М.: Школьная Пресса, 2000. – 416 с.: ил.
2. Фефелова О.Е. Инновационный педагогический опыт: от концептуальной идеи к антропологической практике инновационного образования // [Электронный ресурс] URL: http://teoria-practica.ru/rus/files/archiv_zhurnala/2013/8/pedagogika/fefelova.pdf (дата обращения: 24.07.2015).
3. Фирсова А.Е. Индикаторы антропологического подхода в педагогической теории и образовательной практике // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9–4. – С. 873–876 [Электронный ресурс] URL: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10004213 (дата обращения: 24.07.2015).
4. Шилков Ю.М. Интерсубъективные факторы развития научного познания // Мысль. Выпуск 8 (2009) С. 61–78 Санкт-Петербургское философское общество [Электронный ресурс] URL: http://www.spho.ru/media/pdf/_original/2/shilkov.pdf
5. Щегрова И.А. Использование технологий обучающего и информационного характера по дисциплине «Основы философии» для реализации общих компетенций по ФГОС // ФГОС как ориентир инновационного развития системы СПО: материалы шестой региональной научно-практической конференции (Воронеж, 10 февраля 2015 г.) / Воронеж: Воронеж. гос. проф. - пед. колледж. – Воронеж: ВГППК, 2015. – С. 298–302



Развитие взаимодействия со сверстниками у дошкольников в игре (с 4 до 6-7 лет)



Автор:

Бычкова Ульяна,

9 класс Школы №1553
имени В.И. Вернадского,
г. Москва

Научный руководитель:

Обухов

Алексей Сергеевич,

к.психол.н., профессор,
в.н.с. Центра исследований
современного детства
Института образования
НИУ ВШЭ

Работа стала лауреатом
XXV Всероссийских
юношеских чтений имени
В.И. Вернадского в 2018
году на секции «Человек
в современном мире»

Введение

Игровая деятельность является основной составляющей жизни детей в дошкольном возрасте, одним из важных средств развития детей с 3-4 до 6-7 лет. Согласно теории Д.Б. Эльконина, развитие ребенка осуществляется в процессе различных видов деятельности. Для дошкольников ведущая деятельность – это игра (точнее – сюжетно-ролевая игра по инициативе самих детей). Именно в процессе игры детьми осваиваются социальные навыки: дети учатся взаимодействовать со сверстниками, изучают новые роли и свойства предметов, выстраивают и соблюдают правила взаимодействия друг с другом. Однако становление социальности в игре происходит постепенно, не сразу. Длительность контактов друг с другом детей 3-4 лет минимальна, ситуативна, стихийна. А к 6-7 годам дети уже способны играть в длительные совместные игры. Как именно происходит становление и развитие взаимодействия детей друг с другом в процессе игры с 3-4 лет до 6-7 – для нас и стало ключевым вопросом исследования.

Цель работы: проследить развитие социальности у дошкольников, опираясь на наблюдение внешних изменений взаимодействия дошкольников со сверстниками в игре с 3-4 до 6-7 лет.

Задачи:

- изучить психологические исследования про игру дошкольников;
- выделить явно наблюдаемые признаки развития игры у дошкольников;
- определить критерии и «единицы счета» развития взаимодействия дошкольников друг с другом в игре;
- снять игровую деятельность дошкольников на видео в разных возрастных группах – 4–5; 5–6; 6–7;
- сделать поккадровый анализ видеозаписей игры дошкольников в аспекте взаимодействия детей друг с другом (частота и длительность контактности, число участников, число



игрушек, опосредующих взаимодействие; прямое или опосредованное взаимодействие);

– проследить изменение выделенных аспектов взаимодействия друг с другом в игре у детей дошкольного возраста с 4 до 6-7 лет.

Объект исследования: социальное развитие детей во взаимодействии со сверстниками.

Предмет исследования: развитие взаимодействия детей дошкольного возраста со сверстниками в игре.

Методы:

- наблюдение в естественных условиях с видеофиксацией;
- критериальный анализ видеозаписей (контент-анализ).

Гипотеза: основные изменения во взаимодействии детей дошкольного возраста друг с другом в игре выражено через увеличение частоты и длительности контактности; увеличением числа участников взаимодействия; смены взаимодействия по поводу предмета на взаимодействие через предмет или без предмета.

База исследования: ГБОУ Гимназия № 1811 «Восточное Измайлово» (дошкольное отделение, корпус 12).

Выборка: 2 группы 4-5 лет; 2 группы 5-6 лет; 2 группы 6-7 лет.



Основные понятия

В нашей работе мы опирались на следующие основные понятия¹:

Предметно-манипулятивная игра – ее развитию предшествует длительный период овладения *действиями* с предметами – хватанием, неспецифическими и специфическими манипуляциями и, наконец, собственно предметными действиями – использованием предметов по их функциональному назначению, способом, закрепленным за ними в человеческом опыте.

Ролевая игра – деятельность, в которой дети берут на себя роли взрослых людей и в игровой ситуации воссоздают действия взрослых и их взаимоотношения. Особенностью игровой ситуации является игровое применение предметов, при котором значение одного предмета переносится на другой предмет и он используется в связи с приданным ему новым значением.

Режиссерская игра – вид индивидуальной игры, когда ребенок разыгрывает некоторый сюжет с помощью игрушек. В режиссерской игре ребенок выполняет и функцию режиссера (удержание замысла И.), и функцию актеров (выполнение каких-либо ролевых действий по реализации игрового замысла).

Социальность – умение взаимодействовать с окружающими людьми, решая свои задачи коммуникации – с учетом особенностей поведения и отношения другого человека.

¹ Дьяченко О.М. Игра, игровая деятельность // Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Педагогика-Пресс, 1999. С. 184-186.



Глава 1. Психологическое развитие дошкольника: игра и взаимодействие со сверстниками

Игра в дошкольном детстве

С раннего детства игра становится ведущей деятельностью дошкольника. Это не означает, что все свое время дошкольник проводит вовлеченным в игру, однако именно в игре дети осваивают важные социальные навыки. Одним из наиболее известных исследователей ролевой игры дошкольников был Д.Б. Эльконин. По его словам: «Слово «игра» не является научным понятием в строгом смысле этого слова. Может быть, именно потому, что целый ряд исследователей пытались найти нечто общее между самыми разнообразными и разнокачественными действиями, обозначаемыми словом «игра», мы и не имеем до настоящего времени удовлетворительного разграничения этих деятельностей и удовлетворительного объяснения разных форм игры.

Игра в развернутой форме ролевой игры продолжает жить в детстве, представляя собой одну из основных форм жизни современного ребенка.

Таким образом, мы приходим к заключению, что человеческая игра — это такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности»².

Многие авторы (В.С. Мухина, С.Л. Новоселова, Е.О. Смирнова, Е.В. Трифонова) считают, что при анализе игры нужно опираться на сущностную идею игры. Так они предлагают наблюдать за тематикой игры, сюжетом игры, ролью дошкольника в игре и его отношением к игровым правилам и т.п.

Е.В. Трифонова³ при анализе и изучении игры предлагает выделять следующие параметры: см. таблицу 1.

Выделенные Е.В. Трифоновой параметры позволяют описать развитие игры, опираясь на ее наиболее существенные проявления. Однако, на наш взгляд, она выделяет лишь крайние точки развития детской игры, то есть неразвитую и развитую стороны. А нам представляется важным проследить также промежуточные этапы ее развития.

Социальное развитие детей дошкольного возраста

Как пишет В.С. Мухина: «В игре ребенку впервые открываются отношения, складывающиеся между людьми в процессе трудовой деятельности, их права и обязанности»⁴.

Игра выступает пространством и условием развития детей, в том числе их социальных способностей. «В игровой деятельности складываются определенные формы общения детей. Игра требует от ребенка таких качеств, как инициативность, общительность,

² Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. С. 13–21.

