Чăваш Республикин вĕренӳ институчĕ
Чувашский республиканский институт образования
Образование через всю жизнь

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ КАК НАУКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОТЕНЦИАЛА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Бюджетное учреждение Чувашской Республики
дополнительного профессионального образования
«Чувашский республиканский институт образования»
Министерства образования и молодежной политики
Чувашской Республики

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ КАК НАУКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОТЕНЦИАЛА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Монография

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2023

УДК 159.9:37.0(082)
ББК 88+74.00я43
П86

Коллектив авторов:

А.А. Киселев, Л.П. Самойлов, С.Л. Данильченко, Н.М. Белова, В.В. Горбунова, Н.К. Маяцкая, В.П. Новикова, Н.В. Евдокимова, О.А. Маталыгина, М.Д. Шестакова, М.М. Гурова, Г.А. Глотова, О.В. Дорофеева, А.И. Кугай, Н.В. Король, М.В. Верхотурова, В.В. Бушуев, Г.Л. Парфенова, Е.Г. Костенко, В.Л. Соколов

Рецензенты:

Юрий Николаевич Исаев, д-р филол. наук, ректор БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии;

Иван Владимирович Павлов, д-р пед. наук, профессор ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»

Редакционная коллегия:

Жанна Владимировна Мурзина, главный редактор, канд. биол. наук, проректор БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования Чувашии;

Александр Валерьянович Кузнецов, канд. филол. наук, ведущий научный сотрудник центра регионального развития БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики

П86 Педагогика и психология как науки формирования потенциала современного общества : монография / А.А. Киселев, Л.П. Самойлов, С.Л. Данильченко [и др.]; гл. ред. Ж.В. Мурзина, Чувашский республиканский институт образования. – Чебоксары: Среда, 2023. – 216 с.

ISBN 978-5-907688-11-7

В монографии представлены научно-исследовательские материалы известных и начинающих ученых, объединенные основной темой современного видения путей развития педагогики и психологии. Книга предназначена для педагогов и психологов, а также может быть полезна студентам, бакалаврам, магистрантам, аспирантам и всем тем, кого интересуют актуальные вопросы педагогики и психологии.

© Коллектив авторов, 2023

© БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования», 2023

© Издательский дом «Среда», 2023

ISBN 978-5-907688-11-7
DOI 10.31483/a-10466

Авторский коллектив

Киселев Александр Александрович – канд. пед. наук, профессор, зав. кафедрой «Управление предприятием», ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет», Россия, Ярославль *(глава 1)*.

Самойлов Леонид Павлович – канд. пед. наук, доцент кафедры вокально-хорового и хореографического образования, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», Россия, Волгоград *(глава 2)*.

Данильченко Сергей Леонидович – почетный работник воспитания и просвещения Российской Федерации, академик РАЕ, академик РАЕН, академик РАМТН, д-р ист. наук, профессор, директор Севастопольский научный центр Российской академии образования ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», Россия, Севастополь *(глава 3)*.

Белова Нина Михайловна – канд. пед. наук, доцент, заведующая кафедрой гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Филиал ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет», Россия, Домодедово *(глава 4)*.

Горбунова Валентина Васильевна – канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, Россия, Ставрополь *(глава 5 в соавторстве)*.

Маяцкая Наталья Константиновна – канд. пед. наук, заведующая кафедрой ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, Россия, Ставрополь *(глава 5 в соавторстве)*.

Новикова Валерия Павловна – д-р мед. наук, профессор ФГБОУ ВО Санкт-Петербургский государственный медицинский педиатрический университет Минздрава России, Россия, Санкт-Петербург *(глава 6 в соавторстве)*.

Евдокимова Нина Викторовна – канд. мед. наук, ассистент ФГБОУ ВО Санкт-Петербургский государственный медицинский педиатрический университет Минздрава России, Россия, Санкт-Петербург *(глава 6 в соавторстве)*.

Маталыгина Ольга Александровна – канд. мед. наук, доцент ФГБОУ ВО Санкт-Петербургский государственный медицинский педиатрический университет Минздрава России, Россия, Санкт-Петербург *(глава 6 в соавторстве)*.

Шестакова Маргарита Дмитриевна – канд. мед. наук, доцент ФГБОУ ВО Санкт-Петербургский государственный медицинский педиатрический

университет Минздрава России, Россия, Санкт-Петербург *(глава 6 в соавторстве)*.

Гурова Маргарита Михайловна – д-р мед. наук, профессор ФГБОУ ВО Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет Минздрава России, Россия, Санкт-Петербург *(глава 6 в соавторстве)*.

Глотова Галина Анатольевна – д-р психол. наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории педагогической психологии при кафедре психологии образования и педагогики факультета психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», Россия, Москва *(главы 7, 12 в соавторстве)*.

Дорофеева Олеся Вадимовна – студентка 5-го курса факультета психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», Россия, Москва *(глава 7 в соавторстве)*.

Кугай Александр Иванович – д-р филос. наук, профессор кафедры государственного и муниципального управления, Северо-Западный институт управления ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ», г. Санкт-Петербург *(главы 8–10, 16)*.

Король Наталья Валерьевна – магистр, старший преподаватель Белорусский государственный университет, Республика Беларусь, Минск *(глава 11)*.

Верхотурова Мария Владимировна – аспирант 3 года обучения факультета психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова», Россия, Москва *(глава 12 в соавторстве)*.

Бушуев Вадим Викторович – учитель географии ГБОУ «Школа №129 Красногвардейского района Санкт-Петербурга», методист ИМЦ Красногвардейского района Санкт-Петербурга, преподаватель кафедры естественно-научного образования, математики и информатики СПбАППО, Россия, Санкт-Петербург *(глава 13)*.

Парфенова Галина Леонидовна – канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры психологии, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», Россия, Барнаул *(глава 14)*.

Костенко Елена Геннадьевна – канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», Россия, Краснодар *(глава 15 в соавторстве)*.

Соколов Владимир Львович – канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», Россия, Краснодар *(глава 15 в соавторстве)*.

Оглавление

Предисловие..... 7

Foreword 10

Глава 1. ФОРМИРОВАНИЕ НОВЫХ СТАНДАРТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ – ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ НЕЗАВИСИМОСТИ РОССИИ..... 13

Библиографический список к главе 1 22

Глава 2. СИСТЕМА СИТУАЦИЙ ПОНИМАНИЯ КАК ТРАЕКТОРИЯ ОБРЕТЕНИЯ ЦЕЛОСТНОГО ОПЫТА СМЫСЛОДЕЯТЕЛЬНОСТИ... 23

Библиографический список к главе 2. 35

Глава 3. РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ОСНОВА РУССКОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ И ГОСУДАРСТВЕННОСТИ, ИСТОРИЧЕСКОГО И КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ 38

Библиографический список к главе 3 58

Глава 4. О РОЛИ И МЕСТЕ ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СВЕТЕ НОВОЙ ПАРАДИГМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ..... 59

Библиографический список к главе 4 69

Глава 5. ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА К СОЗДАНИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА..... 71

Библиографический список к главе 5 80

Глава 6. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОПЕДЕВТИКИ ДЕТСКИХ БОЛЕЗНЕЙ 81

Библиографический список к главе 6 91

Глава 7. МОТИВАЦИОННЫЙ АСПЕКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК СУБЪЕКТОВ УЧЕНИЯ..... 93

Библиографический список к главе 7 105

Глава 8. ГРУППОВАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОАНАЛИЗ ЛИДЕРСТВА 107

Библиографический список к главе 8 115

Глава 9. ВЛИЯНИЕ ПСИХОАНАЛИЗА НА ФОРМИРОВАНИЕ КОНЦЕПЦИИ «СИМВОЛИЧЕСКОГО КАПИТАЛА» И «ГАБИТУСА» ПЬЕРА БУРДЬЕ 117

Библиографический список к главе 9 125

Глава 10. НАЦИОНАЛИЗМ И ПОПУЛИЗМ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФЕНОМЕНЫ 127

Библиографический список к главе 10 135

Глава 11. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ФЕНОМЕНА БУЛЛИНГА 137

Библиографический список к главе 11 145

Глава 12. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ О ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ 147

Библиографический список к главе 12 159

Глава 13. ТРАДИЦИИ ВСЕРОССИЙСКИХ СЪЕЗДОВ УЧИТЕЛЕЙ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ГЕОГРАФИИ (1911, 2011 и 2016 гг.) КАК ОСОБЫЙ ФЕНОМЕН ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО И УЧИТЕЛЬСКОГО ДИАЛОГА 161

Библиографический список к главе 13 171

Глава 14. ОБОСНОВАНИЕ ТРЕНИНГА РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЛЯ ОДАРЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....172

Библиографический список к главе 14 191

Глава 15. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИЗМЕНЕНИЯ СКОРОСТНО-СИЛОВЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ШКОЛЬНИКОВ В ВОЗРАСТНОМ АСПЕКТЕ 192

Библиографический список к главе 15 202

Глава 16. СО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РОЛЬ ГОРОДСКОГО ПРОСТРАНСТВА В СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ: ФЛАМАНДСКИЙ ОПЫТ 203

Библиографический список к главе 16 212

Предисловие

Правильно организованное обучение – залог успешного развития личности обучаемого на всех этапах обучения, с использованием любых образовательных технологий, в том числе информационно-коммуникационных. Необходимость анализа актуальных тенденций в сфере педагогических исследований обусловлена возрастающей значимостью методик и технологий в современных педагогических практиках. Данный выпуск монографии «**Педагогика и психология как науки формирования потенциала современного общества**» посвящен изучению зарождения и становления образования в России, проблемы патриотического воспитания, вопроса профессионального самоопределения студентов, проблемы социальной адаптации подростков, антропологического онтологического поворота в социологии и т.д.

В монографии представлены научно-исследовательские материалы известных и начинающих ученых, объединенные основной темой современного видения путей развития педагогики, психологии и социологии.

В первой главе монографии подчеркнута возникшая потребность обеспечения технологической и экономической независимости России, которую невозможно обеспечить без соответствующей организации обучения студентов в отечественных вузах.

Во второй главе рассматриваются вопросы смыслоориентированного образования в высшей школе. Обосновывается актуальность и значимость такого образования для подготовки будущих специалистов к решению профессиональных задач.

Автором третьей главы монографии освещается проблема сохранения и развития русского языка и культуры, этнокультурной самобытности – вопрос сбережения своей принадлежности к системе культурных ценностей, комплекса знаний, социального группового опыта и традиций, выработанных предками в течение многих веков.

В четвертой главе монографии рассматриваются вопросы, связанные с актуальной проблемой изучения роли и места языка в межкультурной коммуникации в свете новой парадигмы обучения иностранным языкам, в неразрывной связи с тенденциями, происходящими в разных сферах жизни. Дан анализ значимости межкультурного общения, понятийного аппарата, приводится ряд правил, направленных на успешное использование иностранного языка в межкультурном общении.

В пятой главе рассматривается вопрос необходимости реализации конституционных прав лиц с инвалидностью на получение высшего профессионального образования, в том числе и в медицинском вузе.

Проблемы преподавания пропедевтики детских болезней раскрыты в шестой главе. Представлена дискуссия о методологии обучения практическим навыкам, инновациям в преподавании и традиционной работы у постели больного, о методах оценки физического развития детей и диетологии детского возраста.

Целью исследования седьмой главы явился сравнительный анализ двух методик измерения мотивации учения, опирающихся на разные теоретические подходы, а также анализ связи между успеваемостью как результативной составляющей вовлеченности в учение и мотивационным компонентом вовлеченности, измеренным двумя разными инструментами.

Автор восьмой главы задается вопросом: чему может научить нас психоанализ относительно выявления оснований «лидерства», что проиллюстрировано на примере экс-президента США Дональда Трампа.

В девятой главе на основе работ З. Фрейда и Ж. Лакана раскрывается воздействие психоаналитической теории на формирование концепций «символического капитала» и «габитуса» Пьера Бурдье. Автором высказана следующая мысль: идеи Бурдье, включая концепции габитуса и символического капитала, в ходе их дальнейшего взаимопроникновения с психоаналитическими теориями откроют новые горизонты понимания социальной реальности.

Цель десятой главы состоит в том, чтобы пролить свет на взаимное переплетение национализма и популизма, определить структурные и социально-психологические факторы, из которых возникают два дискурса.

В одиннадцатой главе монографии рассматривается понятие буллинга, на основании анализа литературных источников выделены основные теоретические подходы к пониманию буллинга в школах, а именно: социально-когнитивная теория, теория доминирования, теория унижения, теория социального капитала, теория организационной культуры, теория когнитивного развития, теория реакции на давление группы и сверстников.

Актуальность исследования двенадцатой главы определяется следующим: в настоящее время значительное внимание уделяется роли предметно-пространственной среды в функционировании образовательных учреждений, начиная с детских дошкольных учреждений и заканчивая высшими учебными заведениями. Целью поискового

исследования было изучение представлений учителей о предметно-пространственной среде средней школы.

Автором тринадцатой главы анализируется деятельность съездов учителей и преподавателей географии России начала XX и XXI вв. Характеризуются результаты участия делегатов и участников на Съезде преподавателей географии в 1915 г. и Всероссийских съездах учителей географии в 2011 и 2016 гг., проанализирована динамика изменения тематики съездов, затронуты вопросы методики преподавания географии в школе, формирования концепции школьного географического образования в России.

В четырнадцатой главе монографии описывается проблема профессионально-грамотной и научно обоснованной психологической поддержки одаренных детей на фоне реализации федеральных проектов в образовании, усиления в обществе деятельности психологических служб и практической профессиональной подготовки студентов для работы с одаренными детьми.

В пятнадцатой главе приведен сравнительный анализ изменения силовых показателей школьников разных возрастных групп, подтверждающий необходимость организации учебного процесса с учетом сенситивного периода развития.

Автором шестнадцатой, последней, главы на примере Восточной Фландрии (региона Бельгии) рассматривается педагогическое влияние городского общественного пространства на социализацию детей.

Таким образом, в монографии рассматривается достаточно широкий перечень вопросов, объединенных основной темой современного видения путей развития педагогики и психологии.

Книга предназначена для педагогов, а также может быть полезна студентам, бакалаврам, магистрантам, аспирантам и всем тем, кого интересуют актуальные вопросы педагогики и психологии.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, публикацию в монографии **«Педагогика и психология как науки формирования потенциала современного общества»**, содержание которой не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Foreword

Properly organized educational process is the key factor of successful students' personality development, with the use of any educational technologies, including information and communication. The need for analyze of relevant tendencies in the sphere of pedagogic researches is due to increasing importance of methods and technologies used in modern pedagogic practice. The issue of the monograph **"Pedagogy and Psychology as Sciences for the Formation of the Potential of Modern Society"** is devoted to the study of the origin and formation of education in Russia, the problem of patriotic education, the issue of professional self-determination of students, the problem of social adaptation of adolescents, the anthropological ontological turn in sociology, etc.

The following monograph presents the scientific-research materials of renowned and young scientists, brought together by the core theme of the modern vision of the ways of development of pedagogy, psychology and sociology.

The first chapter of the monograph emphasizes the emerging need for technological and economic independence of Russia, which cannot be achieved without an appropriate organization of student training in domestic universities.

The second chapter deals with meaning-oriented education in higher school. The relevance and significance of such education for the preparation of future specialists to solve professional problems is substantiated.

The author of the third chapter of the monograph highlights the problem of the preservation and development of the Russian language and culture, ethnocultural identity - the issue of preserving one's belonging to the system of cultural values, a complex of knowledge, social group experience and traditions developed by ancestors over many centuries.

The fourth chapter of the monograph deals with the urgent problem of studying the role and place of language in intercultural communication in the light of the new paradigm of teaching foreign languages, in inseparable connection with the trends taking place in different spheres of life. The author analyses the meaning and conceptual framework of intercultural communication and provides a set of rules aimed at successful use of a foreign language in intercultural communication.

The fifth chapter examines the need to realise the constitutional rights of persons with disabilities to pursue higher professional education, including in medical schools.

Problems of teaching propaedeutics of childhood diseases are revealed in the sixth chapter. A discussion is presented on the methodology of teaching practical skills, innovations in teaching and traditional bedside work, methods of assessing the physical development of children, and pediatric nutrition.

The purpose of the seventh chapter study was to compare two methods for measuring learning motivation based on different theoretical approaches, and

to analyze the relationship between achievement as a performance component of learning involvement and the motivational component of involvement measured by the two different instruments.

The author of chapter eight wonders what psychoanalysis can teach us about identifying the basis of "leadership," as illustrated by the example of former U.S. President Donald Trump.

The ninth chapter, based on the works of Z. Freud and Jacques Lacan, reveals the impact of psychoanalytic theory on the formation of Pierre Bourdieu's concepts of "symbolic capital" and "habitus". The author suggests the following idea: Bourdieu's ideas, including the concepts of habitus and symbolic capital, in the course of their further interpenetration with psychoanalytic theories will open new horizons for understanding social reality.

The aim of chapter ten is to shed light on the mutual intertwining of nationalism and populism, to identify the structural and socio-psychological factors from which the two discourses emerge.

The eleventh chapter of the monograph examines the concept of bullying, highlighting the main theoretical approaches to understanding bullying in schools based on the analysis of the literature, namely: Social-cognitive Theory, Dominance Theory, Humiliation Theory, Social Capital Theory, Organizational Culture Theory, Cognitive Development Theory, Theory of Response to Group and peer Pressure.

The relevance of the study of the twelfth chapter is determined by the following: nowadays considerable attention is paid to the role of the object-spatial environment in the functioning of educational institutions, from preschool institutions to institutions of higher education. The purpose of the exploratory study was to examine teachers' perceptions of the subject-spatial environment of a secondary school.

The author of the thirteenth chapter analyzes the activities of the congresses of teachers and geography teachers of Russia in the early XX and XXI centuries. The results of delegates' and participants' participation in the Congress of Teachers of Geography in 1915 and All-Russian Congresses of Teachers of Geography in 2011 and 2016 are characterized, the dynamics of the congresses' subject changes is analyzed, the issues of geography teaching methods in schools and the formation of the concept of school geographical education in Russia are touched upon.

The fourteenth chapter of the monograph describes the problem of professionally literate and scientifically sound psychological support for gifted children on the background of the implementation of federal projects in education, strengthening the activities of psychological services in society and practical professional training of students to work with gifted children.

The fifteenth chapter provides a comparative analysis of changes in the strength indicators of schoolchildren of different age groups, confirming the need for the organization of the educational process, taking into account the sensitive period of growth.

The author of the sixteenth and last chapter, using the example of East Flanders (a region of Belgium), examines the pedagogical influence of urban public space on the socialization of children.

Thus, the monograph considers a fairly wide range of questions brought together by the core theme of the modern vision of the ways of development of pedagogy, psychology and sociology.

The book is intended for educationalists and could be of use for students, bachelors, master's degree students, postgraduate students and for those who is interested relevant questions of pedagogy, psychology and sociology.

The editorial board expresses their sincere gratitude to our credible authors for their proactive attitude, desire to share unique developments and projects, appearance in the monograph **"Pedagogy and Psychology as Sciences for the Formation of the Potential of Modern Society"** the contents of which cannot be depleted. We are looking forward for your publications and hoping for further cooperation.

ГЛАВА 1

DOI 10.31483/r-105362

Киселев Александр Александрович

ФОРМИРОВАНИЕ НОВЫХ СТАНДАРТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ – ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ НЕЗАВИСИМОСТИ РОССИИ

Аннотация*: длительное время высшее образование Россия организовывалось в рамках Болонской системы «бакалавриат-магистратура». Однако реализация ФГОС ВО по иностранным стандартам не давало необходимого эффекта, так как отечественные организации не были заинтересованы в выпускниках отечественных вузов, как в профессионалах. Вследствие этого высшее образование прекратило свое существование как профессиональное образование, а общество потеряло необходимых ему специалистов в лице выпускников вузов, которые готовились как бакалавры. При этом ФГОС ВО постоянно совершенствовались, так как не давали нужно качества подготовки выпускников вузов. Однако такое реформирование, зажатое рамками Болонской системы, не учитывало потребности отечественной экономики, российских организаций в нужных им специалистах. Одновременно появлялось большое количество коммерческих вузов, которые не готовили специалистов, а зарабатывали на этом деньги. А сегодня даже во многих государственных вузах есть набор студентов на платное обучение, вследствие чего не все талантливые молодые люди могут поступить в вуз, так как для них не хватает бюджетных мест, а на платное обучение поступают те, кто может оплатить образование. Автором подчеркнута возникшая потребность обеспечения технологической и экономической независимости России, которую невозможно обеспечить без соответствующей организации обучения студентов в отечественных вузах. И делать это надо срочно и без оглядки на иностранные «пожелания».*

Ключевые слова*: Федеральные государственные образовательные стандарты, ФГОС ВО, выпускники вузов, профессионалы, новая система высшего образования, направления разработки ФГОС ВО, бакалавриат, магистратура, специалитет, новые отечественные ФГОС ВПО.*

Abstract*: for a long time, higher education in Russia was organized within the framework of the Bologna system «bachelor's-master's». However, the implementation of the FSES HE according to foreign standards did not give the desired effect, since domestic organizations were not interested in graduates of domestic universities, as in professionals. As a result, higher education ceased to exist as a professional education, and society lost the specialists it needed in*

the person of university graduates who were trained as bachelors. At the same time, the Federal State Educational Standards of Higher Education were constantly «improved», since they did not provide the necessary quality of training for university graduates. However, such a reform, «squeezed» by the framework of the Bologna system, did not take into account the needs of the domestic economy, Russian organizations in the specialists they needed. At the same time, a large number of commercial universities appeared that did not train specialists, but earned money from it. And today, even in many state universities there is a set of students for paid education, as a result of which not all talented young people can enter a university, since there are not enough budget places for them, and those who can pay for education go to paid education. The author emphasizes the need to ensure the technological and economic independence of Russia, which cannot be provided without the appropriate organization of students' education in domestic universities. And this must be done urgently and without «looking back» to foreign «wishes».

***Keywords**: Federal State Educational Standards, Federal State Educational Standards of Higher Education, university graduates, professionals, a new system of higher education, areas of development of the Federal State Educational Standards of Higher Education, bachelor's, master's, specialty, new domestic Federal State Educational Standards of Higher Professional Education.*

В настоящее время стало очевидно, что развитие российского высшего образования «по лекалам» болонской системы не дало того результата, который предполагалось получить. Об этом в педагогическом сообществе стали говорить уже достаточно давно. Однако российские органы управления высшим образованием до настоящего времени продолжали его «модернизацию» от ФГОС ВО (Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования) в 1990-х годах, когда в России только стали появляться программы по подготовке бакалавров, до существующих ныне ФГОС ВО 3++. Однако такое многочисленное количество изменений ФГОС ВО, как показала практика, не принесло значительного повышения качества высшего образования, так как оно не «вписывалось» в российскую культуру и менталитет россиян. При этом педагогическое сообщество не имело возможности принимать участие в реформировании, так как существующие на то время УМО (учебно-методические объединения), в которые входили наиболее опытные педагоги со всех вузов страны, были устранены. И получилось все по принципу: «Хотели как лучше, а получилось как всегда». При этом органы управления высшим образованием тоже неоднократно реформировались и даже меняли свое название. Но главное во всем этом заключается в том, что высшее образование «потеряло» статус высшего профессионального образования. И в данном случае уместно сказать словами из басни А.Н. Крылова «Музыканты»: «А вы друзья, как не садитесь, все» в профессионалы не годитесь. И отказавшись от сложившейся советской системы профессиональной подготовки студентов в вузах, современное отечественное высшее образование не получило необходимого развития, необходимого для развития российской экономики. При этом российское высшее образование стало

«жертвой» преклонения либеральной части общества, которая получила властные полномочия, перед «западными ценностями». Примером этого можно считать слова Б.Н. Ельцина, который в 1992 году, выступая в Конгрессе США, заявил, что «сегодня свобода Америки защищается в России. Если реформы провалятся, придётся заплатить многие сотни миллиардов долларов, чтобы хоть как-то компенсировать эту потерю» [6]. При этом либералами априори предполагалось, что все иностранное всегда лучше отечественного и его надо внедрять в отечественную практику, разрушив все советское «до основания, а затем».

Прошло более 30 лет, за которые российское высшее образование потеряло статус одного из лучших образований в мире. При этом российские работодатели до сих пор не понимают, кто же такие с позиции профессиональной подготовки выпускники российских вузов, как бакалавры. К примеру, сложно понять, к какой специальности готовится в вузе бакалавр экономики: бухгалтера, банковского работника, экономиста-аналитика или еще кого-то? А отечественные вузы «изощряются» в придумывании различных профилей подготовки, которые далеки от конкретной профессии или специальности, но внешне являются «престижными» и привлекательными для абитуриентов. Так, например, только по направлению подготовки «Экономика» можно встретить сотню различных профилей, реализуемых отечественными вузами: «Экономика фирмы и управление инновациями», «Экономическая логистика», «Прикладная экономика и финансы», «Прикладная математика и экономика», «Экономика, политика, право», «Экономико-математические методы», «Проектный анализ и моделирование в экономике», «Бизнес-информатика», «Экономика высокотехнологичных компаний», «Анализ данных и методы оптимизации в экономике», «Экономика проектной деятельности», «Аналитическая экономика и эконометрия», «Актуарное оценивание», «Инженерная экономика в информационной среде», «Управление рисками легализации (отмывания) доходов, полученных преступным путем, и финансирования терроризма» и многое др. [8].

В настоящее время каждый российский вуз, реализуя ФГОС ВО, учебные планы делает «по своему усмотрению», так как четких критериев к подготовке специалиста, как профессионала, у них нет. К сожалению, мы «променяли» используемую ранее в отечественных вузах профессиограмму, как разработанную систему признаков, описывающих ту или иную профессию, а также включающую в себя перечень норм и требований, предъявляемых профессией или специальностью к будущему работнику, в целях подготовки профессионала, востребованного отечественными организациями, на «аморфные» компетенции, приведенные в ФГОС ВО. При этом в педагогическом сообществе сегодня еще нет единой научной трактовки понятия компетенции, чтобы понимать ее сущность и содержание. Вследствие этого сегодня организациями, в том числе образовательными организациями, к примеру, проводятся соревнования и конкурсы по профессиональным компетенциям. Хотя, по сути, идет речь о соревнованиях или о профессиональных конкурсах между специалистами по каким-либо рабочим специальностям и др. Модно сегодня стало говорить и о том, что какой-либо вуз имеет компетенции для чего-то, например, для организации какой-либо специализированной

подготовки обучаемых в рамках дополнительного образования по техническому профилю, а также активно рассуждать о работе Центров компетенций. Так, например, М.А. Аксенова, старший научный сотрудник Института стратегического развития образования Российской академии образования в своей статье «Центр компетенций как образовательный ресурс подготовки высококвалифицированных специалистов» пишет, что «центр компетенций – это структурное подразделение, создаваемое на базе ведущих учебных организаций профессионального образования, а также передовых промышленных компаний и предприятий, призванных обеспечить подготовку высококвалифицированных специалистов, обладающих широким спектром профессиональных компетенций и сформированными навыками инновационной деятельности» [1]. К сожалению, человек, который должен профессионально работать над вопросами развития российского образования, в своей статье называет Центр компетенций то образовательным ресурсом подготовки высококвалифицированных специалистов, то структурным подразделением. При этом получается, что это «структурное подразделение, создаваемое на базе ведущих учебных организаций профессионального образования», призвано обеспечивать подготовку высококвалифицированных специалистов. Но тогда возникает вопрос о том, а чем будет заниматься сама образовательная организация? Да и «широкий спектр профессиональных компетенций», которые должен сформировать такой Цент, вызывает много вопросов о том, чему и как должны учить в нем обучаемых.