³ Трифонова Е.В. Режиссерская игра. М.: Национальный книжный центр, 2017. С. 294–295

⁴ Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. - 4-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 1999. С. 237.



Таблица 1. Критерии различения видов игры в их развитии (по Е.В. Трифоновой)

Критерии	Начальные формы развития игровой деятельности	Развитые формы игровой деятельности
Активность в игре	Когда другие дети начинают игру, ребёнок предпочитает позицию наблюдателя	Ребёнок легко и с интересом включается в игровую деятельность, активно участвуя в развитии сюжета в любой роли (или даже в нескольких ролях, меняя их)
Развитие сюжета игры	Ребёнок ограничивается «обыгрываниями» игрушки или ситуаций, которые укладываются в несколько последовательных игровых действий (ряд повторяющихся операций)	Ребёнок выстраивает насыщенную сюжетную линию и последовательно развивает её, обогащая новыми событиями и персонажами по ходу развития сюжета
Событийная насыщенность игры	Сюжет игры ограничивается воспроизведением распорядка дня или непосредственных будничных ежедневных впечатлений ребёнка (посещение врача, магазина)	Сюжет игры отражает знания и впечатления ребёнка о самых разных областях и явлениях действительности; в игре легко объединяются и развиваются, обогащая друг друга разные сюжетные линии
Продолжительность игры	Игра, прерванная случайными событиями или режимными моментами, быстро прекращается, и ребёнок уже не возвращается к прерванному игровому сюжету	Сюжет продолжает развиваться в течение продолжительного времени, ребёнок постоянно возвращается к нему (и в форме непосредственного продолжения игры, и в форме поиска информации для обогащения сюжета, и в форме подбора и изготовления персонажей и атрибутов для дальнейшего продолжения игры)
Детерминированность игры особенностями предметной среды	Игровые сюжетные линии определяются, скорее, особенностями окружающей ребёнка предметной и игровой среды (увидел продукты – поиграл в магазин, увидел кубики – начал строить)	Ребёнок активно и самостоятельно организует предметную среду игры, отталкиваясь от своих замыслов, в том числе создавая из подручных средств всё, что ему необходимо (либо игра переходит полностью в умственный план и реализуется в форме монолога или диалога)
Содержание игры (по Д.Б. Эльконину)	Центральным содержанием игры являются главным образом действия с определёнными предметами, направленные на соучастника игры	Основным содержанием игры становится выполнение действий, связанных с отношением к другим людям, роли которых выполняют другие дети
Ролевое поведение (по Д.Б. Эльконину)	Роли фактически есть, но они определяются характером действий, а не сами определяют действие	Роли ясно очерчены и выделены. На протяжении всей игры ребёнок ясно ведёт одну линию поведения. Ролевые функции детей взаимосвязаны. Речь носит ролевой характер

способность координировать свои действия с действиями группы сверстников, чтобы устанавливать и поддерживать общение»⁵.

Социальные способности постепенно развиваются по ходу взросления и обогащения опыта игровой деятельности. «Элементы общения появляются очень рано, когда дети еще не умеют строить развернутую сюжетную игру, а играют индивидуально – каждый сам по себе. Обычно в этот период ребенок сосредоточен на своих собственных действиях и мало обращает внимания на действия другого ребенка. Однако время от времени, пресытившись собственной игрой, малыш начинает посматривать на то, как играет другой ребенок. *Интерес к игре сверстника как раз и приводит к попыткам установить определенные отношения*»⁶.

⁵ Там же. С. 239.

⁶ Там же.



Глава 2. Результаты исследования развития взаимодействия дошкольников со сверстниками в игре с 4 до 6-7 лет

Описание условий и процедуры наблюдения

Прежде чем проводить основное исследование развития социальности в детской игре мы провели небольшое «пилотное» исследование с детьми разных возрастов. Были отсняты краткие видеосюжеты с детьми 4-5; 5-6 и 6-7 лет. Мы обратили внимание на то, что игры детей разного возраста существенно отличаются. Для того чтобы понять и более подробно проанализировать развитие взаимодействия детей в игре, мы решили сделать более длительную и детальную видеосъемку свободной (без участия взрослого) игры дошкольников разных возрастных групп.

Наблюдение проводилось в одной средней (4-5 лет), двух старших (5-6 лет) и двух подготовительных (6-7 лет) группах детского сада. Мы проводили видеосъемку свободной игры в дошкольной группе во второй половине дня, после полдника и перед прогулкой. Длительность видеосъемки в каждой возрастной группе была около 30-ти минут. Мы снимали не всю дошкольную группу, а выделяли подгруппу детей, объединенную общим игровым процессом. В процессе наблюдения мы обнаружили интересный факт: дети более младшего возраста сильнее отвлекаются на присутствие камеры и вместо игры начинают демонстрировать игрушки снимающему, а более старшие отвлекаются меньше, при этом они не вступают во взаимодействие с наблюдателем, а наоборот стараются делать вид, что не замечают камеру. Соответственно количество игровых взаимодействий значительно отличалось внутри каждого возрастного этапа.

Выделение критериев обсчета видеозаписей

После просмотра «пилотного» видео, мы обратили внимание на то, что можно проследить отличия игрового взаимодействия детей разного возраста по внешне наблюдаемым признакам. Так в играх детей младшего возраста взаимодействия между детьми были ситуативны, кратковременны; дети часто отвлекались и меняли сюжет игры. С возрастом дошкольники начинали удерживать игровое взаимодействие более длительное время, изменялось количество игрушек, образовывались устойчивые группы детей, объединенные общим сюжетом. В связи с этим мы решили выделить внешние, легко наблюдаемые критерии для анализа развития игрового взаимодействия дошкольников. Нами были выделены следующие критерии:

1. Количество детей, вовлеченных в игровое взаимодействие. Данный критерий позволяет проследить изменение количественного состава игрового взаимодействия, что



- отражает развитие социальных способностей (одновременное удержание во внимании и учет своего поведения в соотношении с увеличивающимся числом сверстников).
2. Количество игрушек. Определяет предметы, которые включены в игровое взаимодействие (с учетом их смысловой и функциональной характеристик).
 3. Длительность игрового взаимодействия. Описывает процессуальную сторону игры – насколько и как увеличивается совместное действие в игре.
 4. Характер игрового взаимодействия (предметно-манипулятивная игра, сюжетно-ролевая игра через предмет, сюжетно-ролевая игра через роль и режиссерская игра). Это так же описывает процессуальную сторону игры, но скорее уже не количественными, а качественными показателями (видимым по внешним проявлениям игры).



Результаты сравнительного анализа проявлений выделенных аспектов взаимодействия дошкольников со сверстниками в игре

Нами были проанализированы 17 видеосюжетов свободной сюжетно-ролевой игры. Из них средняя группа (4-5 лет) – 6 видео; старшая группа (5-6 лет) – 7 видео; подготовительная группа (6-7 лет) – 4 видео.

Результаты по таким параметрам, как «длительность игрового взаимодействия», «кол-во детей, участвующих в игровом взаимодействии» и «кол-во игрушек» представлены в виде среднего арифметического числа. Мы анализировали четыре типа игр: предметно-манипулятивная игра (А), сюжетно-ролевая игра с взаимодействием через предмет (Б), сюжетно-ролевая игра с взаимодействием через роль (В), режиссерская игра (Г). При анализе мы считали долю каждого типа игры среди общего количества игр одного возраста.

Средние результаты по всем трем возрастным группам представлены в сводной таблице 2.

Таблица 2. Обобщенное сравнение развития взаимодействия детей со сверстниками в игре (от 4-5 до 6-7 лет)

Критерий	4-5 лет	5-6 лет	6-7 лет
Длительность игрового взаимодействия (средний показатель)	29 сек.	85 сек.	113 сек.
Кол-во детей, участвующих в игровом взаимодействии (средний показатель)	2,2	2,42	2,76
Кол-во игрушек (средний показатель)	2,3 шт.	2,6 шт.	2 шт.
Тип игры	А - 30%; Б - 70%	А - 19%; Б - 50%; В - 31%	А - 5%; Б - 56%; В - 33%; Г - 6%

(А – манипулятивная игра; Б – ролевая игра, взаимодействие через игрушки; В – ролевая, взаимодействие через роль; Г – режиссерская)



Обсуждение результатов

Рассмотрим более подробно, как развивается взаимодействие со сверстниками в сюжетно-ролевой игре у дошкольников каждого возраста.

4-5 лет. В возрасте 4-5 лет игровое взаимодействие в среднем длится около 29 секунд (от 6 до 120 сек). Среднее количество детей, вовлеченных в игровое взаимодействие – 2,2 (от 1 до 5). Среднее количество игрушек на одно игровое взаимодействие – 2,3. (от 1 до 7). В средней группе (4-5 лет) нами были зафиксированы два типа игры: манипулятивная игра и ролевая с взаимодействием между детьми через предмет. Нами было отснято 40 игровых взаимодействий между детьми 4-5 лет, из них 30% – манипулятивная игра и 70% – ролевая с взаимодействием между детьми через предмет.

5-6 лет. В возрасте 5-6 лет игровое взаимодействие в среднем длится 83 секунды (от 11 до 285 сек). Среднее количество детей, вовлеченных в игровое взаимодействие – 2,42 (от 1 до 5). Среднее количество игрушек на одно игровое взаимодействие – 2,6 (от 1 до 11). В старшей группе (5-6 лет) нами были зафиксированы три типа игры: манипулятивная игра, ролевая с взаимодействием через предмет и ролевая с взаимодействием через роль. Нами было отснято 36 игровых взаимодействий между детьми 5-6 лет, из них 19% – манипулятивная игра, 50% – ролевая с взаимодействием между детьми через предмет, 31% – ролевая с взаимодействием между детьми через роль.

6-7 лет. В возрасте 6-7 лет игровое взаимодействие в среднем длится около 113 секунд (15 до 708 сек). Среднее количество детей, вовлеченных в игровое взаимодействие – 2,76 (от 1 до 7). Среднее количество игрушек на одно игровое взаимодействие – 2 (от 1 до 7). В подготовительной группе нами были зафиксированы четыре типа игры: манипулятивная игра, ролевая с взаимодействием через предмет, ролевая с взаимодействием через роль и режиссерская. Нами было отснято 18 игровых взаимодействий между детьми 6-7 лет, из них 5% – манипулятивная игра, 56% – ролевая игра с взаимодействием между детьми через предмет, 13% – ролевая с взаимодействием между детьми через роль и 6% – режиссерская игра.

Сравнительный анализ игрового взаимодействия дошкольников по выделенным параметрам

Под длительностью игрового взаимодействия мы понимали время, в течение которого дети общались, взаимодействовали друг с другом в ходе игры, не отвлекаясь на посторонние факторы. Момент, когда ребенок отвлекался на приход других детей, видеокамеру и др. мы рассматривали как прекращение игрового взаимодействия.



Скрин-шот видеозаписи наблюдений. Старшая группа. Сюжетно-ролевая игра - взаимодействие через предмет



Скрин-шот видеозаписи наблюдений. Старшая группа. Сюжетно-ролевая игра - взаимодействие через предмет



Скрин-шот с видеозаписи наблюдений. Средняя группа. Манипулятивная игра - предметная инициатива



Как мы видим из приведенной диаграммы, длительность игрового взаимодействия существенно увеличивается при переходе от младшего к старшему возрасту. Рассмотрим крайние значения длительности игрового взаимодействия: в средней группе диапазон от 6 сек. до 120 сек., в старшей группе от 11 сек. до 285 сек., в подготовительной от 15 сек. до 708 сек.

Также при переходе от младшей к старшей группе изменяется качество игры: в 4-5 игровые взаимодействия короткие, дети сильно отвлекаются на камеру, нет устойчивых группировок, сюжеты часто сменяют друг друга. С возрастом длительность взаимодействия увеличивается, дети меньше отвлекаются на камеру, появляются относительно устойчивые группы детей, сюжет, хоть и прерывается, но становится более продолжительным и не всегда сменяется при появлении отвлекающего фактора. К 6-7 годам игровые взаимодействия становятся продолжительными, дети, после того как отвлекаются, как правило, возвращаются к исходному сюжету. Появляются устойчивые игровые группы детей.

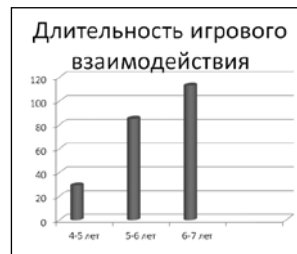


Диаграмма 1. Динамика игрового взаимодействия у дошкольников разных возрастных групп

Количество детей, вовлеченных в игровое взаимодействие

Количество варьируется в 4-5 лет от 1 до 5 ; в 5-6 от 1 до 5 ; в 6-7 от 1 до 7.

Из приведенной диаграммы мы видим, что с возрастом количество детей, вовлеченных в игровое взаимодействие, увеличивается, но незначительно. Мы можем предположить, что этот фактор не является существенным для анализа развития взаимодействия детей в дошкольном возрасте. Однако это требует дальнейшей проверки.

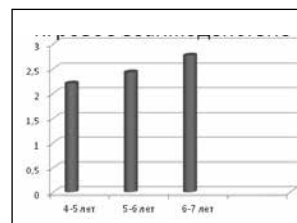


Диаграмма 2. Количество детей, вовлеченных в игровое взаимодействие

Количество игрушек на одно игровое взаимодействие

Количество игрушек лежит в диапазоне в 4-5 лет от 1 до 7; в 5-6 лет от 1 до 11; в 6-7 лет от 1 до 7.

Как мы видим, количество игрушек резко возрастает к старшей группе (5-6 лет), а в подготовительной (6-7 лет) уменьшается даже по сравнению с младшим возрастом. Этот факт можно объяснить тем, что как раз в возрасте 5-6 лет мы наблюдаем пик развития сюжетно-ролевой игры через предмет. Поэтому количество игрушек становится больше. В более старшем возрасте для детей становится важнее игровое взаимодействие через роль, а игрушка выступает больше в значении реквизита. В 4-5 лет дошкольники играют индивидуально, с единичными игрушками, то есть в основном каждый ребенок играет отдельными игрушками, не связанными друг с другом тематически. В 5-6 лет игрушки одного ребенка или группы детей, участвующих в общем игровом сюжете, начинают тематически объединяться. Также в возрасте 5-6 лет дети чаще, чем в 4-5, играют в пазлы, конструкторы, настольные

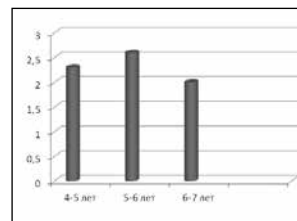


Диаграмма 3. Количество игрушек, используемых в игре



игры. В 6-7 лет появляется игра без игрушек, функция игрушки в игре становится вспомогательной.

Тип игры

Данный критерий является наиболее информативным с точки зрения игрового взаимодействия. И в то же время он наиболее сложен для поверхностного наблюдения: первые три критерия определяются формальными признаками, данный критерий предполагает понимание сущности каждого типа игры.