Одновременно, вникая в смысл содержания компетенций, представленных в ФГОС ВО, понимаешь, что речь идет о каких-то сложных словосочетаниях, не имеющих сущностного содержания для организации подготовки будущих профессионалов в вузах. Так, например, в последних ФГОС ВО 3++ сказано, что программа бакалавриата должна устанавливать следующие общепрофессиональные компетенции (ОПК).

1. Способен применять знания (на промежуточном уровне) экономической теории при решении прикладных задач.
2. Способен осуществлять сбор, обработку и статистический анализ данных, необходимых для решения поставленных экономических задач.
3. Способен анализировать и содержательно объяснять природу экономических процессов на микро- и макроуровне.
4. Способен предлагать экономически и финансово обоснованные организационно-управленческие решения в профессиональной деятельности.
5. Способен использовать современные информационные технологии и программные средства при решении профессиональных задач.
6. Способен понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности [7].

С позиции здравого смысла можно говорить, что в этих ФГОС ВО представлена всего лишь одна компетенция – это «способен». При этом с позиции науки понятие «способен» обозначает потенциал человека, а не его знания и навыки. Так, например, в психологии под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие успех в деятельности, в общении и легкость овладения ими; это свойства личности, являющиеся условиями успешного осуществления

определённого рода деятельности. А в Толковом словаре Ожегова говорится, что способность – это природная одаренность, талантливость, а также возможность производить какие-нибудь действия [11]. То есть это могут быть «входные» характеристики абитуриентов, которые не всегда имеют прямое отношение к будущей специальности. Например, будущий инженер имеет музыкальные способности. Это хорошо для человека, но никак не отражается на его профессиональной подготовке, как инженера-профессионала. На основании этого можно утверждать, что человек может быть способен к чему-то, но без знаний, умений и навыков по определенной специальности он не сможет стать профессионалом. Вследствие этого, можно утверждать, что на первом месте подготовки любого профессионала должны стоять конкретные знания, умения и навыки по определенной профессии или специальности, полученные им за время обучения вузе, а не такие вот компетенции, по которым невозможно определить профессионализм выпускника вуза. Как точно писал советский поэт В.В. Маяковский в стихотворении «Кем быть?»: «Я бы в плотники (летчики, и др.) пошел, пусть меня научат» и т. д. При этом понятно, что в таких формулировках, предлагаемых в ФГОС ВО, данные компетенции можно «привязать» к любым учебным дисциплинам, что реально и делается в вузах. Вследствие этого сегодня студенту старших курсов вузов сложно, например, в силу семейных обстоятельств, связанных со сменой местожительства, перевестись в другой аналогичный по специализации вуз на аналогичное направление подготовки, так как учебные планы в них не совпадают по своему содержанию, перечню учебных дисциплин, «привязанных» к ним компетенциям, объему и др. Возникает вопрос о том, как такие ФГОС ВО можно называть стандартами по соответствующим направлениям подготовки студентов, если они не позволяют сформировать единых подходов для вузов в организации образовательной деятельности студентов?

Анализ проблемы компетенций показывает, что с позиции компетентностного подхода под компетенцией нужно понимать не компетентность, способность или специальность обучаемых, а совокупность получаемых ими знаний, умений и практических навыков выполнять конкретные профессиональные операции или трудовые функции, составляющие содержание профессиональной деятельности. К примеру, деятельность летчика можно разделить на ряд таких профессиональных операций: взлет самолета, изменение курса полета самолета, изменение высоты полета самолета, включение автопилота, посадка самолета и др. операции, которые могут возникать в практической деятельности летчика, и которые в обучении можно выделить в отдельные блоки, называя их компетенциями. И вот к выполнению этих операций, как компетенций и нужно готовить в вузе такого специалиста. Такой подход позволяет определять уровень подготовки специалиста, как профессионала, то есть насколько им освоены необходимые профессиональные операции, которые сегодня принято называть компетенциями. И если у обучаемого не будет сформирована какая-то компетенция, рассматриваемая как трудовая операция или функция, его нельзя будет считать специалистом, профессионалом. А ведь формирование таких конкретных компетенций, рассматриваемых как совокупность определенных знаний, умений и практических навыков по

выполнению профессиональных операций или трудовых функций, будет требовать включения в программу конкретных учебных дисциплин.

При этом ради справедливости нужно отметить, что в последних стандартах ФГОС ВО 3++ уже есть профессиональная направленность в организации обучения и указано, что образовательной организации самой необходимо выбрать из профессиональных стандартов полностью или частично одну или несколько обобщенных трудовых функций [7]. Но этого не достаточно, так как это все равно, что, к примеру, в одном вузе будущего летчика будут готовить только взлетать на самолете, выбрав часть трудовой функции из профстандарта, но не учить его сажать самолет, а в другом вузе «надумают» учить его сажать самолет, но не будут обучать взлетать на самолете и т. д. И когда начинаешь рассуждать таким образом, то сразу же проявляется «недоработанность» и даже ущербность существующих ФГОС ВО, созданных по «болонским лекалам».

Однако постепенно пришло понимание того, что не все иностранное будет нам подходить. Как гласит русская пословица, «что хорошо русскому, то немцу – смерть». Но это будет верным и в обратном порядке: что хорошо немцу, то русскому – смерть. Все это в полной мере относится и к организации обучения студентов в российских вузах, что наиболее четко проявилось в настоящее время, когда США и его сателлиты перешли к стратегии политического и экономического давления на Россию, чтобы она оставалась в лучшем случае некоей «региональной державой», как отмечал бывший президент США Б. Обама. И сегодня весь «коллективный Запад» во главе с США показал свое истьинное лицо и стремление видеть Россию сырьевой базой для США и западных стран, которой не нужны высокопрофессиональные кадры. Несомненно то, что без качественных науки и образования очень сложно, если вообще возможно добиться долгосрочного развития страны в промышленности, экономике, культуре и других не менее важных отраслях общественной жизни. Вследствие этого, министр науки и высшего образования РФ В. Фальков в мае 2022 года отметил, что к Болонской системе нужно относиться как к прожитому этапу и создавать собственную систему высшей школы с опорой на экономические интересы национальной экономики [9], так как «будущее за нашей собственной уникальной системой образования» [5]. При этом секретарь Совета безопасности РФ Н. Патрушев четко обозначил проблему: «В настоящее время остро стоит вопрос дефицита инженерных кадров. Данную проблему необходимо решать комплексно с участие государства и предприятий. В условиях противостояния с западными странами России необходимо достижение научного, технологического и кадрового суверенитета, поэтому подготовка инженеров… важна. Для повышения качества подготовки инженерных кадров… требуется организовать более системную работу Минпросвещения России, Минобрнауки России, а также заинтересованных корпораций, органов государственной власти субъектов РФ и университетов по обеспечению» единообразной подготовки будущих профессионалов [2].

Таким образом, уже всем стало понятно, что сегодня необходимо срочно принимать меры по перестройке российского высшего образования под интересы отечественной экономики, чтобы решить проблемы экономической и технологической независимости России. К сожалению,

пока не видно конкретных шагов в этом направлении. И набор в вузы в 2022 году прошел на обучение по существующим ФГОС ВО 3++. А педагогическое сообщество находится в ожидании, когда же будут обнародованы свои национальные ФГОС ВО, о которых заявили в Министерстве науки и высшего образования РФ. При этом, учитывая предыдущий опыт «совершенствования» ФГОС ВО, нет уверенности, что они реально обеспечат перестроить подготовку студентов российских вузов в интересах отечественных организаций. Об этом свидетельствуют даже то, что даже ректора российских вузов имеют совершенно разные мнения, озвученные ими по просьбе РБК, по вопросам создания новой системы обучения студентов в российских вузах [9]. Так, например, ректор МГТУ им. Н.Э. Баумана М. Гордин считает, что «во многих случаях важно возвращение специалитета», а ректор УрФУ им. Б.Н. Ельцина В. Кокшаров считает, что «все новации Болонской системы по всем уровням обучения надо сохранить…, продолжать выдавать приложения к диплому международного образца с сохранением информации о национальной системе образования» и др. [9].

Тем не менее, сегодня нужно думать о том, какие специалисты нужны отечественным организациям для того, чтобы обеспечить экономическую и технологическую независимость России, а, соответственно, как реализовывать и выстраивать в соответствии с этим организацию подготовки студентов в отечественных вузах.

Но анализ проблемы показывает, что, во-первых, при разработке новых «отечественно ориентированных» ФГОС ВО необходимо четко определиться с тем, что высшее образование должно быть профессиональным [3]. А это требует определенной формализации требований к подготовке будущего специалиста и взаимоувязке ФГОС ВО с профессиональными стандартами по конкретным специальностям. При этом не сами вузы должны определять, каких специалистов и как им готовить, а они должны отвечать на запросы отечественной экономики в нужных ей специалистах. В данном случае желательно вернуть в ФГОС ВО профессиограммы, определяющие четкие требования к тому, чему нужно учить студентов, определяя конкретные наборы учебных дисциплин по специальности, их содержание и объем учебного времени [4]. Кроме того, необходимо вернуться к решению вопросов целевого обучения студентов по заказам властей регионов и отечественных организаций, которые должны обеспечить работой выпускникам вузов по специальности с достойной для молодого специалиста заработной платой.

Во-вторых, желательно подумать о решении вопроса по распределению выпускников вузов в отечественные организации на конкурсной основе, когда крупные организации дают заявку в вузы на подготовку им специалистов по определенным специальностям. Это повысит заинтересованность и мотивированность студентов в обучении, чтобы получить после выпуска хорошую работу по специальности. При этом и сами организации будут вынуждены контролировать уровень подготовки выпускников вузов и предъявлять конкретные требования вузам в повышении качества и профессиональной направленности обучения, то есть реально участвовать в формировании ФГОС ВО.

В-третьих, необходимо уходить от системы бакалавриат-магистратура. Эта система не оправдала себя. При этом не понятно, зачем нужна магистратура выпускникам-бакалаврам, которые только что получили диплом об окончании вуза и не имеют еще никакого профессионального опыта. Реально, в магистратуру идут обучаться только те выпускники бакалавриата, которые хотят формально иметь высшее образование. Это связано с тем, что работодатели, зная, что есть еще и магистратура, рассматривают выпускников бакалавриата, как выпускников, имеющих «неполное высшее образование». Но подготовка магистрантов уже не дает специальности, а только «оттягивает время» для выпускников магистратуры к началу профессиональной деятельности. При этом сложно говорить об эффективности профессиональной деятельности тех магистрантов, которые ни одного дня не работали по специальности. Рассматривая, например, направление подготовки «Менеджмент», а понятие менеджмент синонимом управление, сложно поверить, что выпускника вуза, как бакалавра сразу поставят в организации на управленческую деятельность. Но, не имея практического управленческого опыта, чему его можно обучать в магистратуре? Следовательно, пора вернуть в ФГОС ВО квалификацию выпускника вуза, как специалиста по определенной специальности, например, как инженера и др.

В-четвертых, сегодня большинство педагогов вузов не имеют практического опыта по преподаваемым дисциплинам. В основном педагогами становятся выпускники вузов, которые остаются в вузе на должности ассистента, а в дальнейшем защищают диссертации и учат студентов тому, что сами на практике никогда не делали. Вследствие этого страдает практическая направленность в обучении студентов. Кроме того, такие преподаватели, например, закончившие вуз по специальности «Химические технологии» не имеют необходимой педагогической подготовки, что также негативно отражается на эффективности их работы. А педагогические знания они получают лишь на собственном опыте, который не всегда дает нужный результат. В данном случае, такие выпускники могли бы заканчивать магистратуру или какой-то факультет, как прообраз магистратуры, который бы давал им нужные педагогические знания и квалификацию педагога. Это нужно делать и для тех специалистов организаций, которые переходят на научно-исследовательскую работу. Особое внимание нужно обратить на сотрудников, которые переходят на вышестоящие должности. Сегодня многие профессиональные стандарты уже предусматривают, что руководители определенного уровня должны иметь управленческое управление. И это логично, так как, например, хороший химик не всегда сможет профессионально управлять коллективом сотрудников, так как не владеет определенными управленческими знаниями и навыками. Кроме того, рядом исследователей утверждается, что «за истекший год из России выехало несколько сотен тысяч человек. Особенно много говорят о покинувших страну IT-специалистах. Политики и законодатели разных уровней предлагают варианты их возврата с помощью кнута и пряника. Удивляет пассивность министерства просвещения. Уехавшие специалисты не настолько уникальны, чтобы не найти им замену. Достаточно, например, для подготовки айтишников на 6-месячных курсах обучить выпускников технических вузов и с бизнесом

договориться о гарантированном предоставлении рабочих мест» [10]. Несомненно, что сегодня IT-специалисты обеспечивают технологическое лидерство. При этом такие специалисты нужны во всех сферах экономики и науки. И вот обучаясь в магистратуре, такие профильные специалисты, которые хорошо знают свою профессиональную деятельность, могут стать IT-специалистами-профессионалами. Таким образом, обучение в магистратуре или ее отечественном аналоге должно предусматриваться ФГОС ВО по направлениям подготовки педагогика, научно-исследовательская работа, IT-технологии или управление трудовыми коллективами и только после получения выпускниками вузов практического опыта по полученной в вузе специальности, к примеру, не менее пяти лет.

В-пятых, по многим направлениям подготовки в магистратуре обучение осуществляется на платной основе. А это означает, что в магистратуру иногда не могут поступить талантливые специалисты в силу материальных затруднений. Следовательно, для обучения в магистратуру должны поступать люди, которые реально имеют к этому предрасположенность, а обучение в ней должно осуществляться на бюджетной основе, и чаще, как целевое обучение, связанное с подготовкой профессионалов для конкретных организаций.

В-шестых, сегодня ФГОС ВО требуют, чтобы на направлениях подготовки студентов в вузах работали «практики» от организаций, то есть действующие сотрудники организаций. Но никто не думает, а как такого практика, работающего в организации, можно оторвать от работы в его рабочее время. Даже многих студентов-заочников организации не хотят отпускать на сессии, хотя это предусмотрено законодательством. А кто отпустит штатного сотрудника с работы, когда он должен быть на своем рабочем месте? И сегодня этот показатель в вузах, как подтверждает практика, выполняется чаще всего фиктивно. При этом такие сотрудники организаций, как правило, не имеют педагогической подготовки. Вероятно, сегодня нужно предусматривать в ФГОС ВО наличие педагогов, не работающих в организациях в настоящее время, а пришедших на педагогическую работу с реального производства, имеющих соответствующий профессиональный опыт.

В-седьмых, самое главное, к разработке нужно привлечь специалистов-профессионалов, которые глубоко понимают сущность проблемы, связанной с разработкой новых ФГОС ВО, ориентированных на подготовку в вузах специалистов, способных обеспечить российской экономике экономическую и технологическую независимость. Как показывает изучение вопроса, часто такая работа Министерством науки и высшего образования поручается каким-либо вузам, где к разработке этих стандартов привлекаются не профессионалы в данной сфере деятельности, а даже студенты. И, к сожалению, часто такие проекты общественного обсуждения и обсуждения привлекаемых специалистов от вузов не проходят. Вследствие этого, такая переработка ФГОС ВО всегда носила лишь «косметический» характер, не влияя на решение возникающих проблем в подготовке профессионалов в отечественных вузах. И сегодня пока еще работодатели не видят в выпускниках отечественных вузов тех, кто обеспечит им креативное, инновационное и профессиональное развитие организаций. А выпускники вузов чаще всего после окончания вуза вынуждены

работать не по специальности, теряя даже те знания, которые они получили в вузе. Часто студенты на вопрос о том, почему они учатся, отвечают не о желании получить специальность и работать в соответствии с полученным образованием, а с желанием «получить диплом».

Таким образом, в настоящее время назрела острая необходимость разработки таких ФГОС ВО, которые реально позволят обеспечить подготовку в вузах нужных и востребованных сегодня и в дальнейшем специалистов, которые смогут обеспечить России экономическую и технологическую независимость. В противном случае, нам в перспективе опять придется приглашать инженеров из-за рубежа, например, из Китая, так как вузы не будут готовить нужных России своих профессионалов.

Библиографический список к главе 1

1. Аксенова М.А. Центр компетенций как образовательный ресурс подготовки высококвалифицированных специалистов / М.А. Аксенова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/tsentr-kompetentsiy-kak-obrazovatelnyy-resurs-podgotovki-vysokokvalifitsirovannyh-spetsialistov

2. Итоги 30 лет курса Ельцина-Путина: власти обнаружили дефицит инженеров и других высококвалифицированных специалистов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://dzen.ru/a/Y9NfixOPBxu9sQHb

3. Киселев А.А. Проблемы формирования современных профессионалов в отечественных вузах и пути их решения / А.А. Киселев // Развитие современного образования в контексте педагогической компетенциологии: материалы II Всерос. науч. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 25 февраля 2022 г.). – Чебоксары: Среда, 2022.

4. Киселев А.А. Формирование современных профессионалов в отечественных вузах: от теории к практике / А.А. Киселев // Модернизация современного образования: опыт и тенденции: монография / Г.В. Акименко [и др.]. – Петрозаводск: Новая наука, 2021. – 213 с.

5. Минобрнауки заявило о планах отказаться от Болонской системы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.rbc.ru/society/24/05/2022/628d070a9a79476c3892ec27

6. Малюшицкий И. Сенсационная речь Ельцина в Конгрессе США в 1992 г. / И. Малюшицкий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://proza.ru/2021/11/21/236

7. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. №954 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.01 Экономика» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/380301_B_3_31082020.pdf

8. Профили специальности экономика (38.03.01) в университетах России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vuzopedia.ru/spec/163/profiles?page=8

9. Ректоры ведущих вузов предложили альтернативу Болонской системе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.rbc.ru/society/11/06/2022/62a071e89a79477a3ad5df6f

10. Способна ли Россия добиться экономического суверенитета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://dzen.ru/a/Y8uDIM2LzEZ6MliO

11. Толковый словарь Ожегова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://gufo.me/dict/ozhegov/%D1%81%D0%BF%D0%BE%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C

ГЛАВА 2

DOI 10.31483/r-105480

Самойлов Леонид Павлович

СИСТЕМА СИТУАЦИЙ ПОНИМАНИЯ КАК ТРАЕКТОРИЯ ОБРЕТЕНИЯ ЦЕЛОСТНОГО ОПЫТА СМЫСЛОДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация*: в главе рассматриваются вопросы смыслоориентированного образования в высшей школе. Обосновывается актуальность и значимость такого образования для подготовки будущих специалистов к решению профессиональных задач. В рамках развиваемой автором концепции раскрываются сущность понятий «понимание», «ситуация понимания», смысл, «смыслодеятельность», «текст», «задача на смысл». Рассматривается дидактический ресурс ситуаций понимания и процедур смыслождеятельности. В главе подробно раскрывается авторская точка зрения на содержание ситуации понимания, как специфической развивающей среды.*

Ключевые слова*: смыслоориентированное образование, смыслодеятельность, понимание, педагогическая ситуация, ситуация понимания, текст.*

Abstract*: the chapter deals with the issues of meaning-oriented education in higher school. It proves the relevance and significance of such education for the preparation of future specialists to solve professional problems. Within the framework of the concept developed by the author, the essence of the concepts "understanding", "case of understanding", meaning, "meaning-activity", "text-material ", "task for meaning" are revealed. The didactic resource of case of understanding and procedures of meaning-activity is considered. The chapter reveals the author's point of view on the content of the case of understanding as a specific developing environment.*

Keywords*: meaning-oriented education, meaning-activity, understanding, pedagogical case, case of understanding, text-material.*

Вовлекая студента в сложный процесс смыслодеятельности современное вузовское образование создаёт условия для формирования понимающего специалиста, способного быть актуальным и востребованным в будущих состояниях культуры. Такой подход в значительной степени отвечает современным реалиям, является актуальным и позволяет добиться необходимого уровня гуманитаризации, фундаментализации и профессионализации вузовского образования в России, обеспечить органическое единство онтологического и методологического, естественнонаучного и гуманитарного,

По мнению исследователя Р. Холта, человек устроен и функционирует так, что он «перерабатывает и производит смыслы. В таком случае, пока

человек жив и здоров, он не может не иметь дела со смыслами и не вычерпывать их из своего опыта. Смыслодеятельность неизбежно связана с феноменом «понимания». Понимание – исходный феномен мышления. Согласно С.Л. Рубинштейну, «мыслить человек начинает, когда у него появляется потребность что-то понять». В обыденной речи слово «понять» обычно означает «уловить смысл», «осознать содержание». Иногда оно употребляется в значении «осмыслить», «интерпретировать» или «придать смысл».

Любая смыслодеятльность всегда личностный процесс, имеющий как гносеологическую, так и онтологическую природу. Поэтому подобная деятельность является важнейшим регулятивом профессионального развития будущщего специалиста. В этом конетесте актуально высказывание В.В. Налимова: «…вновь обретённые смыслы создают новые условия бытия».

Подготовка будущего специалиста, формирование его компетентности и различных видов профессионального и смыслового опыта, предполагает востребованность и проявление того, что развивается и формируется. Поэтому остро встает вопрос о педагогическом «средстве», позволяющем обеспечить вострребованность у студента необходимых видов опыта, как компонентов содержания образования.

Подобное средство не существует вне конкретной педагогической ситуации. Оно не только привязано к ситуации, но и само представляет собой некоторую ситуацию как организованную совокупность факторов развития личности, ее смысловых компетенций и опыта. С этих позиций всюя педагогическую деятельность можно рассмотревать как последовательный набор ситуаций.

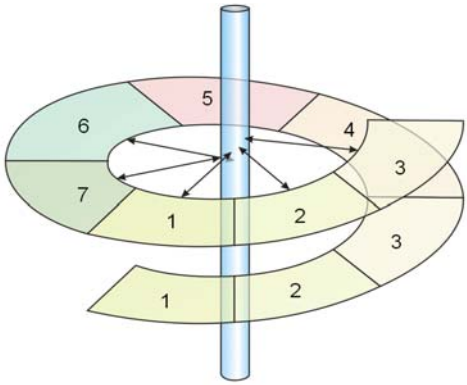
Для того чтобы педагогическая ситуация приобрела ярко выраженную смысловую направленность, необходимо определиться с базовым педагогическим средством, которое будет лежать в основе этой ситуации. Таким средством для нас выступает понятие *«текст»*. Рассматривая это средство наиболее целоесообразно рассмотреть опираясь на многовековой опыт *герменевтики* (греч. hermeneutikos – разъясняющий, истолковывающий) – искусство *истолкования текстов* в различных областях знания, а так же направление в философии, основной проблемой которого является проблема понимания.

Текст (от лат. textus – ткань) – ключевое понятие герменевтики и им принято считать всё, что создано искусственно и имеет автора, что является продуктом сознательных усилий и целенаправленной деятельности: научные теории, лекционный материал, педагогические ситуации, компьютерные программы, производственные процессы, произведения искусства, здания и пр. Своеобразными текстами являются «культура» (К. Гирц), «человек и его речь» (В.П. Зинченко), «эволюционирующий мир» (В. В. Налимов), «поступок человека» (М.М. Бахтин), «городская среда» (Л.Е. Трушина), «пространство» (А.А. Брудный), учебная ситуация и даже студенческая группа.

Определившись с базовым средством, на основе которого будет разворачиваться педагогическая ситуация смысловой направленности следует дать определение такой ситуации.

Под *«ситуацией понимания»* мы понимаем такие случаи в познавательном отношении человека к миру, которые требует как выработку необходимого знания об объекте, но и деятельность по его пониманию.

В основе нашего исследования лежит предположение о том,что наиболее полно процесс формирования целостного опыта смыслодеятельности реализуется через последовательный набор ситуаций понимания, то следует вести речь о некой системе, позволяющей через специфические виды деятельности обеспечить циклическое «нарастание» смыслового опыта и понимания. Система ситуаций понимания «задаёт» траекторию восходящего движения по герменевтической спирали к целостному опыту смыслодеятельности, движение от низкого уровня смыслового развития к более высокому (рис. 1). Ступеньками такого движения, определяющими его траекторию, фазы и эффективность, а также целевые, содержательные и процессуальные компоненты на каждом этапе работы со студентами, является последовательный набор ситуаций понимания текста, которые, в соответствии с логикой герменевтического подхода и концепцией проектирования смыслоориентированного образования, выступают в качестве комплексного психолого-педагогического средства формирования смыслового опыта во множестве его составляющих и контекстов.



Ступени движения:
1. Обретения голоса.
2. Собирания Я.
3. Открытия Ты.
4. Обнаружения Мы.
5. Раскрытия Я-возможностей.
6. «Сотворения для Мы».
7. Обретения профессиональной (предметной) идентичности

Рис. 1. Герменевтическая спираль восхождения к целостному опыту смыслодеятельности

Все семь ступеней движения («Обретения голоса», «Собирания Я», «Открытия Ты», «Обнаружения Мы», «Раскрытия Я-возможностей», «Сотворения для Мы», «Обретения профессиональной (предметной) идентичности»), представленные через соответствующий набор ситуаций понимания текста, образуя виток спирали, являются частями целого – системы учебных ситуаций, ориентированных на эффективное смысловое развитие личности будущего специалиста, формирование его универсальных, профессиональных и социально-личностных компетенций (табл. 1). Каждый виток, включающий в себя вышеперечисленные ступени, герменевтической спирали, можно условно рассматривать как на микро (раздел учебного материала), так и на макроуровне (учебный предмет, осваиваемая наука, этап обучения, получаемое образование и пр.). В этом

контексте учебный предмет может являться витком восходящего движения к освоению профессии, а цикл учебных дисциплин, как совокупность витков (герменевтическая спираль), образующих саму профессию.

Таблица 1

№ *п/п*	*Ступени*	*Ситуации понимания*
1	«Обретения голоса»	«Вопрошание»; «Диалог с текстом»
2	«Собирания Я»	«Самопонимание»
3	«Открытия Ты»	«Диалог с Автором»
4	«Обнаружения Мы»	«Творческое понимание» (интерпретация)
5	«Раскрытия Я-возможностей»	«Нахождение различного в сходном»; «Нахождение сходного в различном»; «Выявление контекстов»; «Неожиданный ракурс»; «Выявление скрытого смысла»; «Перевод»; «Метафора»; «Нонсенс»
6	«Сотворение для Мы»	«Альтернативный текст»; «Реконструкция»; «Применение текста»
7	«Обретения профессиональной (предметной) идентичности»	Все ситуации понимания

Обращение к траектории кругового движения по «герменевтической спирали» не случайно. В философском дискурсе круговое движение, когда речь идёт о круговом характере развития, считается закономерным. Движение по прямой всегда конечно, так как имеет начальную, срединную и конечную точки, а свойства кругового движения – первичность, непрерывность. Об этом в своё время говорил ещё Аристотель. В своей работе «Категории» он говорит о том, что круговое движение первичнее прямолинейного, так как оно более совершенно. Движение по кругу начинается из любой точки, оно может быть бесконечно долгим и непрерывным (никакой другой вид движения не обладает такими свойствами). Подобного же мнения придерживался и Г.В.Ф. Гегель в своей работе «Наука логики». М. Хайдеггер эту идею идею возвёл уже в ранг методологического принципа (см. герменевтический круг). Таким образом «если любой процесс можно описать как круг, цикл, имеющий характер вращения, обращения, возвращения, то это применимо и к человеческой жизни. …Логика цикличности применяется и к микрокосмосу – человеку, и его жизненному пути» [23].

Возврат, повторение – необходимые операции познания по герменевтической спирали (кругу). Однако возврат мышления идет не к прежнему, а новому, обогащенному исследованием частей, целому (В.В. Лихолетов) [21, с. 15]. Такая логика нарративного восхождения, согласно нашей гипотезе, позволяет студенту не только «личностно включиться» в освоение учебных дисциплин, будущей специальности и профессии, но и осознать цикличность, неокончательность и «пожизненность» всякого познания, развития и самосовершенствования.

Основанием для построения системы ситуаций понимания послужили фундаментальные философские (Ф. Шлейермахер, В. Дильтей, Х.-Г. Гадамер, П. Рикер, Э. Бетти, М.М. Бахтин), культурологические (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Л.Н. Гумилёв, Д.С. Лихачёв), психологические (А.А. Брудный, Е.К. Быстрицкий, Л.Л. Гурова, В.П. Зинченко, В.В. Знаков) и педагогические (Е.В. Бондаревская, С.В. Галенко, В.В. Сериков, И.И. Сулима, А.Ф. Закирова) исследования, раскрывающие сущность герменевтики, феномена понимания, процессов мышления, смыслообразования, смыслового развития личности. Использован также наш собственный опыт подготовки студентов в вузе.

Каждая ситуация понимания, через решение только ей присущих специфических задач на смысл, направлена на актуализацию «своей группы» личностных функций студента и своего компонента формируемого опыта. Рассмотрим кратко содержание заявленных нами ситуаций понимания.

Первая ступень («*Обретения голоса*»). Сущность данной ступени можно охарактеризовать словами Б. Брехта: «Я возникаю, спрашивая и отвечая, из вопроса и ответа».

Ситуация – «вопрошание». «Мы можем открыть новый для себя мир, когда научимся задавать верные вопросы». (К. Эриксон) (Цит. по [1]). В герменевтике, для выяснения сущности вещи вопрошают её. Вопрошать можно не только вещи, людей, но и всё, что является или может являться источником смыслов. Основным инструментом для этого является диалектика вопроса и ответа. Её сущность, по мнению Х.Г. Гадамера, «состоит в том, что в действительности всякий вопрос сам по себе вновь является ответом, мотивирующим следующий вопрос» [7, с. 130]. Диалектика вопроса и ответа раскрывает отношение понимания к понимаемому как взаимоотношение, подобное имеющему место во время беседы. Правда, «текст не обращается к нам как некое «Ты». Мы, понимающие, должны сами заставить его говорить» [8, с. 442]. Таким образом, вопрос и ответ являются изначальной формой герменевтического общения с текстами. Полноценное личностно-смысловое развитие студента в этом случае происходит не только тогда, когда преподаватель обращается к нему с вопросами, но и тогда, «когда у самого студента начинаются вопросы к культуре» (В.П. Бедерханова). В рамках герменевтической традиции крайне важно, чтобы студент не столько отвечал на вопросы, сколько порождал их. Данная ситуация является базовой, так как на её основе строятся все остальные ситуации.

Ситуация – «диалог с текстом» – это своеобразный (субъект-субъектный) диалог между читателем (студентом) и текстом. Данная ситуация возникает тогда, когда студент воспринимает текст как обращенное к нему «живое» послание [2, с. 363], несущее смысловую информацию и задающее вопросы. Тот, «кто стремится понять текст, – пишет Х.-Г. Гадамер, – готов его выслушать и позволяет ему говорить. Поэтому герменевтически воспитанное сознание должно быть с самого начала восприимчиво к инаковости текста» [8, с. 321]. Но сам текст, по мнению того же автора, должен пониматься и как некий ответ на наше собственное спрашивание. При таком диалоге «возникновение вопросов – первый признак начинающейся работы мыслей и зарождающегося понимания»

(С.Л. Рубинштейн). Когда это происходит, текст уже не оторван от нас, он присваивается нами, поскольку он стал нашим собственным ответом. Вступая в подобное специфическое «вопрошающее» общение с текстом студент получает возможность, преодолев расстояние и временную дистанцию, стать современником текста [8; 28], осмыслить и «прожить» его, поскольку смысл порождается не значением, а жизнью (А.Н. Леонтьев).

Вторая ступень («*Собирания Я*»).

Ситуация – «самопонимание». Процесс постижения окружающей действительности и понимания других начинается с самопонимания [3; 15; 34]. Научившись понимать себя, будущий специалист будет способен понимать и других людей во всей их «инаковости» (Х.-Г. Гадамер) и неповторимости, осмысливать реальность окружающего мира, производственной среды в их динамике и разнообразии. Данная ситуация представляет для нас интерес потому, что акт самопонимания помагает будущему специалисту лучше понять свое Я, осуществлять осмысленное «самостроительство», формировать самосознание и рефлексивное сознание [33, с. 191–193]. Процедура самопонимания способствует превращению студента в субъекта профессионального саморазвития, самоопределения, заинтересованного в личностном росте и творческой самореализации. В соответствии с традициями герменевтики студент предстаёт в этой ситуации как «интерпретирующий себя самого текст» [25, с. 206–207]. Будущий специалист, осваивая диалог с самим собой как с неким текстом, приобретает опыт смыслового «собирания» себя как в личностном, социальном, так и профессиональном планах.

Личность связана с окружающей действительностью, с другими личностями, поэтому в рассматриваемой ситуации предполагается понимание себя с точки зрения сегодняшнего дня, когда требуется «понять себя в эпохе, культуре, науке, государстве, обществе» [35, с. 38]. Изучая себя, свой внутренний мир, студент становится одновременно и объектом и субъектом познания, что создает уникальную в своём роде ситуацию обучения. «Самопонимание тесно связано с самопринятием, позитивной самооценкой. Оно дает будущему специалисту возможность «быть собой» в максимальной степени» [29, с. 132].

Опираясь на идею А. С. Прутченкова [26, с. 5] акт самопонимания можно представить следующими направлениями: 1) понимание себя через соотнесение себя с другим (сокурсником, преподавателем, специалистом, руководителем, героем произведения, автором текста); 2) понимание себя через восприятие себя другим (механизм «обратной связи»); 3) понимание себя через оценку собственной деятельности и поступков; 4) понимание себя через наблюдение собственных внутренних состояний; 5) понимание себя через восприятие собственного внешнего облика; 6) понимание себя через соотнесение себя с обществом, эпохой, наукой, осваиваемой парадигмой образования и т. п.; 7) понимание себя через осмысление собственных возможностей.

Третья ступень («*Открытия Ты*»). М.С. Каган проблему понимания назвал «диалектикой понимания», выделив её в качестве условия истинно человеческих отношений, когда есть Я и есть Ты, два сознания, два человека и необходимо понять другое, чужое сознание и его мир.

Ситуация – «диалог с автором». Личностный опыт может быть освоен лишь посредством переживания опыта других личностей (В.В. Сериков) на основе механизмов идентификации и проекции, когда «потенциальный человек соединяется с другим человеком» [18, с. 50], в данном случае с автором текста. Для М.М. Бахтина увидеть и понять автора произведения – значит увидеть и понять другое, чужое сознание и его мир. Опираясь на теорию психологической интерпретации Ф. Шлейермахера, мы видим сущность данной ситуации в том, чтобы студент, пройдя обратный путь от произведения к его создателю, сумел «понять автора лучше, чем он сам себя понимал» (цит. по: [12, с. 27]) и пережить в своем воображении все то, что пережил автор.

В этой ситуации процесс понимания осуществляется на достаточно глубоком уровне. Причиной этого является то, что автора также можно рассматривать как некий текст, подлежащий прочтению, своего рода текст в тексте. Задача студента заключается в том, чтобы выявить замысел автора, его индивидуальность, мировоззрение, оценочные позиции, нравственные, ценностные и эстетические установки. Также важно на основе эмпатии и отождествления понять и почувствовать внутренний мир создателя текста, ощутить значимость его Я. При таком подходе, согласно М.М. Бахтину, автор как живой текст, как субъект «не может оставаться безгласным, следовательно, познание его может быть только диалогическим» [2, с. 363]. В подобном познающем общении студент «абсолютно одновременен» (Х.-Г. Гадамер) с автором, поскольку все его участники «полностью синхронизированы, приведены к единому диалогическому «сейчас» [39, с. 64].

Четвертая ступень («*Обнаружения Мы*»). Сущность данной ступени можно охарактеризовать словами французского математика и физика Б. Паскаля, которые прозвучали в его трактате «Мысли»: «Во мне, а не в писаниях Монтеня содержится всё, что я в них вычитываю».

Ситуация «творческое понимание» (художественная интерпретация). В данной ситуации происходит «встреча двух текстов готового (авторского) и создаваемого реагирующего текста, следовательно, встреча двух авторов» (М.М. Бахтин) [2, с. 285]. Сущность рассматриваемой ситуации заключается в том, что наряду с выявлением авторского смысла присутствует встречный процесс смыслотворчества, идущий от студента-интерпретатора. Умение посмотреть на что-то по-другому, посредством акта интерпретации или переосмысления может быть с успехом использовано студентом в учебной, профессиональной и иной деятельности. «Деятельность интерпретации, по словам С.Л. Рубинштейна, заключена в каждом восприятии сколько-нибудь сложной жизненной ситуации» [30]. По-новому формулируя реальность, можно получить её новое видение, позволяющее осознать возможность изменений [4, с. 18].

Интерпретация имеет различные трактовки: герменевтическую, психологическую, позитивистскую, семиотическую, логико-гносеологическую, художественную и др. [10; 19; 20]. В данной ситуации нас интересуют процедуры как герменевтической интерпретации, направленной на постижение смысла текста, так и художественной, выступающей важнейшим элементом творчества (сотворчества). Тексты культуры, и особенно тексты искусства (данные тексты широко использовались нами при

преподавании культурологии), предоставляет возможность для их многоаспектного понимания. «Язык искусства предполагает прирост смысла, – пишет Х.-Г. Гадамер, – на этом покоится его неисчерпаемость» [7, с. 264]. Х.-Г. Гадамер настаивает на необходимости личностного прочтения текста, его переосмысления и переоценки, или «переписывания». С его точки зрения интерпретация текста состоит не в воссоздании первичного авторского текста, а в создании собственного Авторского Текста, источником которого философ усматривает собственный герменевтический опыт. Этот опыт выступает основой, которая задает алгоритм понимания.

Процесс интерпретации способствует смысловому развитию личности студента, поскольку «творческое понимание продолжает творчество» (М.М. Бахтин) [2, с. 346]. В ходе неё студент-интерпретатор вносит в понимаемый материал свои смыслы, истолковывая в некоторой степени текст по-своему. Это служит основой множественности интерпретаций, способствует проявлению индивидуальности студента, а опыт совместной с преподавателем творческой деятельности воспитывает у него чувство ответственности по отношению к тексту и его создателю. Множественность интерпретаций и даже их конфликт, по словам П. Рикёра, являются не недостатком или пороком, а достоинством понимания, образующего суть интерпретации» [27]. В дальнейшем это позволит ему избежать произвола субъективности при познании. Примером творческого понимания текста может служить работа с литературой Л. С. Выготского, в процессе которой он вычитывал из текста больше, чем было у автора, додумывая прочитанную мысль, развивая и углубляя ее [5, с. 169]. Интерпретация текста – это понимание в нём того, что «вынесено за скобки», что и выводит за пределы самого текста, поэтому такое понимание есть всегда процесс, но не результат (А.Г. Шейкин).

Пятая ступень («*Раскрытия Я-возможностей*»).

Бинарная (от лат. binarius – двойной) *ситуация – «нахождение различного в сходном» и «нахождение сходного в различном».* В данной ситуации происходит сравнение, сопоставление текстов культуры для развития способности находить связи и закономерности в различных результатах деятельности человека, порой близких по замыслу, но в то же время отличающихся по решению.

Ситуация – «выявление контекстов». Способность открывать в текстах культуры множество контекстов (от лат. contextus – соединение – связь) открывает перед будущим специалистом их многоуровневость, многоплановость, позволяет раскрывать творческие возможности своей личности и разрабатывать нестандартные способы использования текста в профессиональной и иной реальности. Примером тому может быть изобретение так называемой позвоночной антенны, которая была разработана после смены контекста и переноса идеи в эпоху динозавров. Помимо всего прочего, опыт выявления контекстов позволит будущему специалисту более эффективно использовать в своей работе для решения творческих задач метод синектики, предложенный американским психологом У. Гордоном.

Ситуация – «неожиданный ракурс».

Рассмотрение текста в разных ракурсах, – это его рассмотрение с различных точек зрения. Неожиданный ракурс, «продемонстрированный на

любом явлении, – согласно П.С. Таранову, – производит перетряску устоявшихся представлений, освежает каждодневное, почти примелькавшееся восприятие, высекает искры новых почувствований» [37, с. 229]. Неожиданный ракурс «рождает многодумие, многосмыслие; активно «берёт в плен» волю чужого сознания» [37, с. 229]. Авиаконструктор А. Туполев в своих воспоминаниях отмечал: «Надо на вещь, на собственную работу мысли, на технические схемы разрешения задач, которые мы применяем, взглянуть непривычным взглядом. Надо взглянуть чужими глазами, подойти к ним по-новому, вырвавшись из обычного привычного круга» [Цит по: (38, с. 114].

Ситуация – «выявление скрытого смысла». Для актуализации данной ситуации необходимо занять позицию интерпретатора и исходя из принципов герменевтики каждый раз задавать себе вопросы: «Что за этим стоит?», «Зачем нам это сообщают?».

Ситуация – «перевод». Данная ситуация может иметь два вида:

Первый – когда необходимо понять текст (речь) в случаях, включающих два различных языка: национальных, научных, исторических, художественных и пр. Перевод с языка одного вида искусства на язык другого не является исключением. Правда в этом случае, точность перевода будет весьма условна, поскольку он сделан на основе метода аналогий. В этой ситуации нас в большей степени интересует не получившийся результат, а возможность пополнения опыта смыслодеятельности будущего специалиста, актуализации и развития его личностных функций. Второй – когда осуществляется перевод в рамках одного и того же языка, но с использованием различных способов представления текста читателю (подача текста в другой системе измерений). Например, когда исходно представленный вербальный текст переводится в форму с доминированием невербальной составляющей (таблицы, схемы, графики, рисунки) и наоборот.

Для проектирования и развития подобной ситуации, субъектам образовательного процесса, осуществляющим перевод, необходимо владеть языком как текста, предназначенного для перевода, так и текста выстраиваемого в среде другого языка. Вместе с тем возникает вопрос. Что же все-таки подлежит переводу: содержание или смысл? Здесь не может быть однозначного ответа. С одной стороны, понимание направлено на поиск и раскрытие смысла текста, с другой – оно не может быть полным и достоверным без осмысления содержания. Примером тому служит басня, в которой происходит «расслоение» содержания и смысла: содержание – про зверей, а смысл – про людей» [3, с. 245].

Говоря же о неточности перевода с языка одной семиотической (знаковой) системы на язык другой, то, согласно Ю.М. Лотману, такой «перевод непереводимого» весьма важен для улучшения понимания и незаменим при получении нового знания [22] (ряд научных открытий в археологии, медицине, психологии и других науках доказывают это). Подобной точки зрения придерживается и Т. Вуджек, отметивший значимость данной процедуры для развития креативного мышления, фантазии, навыков изобретательства [6]. Данная ситуация направлена на то, чтобы помочь будущему специалисту не только лучше понять переводимый текст и подлежащие усвоению языки, но и пополнить свой опыт смыслотворчества.

Ситуация – «метафора». Метафора (от греч. – metaphora – перенос) – это утверждение, выражающее одно понятие терминами другого, перенесение свойств одного объекта (явления) на другой, внесение знаний, ценностей, смыслов, опыта из одного контекста в другой с целью пополнения последнего. Нечто подобное переносу известного на неизвестное имеет место тогда, когда исследователь переносит свой опыт на исследуемые явления жизни, использует знания и опыт одной науки в сфере действия другой, передаёт одно, посредством другого. Пример такой деятельности подали В. Дильтей и Э. Шпрангер. Метафора всегда бинарна, так как в её основе лежит два информационно-смысловых слоя. Один адресован сознанию, тогда как другой воспринимается бессознательно [9]. Этот эффект активно используется в психотерапии (Ф. Баркер, П. Вацлавик, М.Х. Эриксон), позволяя затрагивать уровень подсознания человека.

С точки зрения современной методологии гуманитарного знания переход от образа к понятию осуществляется посредством метафоры (Т.В. Антипова). Она является одним из основных средств познания (В.Б. Кашкин), служит своеобразным «инструментом толкования» и «анализа скрытых смыслов» (Н.О. Гучинская). «Метафоры лежат в основе большинства понятийных схем, с помощью которых люди описывают действительность, а также строят свое взаимодействие с ней [11, с. 219–220.]. «Именно способность к метафорическому мышлению, – утверждает К.А. Долинин, – отличает человеческий мозг от искусственного, машинного интеллекта, что метафоризация лежит в основе эвристики, иначе говоря способности находить оптимальные решения, не перебирая последовательно все множество вариантов» [16, с. 143–144].

В философских (Дж. Лакофф, Х. Ортега-и-Гассет, П. Рикер, А. Ф. Лосев), филологических (Н.Ф. Крюкова, Л.Н. Мурзин, О.А. Староселец), психологических (Ф. Баркер, П. Вацлавик, М. Х. Эриксон) педагогических (М.В. Кларин, Е.Е. Сапогова) и др. исследованиях проявление метафоры связывается с культурой (К.И. Алексеев); смыслообразованием (С.С. Гусев, Г.Л. Тульчинский); научным познанием (М.А. Кузьмина, В.Н. Порус, В.А. Суровцев); процедурой понимания (Н.С. Автономова); передачей и приобретением социокультурного опыта (М.В. Кларин); творчеством (Т.Вуджек, Д.П. Горский, Е.Е. Сапогова); активизацией ресурсных механизмов человеческого сознания (Ф. Баркер, Д. Гордон); научной деятельностью (В.В.Налимов).

Быть научным, согласно В.В. Налимову, – «это быть метафоричным, способным создавать плодотворные метафоры, возбуждающие воображение и тем самым расширяющие наше взаимодействие с миром» [24, с. 217]. Х. Ортега-и-Гассет в своей работе «Две главные метафоры» отмечает, что метафора – «это действие ума, с чьей помощью мы постигаем то, что не под силу понятиям. Посредством близкого и подручного мы можем мысленно коснуться отдаленного и недосягаемого. Метафора удлиняет радиус действия мысли, представляя собой в области логики нечто вроде удочки или ружья».

Всё сказанное позволяет считать, что метафора является эффективным средством смыслового развития личности будущего специалиста. В условиях традиционного вузовского образования метафора, как важнейший инструмент мышления, объяснения и гуманитарного познания позволит

студенту на глубинном уровне осознавать внутренние связи и отношения между предметами и явлениями. Ситуация «Метафора» возникает в результате смысловой «встречи» студента с текстом-метафорой. Такая встреча предполагает понимание метафоры, её использование, либо создание. Производство метафор не является частным случаем в научной практике. В.Н. Сыров и В.А. Суровцев рассматривают процесс научного познания в целом и научного открытия в частности как технологию производства метафор. По мнению этих исследователей технологии производства метафор должны помочь обучающимся в производстве новых идей [36] и новых смыслов. Это скорее общий принцип производства новых идей. Задача метафоры – рождать смысл, а не актуализировать его. В появлении этого нового смысла – основное отличие метафоры от сравнения. Говоря о понимании метафор, следует отметить, «в случае метафоры не существует единственного и правильного её понимания, можно говорить лишь о более или менее адекватном, удачном понимании».

В выполненных ранее исследованиях [31] мы уже отмечали, что правильно подобранные, составленные и своевременно введенные в учебный процесс метафоры или задания, содержащие метафорический компонент, позволяют:

– затрагивать практически все сферы жизнедеятельности студентов;

– доносить до сознания студентов идеи, которые могут быть неприемлемы на сознательном уровне;

– актуализировать имеющийся у личности опыт для осмысления нового опыта (М.Р. Гинзбург, Е.Е. Сапогова);

– вводить иносказательно через тексты-метафоры (рассказ, притчу, легенду, басню, аллегорию, случай, историю из жизни, анекдот) [17] дидактические утверждения;

– работать более продуктивно с «трудными» студентами, поскольку метафора не оспаривается на сознательном уровне и бесконфликтна;

– корректировать смысловое развитие личности студентов, не обижая и не унижая их;

– воспроизводить образ, не данный в опыте на основе «интуитивного чувства схожести» (Е.Е. Сапогова);

– вызывать эстетические эмоции;

– развивать у студентов воображение, интуицию, креативность;

– формировать мотивацию к учению и саморазвитию;

– упрощать понимание теорий, законов, явлений, принципов, методов или действий, (в метафоре смысл сконцентрирован, «отфильтрован» от мешающих осмыслению деталей и доносится посредством использования доступного языка и знакомых аналогий);

– осуществлять самостоятельный акт понимания и открывать индивидуально-личностные смыслы в каждом конкретном случае;

Использование в образовательном процессе различных типов метафор: «изменения» (М.Р. Гинзбург), «жизненного пути» (В.К. Лосева, А.И. Луньков), «передачи и приобретения опыта» (М.В. Кларин), «ритуала», «отношений» (Ф. Баркер), «слияния горизонтов», «нарратива собственного профессионального развития» и пр., помогает будущему специалисту по новому смотреть на мир, свою профессию, самого себя. Из всего многообразия возможностей использования метафоры в

педагогической практике высшей школы мы используем два направления: а) практикоориентированное (использование возможностей метафоры в познании, творчестве, коммуникации, объяснении тех или иных явлений и пр.) и личностно-развивающее (смысловое развитие личности студента, формирование у него опыта смыслодеятельности).

Ситуация – «нонсенс». Нонсенс (англ. nonsense – от лат. non – нет и sensus – смысл, разум) «это то, что не имеет смысла, но также и то,... что само по себе дарует смысл» [14, с. 104]. Ситуация «Нонсенс» возникает при понимании текстов, содержащих в себе элементы нелепости, абсурда. С точки зрения Е.Е. Сапоговой, подобные элементы являются мощным эвристическим орудием воображения, стимулирующим начало интеллектуального поиска [32, с. 6].

По мнению У.Д. Гордона, для творческого процесса очень важно уметь превращать непривычное в привычное и, наоборот, привычное в непривычное. Это позволяет постичь реальное значение текста, выявить заложенный в нем ценностно-смысловой потенциал. Подобная необычная и противоречивая задача с высокой степенью проблемности требует от студентов значительных личностных усилий, проявления интуиции, фантазии, смыслотворчества. Нонсенс в данной ситуации позволяет отказаться от стереотипов, снять психологическую инерцию, преодолеть страх перед ошибкой, пойти неизвестным ранее путем в понимании текста.

Попадая в мир нереальности, волшебства, нелепости, бессмыслицы, где привычные предметы и явления приобретают парадоксальные свойства и где совершаются абсурдные действия, студент втягивается в своего рода игру. В ней он получает возможность по-новому взглянуть на вещи, события, окружающую действительность, самого себя с тем, чтобы найти в существующих реалиях иные стороны и смыслы.

Интерпретация нонсенсов, нахождение новых свойств в знакомом, известном готовит будущих специалистов к смыслотворческой деятельности, делает их хозяевами действительности, которую можно изменять и создавать силой своего воображения [32, с. 13].

Шестая ступень («*Сотворение для Мы*»).

Ситуация «альтернативный текст» изначально ориентирована на акт смыслотворчества, на создание собственных текстов. В отличие от интерпретации (творческого понимания) освоение исходного текста в данной ситуации осуществляется за счет выдвижения студентом альтернативной смысловой конструкции. Подобная процедура создает предпосылки для актуализации личностных функций будущего специалиста и развития у него латерального [13, с. 131] мышления. Она также способствует достаточно глубокому осмыслению авторского варианта текста, позволяет, отталкиваясь от его общей идеи (концепта), выходить за пределы «заданности» и создавать альтернативные смысловые новообразования. Философ М. М. Бахтин писал: «Каждое слово (каждый знак) текста выводит за его пределы. Всякое понимание есть соотнесение данного текста с другими текстами» [2, с. 364].

Ситуация «реконструкция». В основе данной ситуации лежит «метод фокальных объектов». Его сущность заключается в том, что признаки нескольких случайно выбранных объектов (текстов) переносят на рассматриваемый (фокальный, находящийся в фокусе внимания) объект (текст),

в результате чего основной текст приобретает новые смысловые и функциональные возможности. «Метод фокальных объектов» является общепризнанным методом развития фантазии и воображения, ассоциативного мышления. Построенная на его основе ситуация понимания позволяет преодолеть инерционность и косность мышления студента, формирует у него опыт «набрасывания смыслов» и использования классических методов генерации идей в процессе творческой работы с текстами.

Ситуация «применение текста». В этой ситуации на первый план выходит центральная проблема герменевтики – проблема применения (Anwendung). Всякое «глубокое понимание предмета или явления, как утверждает Г. Грубер, требует знания его различных применений» (цит. по: [6, с. 238]). Целью данной ситуации является «вычитывание» из текста возможностей его применения в других условиях, контекстах, в несвойственных ему функциях. Применения найденных смыслов, раскрытого содержания, свойств, компоновки, логики развёртывания и пр. Подобный подход к тексту позволяет открывать в знакомом новые смыслы, свойства, функции, возможности, готовит будущего специалиста к использованию текстов в иных условиях, переносу знаний, опыта, приемов деятельности в ситуациях реальной жизни.