Проведем сравнительный анализ того, как с возрастом меняется тип игры и соответствующее каждой игре игровое взаимодействие у дошкольников

Как мы видим, в возрасте 4-5 лет преобладает сюжетно-ролевая игра через предмет. И так же достаточно большую долю занимает предметно-манипулятивная игра. Можно предположить, что в этом возрасте происходит переход от манипулирования, то есть изучения свойств предметов, к сюжетно-ролевой игре. Но поскольку дети еще не могут полноценно взаимодействовать друг с другом, что предполагает вхождение в роль, их взаимодействия кратковременны и неустойчивы и важную роль играют игрушки, которые оказываются важнее для детей, чем сверстники.

В 5-6 лет по-прежнему преобладает с/р через предмет (хотя она и уменьшается в абсолютном значении). Еще достаточно много манипулятивной игры (19%). И в этом возрасте в нашем исследовании впервые появляется сюжетно-ролевая игра со взаимодействием через роль. Соответственно можно предположить, что взаимодействие со сверстниками для детей этого возраста становится не менее значимым, чем взаимодействие с игрушками.

В 6-7 лет практически исчезает манипулятивная игра. Соотношение с/р через предмет и с/р через роль остается почти таким же, как и на предыдущем возрастном этапе. И в этом возрасте появляется впервые в нашем исследовании новый тип игры – режиссерская игра, в которой ребенок выступает в роли руководителя, организатора по отношению к другим детям и процессу игры. Это означает, что игровое взаимодействие развивается, выходит на новый уровень – дети взаимодействуют не только внутри игры, но и по поводу игры.

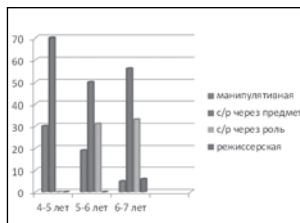


Диаграмма 4. Изменение типа игры

Заключение и выводы

На основе анализа психологической литературы по теме развитие взаимодействия (социальности) дошкольников в детской игре, в нашей работе рассматривались следующие понятия: сюжетно-ролевая игра; этапы развития сюжетно-ролевой игры; развитие социальности в дошкольном возрасте;



взаимодействие детей со сверстниками в игре; развитие способностей взаимодействия детей в игре в дошкольном возрасте.

На основе проведенного анализа и пилотного исследования нами были выделены критерии развития взаимодействия дошкольников в игре (частота и длительность контактности, число участников, число игрушек, опосредующих взаимодействие; тип игры).

На основе полученных нами видеозаписей, нами было проанализировано 94 взаимодействия между детьми разного возраста от 4 до 7 лет, длительностью от 6 сек. до 706 сек.

На основе проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Изменение взаимодействия детей дошкольного возраста друг с другом в игре можно проследить за счет явно наблюдаемых признаков игры (частота и длительность контактности, число участников, число игрушек, опосредующих взаимодействие; тип игры).
2. Длительность взаимодействия дошкольников в игре увеличивается с возрастом в значительной степени: от кратких, неустойчивых взаимодействий (в пределах от 6 до 105 секунд) в 4-5 лет к длительным, стабильным и более устойчивым взаимодействиям в 6-7 лет (от 15 до 706 секунд).
3. Количество детей, вовлеченных в игровое взаимодействие, незначительно увеличивается (в среднем с 1-2 до 2-3).
4. Количество игрушек в игровом взаимодействии сначала возрастает от 4-5 лет к 5-6 годам, а затем к 6-7 годам уменьшается, даже по сравнению с младшим возрастом. Это можно объяснить тем, что в старшем возрасте для детей становится важнее игровое взаимодействие через роль, а игрушка выступает больше в значении реквизита.
5. С возрастом изменяется тип взаимодействия детей в игре. В возрасте 4-5 лет у детей достаточно большую долю занимает манипулятивная игра, но преобладают кратковременные взаимодействия со сверстниками через игрушки.
6. В 5-6 лет уменьшается доля манипулятивной игры. Взаимодействия через игрушки становятся устойчивыми и продолжительными. Также появляется новый тип взаимодействия – через роль.
7. В 6-7 лет манипулятивная игра практически сходит на нет. По-прежнему лидирует опосредованное взаимодействие через игрушки. Появляется новый тип игры (режиссерская игра). Дети взаимодействуют друг с другом не только внутри игры, но и по поводу игры. **W3**





Список литературы

1. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. 360 с.
1. *Трифонова Е.В.* Режиссерские игры дошкольников. Часть 1. Организация в условиях детского сада. М.: Национальный книжный центр, 2016. 256 с.
1. *Мухина В. С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. 4-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 456 с.
2. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 440 с.

Комментарий специалиста

**Е.В. Трифонова, к.психол.н.,
доцент кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ**

Исследования детской игры – крайне сложная область. Потому что подлинная игра – это «движение в смысловом поле» (Л.С. Выготский), а взрослый обычно фиксирует и пытается оценивать некоторые внешние (количественные) изменения (С.С. Моложавый и др.). Поэтому вполне ожидаемо, что полученные в исследовании Ульяны результаты не показали явно выраженной динамики изменений (например, «Количество детей, вовлеченных в игровое взаимодействие, незначительно увеличивается (в среднем с 1-2 до 2-3)». Возможно, автору работы следовало бы отметить в выводах этот результат как важный итог исследовательской работы, показывающий фактическую неперспективность выбранного способа оценки игры. И именно поэтому проведенное исследование представляется крайне важным: многие исследования, начинаясь с очевидных (количественных) оценок постепенно приближались к качественным содержательным способам анализа явления.

Очень перспективным следует признать используемый автором метод видеофиксации игровой деятельности детей. Процессуальность детской игры требует использования именно такого метода, а способы анализа можно уточнять и совершенствовать далее.

В своей работе Ульяна показывает достаточно хорошее знакомство с теорией вопроса. Тем более интересно соотносить известные положения с тем, что получается в эксперименте. Так, общеизвестно, что режиссерская игра онтогенетически предшествует ролевой. Почему у данных детей мы не наблюдаем этого? Это очень интересный парадокс, который обнаружен автором и нуждается в дальнейшем исследовании. Сопоставить наблюдаемое со «знаемым», не сгладить, а выделить противоречия, попытаться понять причины расхождений – еще один возможный путь продолжения данной исследовательской работы. Пусть он не позволит найти промежуточные этапы развития «игры вообще», но зато даст возможность обнаружить специфику изучаемой выборки, или, возможно, поможет усовершенствовать систему критериев оценки игры, принятую в исследовании.

В целом следует отметить пылливость, увлеченность автора, его погруженность в проблему, что, безусловно, открывает широкие перспективы дальнейших исследований и открытий.



Оценка влияния факторов среды жизнедеятельности на смертность населения промышленного города



Введение

Обеспечение высоких показателей здоровья населения является важнейшей задачей государства и общества во всех странах мира. Здоровье населения формируется под влиянием комплекса природных, техногенных, а также социально-экономических факторов среды жизнедеятельности. К показателям здоровья традиционно относятся физическое развитие, иммунитет, заболеваемость, инвалидизация и демографические критерии, важнейшим из которых является смертность [5].

Смертность – это процесс вымирания поколения, складывающийся из множества единичных смертей, наступающих в разных возрастных категориях. Смертность рассматривается как частота случаев смерти в социальной среде к средней численности населения [6].

Кроме смертности применяется также понятие летальность (смертельность) – это показатель, исчисляемый отношением числа умерших от данной болезни к числу болевших этой болезнью и выражается в процентном соотношении [6].

Одним из основных показателей смертности населения является общий коэффициент смертности, который представляет число смертей на протяжении определенного периода, деленное на количество человеко-лет прожитых населением за данный период. Это выражается в числе умерших на одну тысячу населения [4].

На протяжении последних десятилетий учеными изучалась роль различных факторов в формировании смертности взрослого и детского населения.