Приведённую выше систему учебных ситуаций понимания следует рассматривать как открытую. При необходимости она может быть дополнена другими ситуациями или модифицирована в соответствиями с требованиями вузовского образования и специфическими учебными задачами.

Седьмая ступень («*Обретения профессиональной* (*предметной*) *идентичности*») – является завершением витка герменевтической спирали восхождения к целостному опыту смыслодеятельности и поэтому она предполагает актуализацию всех ситуаций понимания.

В системе учебных ситуаций понимания текста, «решение задач на смысл» востребует достаточно широкий спектр личностных функций, свойств сознания, качеств мышления, компетенций. В связи с этим возникает необходимость уточнения и выделения тех из них, которые доминируют в каждой конкретной ситуации. Выделение в абстракции доминирующих личностных проявлений и компетенций сделано с целью показать развивающие возможности предлагаемых ситуаций. В реальных же условиях функции переплетаются между собой и потому практически неотделимы друг от друга. Дополняя вышесказанное о представленных учебных ситуациях следует отметить, что все они не имеют четко выраженных границ и могут в ходе учебного процесса легко переводиться одна в другую. Возможен вариант «вложенных форматов», когда одна ситуация включает в себя содержательные элементы другой.

Библиографический список к главе 2

1. Аверьянов Л.Я. Почему люди задают вопросы? / Л.Я. Аверьянов. – М.: Социолог, 1993. – 152 с.

2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.

3. Брудный А.А. Психологическая герменевтика: учеб. пособ. – М.: Лабиринт, 1998. – 336 с.

4. Вербицкий А.А. Смыслообразующий контекст в психологическом консультировании / А.А. Вербицкий, И.Н. Рассказова // Прикладная психология. – 1999. – №1. – С. 11 – 21.

5. Выгодская Г.Л. Воспоминания о Л.С. Выготском / Г.Л. Выгодская // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. №3. – С. 166–172.

6. Вуджек Т. Как создать идею / Т. Вуджек; пер. с англ. И. Загашева – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 288 с.

7. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного / Г.-Г. Гадамер; пер. с нем. – М.: Искусство, 1991. – 367 с.

8. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы филос. герменевтики / Х.-Г. Гадамер; пер. с нем.; общ. ред. и вступ. ст. Б.Н. Бессонова. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.

9. Гинзбург М.Р. Использование метафоры изменения при работе со старшими подростками / М.Р. Гинзбург // Психологическая наука и образование. – 1997. – №1. – С. 66–75.

10. Горский Д.П. Краткий словарь по логике / Д.П. Горский, А.А. Ивин, А.Л. Никифоров; под ред. Д.П. Горского. – М.: Просвещение, 1991. – 208 с.

11. Гусев С. С. Смысл возможного: Коннотационная семантика / С.С. Гусев. – СПб.: Алетейя, 2002. – 382 с.

12. Гусев С.С. Проблема понимания в философии: Философско-гносеологический анализ / С.С. Гусев, Г.Л. Тульчинский. – М.: Политиздат, 1985. – 192 с.

13. Де Боно Э. Латеральное мышление / Э. Де Боно; пер. с англ. С. Рысева – СПб.: Питер Паблишинг, 1997. – 320 с.

14. Делез Ж. Логика смысла: сб. / Ж. Делез; пер. с фр. Я.И. Свирского – М.: Раритет, Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – 480 с.

15. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище. Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО / Ж. Делор. – М.: UNESCO, 1996. – 295 с.

16. Долинин К.А. Стилистика французского языка / К.А. Долинин. – М.: Просвещение, 1987. – 303 с.

17. Ефимкина Р.П. Развитие метафоры в групповом процессе / Р.П. Ефимкина, М.Ф. Горлова // Журнал практического психолога. – 1998. – №4. – С. 103–109.

18. Зинченко В.П. Проблемы психологии развития (читая О. Мандельштама) / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1992. – №5–6. – С. 44–53.

19. Интерпретация // Эстетика: словарь / под общ. ред. А.А. Беляева [и др.]. – М.: Политиздат, 1989. – С. 114.

20. Костина Л.В. Понимание и объяснение: сравнительный анализ: автореф. дис. ... канд. филос. наук / Л.В. Костина. – Свердловск, 1990. – 20 с.

21. Лихолетов В.В. Теория и технологии интенсификации творчества в профессиональном образовании: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Лихолетов Валерий Владимирович. – Екатеринбург, 2002. – 52 с.

22. Лотман Ю.М. Культура как коллективный интеллект и проблема искусственного разума / Ю.М. Лотман. – М., 1977.

23. Макарова О.С. К вопросу о функционировании лексемы «круг» в философском и публицистическом дискурсе / О.С. Макарова // Вестник Тверского государственного университета. Сер. «Филология». Вып. 11. – 2007. – №29 (57). – С. 131–135.

24. Налимов В.В. В поисках иных смыслов / В.В. Налимов. – М.: Прогресс, 1993. – 280 с.

25. Налимов В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектоника личности / В.В. Налимов. – М.: Прометей МГПИ им. Ленина, 1989. – 288 с.

26. Прутченков А.С. Трудное восхождение к себе: методические разработки и сценарии занятий социально-психологических тренингов / А.С. Прутченков. – М.: Российское педагогическое агентство, 1995. – 140 с.

27. Рикер П. Герменевтика и метод социальных наук // Рикер П. Герменевтика. Этика. Политика. – М., Academia, 1995. – С. 3–19.

28. Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике / П. Рикер; пер. с фр. и вступ. ст. И. Вдовиной. – М.: КАНОН-пресс-Ц; Кучково поле, 2002. – 624 с.

29. Романова И.А. Самопонимание личности / И.А. Романова // Индивидуальный и групповой субъекты в изменяющемся обществе (К 110-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна). – М.: Институт психологии РАН, 1999. – С. 131–132.

30. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.

31. Самойлов Л.П. Герменевтика и образование: от диалога к методологии / Л.П. Самойлов // Известия ВолгГТУ. – 2006. – №6. – С. 92–96.

32. Сапогова Е.Е. Вниз по кроличьей норе: метафора и нонсенс в детском воображении / Е.Е. Сапогова // Вопросы психологии. – 1996. – №2. – С. 5–13.

33. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

34. Снайдер М. Ребенок как личность: становление культуры справедливости и воспитания совести / М. Снайдер, Р. Снайдер, Р. Снайдер-мл.; пер. с англ. И. Сергеевой, В. Кагана – М.: Смысл; СПб.: Гармония, 1994. – 237 с.

35. Сулима И.И. Философская герменевтика и образование / И.И. Сулима // Педагогика. – 1999. – №1. – С. 36–43.

36. Сыров В.Н. Метафора, нарратив и языковая игра. Еще раз о роли метафоры в научном познании / В.Н. Сыров, В.А. Суровцев // Методология науки. Становление современной научной рациональности. Вып. 3. – Томск. Изд-во ТГУ, 1998. – С. 186–197.

37. Таранов П.С. Секреты поведения людей / П.С. Таранов. – М.: Агентство Фаир, 1997. – 544 с.

38. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество: учеб. пособ. для вузов / Ю.Г.Фокин. – М.: Академия, 2002. – 216 с.

39. Хоружий С.С. Подвиг как органон. Организация и герменевтика опыта в исихастской традиции / С.С. Хоружий // Вопросы философии. – 1998. – №3. – С. 35–118.

ГЛАВА 3

DOI 10.31483/r-105440

Данильченко Сергей Леонидович

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ОСНОВА РУССКОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ И ГОСУДАРСТВЕННОСТИ, ИСТОРИЧЕСКОГО И КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация*: обращение к жизни русского языка как основе бытия нашего народа, осознанное и целенаправленное изучение русского языка и обучение ему как родному, второму родному, также распространение его в мире является непременным и первостепенным условием сохранения русской цивилизации. Во всех выработанных в последнее время концептуальных документах, законодательных актах, федеральных и региональных программах вопросам содействия сохранению и развитию русского языка и культуры отводится центральное место. Проблема сохранения и развития русского языка и культуры, этнокультурной самобытности, заявленная в главе, – это вопрос сбережения своей принадлежности к системе культурных ценностей, комплекса знаний, социального группового опыта и традиций, выработанных предками в течение многих веков.*

Ключевые слова*: поддержка русского языка, сохранение русского языка, действенный инструмент укрепления единства и целостности страны, профилактика экстремизма на национальной и религиозной почве, мероприятия по поддержке русского языка, социально-культурная адаптация, интеграция мигрантов, общественно-государственное партнерство в сфере межнациональных и межрелигиозных отношений, укрепление общероссийской гражданской идентичности и единства.*

Abstract*: addressing the life of the Russian language as the basis of existence of our people, conscious and purposeful study of the Russian language and teaching it as a native, a second native language, also its dissemination in the world is indispensable and paramount condition for the preservation of the Russian civilization. In all recent conceptual documents, legislative acts, federal and regional programs, the issues of promoting the preservation and development of the Russian language and culture are given a central place. The problem of preserving and developing Russian language and culture and ethnocultural identity, stated in the chapter, is the issue of preserving one's belonging to a system of cultural values, a set of knowledge, social group experience and traditions developed by ancestors over many centuries.*

Keywords*: support and preservation of the Russian language, an effective tool for strengthening the unity and integrity of the country, prevention of extremism on national and religious grounds, activities to support the Russian language, socio-cultural adaptation and integration of migrants, public-state partnership in the field of interethnic and interreligious relations, strengthening of all-Russian civic identity and unity.*

Русский язык – это одна из главных основ русской цивилизации и государственности, нашего исторического и культурного наследия. Забота о русском языке должна быть важнейшим социальным и политическим вопросом. Ведь собственно русский язык и делает нас русскими, представителями русской цивилизации, русского мира. Забота о русском языке обеспечивает крепость государства и национальную безопасность, а отсутствие такой заботы ведёт к необратимым трагическим последствиям.

Наступление западной культуры, «американизация» общества, деградация языка ведёт к утрате «русскости», когда миллионы людей, русских по происхождению, становятся «этнографическим материалом», из которого можно вылепить всё что угодно: и «человека экономического», которого интересуют только материальная сторона жизни, и космополита, равнодушного к русской истории и культуре, и джихадиста, готового убивать стариков, женщин и детей ради аллаха.

Именно поэтому обращение к жизни русского языка как основе бытия нашего народа, осознанное и целенаправленное изучение русского языка и обучение ему как родному, второму родному, также распространение его в мире – непременное и первостепенное условие сохранения русской цивилизации.

Во всех выработанных в последнее время концептуальных документах, законодательных актах, федеральных и региональных программах вопросам содействия сохранению и развитию русского языка и культуры отводится центральное место. Сохранение и развитие русского языка и культуры, этнокультурной самобытности – это вопрос сбережения своей принадлежности к системе культурных ценностей, комплекса знаний, социального группового опыта и традиций, выработанных предками в течение многих веков. Язык и культура являются основными факторами, объединяющими людей. При этом язык выступает в качестве первоосновы – хранилища общественного самосознания, культурного пространства и фонда, системы ценностей, морали, обычаев, традиций и исторического опыта, как обязательное условие для воспроизводства и развития народа. Овладевая русским языком, усваивается обобщенный культурный опыт предшествующих поколений [2, с. 103].

Русский литературный язык никогда не утратит своего культурного и государственного значения. Не говоря уже о том, что он остается сейчас общим государственным языком всех народов Российской Федерации и останется таковым и впредь, независимо от того, какие перемены произойдут со временем в государственном строительстве и общественно-политическом строе нашей страны и бывших постсоветских республик. Можно с уверенностью утверждать, что он останется языком культурного и делового общения между представителями разных народов государств, входящих в СНГ. Образованный узбек будет всегда говорить с образованным армянином именно на русском литературном языке. Очевидно, что для того, чтобы сохранить наше многотысячелетнее наследие – русский язык, своё русское «я», которое будет утрачено с потерей русского языка, необходима серьёзная системная программа. Необходимо централизованно заниматься поддержкой и развитием русского языка, через популяризацию и распространение великих русских произведений, русских

книг, русских песен, русских сказок и т. д., активно поддерживать уже имеющиеся наработки.

На современном этапе важно предотвращать межнациональные и межконфессиональные конфликты в молодежной – в школьной и студенческой – среде. Все более существенным в воспитании подрастающего поколения становится получение комплексного представления о нации, об особенностях национального характера в современном многообразном мире без субъективного снисходительного либо излишнего скептического представления, овладение актуальными знаниями о специфике деятельности и взаимоотношений.

Интеркультурность – философская концепция, возникшая как ответ расизму и ассимиляционной политике. Ее целью является формирование модели мышления и поведения на основе реальных взаимоотношений и взаимозависимостей. Суть интеркультурных отношений – осознание сравнения, в ходе которого собственная культура понимается как значимая ценность, которая совершенствуется на основе внутреннего саморазвития и влияния на нее других культур. Интеркультурное сознание определяется как знание, осознание и понимание отношений между своим обществом и культурой другой страны. Оно предполагает развитие способности к изменению личности в процессе знакомства с иной культурой, к пониманию относительности своих убеждений при сохранении собственной культурной идентичности. Значимость интеркультурного взаимодействия не всегда полностью осознается, несмотря на то что участие в культурном диалоге объясняется естественной потребностью в собственном развитии.

Расхождения в картинах мира, особенности менталитета и национального характера вызывают сложности в восприятии представителей других этносов, что влечет за собой как минимум непонимание, а в большинстве случаев проявления этноцентризма, ксенофобии, этнорадикализма. Этнические особенности проявляются в разных сферах жизни, в восприятии фактов действительности, реакций на них, способов получения и переработки информации и т. д. Становясь участниками межэтнических контактов, молодые люди, как и все население, взаимодействуют с представителями других культур, часто существенно отличающихся друг от друга, что делает взаимодействие сложным, порой невозможным. Основные причины – в различиях мировосприятия. Мы воспринимаем другие культуры через призму своей культуры. Межкультурный опыт начинается со встречи с другой культурой и перерастанием ее в столкновение с собственным [4, с. 411]. С трудом мы понимаем значения слов, поступков, действий, которые не характерны для нас самих. Этноцентризм труднораспознаваем – это бессознательный процесс. Интеркультурное взаимодействие – осознанное явление, оно не возникает само по себе, ему необходимо целенаправленно учиться. Поэтому интеркультурное образование, постулирующее отказ от монокультурной ориентации, для современного мира является актуальным и необходимым. Его сущностью является совместные действия представителей разных этнических, расовых, религиозных, социальных, возрастных групп в духе взаимной зависимости, равенства и уважения. Интеркультурное образование, формирующее интеркультурное сознание, базируется на нескольких принципах:

– воплощая идею разнообразия, оно направлено на объединение разных культурных наследств, опытов и вкладов;

– каждый человек характеризируется культурной идентичностью, отраженной в быте, обычаях, языке, социальных связях и т. д. – в этом суть личностного подхода;

– оно взаимодействует с общим образованием, так как необходимо для духовного роста взрослых и для качественного образования детей;

– оно всеобъемлемо, т.к. предназначено для всех;

– носит развивающий характер;

– является связующим звеном между абстрактным знанием и фактическим жизненным опытом разных в этническом плане людей, отражая принцип индивидуализации опыта;

– основываясь на принципе конкретности, интеркультурное образование проявляется в поведении, являющимся индикатором интеркультурности;

– носит динамичный характер, отражая меняющуюся природу культур;

– осуществляет коррекционный подход, рассматривая проблемы разных в культурном плане людей.

Интеркультурное образование способствует развитию этнической и культурной грамотности только при условии обеспечения всесторонней, аналитической и сравнительной информации о культуре, истории, вкладе и перспективе этнических и расовых групп и возможно при осознании себепонимания, положительной Я-концепции и гордости этнической, национальной идентичностью. При формировании интеркультурного сознания особо важную роль играют интеркультурная компетентность, способствующая пониманию и взаимодействию с этнически, расово, культурно разными людьми, и коррегирование предрассудков (этноцентрических ценностей и традиций).

В современном обществе идеи интеркультурного взаимодействия в большинстве случаев не вызывают отрицания. Однако при формировании интеркультурного сознания в процессе интеркультурного образования фиксируется большое количество проблем и ошибок, например, с требованием соблюдения одного самого правильного способа говорить и писать, с гиперболизацией роли и значения доминантного этноса, тенденцией игнорирования спорных проблем, связанных с расизмом, этнизмом и т. д.

На смену идеологии мультикультурности приходят объединяющие концепции цивилизационного единства. Но формирование интеркультурного сознания является лишь одной из составных частей большой целенаправленной работы по выработке национальной политики. Логика конкретно-исторического подхода показывает, что путь урегулирования межэтнических конфликтов, преодоления этноцентризма, изменения психологии этнонационализма возможен и через формирование интеркультурного сознания в процессе интеркультурного образования [1, с. 143].

Интеркультурное сознание формируется интеркультурным образованием, которое базируется на нескольких принципах:

– объединения разных культурных наследств, опытов и вкладов;

– признания, что каждый человек характеризируется этнокультурной идентичностью;

– взаимодействия с общим образованием в воспитании и образовании детей;

– всеобъемлемости, предназначенности для всех;
– развиваемости;
– связуемости между абстрактным знанием и фактическим жизненным опытом разных в этническом плане людей;
– проявлении в поведении;
– динамичности при отражении меняющейся природы культур;
– коррекционности при рассмотрении проблем разных в этнокультурном плане людей.

Неоднократно на федеральном уровне актуализировалось предложение педагогического сообщества о создании единого информационного ресурса «Лента времени Российской истории». Существующие источниковые базы по истории России, представляя собой собрание исторических документов и научных изданий, ставят в качестве основной цели их использование при обучении и изучении отечественной истории.

В современном социуме человек чаще оказывается в ситуации выбора, нежели необходимости следования определенному императиву. Поэтому изучение истории призвано дать каждому человеку интеллектуальные средства для решения тех трудных задач выбора, с которыми он сталкивается в повседневной жизни. Развитие самостоятельности мышления становится актуальной, а не только идеальной задачей, как это было во времена, когда самостоятельность оставалась невостребованной. Такая постановка задач изучения истории предполагает отход от знаниевой парадигмы и усиления внимания к формированию у индивида умений и навыков исторического и интеркультурного мышления.

Специфика истории заключается не столько в материале, с каким приходится иметь дело, сколько в тех мыслительных операциях и способах деятельности, работая с историческим материалом. В процессе изучения истории люди осваивают несколько социальных ролей – рассказчика историй, участника коллективного действия, определяющего позиции по отношению к историческим событиям, исследователя – аналитика, «пишущего» историю. Формированию навыков исторического и интеркультурного мышления может способствовать углубленное изучение отдельных сюжетов и тем.

Многие ученые и общественные деятели справедливо утверждают, что сегодня делается попытка убить национальное самосознание, происходит перекос в сторону глобального мышления, забвения национально-патриотического компонента, что национальные истории преподносятся в искажённом свете, окрашиваются в чёрные тона, что в сознание молодежи вносятся чуждые человеческому менталитету ценности. Наличие таких разных точек зрения порождает и различный взгляд на значение истории в плане гражданского воспитания, является не только результатом целенаправленной воспитательной деятельности, но и следствием приобретения социального опыта, результатом социализации [3, с. 10]. Не случайно в применении к истории в зарубежной науке широко используются понятия «политическая социализация» и «историческая социализация». Хотя существует консенсус в понимании важности гражданского воспитания, мнения о том, что является его ведущими компонентами, существенно расходятся. Представляется обоснованным понимание гражданственности как совокупности убеждений и взглядов, предполагающей, с одной

стороны, высокую степень независимости и самостоятельности индивидуальных суждений об обществе, с другой – нерушимую социальную солидарность, выражающуюся в участии человека в жизни социума. Гражданственность созидательна, а значит, формируется через деятельность.

Изучение истории является деликатным и спорным делом во всем мире. Все страны пытаются предложить молодежи такой взгляд на прошлое, который поддерживает веру, что их общество – это хорошее общество и существующая власть и общественная структура оправдана и относительно справедлива. История, изучаемая во всем мире, оформлена так, чтобы консолидировать существующие ценности и указать вектор будущего национального развития. Классической стала фраза Бисмарка, что франко-прусскую войну выиграл немецкий учитель истории.

С другой стороны, западные политические элиты часто присваивают себе функцию судить о том, какая «правильная» история нужна мировому сообществу, следовательно, как её изучать. Тем более, в наше время, когда почти повсеместно в мире создаются политические механизмы контроля власти над общественным мнением и исторической памятью, есть опасность появления новой «глобальной» версии человеческого прошлого, ограничения права многих мировых субъектов на собственное толкование своего прошлого. При этом подразумевается, прежде всего, отсутствие права некоторых стран – России, Китая, Индии, Ирана и т. д., выстраивать своё видение событий всеобщей и национальной истории. Существование «западноориентированной» истории вызывает опасения, особенно в отношении тех стран, где существует молчаливое согласие по поводу сложных или противоречивых аспектов национальной истории.

Любая национальная история объективно воспринимается как особая история. Современные историки призваны помочь молодежи осознать, что нация, молодая она или старая, является продуктом самых разных воздействий в прошлом и в настоящем, в том числе колонизации, иммиграции, религии, проникновения этнических и региональных меньшинств. Изучение интегрированной национальной истории, признающей и уважающей права и легитимность всех составляющих компонентов конкретного государства, позволит обществу осознать многообразие своих корней и самобытность, а также всю полноту наследия, завещанного прошлым их нации или государству.

Как добиться того, чтобы обучение истории рождало здоровый оптимизм, вызывало гордость за свою страну, обеспечивало связь и преемственность поколений, и в то же время не опуститься до лжи?

История обычно изучается как некритическая хроника прошлого, преимущественно обслуживая интересы правящих элит, восхваляет национальных героев, снимает вопрос, или вообще упускает спорные вопросы.

На самом деле цель изучения истории должна состоять в следующем – упражняясь с историей, научиться решать социальные проблемы. Очевидно, что сегодня в большей степени, чем раньше, многие нуждаются в рассмотрении философских аспектов исторического познания, в понимании различных нюансов темы «Политика и история». Может быть, не так уж неправ был М.Н. Покровский, провозглашавший, что история есть политика, опрокинутая в прошлое? Только в таком случае можно сформировать целостное представление о том, как изучать историю.

Однако при формировании интеркультурного сознания особое значение приобретает осознание ребенком своей национальной идентичности и соучастия в российском историческом процессе. Этому в немалой степени должен содействовать единый информационный ресурс «Лента времени Российской истории» – основа электронной Хрестоматия по истории России.

«Лента времени Российской истории» – это постоянно растущая интернет-коллекция архивных источников, материалов по истории страны, отдельного региона, города, села, семьи, конкретных людей. В нее должны войти известные исследования, открытые данные из государственных архивов, в том числе и материалы из местных архивов, тексты государственных документов, таблицы, книги, статьи, что позволит использовать «Ленту» для подготовки экзаменационных материалов и использования в едином учебнике по истории. Большую часть материалов «Ленты времени» будут составлять хронографы, жизнеописания, сведения, воспоминания, описания определенных событий, интервью с непосредственными участниками происшедшего, фотографии, газеты, карты и т. д., собранные и переданные в банк данных самими школьниками.

Таким образом, создание информационного ресурса «Лента времени Российской истории» позволит каждому ребенку из различных регионов страны внести свой вклад в создание единой истории России и осознать свое личное участие в историческом процессе.

Ценным является отбор и сохранение собрания многонациональных литератур – антологии народных сказок, эпоса, художественной литературы. Кроме официальных источников передачи в «Ленту времени» литературных материалов, актуальным является собирание, подборка и включение в электронную хрестоматию фольклорных артефактов самими детьми.

Создание Портала «Лента времени Российской истории» позволяет:

– создать условия для интеграции обучающихся в историю России, историю каждого народа, населяющего страну;

– обеспечить получение детьми знаний об истории России, истории любого региона РФ путем обращения к историографическим материалам;

– формировать умения вступать в дискуссию и открыто высказывать свою точку зрения;

– воспитывать уважение к деятельности и роли отдельного региона, народа;

– активизировать деятельность движений, направленных на развитие у детей социальной активности, в том числе движения юных корреспондентов, волонтерского движения, детских патриотических организаций.

Необходимо активизировать работу по организации и проведению интеллектуально-познавательных и творческих конкурсов. Важным направлением решения задачи по развитию у российских детей интеркультурного сознания является организация и проведение интеллектуально-познавательных и творческих конкурсов:

– тематические интеллектуально-познавательные конкурсы по истории в рамках идеи «Познаем Россию – познаем себя». Целью конкурса

является познание истории Отечества на примерах истории отдельного народа, региона, города, села, семьи, конкретного человека;

– лингвокультурологический конкурс «Наш русский язык». Основная цель конкурса – развитие у детей мировоззрения, формирование гражданской позиции, привлечение к активной деятельности по сохранению, развитию и распространению русского языка как государственного, как родного, как неродного, как средства межнационального общения;

– географические и экономические конкурсы. Основная цель – распространение и популяризация достижений географии и экономики, формирование у детей интереса к природным условиям, достопримечательностям, географии и экономике России, к перспективам социально-экономического развития регионов, развитие познавательных и творческих способностей детей, поиск и поддержка наиболее подготовленных и талантливых учащихся;

– совместные для детей из различных регионов РФ дистанционные конкурсные мероприятия в форматах КВН, «Умники и умницы», «Что? Где? Когда?»;

– организация мероприятий, нацеленных на развитие у детей социальной активности, в частности, движения юных корреспондентов, участия в форматах видеоконференций, теле- и видеомостов, Интернет-форумов и др. на тему «Интернациональная повестка дня» и т. д.;

– творческие турниры и учреждение Всероссийского детского фестиваля фольклора. Программа позиционирует фестиваль как механизм формирования позитивного отношения к разносторонней культуре многонациональной России и предполагает предварительное проведение отборочных конкурсов на местах. Результатом реализации Всероссийского детского фестиваля фольклора станет выявление и демонстрация достижений талантливых детей в различных видах творчества, содействие их дальнейшему творческому росту, развитию личностных и профессиональных качеств.