Обзор литературы

Влияние социально-экономического фактора на изменение демографических показателей в Российской Федерации изучали Бурыкин И.М. и Хафизьянова Р.Х. (2015 г.). Выполненный ими структурный анализ показал, что изменение смертности от сердечно-сосудистых заболеваний и внешних причин соответствовало изменению доли населения с доходами ниже

Автор работы: Арушанян Вартан,

ученик 11 класса ГБОУ ЛНР «АСОШ №3 имени Бабанина», Алчевское Научное Общество Учащихся, секция «Медицина», ГБОУ ЛНР «Алчевский эколого-биологический центр детей и юношества», г. Алчевск, Луганская Народная Республика

Руководитель: Капранов Сергей Владимирович,

к. мед. н.

Научный консультант: Капранова Галина Викторовна,

к.п.н.

Работа стала лауреатом XXV Всероссийских юношеских чтений имени В.И. Вернадского в 2018 году на секции «Психофизиология и здоровье человека»



прожиточного минимума, в то время как для новообразований такой закономерности не регистрировалось [3].

Влияние температурных изменений на смертность населения изучали Ж.Л. Варакина и Е.Д. Юрасова (2011 г.), в их исследованиях был проведён анализ временных рядов для определения регрессионных зависимостей ежедневной смертности от температуры воздуха; методом независимых выборок исследовалась повышенная смертность в периоды коротких дискретных погодных эпизодов – волн жары и холода. Статистически значимые на 95%-ом уровне температурные зависимости установлены для всех изученных причин смертности. Суммарный ущерб от тепловых и холодных волн за период исследования составил 289 дополнительных смертей [2].

По данным Организации Объединенных Наций (ООН) коэффициент смертности в Российской Федерации за 2005–2010 года составил 13,5 смертей на тысячу населения. В Украине – 14,4, в Белоруссии – 14,8. В то же время в Канаде – 7,4; в Австралии – 7,1, а в КНР – 7,1 смерть на тысячу населения. Коэффициент смертности в США составляет 8,2 [7].

Таким образом, учитывая высокую смертность населения в государствах постсоветского пространства – России, Украине и Белоруссии, актуальным является углубленное изучение и установление причин смерти в этих славянских государствах для разработки и внедрения эффективных мер по снижению смертности во всех возрастных группах.

Цели и задачи

Важным элементом исследований является оценка «прямого» ущерба для здоровья, связанного с изменениями различного рода показателей среды жизнедеятельности: температуры, атмосферного давления, скорости и направления ветра, а также влажности.

Объектом исследования явился уровень смертности населения промышленного города, а предметом исследования – процесс влияния факторов среды жизнедеятельности на показатели смертности населения.

Гипотеза исследования: условия проживания в промышленном городе увеличивают смертность населения.

Цель работы – изучение влияния природных факторов среды жизнедеятельности на смертность населения, проживающего в промышленном городе, с последующей разработкой рекомендаций по снижению летальности.

Задачи:

- 1 – изучить структуру смертности населения от основных заболеваний, которые явились причиной летального исхода;
- 2 – выполнить анализ непосредственных причин летального исхода у жителей промышленного города;



3 – произвести сравнительный анализ причин смертности мужского и женского населения;

4 – определить условия окружающей среды, которые являются факторами риска ухода из жизни жителей промышленного города;

5 – разработать рекомендации, направленные на снижение летальности жителей.

Материалы и методы исследования

Исследования проведены в большом промышленном городе Алчевске с крупным производством черной металлургии и коксохимии. По данным отдела медицинской статистики при Алчевской центральной городской многопрофильной больнице за 2013 год осуществлена выкопировка из официальной медицинской документации и ввод в базу данных персонального компьютера (ПК) следующих сведений обо всех умерших: даты рождения и смерти; возраст; пол; адрес проживания; основное заболевание, повлекшее уход из жизни; непосредственная причина смерти.

Всего были проанализированы причины смерти 1639 человек, то есть всех умерших за указанный год, из них 822 мужчин и 817 женщин.

Кроме того, для каждой даты смерти были введены в базу ПК полученные в Государственном комитете по гидрометеорологии и контролю природной среды данные о следующих метеорологических условиях: направление ветра; скорость ветра (м/с), атмосферное давление (мм ртутного ст.), относительная влажность (%), температура.

На следующем этапе выполнено распределение основных болезней явившихся причиной смерти по классам заболеваний согласно международной классификации болезней 10 пересмотра (МКБ – 10).

Выполнен расчет структуры данных заболеваний для населения в целом, а также отдельно для женщин и мужчин с использованием t-критерия Стьюдента, осуществлен сравнительный анализ структуры указанных болезней с оценкой достоверности различий полученных данных.

Кроме того изучена структура непосредственных причин летального исхода у населения в целом, а также у мужчин и женщин, с последующим вычислением t-критерия Стьюдента.

Далее выполнено распределение умерших жителей, в том числе отдельно для мужчин и женщин, по месяцам смерти в течении года.

На завершающем этапе выполнена оценка корреляционной связи между метеорологическими условиями и непосредственной причиной смерти.



**Результаты и их обсуждение**

Согласно полученным данным установлено, что среди основных заболеваний, являющихся причинами смерти в общей группе людей, а также отдельно среди мужчин и женщин, первое место занимают болезни системы кровообращения (IX класс) среди всего населения. Второе место – новообразования (II класс). Третье – болезни органов пищеварения (XI класс). Четвертое место занимают травмы и другие причины внешнего воздействия (XIX класс). Пятое место – прочие заболевания (см. таблицу 1).

Таблица 1. «Причины смертности по классам заболеваний, приведших к смерти»

№	Основное заболевание	Пол						Р
		Общая группа		Мужчины		Женщины		
		Число	%	Число	%	Число	%	
1	Инфекционные и паразитарные болезни	18	1,10±0,26	15	1,82±0,47	3	0,37±0,21	2,8438
2	Новообразования	238	14,52±0,87	117	14,23±1,22	121	14,81±1,24	-0,331
3	Болезни крови	0	0	0	0	0	0	0
4	Болезни эндокринной системы	9	0,55±0,18	2	0,24±0,17	7	0,86±0,32	-1,679
5	Психические расстройства	0	0	0	0	0	0	0
6	Болезни нервной системы	16	0,98±0,24	9	1,09±0,36	7	0,86±0,32	0,4904
7	Глазные болезни	0	0	0	0	0	0	0
8	Болезни уха	0	0	0	0	0	0	0
9	Болезни системы кровообращения	1086	66,26±1,17	478	58,15±1,72	608	74,42±1,53	-7,072
10	Болезни органов дыхания	24	1,46±0,30	18	2,19±0,51	6	0,73±0,30	2,468
11	Болезни органов пищеварения	110	6,71±0,62	75	9,12±1,00	35	4,28±0,71	3,9381
12	Болезни кожи	2	0,12±0,09	1	0,12±0,12	1	0,12±0,12	-0,004
13	Болезни костно-мышечной системы	0	0	0	0	0	0	0
14	Болезни МПС	11	0,67±0,20	9	1,09±0,36	2	0,24±0,17	2,1145
15	Беременность, роды	0	0	0	0	0	0	0
16	Отдельные состояния перинатального периода	6	0,37±0,15	4	0,49±0,24	2	0,24±0,17	0,8115
17	Врожденные аномалии	3	0,18±0,11	2	0,24±0,17	1	0,12±0,12	0,5732
18	Прочие болезни	30	1,83±0,33	22	2,68±0,56	8	0,98±0,34	2,5716
19	Травмы	86	5,25±0,55	70	8,52±0,97	16	1,96±0,48	6,0295



В результате анализа структуры причин смертности населения, установлено, что мужчины по сравнению с женщинами достоверно чаще умирают от следующих классов заболеваний:

- инфекционных и паразитарных болезней (I класс) – $1,82 \pm 0,47\%$ против $0,37 \pm 0,21\%$ различия в 4,9 раза статистически достоверны ($p < 0,01$).
- болезни органов дыхания (X класс) – $2,19 \pm 0,51\%$ против $0,73 \pm 0,30\%$ различия в 3 раза ($p < 0,02$).
- болезни органов пищеварения (XI класс) – $9,12 \pm 1,0\%$ против $4,28 \pm 0,71\%$ различия в 2,1 раза ($p < 0,001$).
- болезни мочеполовой системы (XIV класс) – $1,09 \pm 0,36\%$ против $0,24 \pm 0,17\%$ различия в 4,5 раза ($p < 0,05$).
- травмы и другие причины внешнего воздействия (XIX класс) – $8,52 \pm 0,94\%$ против $1,96 \pm 0,48\%$, различие в 4,3 раза ($p < 0,001$).
- прочие заболевания – $2,68 \pm 0,56\%$ против $0,98 \pm 0,34\%$, различие в 2,7 раза достоверно ($p < 0,02$) (см. приложение 1).

Лидирующая роль болезней I, X, XI, XIV и XIX классов, послуживших причинами смерти у мужчин, по сравнению с женщинами можно объяснить определенным образом жизнедеятельности, связанным с риском для здоровья и жизни мужского населения, что обусловлено: 1) профессиональной деятельностью (работа на производстве и в других местах, связанных с вредными и опасными условиями труда); 2) нездоровым образом жизни определенных категорий мужчин (злоупотребление алкоголем, курением, употребление наркотиков). 3) повышением уровня травматизма, как следствие увеличения количества конфликтных ситуаций в социуме.

При анализе структуры смертности, получены данные о том, что женщины достоверно чаще умирают от болезней системы кровообращения по сравнению с мужчинами – $74,42 \pm 1,53\%$ против $58,15 \pm 1,72\%$ ($p < 0,001$).

На следующем этапе исследования все непосредственные причины смерти нами условно разделены на 12 подгрупп:

1. Нарушение функции мозга.
2. Шок.
3. Нарушение сердечной деятельности (в т.ч. в сочетании с легочной).
4. Кровопотеря.
5. Нарушение функции легких.
6. Асфиксия механическая и химическая (отравление газами).
7. Нарушение функции почек.
8. Нарушение функции печени.
9. Нарушение функции органов пищеварения.
10. Пищевые отравления (алкоголем и др.).
11. Раковая интоксикация.
12. Прочие причины.



Филипп де Шампань
«Натюрморт с черепом»



Установлено, что среди непосредственных причин смерти у всего населения, в том числе отдельно мужчин и женщин, первое место занимает нарушение сердечной деятельности. Второе – нарушение функции мозга. Третье – раковая интоксикация, при этом на четвертом месте у мужчин находится нарушение функции легких и асфиксия, в то время как у женщин асфиксия находится на 8 ранговом месте.

Таблица 2. Распределение умерших на группы согласно непосредственным причинам смерти

№	Причина смерти	Пол						p
		Общая группа		Мужчины		Женщины		
		Число	%	Число	%	Число	%	
1	Нарушение функции мозга	377	23,00±1,04	190	23,11±1,47	187	22,89±1,47	0,1086
2	Шок	9	0,55±0,18	7	0,85±0,32	2	0,24±0,17	1,6663
3	Нарушение сердечной деятельности	701	42,77±1,22	288	35,04±1,66	413	50,55±1,75	-6,426
4	Кровопотеря	19	1,16±0,26	15	1,82±0,47	4	0,49±0,24	2,5343
5	Нарушение функции легких	56	3,42±0,45	31	3,77±0,66	25	3,06±0,60	0,793
6	Асфиксия	39	2,38±0,38	31	3,77±0,66	8	0,98±0,34	3,7305
7	Нарушение функции почек	27	1,65±0,31	21	2,55±0,55	6	0,73±0,30	2,9701
8	Нарушение функции печени	31	1,89±0,34	17	2,07±0,50	14	1,71±0,45	0,527
9	Нарушение функции органов пищеварения	5	0,31±0,14	3	0,36±0,21	2	0,24±0,17	0,4414
10	Пищевые отравления	130	7,93±0,67	92	11,19±1,10	38	4,65±0,74	4,9417
11	Раковая интоксикация	212	12,93±0,83	103	12,53±1,15	109	13,34±1,10	-0,489
12	Прочие причины	33	2,01±0,35	24	2,92±0,59	9	1,10±0,37	2,6292

При анализе непосредственных причин летального исхода установлено, что среди мужчин, по сравнению с женщинами, достоверно выше удельный вес лиц умерших по причинам:

- кровопотери – 1,82±0,47% против 0,49±0,24% различия в 3,7 раза ($p < 0,02$);
- асфиксии – 3,77±0,66% против 0,98±0,34% различия в 3,8 раза ($p < 0,001$);
- нарушение функции почек – 2,55±0,55% против 0,73±0,30% различия в 3,5 раза ($p < 0,02$);
- пищевые отравления (алкоголем и др.) – 11,19±0,10% против 4,65±0,74% различия 2,4 раза ($p < 0,001$);



- прочие причины -2,92±0,59% против 1,10±0,37% различия в 2,7 раза ($p < 0,01$) (см. таблицу 2).

Полученные данные указывают на то, что мужчины по сравнению с женщинами чаще умирают от внешних причин травматического и отравляющего характера, что обусловлено особенностью образа жизни лиц мужского пола (см. приложение 2).

Среди женщин достоверно выше удельный вес лиц, умерших от нарушения сердечной деятельности – 50,55±1,75% по сравнению с мужчинами – 35,04±1,66% различия в 1,4 раза ($p < 0,001$).

Далее выполнено распределение умерших согласно месяцам их смерти (см. таблицу 3).

Таблица 3. Распределение умерших по месяцам смерти

Месяц смерти	Пол						P
	Общая группа		Мужчины		Женщины		
	число	%	число	%	число	%	
Январь	160	9,76±0,73	85	10,34±1,06	75	9,18±1,01	0,7919
Февраль	108	6,59±0,61	56	6,81±0,88	52	6,36±0,85	0,3655
Март	155	9,46±0,72	80	9,73±1,03	75	9,18±1,01	0,3822
Апрель	167	10,19±0,75	74	9,00±1,00	93	11,38±1,11	-1,593
Май	143	8,72±0,70	73	8,88±0,99	70	8,57±0,98	0,2244
Июнь	107	6,53±0,61	48	5,84±0,82	59	7,22±0,91	-1,132
Июль	116	7,08±0,63	63	7,66±0,93	53	6,49±0,86	0,9296
Август	119	7,26±0,64	60	7,30±0,91	59	7,22±0,91	0,0606
Сентябрь	127	7,75±0,66	59	7,18±0,90	68	8,32±0,97	-0,867
Октябрь	148	9,03±0,71	74	9,00±1,00	74	9,06±1,00	-0,038
Ноябрь	137	8,36±0,68	71	8,64±0,98	66	8,08±0,95	0,409
Декабрь	152	9,27±0,72	79	9,61±1,03	73	8,94±1,00	0,4715

Установлено, что наибольшее число людей умерло в весенний (март, апрель), а также в зимний периоды (декабрь, январь). При этом наименьший уровень смертности зарегистрирован в летнее время – июнь, июль и август. Так, например, удельный вес умерших в апреле достоверно выше, чем удельный вес лиц, умерших в июне:

- В общей группе – 10,19±0,75% против – 6,53±0,61%, различие в 1,4 раза ($p < 0,01$) (см. приложение 3).
- Среди мужчин – 9,0±1,00% против 5,84±0,82%, различия в 1,5 раза ($p < 0,02$) (см. приложение 4).
- Среди женщин – 11,38±1,11% против 7,22±0,91%, различие в 1,6 раза ($p < 0,01$) (см. приложение 5).