Таблица

I. Формирование интеркультурного сознания у детей на основе интеркультурного образования		
1.	Организация повышения квалификации педагогов в области интеркультурного образования	Повышение квалификации педагогов в области интеркультурного образования и воспитания интеркультурного взаимодействия: обмен опытом, мастер-классы, открытые уроки
2.	Организация повышения квалификации управленческих кадров образовательных организаций в области интеркультурного образования	Повышение квалификации управленческих кадров образовательных организаций в области интеркультурного образования: обмен опытом, внедрение программ интеркультурного образования

Продолжение таблицы

3.	Развитие у детей России интереса к истории России и к истории народов РФ	Организация и проведение конкурса «Познаем Россию – познаем себя»
		Создание Портала «Лента времени Российской истории»
4.	Развитие у детей России интереса к русскому языку	Организация и проведение конкурса на знание русского языка
5.	Развитие у детей России интереса к географии и экономике, к перспективам развития страны	Организация и проведение конкурса по физической и экономической географии регионов РФ
6.	Формирование интеркультурного сознания у детей на основе интереса к науке, национальной культуре и искусству	Организация и проведение творческих конкурсов по различным номинациям с участием детей и коллективов из регионов РФ
		Организация и проведение интеллектуальных турниров в форматах «Умники и умницы», «Что? Где? Когда?»
		Учреждение, организация и проведение детского фестиваля фольклора с проведением отборочных конкурсов на местах
II.	Воспитание интеркультурного взаимодействия у детей	
1.	Воспитание интеркультурного взаимодействия между детьми	Организация «включенного» обучения детей из различных субъектов РФ в рамках единого образовательного пространства России путем коллективного взаимообмена
		Организация «включенного» обучения детей из различных субъектов РФ в рамках единого образовательного пространства России путем индивидуального взаимообмена

Окончание таблицы

2.	Воспитание интеркультурного взаимодействия между детьми путем организации совместного отдыха	Организация «Пятой четверти» – краткосрочного «этнического»/ «этнографического» обмена детей, (с проживанием в семьях)
		Организация «Летней программы» для старшеклассников – долгосрочного «этнического»/«этнографического» обмена детей (с проживанием в семьях)
		Создание межнационального летнего лагеря
3.	Воспитание интеркультурного взаимодействия у детей путем участия в мероприятиях, нацеленных развитие у них социальной активности	Организация движения юных корреспондентов с проведением интерактивного конкурса на лучшее освещение мероприятий программ интеркультурного образования
		Организация и проведение детских видеоконференций, теле- и видеомостов, интернет-форумов и др. на тему «Интернациональная повестка дня»
4.	Воспитание интеркультурного взаимодействия у детей путем участия в спортивных мероприятиях	Организация межнационального детского спортивного лагеря
		Учреждение Всероссийской детской спартакиады народов России

Российская Федерация – одно из крупнейших многонациональных государств в мире, где совместное проживание многочисленных этносов было и остается нормой. Россия всегда пыталась найти продуктивные пути мирного взаимодействия различных этнических групп, создать в обществе атмосферу согласия, равенства и справедливости, творческого и ненасильственного разрешения проблем и конфликтов. Многообразие национального, религиозного и языкового состава населения, многовековой опыт межкультурного взаимодействия, традиции учета государством интересов всех народов России, высокая степень участия институтов гражданского общества в реализации национальной политики определяют основные особенности современного этнокультурного развития РФ.

Приоритетами национальной политики являются развитие конкурентных преимуществ, определяющий будущее положение и статус России, – прочность общегражданской идентичности при этнокультурном многообразии, широкое сотрудничество и взаимообогащение культур и цивилизаций, раскрытие созидательного потенциала каждого народа и региона. В современных условиях обострения этнической нестабильности планомерная и целенаправленная работа по укреплению и гармонизации межнациональных отношений должна быть в полной мере использована в воспитании и образовании детей. В системе действий по укреплению и

гармонизации межнациональных отношений между детьми основным должно оставаться осознание себя гражданином России. Этому способствует единство федерального культурного и образовательного пространства, защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей.

Динамические изменения и взаимозависимости в различных областях жизни современного глобального мира требуют пересмотра устоявшихся взглядов на самоценность, самодостаточность и саморазвитие этноса. Во многом этому должно способствовать понимание и признание факта человеческой общности, феномена единого мира. Познание истории, культуры, национального характера, менталитета другого народа становится насущной потребностью человека.

Развитие интеркультурного образования и воспитания в России следует рассматривать в соответствии:

– с изначальной полиэтничностью и многонациональностью России;
– в связи с появлением в российских школах детей мигрантов и беженцев;
– в связи со все возрастающими международными связями России.

Успешной адаптации и интеграции мигрантов способствует реализация экономической, социальной и социокультурной функций. В рамках разрешения социальной функции мигранты решают свои жизненные задачи – путем переселения они стремятся улучшить условия своей жизни. Социокультурная функция способствует изменению духовных потребностей мигрантов и интеграции взаимодействующих культур. Данная функция приобретает все большее значение. Важнейшими факторами при ее реализации становятся понимание коренного населения как принимающей стороны и осознание мигрантами обязательности следовать принятым нормам поведения, их адаптивные возможности.

Характер и продолжительность фазы вхождения мигрантов в принимающее сообщество определяется степенью совпадения (различия) бинарно-оппозиционных ценностей культуры по шкалам:

– индивидуализм/коллективизм;
– дистанция власти;
– избегание неопределенности;
– маскулинность/феминность.

Сохранение мигрантами отличных базовых ценностей собственной культуры от культуры принимающего сообщества и формирование при этом единой региональной идентичности определяется понятием «интеграция».

Доминирующие формы социальной адаптации:

– успешная адаптация – это состоявшийся процесс этносоциальной интеграции, который приводит к сохранению у мигрантов элементов национальной принадлежности и к принятию ими норм и ценностей новой социальной среды. Успешность социальной адаптации мигрантов зависит от ряда внутренних и внешних факторов. К внутренним относится степень актуализации потребности мигрантов в позитивных социальных связях, самоактуализации и самореализации в деятельности. К внешним – степень принятия проблем мигрантов со стороны принимающего общества и его способность оказывать необходимую в процессе адаптации

личности мигранта к новым условиям жизнедеятельности поддержку и помощь;

– неуспешная адаптация – это незавершенный процесс этносоциальной интеграции, характеризующийся неудовлетворенностью мигрантами новыми социально-экономическими условиями, недостаточному усвоению ими элементов культуры принимающей стороны и, как следствие, к неудовлетворенности своим бытием.

Эмпирически фиксируемые индикаторы адаптации:

– удовлетворенность мигрантов своими жилищными условиями, профессиональной деятельностью, положением в обществе;

– общественно-политическая и социальная активность мигрантов;

– наличие национальных социально-культурных объединений;

– свобода мигрантов в осуществлении религиозных отправлений, обрядов и культовых мероприятий.

Модификацией интеграции является процесс вхождения мигрантов в принимающее сообщество при отсутствии каких-либо этнокультурных различий обеих сторон, который определяется как «приживаемость». Анализ показателей приживаемости мигрантов в России свидетельствует об отсутствии выраженных межгрупповых взаимодействий, которые сопровождают миграционные процессы в течение всего периода трудовой миграции. Часть мигрантов из бывшего СССР не только владеют русским языком, но и являются носителями общей для всех советской культуры. Позитивный характер приживаемости миграционного притока населения из различных регионов постсоветского пространства (ближнего зарубежья) обусловлен ресурсом культурной гомогенности, достигнутой в советский период истории страны.

Культурная адаптация большей части русскоязычных мигрантов славянского происхождения, также мигрантов из Кыргызстана, Казахстана и Молдовы облегчена формой реинтеграции, основанной на знании языка общения, обычаев, норм поведения, образа жизни и традиций.

Однако межэтническое напряжение сохраняется до тех пор, пока не становятся прозрачными для взаимодействующих групп (старожилов и мигрантов) структуры восприятия и ценностные миры друг друга. По мере увеличения времени проживания мигранты начинают привыкать к культурному ареалу, в то же время, сохраняя свое культурное наследие. 15 лет становится пороговым временем, по прошествии которого исконные, генные традиции и обычаи перестают иметь то значение, которое они имели ранее. Этнические мигранты более заметны, их воздействие на культурное пространство принимающего сообщества сильнее выражено. Экономическая активность иммигрантов воспринимается враждебно, а реальная конкуренция за соответствующие хозяйственные сегменты со стороны титульного населения в целом невысока. Структура коммуникативного взаимодействия поддерживает культурные ограничения интеграции мигрантов и способствует анклавизации этнических диаспор. Негативные стереотипы культурного сдерживания этнической миграции предполагают ее многочисленность, криминальность, социальную опасность и нежелательность включения мигрантов в общество, но не подтверждаются на уровне анализа объективных характеристик современной этнической миграции в стране.

Психологическими проблемам мигрантов из ближнего зарубежья являются:

– психология выживания;

– психология представителя потребительского общества;

– «комплекс иностранца»;

– «комплекс нерусского»;

– «чувство одиночества»;

– психология личности, выключенной из общества – «синдром оциальной смерти»: обвал ценностей, изменение или отсутствие мотивации к совершенствованию личности, скука существования, потеря смысла жизни, чувство бесперспективности, безысходности.

Социальными проблемами являются:

– безработица и житейская неустроенность;

– падение роли образовательно-культурных мотиваций за счет экономических мотиваций;

– распространение ксенофобских настроений, граничащих с экстремизмом, активизация радикальных националистических объединений: агрессивное поведение в качестве ответной реакции на случаи этнической дискриминации мигрантов;

– восприятие России как временной базы, перевалочного пункта для переселения в Европу, Америку, Австралию;

– восприятие России как источника дохода;

– социальная неудовлетворенность – иммигранты, которые легально прибыли в страну и освоили ее язык, часто оказываются на вторых ролях, несмотря на веру в «равные возможности для всех членов общества».

Не последнюю роль играют ментальные особенности мигрантов:

– национальное представление о богатстве и бедности;

– национальное представление об отдыхе, досуге и развлечениях;

– отношение к деньгам как к единственному источнику благополучия;

– доминирующая маскулинность.

Социокультурные проблемы мигрантов*:*

– отсутствие устойчивой привычки к чтению;

– снижение уровня восприятия культурных и конфессиональных различий;

– отсутствие стремления к образовательно-культурному росту – крайне редкое посещение театров, музеев, выставок, концертов и др.;

– равнодушие, предубеждение, нередко отрицание русской культуры;

– недостаточные знания российских реалий;

– незнание норм и правил поведения в быту принимающей страны.

Налицо этнические различия:

– этнические различия в отношении органов власти – страх, боязнь депортации, стремление не конфликтовать с властями;

– проявление в сообществах мигрантов тенденции к формированию замкнутых корпоративных групп по этническому признаку; замкнутость общения (землячества, общины);

– конструирование и поддержка этнической идентичности путем создания поселенческих, хозяйственно-экономических и культурных ареалов, формирование этнических анклавов;

– подчинение иерархически более влиятельным лицам и структурам мигрантских диаспор, субкультурных сообществ, построенных по этнокультурному, языковому или расовому принципу, по аналогу с устоями коренной страны;

– при серьезных этнокультурных различиях между страной исхода и принимающей страной адаптация и интеграция прибывающих иммигрантов становится поверхностной, поскольку люди не могут быстро и безусловно принять базовые ценности новой родины;

– традиционная вера СМИ и, соответственно, активное и не всегда позитивное воздействие СМИ на формирование этнического самосознания, атмосферу межкультурных и межэтнических отношений, формирование и тиражирование этнических стереотипов и др.

Большую роль играют религиозные различия:

– соблюдение религиозных правил – мусульманские обычаи ношения одежды, правила закрытого одеждой тела и др., что вызывает раздражение и отрицание принимающей стороны;

– завуалированная пропаганда своего образа жизни и религиозных ценностей.

В качестве образовательных проблем следует выделить слабое знание русского языка, языковой барьер.

Дети мигрантов испытывают стрессовое состояние, вызванное переездом и пребыванием в новой иной социокультурной среде:

– дети мигрантов часто испытывают трудности в общении с одноклассниками:

– вызванные недостаточной развитостью навыков общения у младших школьников – и коренных жителей, и мигрантов;

– навыки взаимодействия, с которыми приходят в школу дети мигрантов, часто оказываются неадекватными в новой социальной среде;

– вызванные многочисленными культурно обусловленными различиями в способах невербальной коммуникации, нормах отношений, ценностях, стандартах и ритуалах поведения;

– вызванные недостаточным уровнем владения русским языком;

– так как имеют травматический опыт межнационального общения или же знают о таком опыте от членов своей семьи;

– вызванные проявлением этноцентризма (чаще в старших классах), когда дети мигрантов и русские одноклассники не ставят под сомнение свою правоту, приписывая другой стороне глупость, невежественность или злой умысел;

– дети мигрантов нередко сталкиваются с проявлениями мигрантофобии как со стороны сверстников, так и со стороны взрослых;

– детям мигрантов часто тяжело дается школьная программа из-за плохого знания русского языка и слабая дошкольная или школьная подготовка. Они не всегда понимают объяснения учителя, не умеют выразить свою мысль. Это:

– снижает самооценку детей мигрантов;

– негативно сказывается на отношениях с окружающими;

– почти автоматически снижает социальный статус среди одноклассников;

– нарушение взаимопонимания родителей и детей, вызванное разрушением стереотипов семейных, общественных, личностных отношений, семейного воспитания, принятых на родине и резко отличающихся от более либеральных правил традиционной славянской (русской) культуры;

– отражение проблем родителей на детях;

– изменение взаимоотношений в семье, когда мать оказывается более востребованной (т.к. женщина более неприхотлива, она соглашается на любую, даже более низкооплачиваемую работу), и отец теряет статус кормильца;

– ухудшение отношений между родителями и детьми, вызванное более мобильным к «приживаемости» и интеграции состоянием детей – они легче осваивают язык, лучше адаптируются к новым условиям коммуникации, быстрее находят друзей, свободнее воспринимают другую культуру, становясь, таким образом, более продвинутыми, чем их родители.

Процесс интеграции детей мигрантов в русскоязычную среду проходит, в основном, в школьном образовании:

– в основном, родители и дети мигрантов ориентированы на образование;

– в современных этнокультурных и поликультурных школах обучаются, в основном, дети из образованных семей, где понимают, насколько важно хорошо знать русский язык и культуру, не растеряв при этом своей идентичности;

– дети из небогатых семей, семей трудовых мигрантов, обучаются в ближайших школах – где возьмут;

– родители хотят, чтобы в школе не было много детей одной этнической группы. Они ищут школы, в которых учится не более 10% детей мигрантов, чтобы дети хорошо говорили по-русски;

– обычные общеобразовательные школы, в которых учатся большое количество детей мигрантов, для которых русский не является родным языком, часто получают статус «неблагополучных». В них продолжают обучение дети из малообеспеченных, неполных и проблемных семей, сироты. Родители не всегда могут обеспечить им элементарные условия для занятий, компьютеры и доступ в Интернет;

– дети мигрантов отстают в знаниях от школьников в среднем на 2 года. У них нет фоновых знаний, и это мешает им усваивать информацию;

– до 30% первоклассников – детей мигрантов неславян (в некоторых школах до 50%) не знают русского языка;

– обучение русскому языку и основам российского уклада жизни требует дополнительных занятий, но их необходимо оплачивать. Школьный бюджет не рассчитан на проведение таких занятий. Мигранты воспринимают плату за занятия как очередное проявление дискриминации;

– приезжие семьи часто меняют место жительства, и дети мигрантов переходят в другие школы. Психологические и образовательные проблемы усугубляются;

– сложно работать с родителями. Многие не владеют русским языком. Часть родителей занимают явно выраженную иждивенческую позицию: «вы учитель – вы и учите»;

– проблемы этнофобии, ксенофобии, обоюдной нетерпимости;

– агрессивная, вызывающая, порой неадекватная реакция детей мигрантов на любое замечание, как учеников, так и взрослых;

– в младших классах дети-мигранты более активны в то время, как русские дети более закрыты. В старших классах дети мигрантов закрываются, их внешность, акцент, проявление национальных традиций и правил вызывают отрицание, раздражение, насмешку и др.;

– дети-иностранцы быстро переходят в разряд отстающих, замыкаются в себе и перестают контактировать со своими одноклассниками, ограничиваясь общением с родственниками или, напротив, объединяются в группы и сами начинают воздействовать на других учеников. Контакты русских и нерусских учеников нередко переходят в силовые и заканчиваются стычками и драками.

В России на протяжении многих лет реализуется международный проект по социально-психологической и культурно-языковой адаптации учащихся из семей беженцев и лиц, ищущих убежище. В школах организуются группы по изучению русского языка как иностранного, группы по изучению русского языка как иностранного в системе образовательных и культурных центров, летние языковые лагеря, проходит факультативное обучение русскому языку,

Основные проблемы учителей русского языка в классах при обучении детей мигрантов:

– классы укомплектованы учениками с разным уровнем языковой подготовки;

– классы укомплектованы учениками, имеющими значительные культурные и ментальные отличия;

– классы укомплектованы разновозрастными детьми, так как уровень их подготовки не соответствует более старшему классу обучения;

– многонациональный состав учащихся, говорящих на совершенно разных языках, что влечет потерю времени на объяснение и перевод русских слов на разные родные языки учащихся;

– различные ошибки учеников, вызванные разносистемностью родного и русского языков;

– проблема речевого дефицита в русской речи детей мигрантов, производство текстов с применением элементов родного языка – вставка слов, словоформ, отклонения в употреблении близких по звучанию или значению слов, особенно в близкородственных языках и мн. др.

Необходимо выделить общие ошибки инофонов в русской речи.

Языковые ошибки инофонов:

– фонетические и фонологические – мягкость/твердость консонантов, просодические сложности;

– орфографические;

– лексические – интерференция, вызванная особенностями стереотипов мышления на родном языке – смешение стилей, использование слов в несвойственном значении, нарушение норм лексической сочетаемости;

– грамматические – виды русского глагола, категория определенности – неопределенности актантов, функции категории личности – безличности;

– дискурсивные ошибки, вызванные незнанием системы языка, неверным использованием языковых средств в конкретных ситуациях, нарушением культурных норм и ценностей:

– этикетные ошибки – незнание правил речевого этикета, неверное обращение к лицам с титулами, званиями, в официальной и неофициальной обстановке,

– стереотипные ошибки, вызванные невладением социокультурными стереотипами,

– невладение ментальными стереотипами, отражающимися в различных способах категоризации вещей, их отношений и свойств;

– отсутствие фоновых знаний.

В последние годы активизировалась работа по адаптации и интеграции мигрантов в русскоязычную среду:

– проходят конференции, форумы, круглые столы, посвященные проблемам миграции и социокультурной адаптации мигрантов, либо включающие вопросы миграции в повестку мероприятий;

– реализуются программы и проекты по адаптации детей мигрантов;

– издаются и переиздаются учебники, учебные пособия по русскому языку для детей мигрантов.

Но существующие учебники русского языка для мигрантов не могут обеспечить качественное обучение русскому языку, так как рассчитаны:

– только на начальный этап обучения;

– только на детей младшего школьного (старшего дошкольного) возраста;

– на обучение русскому языку всех мигрантов без учета интра – и экстралингвистических факторов;

– обучение без отражения существующих реалий российской жизни и т. д. Нет учебников, предназначенных для обучения мигрантов, которые принадлежат к различным этническим группам, с учетом их родного языка.

Система общего и дополнительного образования не имеет базы (карового состава) по обучению русскому языку как иностранному, как неродному, как государственному.

Нет обобщения и распространения инновационных форм и методов работы по формированию у школьников и учащейся молодежи межэтнической и межконфессиональной установок ненасилия и культуры мира, стремления к диалогу, взаимопониманию и сотрудничеству.

Необходимость социокультурной адаптации детей-мигрантов должна послужить основой для создания на федеральном уровне Программы по укреплению и гармонизации межнациональных отношений между детьми. Главной целью Программы является содействие воспитанию наделенной интеркультурным сознанием личности – гражданина России, способной к взаимному признанию национально-культурной идентичности, сохраняющую свою национальную культуру и индивидуальность, но понимающую многомерность мира и признающую, и организующую взаимодействие представителей различных культур.

Для достижения Цели поставлены основные задачи:

– формирование у российских детей интеркультурного сознания на основе интеркультурного образования, вырабатывание интеркультурной компетенции;

– развитие у детей взаимного интереса к истории, культуре народов России, к знанию природных и экономических реалий различных регионов страны;

– развитие у детей стремления к овладению, знанию и совершенствованию русского языка как государственного, как средства межнационального общения;

– воспитание интеркультурного взаимодействия между детьми различных национальностей: организация различных форм интеркультурного непосредственного и виртуального взаимодействия детей;

– создание системы формирования национальной профессиональной элиты, требующей выявления и поддержки талантливых детей из национально-территориальных образований РФ:

– обосновать основные пути и способы выявления талантливых детей;

– создать программы поддержки талантливых детей из регионов РФ;

– создать школу для талантливых детей России и др.

– Основную целевую группу Программы должны составлять дети школьного возраста. Ключевая роль в реализации Программы отведена:

– образовательным организациям как центрам интеркультурного образования;

– педагогам как основным организаторам реализации Программы;

– родителям (прежде всего, матерям), заинтересованным в будущем своих детей;

– представителям старшего поколения – мудрецам – как хранителям культуры народа, людям, заслужившим общественное признание в стране, регионе, городе, селе, экспертам в области национальной культуры, литературы, ученым историкам, политологам, филологам, этнографам.

В целях обеспечения интересов государства, общества, человека и гражданина, укрепления государственного единства и целостности России Концепция в 2012 году была заменена Стратегией государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года. При этом приоритеты государственной национальной политики сохранились, а осуществленные за этот период изменения принесли положительные результаты. Главные из них – удалось преодолеть дезинтеграционные процессы, создать предпосылки для формирования общероссийского гражданского самосознания.

В целях вовлечения некоммерческого сектора в деятельность по гармонизации межнациональных отношений и этнокультурному развитию была принята государственная программа Российской Федерации «Реализация государственной национальной политики», включающая в себя восемь подпрограмм. Она стала основой для разработки и принятия региональных программ в области развития межнациональных отношений. Ее основная цель – сохранение и поддержание межнационального мира, согласия и единства, формирование общегражданской идентичности и одновременно сохранение этнокультурного многообразия всех народов, проживающих в нашей стране.

Одними из важных партнеров по реализации государственной политики укрепления межнациональных отношений в стране должны стать институты гражданского общества. Президент России В. В. Путин неоднократно говорил о том, что государство и гражданское общество –

естественные союзники в достижении общих целей, главная из которых – благополучие наших людей. Конструктивный, содержательный, уважительный диалог между властью различных уровней и представителями гражданского общества всегда нужен и, безусловно, крайне полезен.

Наряду с многочисленными общественными объединениями, реализующими государственную национальную политику, консолидирующую роль стала выполнять Ассамблея народов России, созданная в конце 90-х гг. XX века. Ее основной целью было определено налаживание диалога между органами государственной власти, национальными общностями, участие в законотворческом процессе и осуществление миротворческой деятельности. Как социальный институт Ассамблея народов России действует в соответствии с собственными принципами, направленными на достижение большой стратегической цели – собирание многонационального Отечества, утверждение достоинства каждого народа, каждого человека, вне зависимости от национальной принадлежности.

В целях выработки мер, способствующих укреплению единства российской гражданской нации, воспитанию культуры межнационального общения и популяризации многонациональной культуры России, а также подготовки предложений по совершенствованию законодательства в сфере государственной национальной политики приказом ФАДН России от 23.10.2015 №70 образован Консультативный совет по делам национально-культурных автономий при Федеральном агентстве по делам национальностей, в состав которого вошли председатели и руководители федеральных национально-культурных автономий, официально зарегистрированных в Минюсте России.

Выполнение многих государственных функций в социальной сфере делегируется представителям гражданского общества – некоммерческим и религиозным организациям.

Главная цель национальной политики России определяется закрепленным в Конституции РФ положением о многонациональном народе. Исходя из этого, государство берет на себя задачи учета и согласования интересов проживающих на его территории этнических групп, задачи обеспечения материальных и правовых условий для их развития при сохранении равноправного положения. Демократическая модель согласования интересов этнических групп предполагает уважение их культурно-исторической самобытности и создание условий для их добровольного сотрудничества на взаимовыгодной основе. Данная модель ориентирована на гармонизацию межэтнических отношений, предупреждение межэтнических конфликтов и исходит из того, что необходимо обеспечивать удовлетворение обусловленных этнической принадлежностью потребностей как на уровне общности, так и на уровне индивидов.

Стратегия государственной национальной политики в РФ на период до 2025 года служит основой для координации деятельности органов государственной власти и местного самоуправления, их взаимодействия с институтами гражданского общества при реализации государственной национальной политики Российской Федерации и направлена на активизацию всестороннего сотрудничества народов Российской Федерации, развития их национальных языков и культур. Анализируя практики становления в России гражданского общества, можно сделать вывод, что в

многонациональной России развитие гражданского общества возможно лишь на наднациональной основе, т.е. при условии превращения россиян в политическую нацию и формирования их гражданской идентичности. Необходимо решать проблемы кризиса гражданской идентичности, межэтнической нетерпимости, сепаратизма и терроризма, негативного влияния на межнациональные отношения некоторых последствий советской национальной политики, например, репрессий и депортаций в отношении отдельных народов, неоднократных изменений административно-территориальных границ. Признается этнический и религиозный факторы важнейшими предпосылками обеспечения безопасности страны, так как несмотря на то, что нарастание политического ресурса этничности в последнее время замедлилось, накопленный ранее потенциал продолжает сказываться в российском обществе на разных уровнях, в том числе в виде религиозно-политического экстремизма.

Сегодня задачи государственной национальной политики в сфере образования, патриотического и гражданского воспитания детей и молодежи должны считаться приоритетными и выходить на первый план. Поэтому тема преподавания отечественной истории и литературы в школе – предметов, составляющих основу гражданского воспитания молодого поколения, распространения знаний об истории и культуре народов России – чрезвычайно важна. Правительством Российской Федерации совместно с органами государственной власти субъектов РФ при участии РАН, РАО, общественных объединений и религиозных организаций подготовлен и опубликован перечень книг по истории, литературе и культуре народов Российской Федерации, рекомендуемых школьникам для самостоятельного прочтения. Содержание исторического образования в школе должно стать важным элементом воспитания детей. Важно создание полноценной культурной среды для целей государственной национальной политики. При Минкультуры России создан координационный совет студенческих волонтерских и строительных отрядов, участвующих в восстановлении памятников культуры и истории народов России. Проводятся историко-этнологические, антропологические летние школы для студентов, аспирантов, молодых ученых, фестивали и форумы национальных культур. Именно культура и образование в значительной степени обеспечили авторитет России в мире. Необходимо эффективнее использовать свой уникальный гуманитарный ресурс. И инструменты культурной политики использовать для пропаганды идей единства наших народов, воспитания патриотизма.