По нашему мнению более высокий уровень смертности в весенний и зимний периоды обусловлен метеорологическими изменениями в данный промежуток времени.

Согласно метеорологическим показаниям в апреле и декабре фиксировались изменения атмосферного давления на 15 мм. рт. ст. за сутки.

На следующем этапе исследования было проведено распределение болевших заболеваниями системы кровообращения на группы по месяцам смерти:

Таблица 4. Распределение умерших с заболеваниями системы кровообращения на группы по месяцам смерти

Месяц смерти	Пол						P
	Общая группа		Мужской		Женский		
	Число	%	Число	%	Число	%	
Январь	108	9,94±0,91	50	10,46±1,40	58	9,54±1,19	0,5509
Февраль	78	7,18±0,78	38	7,95±1,24	40	6,58±1,01	0,8598
Март	101	9,30±0,88	42	8,79±1,29	59	9,70±1,20	-0,5195
Апрель	113	10,41±0,93	43	9,00±1,31	70	11,51±1,29	-1,3676
Май	104	9,58±0,89	49	10,25±1,39	55	9,05±1,16	0,6656
Июнь	65	5,99±0,72	29	6,07±1,09	36	5,92±0,96	0,1005
Июль	69	6,35±0,74	35	7,32±1,19	34	5,59±0,93	1,1438
Август	67	6,17±0,73	26	5,44±1,04	41	6,74±1,02	-0,8977
Сентябрь	83	7,64±0,81	31	6,49±1,13	52	8,55±1,13	-1,2933
Октябрь	96	8,84±0,86	41	8,58±1,28	55	9,05±1,16	-0,2709
Ноябрь	91	8,38±0,84	42	8,79±1,29	49	8,06±1,10	0,4275
Декабрь	111	10,22±0,92	52	10,88±1,42	59	9,70±1,20	0,6307

Установлено, что наиболее высокий уровень смертности лиц, болевших заболеваниями системы кровообращения, зарегистрирован в периоды: зимний (декабрь, январь) и весенний (март, апрель, май). И самый низкий уровень – в летний период:

Так в общей группе в апреле процент умерших составил 10,41±0,93%, что достоверно больше, чем в июне – 5,99±0,72%, различия в 1,7 раза ($p < 0,001$) (см. таблицу 4).

Аналогичные различия выявлены отдельно у мужчин и женщин, при этом наиболее существенные различия смертности за сравниваемый период обнаружены у лиц женского пола.



Так, например, женщин, болевших заболеваниями системы кровообращения и умерших в апреле – $11,51 \pm 1,29\%$ – вдвое больше, чем умерших в июле – $5,59 \pm 0,93\%$. Таким образом, организм женщин с патологией сердечно-сосудистой системы более подвержен сезонным колебаниям, что обусловлено климатическими причинами.

Результаты исследований свидетельствуют о том, что сезонные колебания общей смертности населения (от всех причин) в значительной мере определяются сезонными изменениями летальности от патологии сердечно-сосудистой системы.

В результате корреляционного анализа установлена обратная, слабая достоверная связь смертности населения в результате нарушения сердечной деятельности от температуры воздуха ($r = 0,15$, $t = 3$)

Полученные данные указывают на то, что увеличение смертности в результате нарушения сердечной деятельности в определенной мере возрастает при снижении температуры воздуха.

Это, по нашему мнению, объясняет причину более высокой смертности от сердечной патологии в зимние и осенние месяцы.

В результате оценки влияния атмосферного давления на смертность населения установлено, что удельный вес умерших от болезней системы кровообращения наиболее значительный при более высоком атмосферном давлении для климата Луганского региона (более 744 мм.рт.ст.) – $72,16 \pm 2,63\%$, по сравнению со средним атмосферным давлением (733-744 мм.рт.ст.) – $65,02 \pm 1,40\%$ ($p < 0,02$).

Указанные различия наиболее выражены у женщин соответственно – $80,52 \pm 3,19\%$, против $71,76 \pm 1,90\%$ ($p < 0,02$).

Смертность в результате непосредственно нарушения сердечной деятельности также выше в периоды с более значительным атмосферным давлением (более 744 мм.рт.ст.) – $48,11 \pm 2,93\%$, чем в периоды со средним давлением – $41,65 \pm 1,45\%$ ($p < 0,05$). Следовательно, повышение атмосферного давления является фактором риска ухода из жизни жителей по причине сердечно-сосудистой патологии.

Выводы

1. Установлено, что среди основных заболеваний, являющихся причинами смерти, первое место занимают болезни системы кровообращения (IX класс). Второе место – новообразования (II класс). Третье – болезни органов пищеварения (XI класс). Четвертое место занимают травмы и другие причины внешнего воздействия (XIX класс).



Эндрю Уайет
«Рождественское утро»



2. Доказано, что мужчины по сравнению с женщинами достоверно чаще умирают от инфекционных и паразитарных болезней, болезней органов дыхания и пищеварения, заболеваний мочеполовой системы, а также травм и других причин внешнего воздействия. При анализе непосредственных причин летального исхода установлено, что мужчины чаще умирают в результате кровопотери, асфиксии, нарушения функции почек, пищевых отравлений. Следовательно, мужчины по сравнению с женщинами чаще умирают от внешних причин травматического и отравляющего характера, что обусловлено особенностью жизнедеятельности лиц мужского пола.
3. Установлено, что наибольшее число людей умерло в весенний (март, апрель), а также в зимний периоды (декабрь, январь). При этом наименьший уровень смертности зарегистрирован в летнее время – июнь, июль и август. Аналогичная закономерность характерна для летальности от сердечно-сосудистой патологии. Что, по нашему мнению, обусловлено природно-климатическими факторами.
4. Получены данные о том, что риск летального исхода от сердечно-сосудистой патологии возрастает при снижении температуры воздуха и увеличении атмосферного давления.

Рекомендации

С целью снижения уровня смертности в промышленном городе среди мужского и женского населения, необходимо:

1. Обеспечить формирование среди населения, особенно мужского пола, здорового образа жизни (предупреждение злоупотребления алкогольными напитками, употребления наркотических веществ).
2. Воспитание у жителей бережного и уважительного отношения к здоровью, своему и окружающих людей. Воспитание у них высоких моральных человеческих качеств, основанных на принципах гуманизма.
3. Принятие эффективных мер по усовершенствованию экстренной медицинской помощи (сокращение времени ожидания медицинской бригады пострадавшим, использование современных реанимационных средств, повышение квалификации медицинского персонала).
4. Разработка и принятие адекватных мер по снижению риска смертности при неблагоприятных метеорологических условиях (оповещение населения, внедрение соответствующих рекомендаций для больных сердечно-сосудистой патологией). **ИЗР**



В.В. Верещагин
«Апофеоз войны»



Комментарий специалиста

С.В. Феоктистова, д.психол.н., профессор РочНОУ

Представленная работа В. Арушаняна посвящена исследованию влияния факторов среды жизнедеятельности на показатели смертности населения промышленного города. Изучение структуры смертности, ее причин и динамики необходимы для решения задач оптимизации работы здравоохранительных органов и повышения продолжительности жизни населения. В связи с этим исследование В. Арушаняна очень актуально.

Описание научного аппарата исследования отличается полнотой и четкостью. Автор грамотно определяет объект, предмет изучения, ставит цель и задачи работы, выдвигает гипотезу.

Литературный обзор проведен довольно лаконично. В. Арушанян останавливается на основных понятиях рассматриваемой проблемы, делая корректные ссылки на использованные источники.

Практическая часть содержит анализ статистических данных о структуре смертности населения г. Алчевска, которые сопоставляются с показателями метеоусловий. Большое внимание уделяется сравнению мужской и женской смертности. Выявлены тенденции, знание которых может способствовать повышению качества работы по сохранению здоровья населения. Достоинством работы является обоснованное применение методов математической статистики.