Таким образом, научно-педагогическому сообществу нашей страны необходимо активно участвовать в подготовке и проведении мероприятий, направленных на усиление мер по адаптации и интеграции мигрантов, развитие государственно-общественного партнерства, поддержку казачества, а именно:

– поддержка проекта «Межрегиональный ресурсный центр по адаптации и интеграции мигрантов и гармонизации межнациональных отношений». Цель проекта – создание межрегиональной системы информационной и методической поддержки общественных организаций, работающих в сфере оказания помощи мигрантам и развития межнационального диалога;

– увеличение доли бюджетных общеобразовательных организаций, реализующих в образовательной и воспитательной деятельности культурно-исторические традиции российского казачества;

– подготовка и реализация программы «Профилактика экстремизма и гармонизация межэтнических и межкультурных отношений»:

– увеличение количества молодежных и образовательных проектов, круглых столов, фестивалей, встреч, направленных на предупреждение фактов националистического или религиозного экстремизма, воспитание культуры межнационального общения, основанной на уважении чести и национального достоинства граждан;

– увеличение количества учащейся молодежи, вовлеченной в организацию мероприятий, направленных на межнациональное единство и дружбу народов;

– увеличение количества тематических радио и телепередач, газетных и журнальных рубрик, интернет-проектов, направленных на воспитание культуры межэтнического и межконфессионального общения;

– увеличение количества проведенных тематических выставок, экспозиций, круглых столов, направленных на развитие межнационациональной интеграции граждан из среды недавних мигрантов в части их адаптации и интеграции в культурное и социальное пространство Российской Федерации.

Библиографический список к главе 3

1. Данильченко С.Л. Воспитание, дополнительное образование и профессиональная ориентация как важнейшие элементы современного образования / С.Л. Данильченко // Принципы построения новой экосистемы: поликультурное пространство: монография / А.С. Харланов, С.В. Стрыгина, Н.В. Трубникова [и др.]; гл. ред. Е.А. Астраханцева; Казанский кооперативный институт (филиал) АНОО ВО ЦС РФ «Российский университет кооперации». – Чебоксары: Среда, 2022.

2. Данильченко С.Л. Деятельность Севастопольского регионального научного центра РАО: от теории к практике: монография / С.Л. Данильченко. – Уфа: Аэтерна, 2022. – 150 с.

3. Данильченко С.Л. Система патриотического воспитания российских школьников: ценностные ориентиры и воспитательно-образовательные задачи / С.Л. Данильченко // Педагогика и психология: перспективы развития: материалы научно-практической конференции. – Чебоксары: Интерактив плюс, 2022.

4. Данильченко С.Л. Современная российская школа как важное условие и предпосылка развития социальных способностей личности / С.Л. Данильченко // Психология способностей и одаренности: сборник статей II Всероссийской научно-практической конференции (24–25 ноября 2022 г.) / под науч. ред. проф. В.А. Мазилова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2022.

ГЛАВА 4

DOI 10.31483/r-105328

Белова Нина Михайловна

О РОЛИ И МЕСТЕ ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СВЕТЕ НОВОЙ ПАРАДИГМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация*: в главе рассматриваются вопросы, связанные с актуальной проблемой изучения роли и места языка в межкультурной коммуникации в свете новой парадигмы обучения иностранным языкам, в неразрывной связи с тенденциями, происходящими в разных сферах жизни. Дан анализ значимости межкультурного общения, понятийного аппарата, приводится ряд правил, направленных на успешное использование иностранного языка в межкультурном общении.*

Ключевые слова*: язык, межкультурная коммуникация, взаимодействие языка и культуры, система межкультурной коммуникации, коммуниканты, ценности, межкультурная компетентность.*

Abstract*: the chapter deals with issues related to the urgent problem of studying the role and place of language in intercultural communication in the light of the new paradigm of teaching foreign languages, in inextricable connection with the trends taking place in different spheres of life. The analysis of the significance of intercultural communication, the conceptual apparatus is given, a number of rules are given aimed at the successful use of a foreign language in intercultural communication.*

Keywords*: language, intercultural communication, interaction of language and culture, system of intercultural communication, communicators, values, intercultural competence.*

В настоящее время, в связи с переходом России на более интенсивный путь развития вопрос культурных, личных контактов, формирование компетентной личности специалиста остается в центре внимания социума. Не менее важен он в образовательном процессе, в преподавании иностранных языков. В первую очередь это касается смены методов и подходов в образовательном процессе, расстановки приоритетов в процессе обучения иностранным языкам как в теории, так и в практике.

В последние десятилетия данные процессы привели к изменению статуса иностранного языка, помогли расширить межкультурную коммуникацию за счет сотрудничества и участия в международных образовательных проектах, в профессиональном общении с лицами различных культур.

В нынешних условиях национально-культурного возрождения России, в период радикальных изменений, происходящих в социальной, экономической, политической, информационных сферах, в период широкого использования и развития деловых, научных, личных контактов,

проблематика данных вопросов становится необходимой и важной для изменения мышления, своевременного, здравомыслящего восприятия происходящих процессов в обществе, используя язык правовой культуры, через развитие культуры личности и повышения уровня образования. В связи с этим целенаправленное изучение и дальнейшее развитие профессиональных составляющих межкультурной коммуникации, которые в дальнейшем будут оказывать огромное влияние на эффективное развитие межкультурной компетенции, делают данную проблему более перспективной и актуальной для научных исследований. Бесспорно, интернациональный характер современного образования должен способствовать дальнейшему развитию и сотрудничеству международных и межгосударственных контактов студентов и преподавателей. Однако, как показывает практика, студенты не готовы выстраивать отношения с представителями других культур, так как у студентов недостаточно развиты и сформированы знания и умения живого, деятельного взаимодействия с лицами других народов, а отсутствие хорошо развитых знаний, умений и сформированных навыков межкультурной коммуникации становится преградой для осуществления контактов и взаимодействий с представителями различных человеческих культур.

В ходе анализа исследовательских материалов последних лет можно наблюдать картину слабой подготовки большинства студентов вузов в вопросах самообразования в новой социально-культурной среде, их неспособность и неготовность к эффективной иноязычной коммуникации. Новые подходы и методы, внедряемые в высшем образовании за последние годы, вскрывают такую острую и важную проблему, как отсутствие внимания к системе культурных ценностей других обществ, с которыми приходится взаимодействовать будущим специалистам.

В настоящее время большинство вузов страны приобретает интернациональный характер, так как имеют международные контакты. Отсюда и проявление особого интереса в современной науке к процессу взаимодействия и взаимовлияния, иными словами, к процессу изучения такого феномена, как «межкультурная коммуникация». Так как она является одной из движущих сил и одним из определяющих факторов влияния на духовное самоопределение человека в обществе, межкультурная коммуникация становится участником процесса взаимодействия и взаимовлияния представителей различных культур.

Автор предлагает обратить особое внимание на развитие и совершенствование навыков и умений взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам в ходе учебного процесса, рекомендует включать на практических занятиях задания, направленные на развитие и совершенствование знаний и умений межкультурных контактов, на формирование у студентов межкультурной грамотности, тем самым расширяя коммуникационный процесс общения, сближая национальную культуру, направляя ее в глобальную культурную среду. В современном мире культуры не существуют изолированно, между разными культурами и представителями разных народностей идет постоянный непрерывный взаимообусловленный процесс обмена культурного наследия. За период всего

исторического развития обществ, разных культур и народов, можно было наблюдать за происходящими изменениями состояния, содержания, а также функций культур под воздействием другой. Так, во многие этнические культуры проникают иные нравственные и эстетические идеалы, нормы и образцы поведения, в свою очередь, в этих культурах начинает формироваться новое сознание, новое мышление.

На сегодня ученые акцентируют внимание на один из главных вопросов межкультурной коммуникации – это достижение взаимопонимания и эффективного взаимодействия между представителями различных языковых семей. Проблема эффективной межкультурной коммуникации остается в центре внимания многих научных исследований, центральными вопросами в них являются вопросы о совместной деятельности, о государственном сотрудничестве представителей разных народов.

Работая над данной проблематикой, авторы отмечают, что процесс межкультурной коммуникации является сложным, противоречивым процессом, который способствует изменению и преобразованию мировоззрения у представителей разных культур и народов, но, одновременно с этим, он открывает возможность более прогрессивным, совершенным путям развития и взаимодействия в каждой культуре.

Сегодня, в условиях действия образовательных стандартов третьего поколения, преподавателям вуза как никогда следует обратить внимание на формирование и развитие знаний, умений и навыков эффективной межкультурной коммуникации, коммуникативной подготовленности у студентов.

Уровень развития межкультурной коммуникации и коммуникативно-адекватного поведения отдельных личностей зависит от многих факторов, в частности от степени развития профессиональной компетентности личности, от степени ее социализации в обществе, от психологической готовности к межкультурному общению.

Вопросы достижения взаимопонимания и успешного взаимодействия между представителями разных народов, отдельных групп становятся центром внимания все большего числа как отечественных, так и зарубежных ученых.

Так, отечественный исследователь Н.В. Кокшаров определяет «межкультурную коммуникацию» как межкультурное взаимодействие, имеющее двусторонний характер, то есть представляет собой двусторонний процесс, в рамках которого постоянно происходят изменения состояния, содержания и функций одной культуры под воздействием другой [9, с. 43].

Историко-культурные особенности межкультурной коммуникации все чаще рассматриваются авторами, как комплексное и многоаспектное явление, употребляется как в правовой, педагогической, философской литературе, так и в повседневной жизни, в частности в общении между людьми. В научной литературе в 1950-х годах впервые появилось понятие межкультурной коммуникации. Американские учёные Г. Трейгер и Э. Холл предприняли попытку дать данному явлению определение в известной работе «Культура и коммуникация. Модели анализа», где данная дефиниция рассматривалась как эффективная адаптация к окружающему

миру. Э. Холл убедительно доказывал, что межкультурная коммуникация должна происходить с использованием факторов межкультурного общения, утверждая тем самым, что «коммуникация – это культура, культура – это коммуникация» [5, с. 151].

До сих пор данное мнение вызывает много дискуссий и споров в научной среде и не имеет однозначного толкования, но научное сообщество приняло идеи Э. Холла. Сегодня в научном мире можно увидеть в качестве синонимичных ему такие понятия, как кросс-культурная коммуникация, межэтническая коммуникация, межкультурная интеракция, интеркультура, культура делового общения, мульти-культура, и др. Во многих трудах авторы заостряют внимание на роль языка в межкультурной коммуникации, на теоретические основы коммуникации, на культуру речи и межкультурное взаимодействие.

В последнее время в научном мире все чаще обсуждаются вопросы, связанные с уровнем сформированности навыков и умений межкультурной коммуникации в профессиональной среде, в деловой среде, в мультиязычном пространстве. Исходя из анализа научных исследований о понимании межкультурной коммуникации, приходим к выводу, что понятие «межкультурная коммуникация» имеет сложную и противоречивую природу и содержание. Из исследований выявлено, что данное понятие используется в различных науках. Этому есть объяснение, поскольку сам процесс межкультурной коммуникации связан с теоретическими, практическими и методологическими трудностями, вызванными, прежде всего, сложностью и многогранностью данного феномена (ведь данный термин включает педагогические, психологические, социальные, философско-правовые, лингвострановедческие, этнолингвистические, политические и другие аспекты). Рассматривая межкультурную коммуникацию как «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам», ученые, в частности Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, в работе «Язык и культура» определяют межкультурную коммуникацию как процесс общения (вербального и невербального) между коммуникантами [4, с. 438].

Другие авторы (Б.М. Гаспаров, И.А. Зимняя, В.В. Красных, В.Я. Шабес) считают, что межкультурную коммуникацию следует рассматривать как взаимоотношения сознания и коммуникации; ряд исследователей (В.В. Богданов, А.Е. Войскуновский, О.Я. Гойхман, О.Л. Каменская, Т.М. Надеина, Г.Г. Почепцов, Е.Ф. Тарасов) посвящают свои работы проблемам речевого общения. Заслуживают внимания исследовательские работы авторов В.Б. Черник, Т.В. Чернышовой, И.Н. Горелова, А.А. Залевской, А.А. Леонтьева, К.Ф. Седова, посвященные личностным и психологическим свойствам человека, его личностным установкам и коммуникативным стратегиям для успешной коммуникации в профессиональной деятельности, психолингвистике. Интересные исследования наблюдаются у Б.Ю. Городецкого, которые рассматривают межкультурную коммуникацию через призму использования интернет-технологий. Н.И. Формановская, исследуя явление межкультурной коммуникации в современном мире определяет ее как феномен взаимодействия языка, речи, общения.

Учитывая важную роль межкультурной коммуникации в жизни общества, есть необходимость дать четкое и однозначное толкование дефиниции «межкультурная коммуникация». В работе исследователя А.П. Садохина «межкультурная коммуникация» представлена как «совокупность разнообразных форм и отношений и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам» [5, с. 76].

По мнению автора Т.Б. Фрик, «межкультурная коммуникация – это общение людей, которые представляют разные культуры» [17, с. 16].

И.В. Денисова и А.П. Еременко согласны с предыдущим автором, только используют понятие «межэтническая коммуникация». С точки зрения авторов, для более полного определения данной дефиниции, теории межкультурной коммуникации еще предстоит пройти долгий путь для четкого представления о проблемах межкультурного общения. Однако, в ходе многочисленных исследований выделяются главные характерные черты данного феномена, что проявляется в непосредственных контактах между людьми и общностями, где одним из центральных компонентов в межкультурной коммуникации является понятие «культура», как первооснова в системе межкультурной коммуникации, проявляющаяся в способности и готовности к участию в процессе межкультурного обмена человеческого опыта. Образовательная практика показывает, что на пути познания себя и других, мы часто сталкиваемся в нашей реальной жизни с бесчисленным множеством «других» и «чужих» культур, проникающих в нашу жизнь, стараемся понять, принять друг друга и изменяться в лучшую сторону. Практика показывает, что среди представителей разных культур происходит постоянный диалог в различных сферах и областях жизни, на разных уровнях идет коммуникационный процесс межкультурного обмена, происходит взаимодействие людей в контексте разных культур. Многие исследователи отмечают, что коммуникационный процесс – это непрерывный процесс, он постоянно развивается и обновляется в пространстве.

В современном мире взаимодействие субъектов, относящихся к разным цивилизациям, установление и развитие контактов происходит на вербальном уровне. Опираясь на вербальные средства коммуникации, именно язык выступает главным средством коммуникации, закодированные в нем знания человека, дают представления о мире и социуме, о жизненном опыте, язык помогает осуществлять коммуникативный процесс через систему элементов, связанных определенными отношениями. Поэтому связь языка и культуры остается на сегодняшний день сложным, дискуссионным, многоаспектным вопросом в научном мире и обращает внимание многих ученых. В российской науке в решении этой проблемы имеется несколько точек зрения на этот счет. Группа отечественных ученых (С.А. Атановский, Г.А. Брутян, Е.И. Кукушкин, Э.С. Маркарян, А.В. Смирнов) полагает, что взаимосвязь языка и культуры – это движение в одну сторону, поскольку, если язык признан отражать действительность, а культура является неотъемлемым компонентом этой самой действительности, то язык представляется как простое отражение культуры в культуре, что отражается непосредственно в языке [1, с. 75].

Если будут происходить какие-либо изменения действительности, то они повлекут за собой соответствующие изменения в культуре, что отразится в языке. Последователи другого подхода исследования вопроса взаимосвязи языка и культуры говорят об противоположном взаимовоздействии культуры и языка. В частности, В. фон Гумбольдт представил свою картину мира, развивая теорию лингвистической относительности, согласно которой, язык является транслятором культуры, важным проводником к пониманию обычаев, верований. В своих трудах ученый доказал тесную взаимосвязь языка, мышления и культуры [7, с. 127].

Далее идеи В. Гумбольдта нашли свое отражение в трудах А.А. Потебни, Э. Сепира, Б. Уорфа, А. Вежбицкой, которые считали, что реальный мир существует так, как он отражается в языке. Э. Сепир писал: «Способы мышления и познания детерминированы особенностями конкретного языка их носителей. Мы видим слышим и вообще воспринимаем окружающий мир именно так, а не иначе, главным образом, благодаря тому, что наш выбор при его интерпретации предопределяется языковыми привычками нашего общества» [14, с. 367].

Продолжая исследования в данной области, американский лингвист, ученый, культуролог, антрополог Ф. Боас в своей работе «Раса, язык и культура» пишет: «Культура не может быть понята без знания ее языка, знание языков выступает важным проводником к полному пониманию обычаев и верований людей, ведет к исследованию психологии народов мира» [16, с. 318].

Российский ученый С.Г. Тер-Минасова внесла существенный вклад в исследовании феномена «межкультурная коммуникация». По ее мнению, язык играет роль составляющей культуры, полученной обществом от предков, которые его используют в качестве основного инструмента познания и присвоения культуры. Так, с точки зрения ученого «язык является инструментом культуры, формирующий личность человека, который именно через язык воспринимает менталитет, традиции и обычаи своего народа, а также специфический культурный образ мира» [16, с. 435].

Нам представляется наиболее полным и содержательным данный подход, т. е. взаимодействие между языком и культурой, рассматриваемые как отношение части и целого, в процессе коммуникации язык одновременно является орудием и компонентом культуры. Известно: язык является независимой семиотической системой и автономен по отношению к культуре, а также он основная составляющая при культурном обмене, так как определяет основы поведения личности, социализирует ее, сохраняет и передает национальные своеобразия, традиции, обычаи. Важно помнить, что язык лежит в основании культуры, а культура, развиваясь на каждом временном отрезке, оформляется и отражается в языке [16, с. 248].

В связи с этим перед высшей школой остается одна из важнейших задач – задача по совершенствованию процесса обучения иностранным языкам в тесной связи с культурой и межкультурной коммуникацией. Понятие «межкультурная коммуникация» является производным от понятий «культура» и «коммуникация» и относится к числу самых многозначных, сложных и многогранных явлений, выражающих все стороны

человеческого бытия. Культура заключает в себе все формы человеческой деятельности с ее главными атрибутами: субъект, объект, цель, мотив, средства, результат и т. д., систему духовных и материальных ценностей, многообразные средства хранения и трансляции опыта и знаний, национальные особенности, традиции. Основным коммуникативным средством в культуре является язык культуры. Каждому языку культуры соответствует своя знаковая система, выражающая определенную систему смыслов. Помимо знакового выражения смыслов культуры, другим важным моментом функционирования культуры являются процессы понимания и взаимопонимания. При коммуникативном процессе неизбежно присутствует некоторая неадекватность понимания. Порождаемая различием индивидуального опыта, степенью знакомства с языком, процессом интерпретации (переосмысления), искажающим в определенной мере исходный смысл. Неслучайно в последнее время большое внимание уделяют герменевтике, как особому искусству понимания. В начале XX века американский философ Джон Дьюи в своих трудах подчеркивал, что люди в процессе своей деятельности уделяют большое внимание общению, нахождению в коммуникационных процессах для реализации своих задач и множественных ролей в межличностных отношениях [16, с. 378].

Не стоит забывать, о такой важной особенности межкультурной коммуникации, как взаимодействие с индивидами других культур, как правило, с другими мироощущениями, с другими взглядами на мир, на жизнь, отношениям к людям.

Эти очевидные различия лежат в основе причин и неудач межкультурных отношений и межличностных контактов, потому что наше восприятие и принятие других культур происходит через призму нашей народной культуры, наших наблюдений и ограничений в ее рамках. Именно это мешает успешному решению задач в межличностных отношениях. Итак, это еще раз подтверждает мысль о том, что в образовательном процессе важным и необходимым процессом конструктивного, успешного диалога с представителями других культур и других народов является процесс формирования межкультурной коммуникации. Одним из важных процессов для современных студентов при обучении иностранным языкам остается процесс формирования межкультурной коммуникативной компетенции, так как высокий уровень развития межкультурной компетенции показывает и знания культурных особенностей этих языков. Из вышеизложенного напрашивается вывод, что взаимозависимость преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации очевидны и неразрывны.

Изначально термин «коммуникация» появляется в научном мире в начале XX века. Типология процессов коммуникации может быть построена по самым различным основаниям. Например, по уровням протекания коммуникации (обыденная, научная, практическая), по формам коммуникации (вербальная и невербальная), по характеру субъектов коммуникации (межличностная, межгрупповая, межкультурная и т. д.). Таким образом, проблему межкультурной коммуникации можно рассматривать как один из видов социокультурной коммуникации, обусловленной

характером взаимодействующих субъектов. Межкультурная коммуникация, как явление, имеет место для исследования и дальнейшего развития в разных направлениях науки таких, как культурная семантика, социокультурная коммуникация, кросс культурные исследования, этнометодология, лингвистическая философия, и др. Поскольку предметом рассмотрения в данной работе является более конкретный вопрос именно: каким образом построить преподавание иностранного языка, чтобы сформировать у учащегося навыки межкультурного общения, отсюда мы будем опираться в основном на определение, которое затрагивает лишь один аспект – взаимоотношение языка и культуры.

В дальнейшем для формирования и совершенствования межкультурной коммуникации необходимо относиться к данному процессу как к коммуникативному акту двух участников, представляющих разные национальные культуры, зависимых от своих материальных и духовных ценностей, правил и норм своей культуры. Для успешного развития межкультурной коммуникации преподавателями иностранных языков в процессе обучения широко используются основные виды речевой деятельности в соответствии с темами и ситуациями общения, совершенствуются освоения знаний о языковых явлениях изучаемого языка, Практическое взаимодействие с представителями всех культур и наций мира должны занять своё главенствующее положение в межкультурной коммуникации. В образовательном процессе важно учесть, насколько высок уровень сформированности межкультурной компетенции у студента. Так как этот уровень позволяет судить об особенности восприятия студентом семантического кода чужого языка, языковой картины мира своего партнера. Поскольку современный человек постоянно включен в коммуникативные процессы, чтобы реализовать свои роли и задачи в межличностных отношениях, то процесс развития и формирования именно межкультурной компетенции очень важен в процессе образования. Уровень сформированности межкультурной коммуникативной компетенции зависит от суммы факторов: меры понятия индивидом способов осмысления социальной действительности, процессов сбора, обработки и передачи информации, налаживание адекватных взаимоотношений между партнерами. Поскольку каждый урок иностранного языка – это перекресток культур, «зеркало культуры, в котором отражается не только реальный мир, окружающий человека, не только реальные условия его жизни, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира» [16, с. 405].

Опираясь на точку зрения данного автора, делаем вывод о том, что главная задача при обучении иностранных языков является непрерывное единство языка, мира и культуры народов, для которых этот язык родной. Следовательно, весь процесс обучения иностранному языку следует направить на формирование и развитие межкультурной коммуникации, используя, в образовательном процессе самые современные, новейшие формы и методы работы, направленные на реальное, полноценное общение и взаимопонимание с представителями других культур.

Время требует использования инновационных подходов и методов в иноязычном образовательном процессе подготовки

высокопрофессиональных специалистов с хорошим знанием иностранных языков и готовым к общению, взаимодействию с коллегами другой культуры. Многими авторами исследовательских работ отмечается особая роль иностранного языка как средства производства и культурной составляющей. Разумеется, при современных подходах обучения иностранному языку в вузе целью обучения является не только овладение студентами конкретными умениями и навыками, но и формирование такой языковой личности, которая будет способна эффективно общаться с представителями других культур. Для этого живого общения с преподавателем недостаточно, следует применять на практических занятиях как традиционные, так и нетрадиционные формы обучения иностранному языку: деловые игры, ролевые игры, межкультурные тренинги, имитация реальных ситуаций, кейс-ситуации, которые создают видимость реальной жизни, «погружая» студента в сферу иноязычной культуры, также используя при этом диалог культур, который способствует саморазвитию личности студента, познанию личной идентичности, пониманию ценностей другой культуры, интеграции личности студента в систему мировой и национальной культур, социальную жизнь. Эффективность межкультурного взаимодействия определяет способность коммуникантов анализировать, осознать и принять межкультурные отличия, толерантно выражать мысли на иностранном языке, обращая особое внимание на культурные нормы, правила поведения, принятые у носителей изучаемого языка, уметь корректно общаться на иностранном языке, не теряя при этом собственного культурного имиджа.

В связи с этим особую важность приобрел межпредметный подход в процессе обучения иностранных языков. При сравнении иноязычной и собственной культур необходимо выяснить общечеловеческую составляющую, и на этой основе заложить равноправное культурное взаимодействия коммуникантов различных лингвокультурных общностей. Во время практикумов при изучении иностранных языков следует внимательно относиться к восприятию особенностей иноязычных культур. Нельзя не согласится со многими методистами современности, что лингвострановедческий аспект приобрел огромное значение в обучении межкультурной коммуникации. Научный подход при выборе учебного материала основан на принципах аутентичности, грамматической, лексической и семантической информативности, проблемности и актуальности. Не стоит забывать об особой роли различных, в том числе новых приемов работы по углубленному изучению межкультурной коммуникации, например: культуроведческие целевые дискуссии на изучаемом языке с ориентацией на понимание изучаемой культуры с привлечением носителей языка, межкультурные тренинги с этими же специалистами, деловые игры с обсуждением актуальных вопросов, заложенных в эту игру, чтение и реферирование зарубежной научной литературы, преподавание отдельных курсов на иностранных языках, вовлечение студентов в работу на международных конференциях, работа переводчиками, способствующая развитию у студентов корректности речи, быстроты реакции. Наряду с вышеизложенным, важную роль в изучении межкультурной коммуникации приобретает

создание студенческого дискуссионного клуба, предполагающего участие в конкурсных тематических и праздничных мероприятиях. Развивать компетенцию межкультурной коммуникации помогут модульная система, учебные лингвострановедческие карты, системы специальных лингвострановедческих текстов, аутентичных видеофильмов и Интернет. Например, использование учебной лингвострановедческой карточки как способа представления лексических единиц с национально-культурным компонентом, работа над которым ведется на протяжении всего обучения иностранному языку в рамках определенной лексической темы. Учебная лингвострановедческая карточка выполняет функцию средства коммуникативного управления. Эффективным средством в развитии межкультурной коммуникации являются тексты лингвострановедческого характера. Подобные тексты можно найти в современных учебниках, газетной информации, разнообразных журналах на иностранном языке. Использование мультимедийных средств на практических занятиях помогает восполнить отсутствие языковой среды; с их помощью можно искусственно создать ситуации, приближенные к реальной жизни.

На практических занятиях по иностранному языку преподавателями кафедры используются задания, приближенные к реальной жизни, практикуя при этом разные формы работы: парная, парно-групповая, групповая, самостоятельная форма работы, решение креативных задач. Без тесного сотрудничества студента и преподавателя не может быть достигнут успех в развитии межкультурной коммуникации. Следует отметить, что в учебном процессе как базовый, так и дополнительный материалы способствуют формированию экономического и юридического мышления, что является требованием в современных условиях развития мирового сообщества.

Высокую степень активизации и усвоения изучаемого материала студентами в виде тестов, живых диалогов помогают обеспечить глоссарии, аббревиатуры, лингвострановедческие словари.

Современные студенты весьма активно используют ресурсы глобальной сети Интернет при изучении иностранных языков, потенциал сети Интернет весьма большой и разнообразный. Для развития способности к плодотворной межкультурной коммуникации используются коммуникативные программы, тематические веб-форумы, международные видеоконференции. Не забываем развивать и внеаудиторную активность студентов: клубы, где происходит общение и более глубокое знакомство с культурой изучаемого языка; участие в факультативах, где взаимодействуют студенты различных направлений в рамках изучения межкультурной коммуникации, чтение лекций на иностранном языке, создание научных обществ по интересам. Из опыта работы приходит понимание, что, прежде всего, преподаватель должен научить студента видеть в языке культуру страны изучаемого языка.

Возможен и важен в учебном процессе вариант одновременного преподавания языка и культуры, используя разные формы обучения в виде рефератов, проектов, индивидуальных устных и письменных сообщений, содержащих интересные факты страноведческого характера по теме

занятия. Исходя из практики работы преподавателей кафедры иностранных языков филиала РГГУ в г. Домодедово, следует, что возможна дифференциация тематики учебного материала согласно направлениям обучения студентов. Например, для направления «Юриспруденция» была предложена тема «Основы законодательства в англоязычных странах», для студентов направления «Туризм» – «Гастрономический туризм в европейских странах», для студентов направления «Менеджмент» – «Принятие управленческих решений (на примере конкретной организации / предприятия), для студентов направления «Экономика» – «Взаимодействие различных социально-экономических систем в совокупности современных мировых хозяйств) и т. п. Следует отметить, что к теме проекта готовится вся группа, чтобы иметь возможность аргументировано обсудить проблематику исследования и сделать соответствующие выводы. Поскольку в межкультурном общении сталкиваются несколько языковых картин мира, несколько концептосфер, то в данном процессе межкультурного общения всегда следует помнить об особенностях национального характера коммуникантов, их эмоциональности, о особых чертах национального мышления. Широко применяемая лингвокультурологическая система изучения иностранных языков в тесном взаимодействии с культурологическим подходом дает возможность обновлять культурное пространство всего лингвокультурного сообщества. Человек, культура и язык – основные составляющие кода нации, сохраняющие эту нацию с ее уникальными особенностями менталитета и темперамента. Таким образом, при изучении языков и связанных с ним культур, студенты не только обогащаются знаниями, но и воспитывают в себе чувства уважения к другим культурам, развивают умение соотносить «чужие» культурные стандарты и ценности со своими нормами, стандартами и ценностями, тем самым обеспечивая себе дальнейшее совершенствование и развитие коммуникативных способностей в контексте межкультурной коммуникации.

Библиографический список к главе 4

1. Ань Цзюньи. Язык в системе межкультурной коммуникации / Цзюньи Ань // Молодой ученый. – 2017. – №21 (155). – С. 74–76 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://moluch.ru/archive/155/43896/ (дата обращения: 31.01.2023).

2. Веселкова Т.В. Культура устной письменной и устной коммуникации: учебное пособие / Т.В. Веселкова, И.С. Выходцева, Н.В. Любезнова. – Саратов: Вузовское образование; Наука, 2020. – 264 с.

3. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание; пер. с англ. / А. Вежбицкая; отв. ред. и сост. М.А. Кронгауз; вступ. ст. Е.В. Падучевой. – М.: Рус. слов., 1996. – 411 с.

4. Верещагин Е.М. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров; под ред. и с послес. академика Ю.С. Степанова. – М.: Индрик, 2005. – 1040 с.

5. Грушевицкая Т.Г. Основы межкультурной коммуникации: учеб. для вузов / Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин; под ред. А.П. Садохина. – М.: Юнити-дана, 2003. – 352 с.

6. Гузикова М.О. Основы теории межкультурной коммуникации: учеб. пособ. / М.О. Гузикова, П.Ю. Фофанова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. – 124 с.

7. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию / Вильгельм фон Гумбольдт; пер. с нем. яз. под ред. и с предисл. Г.В. Рамишвили. – 2-е изд. – М.: Прогресс, 2000. – 396 с.

8. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследоват. центр проблем качества подгот. специалистов, 2004. – 40 с.

9. Кокшаров Н.В. Взаимодействие культур: диалог культур / Н.В. Кокшаров. – М.: Наука, 2005. – 125 с.

10. Кузнецова Е.В. Деловые коммуникации: учеб.-метод. пособ. / Е.В. Кузнецова. – Саратов: Вузовское образование, 2017. – 180 с.

11. Кукушкина Е.И. Познание, язык, культура: некоторые гносеологические и социологические аспекты проблемы / Е.И. Кукушкина. – М.: Изд-во Московск. ун-та, 1984. – 261 с.

12. Маркарян Э.С. Наука о культуре и императивы эпохи / Э.С. Маркарян. – М., 2000. – 127 с.

13. Пугач О.И. Интерактивные технологии обучения: вопросы внедрения / О.И. Пугач, Т.В. Добудько // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. – №2. – С. 56–59.

14. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии; пер. с англ. / Э. Сепир; общ. ред. и вступ. ст. А.Е. Кибрика. – М.: Прогресс; Универе, 1993. – 656 с.

15. Таюрская Н.П. Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный и российский опыт / Н.П. Таюрская // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. – 2015. – №1. – С. 83–87.

16. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособ. / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 624 с.

Фрик Т.Б. Основы теории межкультурной коммуникации: учеб. пособ. / Т.Б. Фрик; Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томск. политехнич. ун-та, 2013. – 100 с.

ГЛАВА 5

DOI 10.31483/r-105496

Горбунова Валентина Васильевна

Маяцкая Наталья Константиновна

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА К СОЗДАНИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Ключевые слова*: инклюзия, инклюзивное взаимодействие, инклюзивное образовательное пространство, инклюзивная компетентность, медицинское образование.*

Аннотация*: необходимость реализации конституционных прав лиц с инвалидностью на получение высшего профессионального образования, в том числе и в медицинском вузе. При получении медицинского образования студенты с инвалидностью нуждаются в создании инклюзивного образовательного пространства, ведущую роль в котором играет инклюзивная компетентность педагогов и их готовность к построению конструктивного инклюзивного взаимодействия. Готовность преподавателей медицинского вуза к инклюзивному взаимодействию обеспечивается разработкой и реализацией программы по созданию инклюзивного образовательного пространства и организации подготовки преподавателей по дополнительной программе повышения квалификации.*

Keywords*: inclusion, inclusive interaction, inclusive educational space, inclusive competence, medical education.*

Abstract*: the need to implement the constitutional rights of persons with disabilities to receive higher professional education, including in a medical university. When receiving medical education, students with disabilities need to create an inclusive educational space, the leading role in which is played by the inclusive competence of teachers and their willingness to build constructive inclusive interaction. The readiness of medical university teachers for inclusive interaction is ensured by the development and implementation of a program to create an inclusive educational space and organize the training of teachers under an additional professional development program.*

Общемировые тенденции в развитии современного общества и государственная политика Российской Федерации определяют необходимость повышения доступности профессионального образования для лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Гарантии прав молодых инвалидов на получение высшего профессионального образования и необходимость создания специальных условий для получения образования обучающимися с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья регламентируются ст. 79 Федерального закона от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [6]. Обучающиеся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья являются специфической группой, что приводит к высокому риску

социальной уязвимости при получении профессионального образования и трудоустройства.

Трудности социальной адаптации и профессионального развития обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) вызваны следующими обстоятельствами:

– наличие ограничений в состоянии здоровья, снижающих эффективную коммуникацию и взаимодействие, полноценное удовлетворение личностных и профессиональных потребностей;

– рассогласование личностных ожиданий и ориентаций, характерных для лиц с инвалидностью с требованиями профессиональной образовательной среды, в том числе и будущей профессиональной деятельности;

– высокий риск формирования барьеров, вызванных стигматизацией лиц с инвалидностью в современном российском обществе.

Создания условий для успешной профессиональной адаптации и профессионального развития определяет необходимость организации эффективной системы комплексного сопровождения от этапа профориентационной работы с абитуриентами до постдипломного сопровождения и содействия трудоустройству.

Студенты с инвалидностью, обучающиеся в медицинским вузе, испытывают повышенную потребность в создании системы комплексного сопровождения, поскольку медицинская профессия и процесс получения медицинского образования имеют следующие особенности:

– большой объём профессиональных знаний и компетенций как в период получения образования, так и в процессе профессиональной деятельности;

– большие физиологические эмоционально-психологические нагрузки, обусловленные высокой интенсивностью, юридической и моральной ответственностью профессиональной деятельности врача;

– повышенный риск развития профессиональных деформаций и эмоционального выгорания в условиях работы в ситуации постоянных стрессов и ответственности;

– высокий риск развития профессиональных заболеваний и инфицирования от пациентов, формирования хронических заболеваний;

– обязательное наличие определённых черт характера: доброты, эмпатии, тактичности, отзывчивости, терпения, выносливости, выдержки, самообладания и др.;

– развитый уровень коммуникативных способностей, владение навыками бесконфликтного поведения с различными категориями пациентов, умение работать в команде [1; 2].

Сложность и ответственность медицинской профессии определяют необходимость активизации профориентационной работы с абитуриентами с инвалидностью, знакомство с особенностями и основными требованиями, предъявляемыми к различным медицинским специальностям.

Таким образом, проблема создания инклюзивного образовательного пространства вызвана необходимость создания благоприятных условий для обучения лиц с особыми образовательными потребностями.

В современной теории и практики ещё не сформировалось чёткого предоставления о сущности и содержании «инклюзивного образовательного пространства». В основе инклюзивного образовательного пространства лежит категория «инклюзивное образование».

В России понятие «инклюзивное образование» было официально закреплено на федеральном уровне в новом Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2016). Данный документ предоставил основу правового регулирования вопросов в области образования всех лиц с ограниченными возможностями здоровья [6].

Проблема инклюзивного образования обсуждается педагогами, политиками, родителями и общественными организациями. Идеи инклюзивного обучения родились из насущной потребности общества обеспечивать достойный уровень и качество жизни лицам с ограниченными возможностями здоровья и помочь им интегрироваться в социум. Без этого невозможно построение нового цивилизованного общества, системы образования, отвечающей гуманистическим принципам.

В педагогической теории и практике термин «образовательное пространство» интерпретируется как интегративный феномен, имеющий компонентную структуру и выполняющий определенную функциональную нагрузку [3].

К универсальным признакам образовательного пространства исследователи относят организованность, протяженность, структурированность (взаимосвязь и взаимозависимость элементов), содержательность [3–5].

Анализ литературы по проблеме исследования позволяет интерпретировать «инклюзивное образовательное пространство» как интегрированную систему структурных компонентов, педагогических факторов и условий, обеспечивающих равные возможности личностного и социального развития, социализации, саморазвития для обучающихся, имеющих особые образовательные потребности и индивидуальные возможности.

Необходимость создания инклюзивного образовательного пространства вызвана целым рядом факторов:

– необходимость обеспечения демократических основ общественного устройства современного общества: обеспечения права на образование вместе со сверстниками; права выбора содержания, формы получения образования, учреждения образования, образовательного маршрута;

– избавление от дискриминационных проявлений и социальных стереотипов в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья;

– расширение сферы коммуникации и взаимодействия в реальных условиях подрастающего поколения, как следствие, сплочение коллектива обучающихся и социального сообщества, формирование общечеловеческих ценностей, нравственных качеств, социального интеллекта у современных детей и молодёжи;

– обеспечение возможностей для обеспечение подлинной индивидуализации образовательного процесса, профессиональной ориентации и развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Для инклюзивного образовательного пространства характерны как общие характеристики (организованность, протяженность во времени и в пространстве, содержательность и структурированность), так и специфические: доступность, полисубъектность, вариативность (содержательная, временная, организационная).

Основной целью создания инклюзивного образовательного пространства является обеспечение права человека, имеющего ограничения в состоянии

здоровья на полноценный доступ к образованию, на обучение в коллективе типичных, основанное на принципах доступности и равенства.

Основными принципами создания инклюзивного образовательного пространства являются:

– *принцип доступности* предполагает обеспечение лиц с ограниченными возможностями без барьерного физического пространства образовательного заведения путём оснащения специальными техническими средствами (пандусами, подъёмниками, лифтами), проектирование универсального дизайна зданий;

– *принцип непрерывности инклюзии* заключается в том, чтобы процесс инклюзии осуществлялся с начальной ступени образования. И для типичных учащихся, и для лиц с инвалидностью важен опыт взаимодействия ещё на уровне дошкольного обучения, так как в данный период закладываются основы идентичности. Реализация данного принципа позволяет сформировать толерантное, ценностное отношение к обучающимся с особыми образовательными процессами;

– *принцип психологической комфортности* раскрывается в необходимости создания благоприятных социально-психологических условий для развития инклюзии, устранения социокультурных барьеров. С этой целью особую роль приобретает интегративное сопровождение обучающихся с инвалидностью, обеспечение их участие в творческих, исследовательских и волонтёрских проектах;

– *принцип здоровьесбережения* предполагает применение в образовательной среде технологий, направленных на сохранение и восстановления здоровья обучающихся, в том числе с учётом рекомендаций индивидуальных программ реабилитации и абилитации;

– *принцип адресности* раскрывается в необходимости единого учёта обучающихся, имеющих особые образовательные потребности внутри образовательного учреждения, осуществлении регулярного мониторинга их потребностей при индивидуальном подходе;

– *принцип развития самоадаптивности и конкурентоспособности* направлен на то, чтобы способствовать выработке активной жизненной позиции инвалидов, их ориентации на эффективную профессиональную деятельность и карьеру [5].

Принципы инклюзивного образования призваны способствовать достижению единой цели – формированию личности профессионала, способного реализовать себя на рынке труда наравне с теми. Кто не имеет ограничения возможностей здоровья.

Вместе с тем созданию инклюзивного образовательного пространства препятствует ряд трудностей. Остановимся на основных их них:

– недостаточный уровень подготовки и квалификации педагогов, отсутствие сформированной личностной установки на инклюзию и социальную значимость ее организации;

– недостаточность внимания к созданию безбарьерной физической среды (пандусы, лифты, специально оборудованные туалеты и др.);

– недостаточное количество специального, адаптированного научно-методического обеспечения;

– отсутствие специального медицинского сопровождения, уменьшение доли коррекционной работы, дифференцированно осуществляемой в

отношении различных категорий обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Эффективность инклюзивного образовательного пространства обеспечивается определением стратегии учета и взаимодействия детерминирующих его внешних и внутренних факторов, а также составляющих его компонентов.

В этой связи актуальной задачей современной системы образования является подготовка педагогических кадров для обеспечения образовательного процесса лиц с инвалидностью и ОВЗ. Именно от готовности профессорско-преподавательского состава к созданию инклюзивного образовательного пространства зависит успешность организационных и методических условий обеспечения создания в вузе инклюзивной образовательной среды.

В области медицинского образования процесс формирования профессиональной компетентности преподавателей приобретает особую актуальность в связи со следующими факторами:

– значительная часть преподавателей медицинского вуза не имеют базового педагогического образования, в том числе и в области организации эффективного педагогического взаимодействия с различными категориями обучающихся, а особенности со студентами, имеющими ограничения в состоянии здоровья;

– представители медицинских профессий демонстрируют низкий уровень принятия ценностей и принципов инклюзивного образования, ориентируясь, прежде всего, на клинические последствия многих нарушений в состоянии здоровья обучающихся;

– преподаватели медицинского вуза предъявляют повышенные требования к уровню знаний, умений и навыков обучающихся, формированию готовности к длительным нагрузкам, связанным в будущей профессиональной деятельности без учета особенностей состояния здоровья.

В этой связи можно выделить следующие компоненты готовности преподавателя медицинского вуза к созданию инклюзивного образовательного пространства:

– *мотивационно-ценностный*, который характеризуется принятием ценностей инклюзивного образования и готовностью к их реализации в процессе осуществления педагогического взаимодействия;

– *профессионально-деятельностный:* применение различных способов и средств инклюзивного взаимодействия в профессиональной деятельности, формирование навыков применения существующих методов и приемов педагогической деятельности с учетом ограничения в состоянии здоровья различных категорий обучающихся;

– *коммуникативный*, проявляющийся в готовности взаимодействовать с различными участниками образовательного процесса, участвовать в обеспечении комплексного социально-педагогического сопровождения обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья;

– *рефлексивно-прогностический*. Данный компонент характеризуется способностью анализировать и прогнозировать результаты и последствия своих действий и поступков.

С целью выявления уровня формирования готовности преподавателей медицинского вуза к созданию инклюзивного образовательного пространства в ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации

было проведено анкетирование преподавателей, которые осуществляли образовательный процесс со студентами, имеющими инвалидность. В исследовании приняло участие 150 человек. Основным методом исследования выступил анкетный опрос, составленный с помощью google-формы.

В целом преподаватели демонстрируют низкий уровень осведомлённости о содержании и сущности инклюзивного образования и инклюзивного здравоохранения (рис. 1).

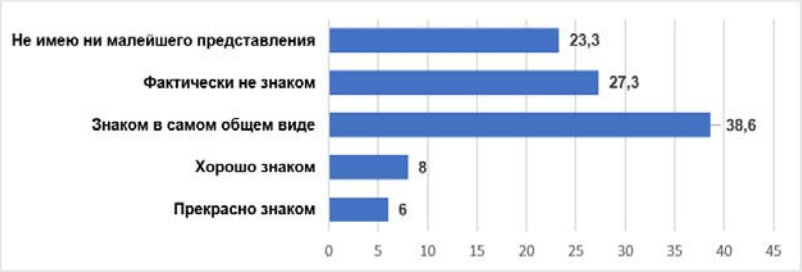


Рис. 1. Степень осведомлённости профессорско-преподавательского состава СтГМУ о содержании и сущности инклюзивного образования (%)

Мотивационно-ценностный компонент готовности к реализации педагогического взаимодействия с лицами с инвалидностью проявляется в принятии ценностей инклюзии. Результаты проведённого исследования свидетельствуют об активном непринятии ценностей инклюзии и инклюзивного образования. Более 50% опрошенных отметили, что не готовы к реализации инклюзивного образования. Однако 16,6% преподавателей уверены, что способны развить способности каждого студента при адекватной организации образовательного процесса

Лишь 5,3% преподавателей убеждены в результативности инклюзивного образования в медицинском вузе (рис. 2).

Рис. 2. Готовность профессорско-преподавательского состава СтГМУ к принятию ценностей инклюзивного образования

В ходе проведения анкетирования изучался уровень сформированности профессионально-деятельностного компонента профессиональной готовности, в том числе обладание специальными знаниями об

особенностях развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. 69,3% преподавателей отметили, что не имеют специальных знаний в области организации инклюзивного взаимодействия, но работают со студентами с инвалидностью и ОВЗ.

Лишь 4 преподавателя, принявших участие в исследовании имеют базовое (специально) дефектологическое образование. 4% преподавателей отметили, что прошли обучение по дополнительным профессиональным программам в сфере инклюзивного образования. Практически каждый четвёртый преподаватель указал на наличие интереса к получению специальных знаний и умений (рис. 3).

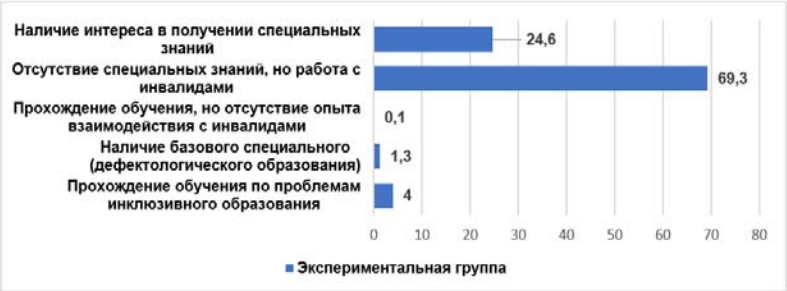


Рис. 3. Самооценка уровня сформированности специальных знаний об особенностях развития обучающихся с ОВЗ у профессорско-преподавательского состава СтГМУ

Обычно в медицинском университете отсутствуют студенты, имеющие тяжёлые формы ограничения в состоянии здоровья и нуждающиеся в разработке адаптированных образовательных программ. Вместе с тем, преподаватели, осуществляющие образовательный процесс, сталкиваются с определёнными проблемами и трудностями. Однако никто из опрошенных преподавателей университета не указал, что имеет полное представление об особенностях физического и психического развития студентов с инвалидностью.

В ходе проведения исследования преподавателям предлагалось отметить наиболее актуальные проблемы, с которыми они сталкиваются при обучении лиц с инвалидностью и ОВЗ.

Преподаватели отметили, что сталкиваются с проблемами оценки уровня усвоения знаний и аттестации студентов с инвалидностью. Преподаватели указали также и на сложности при разработке адаптированных образовательных программ, отсутствие специфических материалов и программ для студентов с инвалидностью (табл. 1).

Таблица 1

Основные трудности в процессе организации обучения в группах со студентами с инвалидностью (%)

		Экспериментальная группа
1	Трудность в оценке уровня усвоения знаний и аттестации студентов с инвалидностью	*78,9*
2	Трудности в разработке адаптированных образовательных программ	*66,0*
3	Трудности, связанные с посещением занятий студентами с инвалидностью	*58,8*
4	Отсутствие специфических материалов и программ для студентов с инвалидностью	*53,6*
5	Сложности в организации групповой работы студентов с инвалидностью и без нее	*33,6*
6	Трудности в оформлении учебно-методических и наглядных материалов для студентов с инвалидностью	*24,5*
7	Наличие трудностей в общении при социальном взаимодействии всех участников учебного процесса (преподаватели, студенты, административные работники)	*19,6*
8	Недостаточность знаний по использованию специализированных технических средств обучения для студентов с инвалидностью	*19,3*
9	Необходимость затраты дополнительного времени для адаптации к учебному процессу	*13,6*
10	Отсутствие привычной свободы в способах и средствах ведения дисциплины	*11,3*

Для большинства преподавателей характерно представление о невозможности обучения студентов с инвалидностью в медицинском вузе. 58,8% преподавателей считают, что не могут встретить студента с инвалидностью в медицинском вузе. Опрошенные в ходе исследования преподаватели отмечают отсутствие достаточного уровня профессиональной подготовки и формирования интереса лишь к теоретическим знаниям в области организации инклюзивного взаимодействия. Менее 2% преподавателей казали, что они не обладают достаточными академическими и профессиональными знаниями и необходимыми социально-личностными компетенциями для осуществления инклюзивного образования (рис. 4).

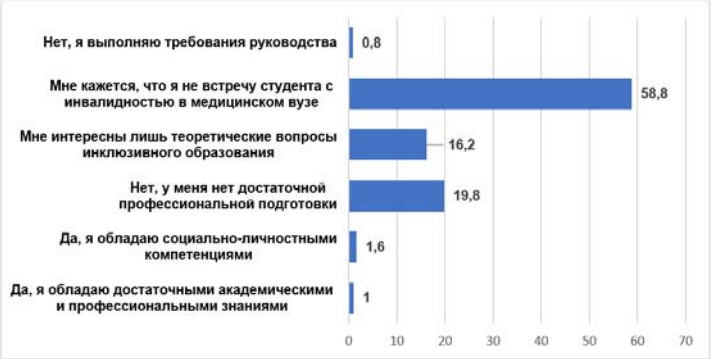


Рис. 4. Готовность профессорско-преподавательского состава СтГМУ к осуществлению инклюзивного образования

Преподавателям Ставропольского государственного медицинского университета было сложно оценить перспективы развития инклюзивного образования. Вместе с тем, у преподавателей преобладает пессимистическая точка зрения на развитие инклюзии в сфере медицинского образования. 4,5% убеждены, что инклюзия в образовании станет обычным явлением: все образовательные организации будут готовы к обучению особенных студентов. По остальным вариантам ответов мнение преподавателей разделилось практически равномерно: часть убеждены, что оно покажет свою несостоятельность, часть, что будет существовать, пока есть поддержка государства, а часть затруднились ответить на данный вопрос.

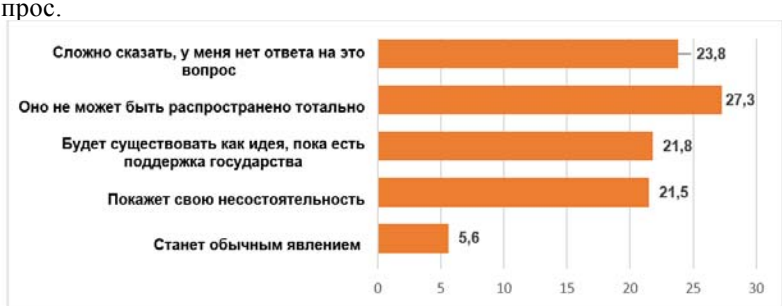


Рис. 5. Оценка перспектив развития инклюзивного образования ППС контрольной и экспериментальной группы

Таким образом, результаты проведённого исследования свидетельствуют о недостаточном уровне развития профессиональной компетентности преподавателя медицинского вуза к организации инклюзивного образовательного пространства. Для преподавателей, участвующих в исследовании характерно:

– недостаточный уровень мотивационно-ценностного компонента готовности к реализации педагогического взаимодействия с лицами с инвалидностью проявляется и принятии ценностей инклюзии;

– отсутствие достаточного уровня формирования специальных знаний об особенностях развития обучающихся с ОВЗ, особенностях физического и психического развития студентов с инвалидностью и несформированность навыков обеспечить инклюзивное взаимодействие;

– преобладание негативных стереотипов о невозможности обучения студентов с инвалидностью в медицинском вузе;

– отсутствие чётких представлений о перспективах и возможностях развития инклюзивного образования в системе медицинского образования.

Результаты исследования свидетельствуют о необходимости разработки и реализации программы созданию инклюзивного образовательного пространства и организации подготовки преподавателей по дополнительной программе повышения квалификации.

Создание инклюзивного образовательного пространства обеспечивается следующими условиями:

– создание специализированного структурного подразделения, координирующего работу по созданию специальных условий для обучения лиц с инвалидностью и ОВЗ;

– разработка локальных нормативно-правовых актов образовательной организации;

– учёт основных образовательных потребностей лиц с инвалидностью и ОВЗ, мониторинг состояния их социально-психологического благополучия;

– обеспечение комплексного сопровождения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, в том числе и за счет ведения в штат специалистов;

– обеспечение взаимодействия с общественными организациями инвалидов;

– обеспечение возможности создания и реализации индивидуальной образовательной траектории для обучающегося с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья;

– использование технических средств в соответствии со спецификой заболевания и получаемой квалификацией;

– формирование толерантной социокультурной среды;

– подготовка педагогических кадров для обеспечения образовательного процесса лиц с инвалидностью и ОВЗ.

Библиографический список к главе 5

1. Алехина С.В. Принципы инклюзии в контексте развития современного образования / С.В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2014. – №1. – С. 5–16.