Таким образом, В. Арушанян продемонстрировал умение работать с большим объемом информации, анализировать, обобщать, сопоставлять полученные данные. Полученные результаты имеют большое практическое значение.

В то же время, хотелось бы обратить внимание автора на некоторое несоответствие научного аппарата исследования и его практической части. В основных положениях работы (цели, объекте и т.д.) делается акцент на то, что изучаться будет смертность населения промышленного города. В качестве гипотезы выдвинуто предположение о том, что условия проживания в промышленном городе увеличивают смертность населения. Логично было бы предположить, что в работе будет сравниваться смертность населения промышленного города и других населенных пунктов, а среди факторов, влияющих на показатели смертности, будут выбраны те, которые отличают среду жизнедеятельности людей именно в промышленном городе (состав воздуха, профессиональная деятельность и т.п.). Однако автор выбрал для сравнения только метеоусловия, которые не являются специфичным фактором для города. Сравнение с показателями в других типах населенных пунктов не проводилось. Таким образом, гипотеза исследования осталась неподтвержденной. В выводах к работе мы также не находим ее отражения.

Несмотря на высказанное замечание, полагаем, что В. Арушанян выполнил интересную, значимую работу. Рекомендуем ему привести научный аппарат исследования в соответствие с его практической частью.

Хотелось бы поблагодарить В. Арушаняна за работу и пожелать ему дальнейших успехов в исследовательской деятельности.

Список литературы

1. *Зенченко Т.А.* Методика анализа временных рядов данных в комплексной оценке метео- и магниточувствительности организма человека // Экология человека. 2010. № 2. С. 3–11.
2. *Варкина Ж.Л., Юрасова Е.Д.* Влияние температуры воздуха на смертность населения Архангельска в 1999–2008 годах // Экология человека. 2011. С. 1–8.
3. *Бурькин И.М., Хафизьянова Р.Х.* Влияния социальных факторов на смертность населения // MEDICAL SCIENCES 2015. С. 700–705.
4. *Андреев Е.М.* Смертность мужчин в России // Вопросы статистики. 2001. № 7. С. 15–26.
5. *Герасименко Н.Ф.* Сверхсмертность населения – главная демографическая проблема России в контексте европейских тенденций здоровья // Здоровоохранение Рос. Федерации. 2009. №3. С. 2–14.
6. Демографический энциклопедический словарь // Сов. энциклопедия, 1985. 409 с.
7. *Какорина Е.П., Роговина А.Г.* Особенности возрастной структуры смертности населения России // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. 2001. №3. С. 24–31.
8. *Хасиуди В.И., Гафаров В.В., Воевода М.И., Артамонова М.В.* Показатели смертности от болезней органов кровообращения в зависимости от среднегодовой температуры воздуха и географической широты проживания в Российской Федерации // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 6. С. 255–259.
9. *Смирнова М.И., Горбунов В.М., Андреева Г.Ф., Молчанова О.В., Федорова Е.Ю.* Влияние сезонных метеорологических факторов на заболеваемость и смертность населения от сердечно-сосудистых и бронхолегочных заболеваний // Профилактическая медицина. 2012. С. 76–79.



Журнал «Исследователь/Researcher» публикует теоретические работы, исследования, методические разработки, программы, описания практического опыта и другие материалы, направленные на развитие исследовательской деятельности учащихся в различных предметных областях и формах образовательной деятельности.

Редакция в первую очередь рассматривает:

- материалы по изучению исследовательского поведения и исследовательской деятельности, познавательной активности и любопытства на разных этапах онтогенеза и в различных условиях;
- методические, дидактические и практические разработки и пособия по организации исследовательской деятельности учащихся в учебных заведениях различного типа: в полевых и лабораторных условиях, с детьми различных возрастов и т.д.
- учебные пособия и разработки для школьников по самостоятельной организации исследовательской деятельности;
- образовательные программы различного вида (авторских, элективных курсов, предметов базисного учебного плана, дополнительного образования и т. д.);
- проекты и программы исследовательских мероприятий (конференций, экспедиций и др.) со школьниками.

Исследовательские работы школьников напрямую от авторов редакция не принимает: они отбираются редколлегией с ведущих всероссийских конкурсов исследовательских работ.

К рассмотрению принимаются материалы объемом до 1 п.л. по электронной почте на адрес ir@gedu.ru. Файл должен быть назван фамилией автора.

Требования к оформлению

Текст представляется в формате .doc, кегль 14, интервал полуторный, поля везде 2 см. Стили и форматирование не допускаются. Разрешаются выделения полужирным шрифтом и курсивом, выделения прописными (большими) буквами исключаются. Упоминание персоналий в тексте обязательно с инициалами.

Библиографические ссылки при цитировании или упоминание литературных источников приводятся в режиме сносок под страницей. Ссылки оформляются в соответствии с правилами библиографического описания и с требованиями к научным публикациям. Нумерация ссылок сквозная.



Если к тексту прилагаются рисунки и фотографии, то они должны быть представлены в виде отдельных графических файлов разрешением 300–600 пикселей. В тексте следует дать комментарий к иллюстрациям.

К материалам обязательно должны прилагаться следующие данные об авторе (-ах):

1. Ф.И.О. (полностью)
2. Ученая степень, звание
3. Место работы (название полностью)
4. Должность
5. Населенный пункт, регион
6. Контакты: e-mail; контактный телефон с кодом города; почтовый адрес.
7. Фотография автора (-ов) – отдельным графическим файлом.

Передачей материала в редакцию автор подтверждает согласие на воспроизведение (опубликование, обнародование, дублирование, тиражирование) без ограничения тиража экземпляров, использование метаданных (название, имя автора, аннотации, библиографические материалы и пр.) путем распространения и доведения до всеобщего сведения, обработки и систематизации, а также включения опубликованного материала в различные базы данных и информационные системы.

Автор обязуется не передавать материал в другие редакции к опубликованию в течение трех лет со дня его передачи в редакцию журнала «Исследователь/Researcher».

«Исследователь/Researcher»

Научно-методический журнал, адресованный учителям, завучам по научной работе, методистам, педагогам дополнительного образования, руководителям студенческих исследований. Издание посвящено методике и практике организации исследовательской деятельности учащихся в естественно-научных и гуманитарных областях.

Учредители: Общероссийское общественное движение творческих педагогов «Исследователь», Московский педагогический государственный университет.

Темы: теория, методика и практика организации исследовательской деятельности учащихся в естественно-научных и гуманитарных областях; психолого-педагогическое сопровождение исследовательской деятельности дошкольников, учащихся средней школы и студентов; организация различных учебно-исследовательских мероприятий (семинаров, мастер-классов, конференций, экспедиций и др.).

Цели журнала: повышение статуса исследовательской деятельности учащихся, привлечение внимания общественности к научному творчеству детей и юношества, развитие гуманистических основ общества.

Задачи журнала: информационная поддержка наиболее интересных образовательных мероприятий, оказание консультативной помощи педагогам, продвижение новых методических идей и разработок.

Авторы: учителя-практики, использующие исследовательский метод обучения, ученые, сотрудники сферы образования.

Принципиальное отличие журнала «Исследователь/Researcher»: широкий спектр тем, качество материалов, оперативность. В центре внимания издания – специфика организации исследовательской деятельности в разных возрастных группах – от детей дошкольного возраста до студентов вузов.

Периодичность: 4 раза в год.

<http://МПГУ.РФ/ob-mpgu/izdaniya-mpgu/zhurnal-issledovatel-researcher>

Исследователь – человек, находящийся в процессе поиска ответов на вопросы, творческая личность.

Researcher – is someone who is engaged in scientific, technological or engineering research .