2. Горюнова Л.В. Модель формирования инклюзивной компетентности педагога в процессе его профессиональной подготовки / Л.В. Горюнова // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2018. – №2 (42). – С. 57–63.

3. Инклюзивное образование: специальные условия включения обучающихся с ОВЗ в образовательное пространство: учеб. пособ. / И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько, А.А. Гусейнова [и др.]. – М.: Национальный книжный центр, 2018. – 112 с.

4. Кантор В.З. Инклюзия разумная: интеграция и дифференциация / В.З. Кантор, Ю.Т. Матасов, Г.Н. Пенин [и др.] // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2012. – №1. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuziya-razumnaya-integratsiyai-differentsiatsiya (дата обращения: 14.02.2023).

5. Козловская Г.Ю. Инклюзивная политика и инклюзивная практика в вузе: учеб. пособ. / Г.Ю. Козловская, Н.М. Борозинец. – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2020. – 198 с.

6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/Cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 14.02.2023).

ГЛАВА 6

DOI 10.31483/r-105331

Новикова Валерия Павловна

Евдокимова Нина Викторовна

Маталыгина Ольга Александровна

Шестакова Маргарита Дмитриевна

Гурова Маргарита Михайловна

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОПЕДЕВТИКИ ДЕТСКИХ БОЛЕЗНЕЙ

Аннотация*: в главе описаны проблемы преподавания пропедевтики детских болезней, которые обсуждались на третьей всероссийской конференции «Знание пропедевтики – основа клинического мышления педиатра». Дана характеристика современных учебников по этой дисциплине, изданных в России в последние 15 лет, описаны их преимущества и недостатки. Описаны изданные в СПБГПМУ учебно-методические пособия и практикумы по отдельным разделам программы на кафедре пропедевтики детских болезней. Представлена дискуссия о методологии обучения практическим навыкам, инновациям в преподавании и традиционной работы у постели больного, о методах оценки физического развития детей и диетологии детского возраста. Подчеркнуто, что формирование мотивации студента к обучению во многом зависит от личности преподавателя, его человеческих качеств, харизмы, компетентности и эмпатии.*

Ключевые слова*: преподавание пропедевтики детских болезней, учебники по пропедевтике детских болезней, учебно-методические пособия, практикумы, методология обучения практическим навыкам, инновации в преподавании.*

Abstract*: the chapter describes the problems of teaching propaedeutics of childhood diseases, which were discussed at the third All-Russian conference «Knowledge of propaedeutics is the basis of clinical thinking of a pediatrician." The characteristics of modern textbooks on this discipline, published in Russia in the last 15 years, are given, their advantages and disadvantages are described. The educational and methodological manuals and workshops published in SPbGPMU on separate sections of the program at the Department of Propaedeutics of Children's Diseases are described. Discussions are presented on the methodology of teaching practical skills, innovations in teaching and traditional work at the bedside, methods for assessing the physical development of children and childhood nutrition. It is emphasized that the formation of a student's motivation for learning largely depends on the personality of the teacher, his human qualities, charisma, competence and empathy.*

Keywords*: teaching propaedeutics of childhood diseases, textbooks on propaedeutics of childhood diseases, teaching aids, workshops, methodology for teaching practical skills, innovations in teaching.*

Ребенок – не маленький взрослый.
Жан Жак Руссо
Хороший врач – всегда исследователь,
если не в лаборатории, то у постели больного.
В.А. Манассеин
Исследуя больного, помни, что в это же время
больной исследует тебя.
М.Я. Мудров

Качественная подготовка врачей педиатров невозможна без постоянного совершенствования методических подходов к преподаванию отдельных разделов педиатрии, в том числе пропедевтики детских болезней [1].

Рабочая программа по дисциплине «пропедевтика детских болезней» составлена в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки 31.05.02 Педиатрия (код и наименование специальности), утвержденного приказом Минобрнауки России от 17.08.2015 №853 и учебным планом.

Целью дисциплины является формирование диагностических подходов оценки состояния здоровья ребенка на основе знаний анатомо-физиологических особенностей, семиотики и синдромов поражения систем и органов в возрастных аспектах.

Для осуществления данной цели в преподавании выделено ряд разделов:

– закономерности роста и развития ребенка (в том числе физического, полового, нервно-психического развития);
– анатомо-физиологические особенности детского возраста;
– методика непосредственного обследования ребенка;
– возрастная семиотика поражения различных органов и систем
– синдромальный подход к диагностике заболеваний;
– основы диететики здорового ребенка первого года жизни.

Ресурсное обеспечение на протяжении 2 семестров (5–6) составляет 288 часов.

Форма аттестации – экзамен, который условно включает две части:

1-я часть экзамена: Стандартизированная проверка теоретических знаний.

2-я часть экзамена: выполнение обучающимися практико-ориентированных заданий (решение практических задач) проводимое устно

Итоговая оценка за дисциплину выставляется преподавателем в совокупности на основе оценивания результатов работы в течении года и экзамена

Перевод рейтинговых баллов в итоговую оценку производится по следующей схеме *(перевод итоговых баллов в оценку)*:

– отлично «5» – 85–100 баллов;
– хорошо «4» – 74–84 балла;
– удовлетворительно «3» – 61–73 балла;

Дисциплина «Пропедевтика детских болезней» относится к базовой части Блока 1 программы специалитета.

Для изучения данной учебной дисциплины необходимы следующие знания, умения, навыки, формируемые предшествующими дисциплинами.

1. Биоэтика. Знания: учение о здоровье детского и взрослого населения, методах его сохранения, взаимоотношения «врач-пациент», «врач-родители»; морально-этические нормы, правила и принципы профессионального врачебного поведения, права пациента и врача. Умения: выстраивать и поддерживать рабочие отношения с другими членами коллектива. Навыки: навыками информирования пациентов различных возрастных групп и их родителей в соответствии с требованиями правил «информированного согласия».

2. Биология. Знания: биосфера и экология, феномен паразитизма и биоэкологические заболевания. Умения: пользоваться учебной, научной, научно-популярной литературой, сетью интернет для профессиональной деятельности; пользоваться физическим, химическим оборудованием. Навыки: информацией о принципах стерилизации, дезинфекции и антисептической обработки инструментов и оборудования во избежание инфицирования врача и пациента.

3. Биохимия. Знания: строение и биохимические свойства основных классов биологически важных соединений, основные метаболические пути их превращения; роль клеточных мембран и их транспортных систем в обмене веществ в организме детей и подростков. Умения: пользоваться физическим, химическим и биологическим оборудованием, работать с увеличительной техникой (микроскопами); пользоваться учебной, научной, научно-популярной литературой, сетью Интернет для профессиональной деятельности. Навыки: базовые технологии преобразования информации: текстовые, табличные редакторы, поиск в сети Интернет.

4. Анатомия. Знания: основные физические явления и закономерности, лежащие в основе процессов, протекающих в организме человека; характеристики воздействия физических факторов на организм; Умения: пользоваться учебной, научной, научно-популярной литературой, сетью Интернет для профессиональной деятельности; Навыки: медико-анатомическим понятийным аппаратом.

5. Гистология. Знания: законы генетики, ее значение для медицины, закономерности наследственности и изменчивости в индивидуальном развитии; основные закономерности развития и жизнедеятельности организма детей и подростков на основе структурной организации клеток, тканей и органов, гистофункциональные особенности тканевых элементов, методы их исследования. Умения: пользоваться учебной, научной, научно-популярной литературой, сетью Интернет для профессиональной деятельности;

6. Навыки: базовые технологии преобразования информации: текстовые, табличные редакторы, поиск в сети Интернет.

7. Нормальная физиология. Знания: анатомо-физиологические, возрастно-половые и индивидуальные особенности строения и развития здорового и больного организма ребенка и подростка; функциональные системы организма детей и подростков, их регуляция и саморегуляция при воздействии с внешней средой в норме и патологических процессах.

Умения: пользоваться физическим оборудованием. Навыки: медико-анатомическим понятийным аппаратом

8. Микробиология. Знания: классификацию, морфологию и физиологию микроорганизмов, их влияние на здоровье детей и подростков; методы микробиологической диагностики. Умения: работать с увеличительной техникой (микроскопами); пользоваться учебной, научной, научно-популярной литературой, сетью Интернет для профессиональной деятельности. Навыки: базовые технологии преобразования информации: текстовые, табличные редакторы, поиск в сети Интернет.

9. Пропедевтика внутренних болезней, лучевая диагностика. Знания: методы диагностики, диагностические возможности методов непосредственного исследования больного терапевтического, хирургического и инфекционного профиля, современные методы клинического, лабораторного, инструментального обследования больных (включая эндоскопические, рентгенологические методы, ультразвуковую диагностику); Умения: определить статус пациента: собрать анамнез, провести опрос пациента и/ или его родственников, провести физикальное обследование пациента (осмотр, пальпация, аускультация, измерение артериального давления, определение свойств артериального пульса и т. д.); оценить состояние пациента для принятия решения о необходимости оказания ему медицинской помощи; провести первичное обследование систем и органов (нервной, эндокринной, иммунной, дыхательной, сердечно-сосудистой, крови и кроветворных органов, пищеварительной, мочевыделительной, репродуктивной, костно-мышечной и суставов, глаза, уха, горла, носа; наметить объём дополнительных исследований в соответствии с прогнозом болезни, для уточнения диагноза и получения достоверного результата; заполнять историю болезни. Навыки: методами общеклинического обследования; интерпретацией результатов лабораторных, инструментальных методов диагностики; алгоритмом постановки предварительного диагноза с последующим направлением пациента к соответствующему врачу-специалисту.

10. Общий уход за больными взрослыми и детьми терапевтического и хирургического профиля. Знания: основы профилактической медицины, направленной на укрепление здоровья детского населения и подростков; санитарно-гигиенические требования к устройству, организации и режиму работы детских инфекционных больниц, отделений, полных боксов, полубоксов и боксированных палат в детских больницах; Умения: участвовать в организации и оказании лечебно-профилактической и санитарно-противоэпидемической, профилактической и реабилитационной помощи детям и подросткам, взрослому населению с учетом социально-профессиональной и возрастно-половой структуры; проводить с детьми, подростками и их родителями профилактические мероприятия по повышению сопротивляемости организма к неблагоприятным факторам внешней среды с использованием различных методов закаливания; пропагандировать здоровый образ жизни.

11. Навыки: методами ведения медицинской учетно-отчетной документации в медицинских организациях педиатрического профиля.

12. Основы формирования здоровья детей. Знания: основы профилактической медицины, направленной на укрепление здоровья детского

населения и подростков. Умения: анализировать состояние здоровья детского населения, влияние на него факторов образа жизни, окружающей среды, биологических факторов.

13. Навыки: владеть оценками состояния здоровья детского населения различных возрастно-половых групп.

14. Основы сестринского дела в педиатрии (ПП: Помощник младшего мед. персонала, помощник палатной и процедурной м/с). Знания: организацию педиатрической службы, охранительный и санитарно-противоэпидемиологический режим, личная гигиена медперсонала, обязанности медицинской сестры при проведении лечебно-диагностических мероприятий у детей различного возраста; учетно-отчетную медицинскую документацию педиатрических отделений различного профиля, ее назначение, порядок ведения; принципы организации питания детей младшего, дошкольного и школьного возраста; умения: использовать принципы медицинской этики и деонтологии в повседневной работе в терапевтической практике; сформулировать задачи ухода и составить план их выполнения, с реализацией всех принципов лечения и сестринского ухода при различных заболеваниях; проводить санитарно-гигиенические и противоэпидемические мероприятия среди детского населения, готовить ребенка к лабораторно-инструментальным исследованиям; определить объем неотложной помощи при угрожающих жизни состояниях; различными способами применения лекарственных средств, в том числе парентеральными; методами сестринского ухода за детьми при различных заболеваниях; Навыки: методами установления психологического и речевого контакта со здоровыми и больными детьми и их родителями; методами измерения антропометрических показателей (массы, роста, окружности груди, головы и др.).

Учебная дисциплина «Пропедевтика детских болезней» является теоретической и практической базой для дисциплин: Факультетская педиатрия, госпитальная педиатрия, поликлиническая и неотложная педиатрия, детские инфекционные болезни, детская хирургия.

Таблица

Содержание по темам (разделам) дисциплины

№	*Наименование темы (раздела) дисциплины**	*Содержание темы (раздела)*	*Формируемые компетенции*
1	*2*	*3*	*4*
1	Рост и развитие ребенка	Анамнез. Физическое развитие детей до 1 года и старше. Методы оценки физ. состояния и физ. развития. Семиотика нарушений физического развития	ОК-1, ОК-5 ОПК-1 ОПК-6 ПК-6
		Биологический возраст. Методы оценки по антропометрическим критериям. Половое развитие детей	
		Психомоторное развитие	

Окончание таблицы

1	*2*	*3*	*4*
2	Анатомо-физиологические особенности (АФО) детского возраста, методы исследования органов и систем	АФО кожи, подкожно-жировой клетчатки, л/у	ОПК-9 ПК-5
		АФО КМС	ОПК-1 ОПК-6 ОПК-9 ПК-1 ПК-5
		АФО дыхательной системы	
		АФО ССС	
		АФО ЖКТ	
		АФО МВС	
		АФО крови	
3	Семиотика и синдромы поражения органов и систем	Семиотика и синдромы поражения органов дыхания	ОК-1 ОПК-9 ПК-1 ПК-5
		Семиотика и синдромы поражения ССС	
		Семиотика и синдромы поражения ЖКТ	
		Семиотика МВС и синдромы поражения МВС	
		Семиотика и синдромы поражения крови	
4	Диететика	Грудное вскармливание до введения прикормов	ПК-5 ПК-6
		Естественное вскармливание при введении прикормов	
		Искусственное и смешанное вскармливание	
5	Экзамен		

Следует иметь в виду, что все разделы и темы дисциплины «Пропедевтика детских болезней» представлены в дидактически проработанной последовательности, что предусматривает логическую стройность курса и продуманную систему усвоения обучающимися учебного материала, поэтому нельзя приступать к изучению последующих тем (разделов), не усвоив предыдущих. Для каждого раздела применяются различные методы обучения. Так, изучение анатомо-физиологических особенностей детского возраста опирается на традиционный повествовательный способ донесения преподавателем необходимой информации для формирования знаний по определенной тематике на лекциях и практических занятиях. При проработке лекционного материала обучающиеся должны иметь ввиду, что в лекциях раскрываются наиболее значимые вопросы учебного материала; остальные осваиваются обучающимися в ходе других видов занятий и самостоятельной работы над учебным материалом. Опросы, самостоятельные и контрольные работы, закрытые тесты служат, как правило, средствами диагностики при изучении этого раздела. Изучение

закономерностей роста и развития ребенка (в том числе физического, полового, нервно-психического развития) невозможно без использования современной нормативной литературы (рекомендации ВОЗ) и другого образовательного контента, а также методических указаний по проведению практических занятий, рекомендаций и пособий по данному разделу, разработанные профессорско-преподавательским составом (ППС) кафедры. Обучающийся должен активно участвовать в выполнении видов практических работ, определенных для данного раздела (решение задач по оценке физического развития и др.). Проводимые на клинических практических занятиях различных модульных тестирований и дают возможность непосредственно понять алгоритм применения теоретических знаний, излагаемых на лекциях и в учебниках и успешно решать практические задачи.

Наибольшие трудности в изучении пропедевтики детских болезней вызывает раздел методика непосредственного обследования ребенка. Здесь упор делается не на пассивные, а на активные и интерактивные методы обучения. Перед проведением практического занятия студент должен освоить теоретический материал по анатомо-физиологическим особенностям изучаемой системы, ознакомиться с теоретическими основами методики непосредственного обследования ребенка. Желательно просмотреть учебные фильмы по методике обследования. В ГБОУ ВПО ПСПбГМУ им. И.П. Павлова функционирует электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС), включающая в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы. ЭИОС обеспечивает освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся. Есть электронные библиотеки, обеспечивающие доступ к профессиональным базам данных, информационным, справочным и поисковым система, а также иным информационным ресурсам. (Контракт №510/15-Д3 от 10/06/2015 с ООО «Эко-Вектор»; Контракт №509/15-Д3 от 03/06/2015 с ООО «Политехресурс»; Контракт №161-ЭА15 от 24/04/2015 с ООО «Эко-Вектор».) База тестовых заданий и справочных материалов создана в программе academicNT.

Занятия клинического практического типа предназначены для расширения и углубления знаний обучающихся по данному разделу и для формирования умений и компетенций, предусмотренных стандартом. В их ходе обучающимися реализуется верификационная функция степени усвоения учебного материала. Проводится проверка уровня понимания обучающимися вопросов, рассмотренных на лекциях и в учебной литературе, степени и качества усвоения обучающимися программного материала; формирование и развитие умений, навыков применения теоретических знаний в реальной практике. Обучающиеся получают возможность у постели больного отрабатывать практические навыки обследования под контролем преподавателя, который индивидуально «ставит руку» каждому студенту. Немаловажным является обучению общения с маленьким пациентом и его родителями, умению наладить контакт, не допустить или погасить развивающийся конфликт, вызвать доверие и уважение. Все это невозможно без эмпатии, воспитанности, доброты, соблюдения этики и деонтологии, уважении прав пациента. Преподаватель на личном примере должен демонстрировать эти навыки и обращать внимание студентов на

деонтологические и психологические аспекты врача -педиатра. При трудностях в общении рекомендуется посещение психологических тренингов, ролевых игр, регулярно проводимых на педиатрических форумах. Для отработки методик обследования рекомендуются также занятия в симуляционном классе. В результате освоения данного раздела дисциплины студент должен уметь собрать анамнез; провести опрос ребенка и подростка, его родственников, провести физикальное обследование пациента различного возраста (осмотр, пальпация, аускультация, измерение артериального давления, определение характеристик пульса, частоты дыхания), направить детей и подростков на лабораторно-инструментальное обследование, на консультацию к специалистам; овладеть интерпретацией результатов лабораторных, инструментальных методов диагностики у детей и подростков; методикой обследования здорового и больного ребенка.

При изучении возрастной семиотики поражения различных органов и систем и синдромального подхода к диагностике заболеваний также ведущим является самостоятельная работа студента; преподавателями применяются все вышеописанные виды обучения. В результате обучения студент должен уметь интерпретировать результаты обследования, поставить ребенку и подростку предварительный диагноз, наметить объем дополнительных исследований для уточнения диагноза; сформулировать клинический диагноз; владеть: методами общего клинического обследования детей и подростков. Данные компетенции являются базовыми для формирования клинического мышления врача-педиатра.

Традиционно в программе дисциплины Пропедевтика детских болезней изучаются основы диететики здорового ребенка первого года жизни. Питание относится к важнейшим факторам, определяющим здоровье подрастающего поколения. Правильно организованное питание обеспечивает нормальный рост и развитие детей, способствует формированию защитных сил организма, укреплению здоровья, повышению работоспособности, профилактике заболеваний. В результате многочисленных исследований было установлено, что фактор питания на фоне активного роста и развития организма ребенка оказывает влияние на реализацию генетического потенциала, что привело к формированию «концепции пищевого программирования» и к созданию новой биомедицинской области, называемой «Происхождение развития здоровья и болезней» (Developmental Origins of Health and Disease: DOHaD). Санкт -Петербургская, как и другие педиатрические школы, внесла достойный вклад в развитие данного направления, считая его одним из ведущих в педиатрической науке и практике. Исторические аспекты преподавания принципов рационального вскармливания детей изобилуют разнонаправленными тенденциями. Сегодня преподавание данного раздела должно основываться на современных рекомендациях ВОЗ, Союза педиатров России и других согласительных международных документах. Все они доступны для самостоятельного изучения на интернет-ресурсах, студента необходимо ориентировать на изучение именно этих источников. Предлагается также методическое пособие, созданное коллективом кафедры, целью которого является выработка у студентов правильного подхода к возрастной физиологии пищеварительного тракта, определения возрастных потребностей в энергии и основных ингредиентах, умения назначить адекватное питание

здоровому ребенку 1 года жизни и провести необходимую коррекцию при наиболее частых нарушениях. В пособии предлагается решение ситуационных задач. Обучаемый решает поставленную перед ним задачу самостоятельно, но на практических занятиях проводится дискуссия с преподавателем с вовлечением других обучающихся. Самостоятельное решение реальных задач позволяет развивать у обучающегося навыки стратегического мышления и уверенность в себе. В результате обучения студент должен овладеть навыком расчета диеты при различных видах вскармливания [1–5].

Современные проблемы преподавания пропедевтики детских болезней недавно обсуждались на третьей всероссийской конференции «Знание пропедевтики- основа клинического мышления педиатра». Одной из обозначенных проблем явилось многообразие учебников по этой дисциплине, изданных в России в последние 15 лет [2–5]. В них представлены особенности развития плода и здорового ребенка, анатомо-физиологические особенности и методы обследования детей разного возраста, симптомы и синдромы основных заболеваний, алгоритмы диагностического поиска, освещены вопросы вскармливания и питания. Авторами учебников являлись, как правило, коллективы преподавателей пропедевтики детских болезней, имеющие большой опыт и состоящие из специалистов разного профиля. Все современные учебники содержат большой набор оценочных средств. При создании этих учебников использовались современные средства визуального представления материала, включающего схемы, рисунки, фотографии и учебные видеофильмы, что определяет их эффективность для самоподготовки студентов. В то же время, на конференции было подчеркнуто, что все учебники имеют общие недостатки: размещение в значительном объеме материала, который повторяет ранее пройденный (эмбриогенез, описание органов чувств, повторение основ общей пропедевтики-компетенция пропедевтики внутренних болезней, сверхподробный состав грудного молока и т. п.); избыточное и подробное освещение тем, которые студенты еще будут изучать на последующих кафедрах (наследственные болезни, первичные иммунодефициты, неонатальный скрининг, вакцинопрофилактика, группы здоровья и др.); в некоторых изданиях недостаточно освещены вопросы электрокардиографии, отсутствует наглядная демонстрация; часто материал неравномерно распределен по главам, что связано с приверженностью авторов своей узкой специальности; включение методов определения симптомов, которые либо дублируют друг друга, либо не используются в работе на современном этапе (метод Гюйона, метод Гнатюка, симптомы бронхоаденита, метод Боткина при пальпации почек, обилие болевых симптомов при обследовании живота); в некоторых изданиях присутствует обилие текста, мало рисунков и фотографий, а присутствующие иллюстрации-черно-белые; имеют место разные методологические подходы к оценке физического и психомоторного развития; разное количество тестовых заданий; использование разной терминологии. В связи с этим, актуально создание новых учебников с одной стороны [6], и издание подробных учебно-методических пособий по отдельным разделам программы на каждой кафедре пропедевтики детских болезней, с другой. Например, только за последние 5 лет, на кафедре пропедевтики детских болезней СПБГПМУ изданы

пособия по анатомо-физиологическим особенностям, семиотике и синдромам поражения различных органов и систем: кожи, подкожной клетчатки и лимфатической системы [7], костно-мышечной системы [8–10], дыхательной [11], сердечно-сосудистой [12], мочевой [13], пищеварительной [14; 15] и эндокринной [16]. Помимо учебников и методических пособий студентам для самостоятельной работы издаются особые практикумы, где пошагово представлены действия, необходимые для объективного обследования детей [6], оценки физического и полового развития, написания развернутых и кратких статусов объективного осмотра детей в медицинской документации [14; 15].

На конференции, посвященной методологии преподавания пропедевтики детских болезней было подчеркнуто, что сегодня по организационным, эпидемиологическим или юридическим причинам непосредственная работа студентов с больными детьми затруднена. Пандемия коронавирусной инфекции 2019 года (COVID-19), результатом которой медицинское образование студентов проводилось дистанционно [1; 2], разделение лечебной и педагогической деятельности в клиниках потребовали эффективных инновационных подходов в преподавании [3; 4]. На кафедре пропедевтики детских болезней СПБГПМУ широко используется демонстрация учебных видеофильмов по методике непосредственного обследования здорового и больного ребенка, роликов, демонстрирующих ежемесячную динамику психомоторного развития детей, видео и аудиофайлов [5]. Все эти материалы доступны студентам через специальную страницу в сети Интернет. Используется методика симулированного пациента, как для тренировки общения с пациентом и сбора анамнеза, так и для обучения методике непосредственного осмотра детей [6–8]. Московские педиатры совместно с издательством «ГЭОТАР-медиа» разработали методику обучения с помощью интерактивного симулятора виртуального пациента «Филатов. Педиатрия» [2]. На некоторых кафедрах, где администрация клиник не допускает студенческие группы для обучения на отделениях все обучение проводится на симуляторах; разработаны специальные методики обучения и оценочные средства. Там, где руководство кафедры и клиники сосредоточено в одних руках, студенты имеют возможность отрабатывать практические навыки как на занятиях, так и в дополнительное время. В большинстве же кафедр приходится совмещать различные методики: демонстрацию практических навыков на занятии преподавателем, просмотр учебных фильмов, симуляционные технологии; подход индивидуален в каждом конкретном случае [2]. Думается, что лучшее обучение пропедевтике невозможно без работы у постели больного. Выполнение и закрепление методики целесообразно отмечать в особой индивидуальной рабочей тетради студента с отметкой преподавателя на каждом занятии [2].

Следует отметить, что до сегодняшнего дня длится дискуссия о методах оценки физического развития детей (использование региональных нормативов или нормативов ВОЗ, целесообразность оценки соматотипов и др.); издаются многочисленные публикации, в т.ч. методического характера [14]. Рекомендуемый кафедрой пропедевтики детских болезней Практикум по оценке физического развития детей основан на рекомендациях ВОЗ [9].

Традиционно на кафедре пропедевтики детских болезней изучаются вопросы питания детей разного возраста. Современные учебные и учебно-методические издания по диетологии опираются на современные методические нормативные документы ВОЗ и Союза педиатров России [8–10]. Целесообразно также издать практикум для студентов с пошаговой инструкцией составления ежедневного меню детям разного возраста с использованием компьютерных программ расчета достаточности рациона.

Особое внимание на конференции было уделено формированию мотивации студентов и управлению учебным процессом. Сегодня, когда многие студенты вынуждены совмещать работу и учебу, их отношение к учебе не всегда носит приоритетный характер [4]. Было подчеркнуто, что формирование мотивации студента к обучению во многом зависит от личности преподавателя, его человеческих качеств, харизмы, компетентности и эмпатии [5; 6].

В заключение следует отметить, что обсуждение актуальных проблем преподавания дисциплины Пропедевтика детских болезней необходимо проводить регулярно, в очном режиме. Обмен опытом по дискуссионным и нерешенным проблемам пропедевтики детских болезней позволит улучшить формирование профессиональных компетенций будущих врачей-педиатров.

Библиографический список к главе 6

1. Симаходский А.С. Методические подходы к преподаванию отдельных разделов педиатрии с цель качественной подготовки врачей педиатров / А.С. Симаходский, В.Ю. Альбицкий, А.В. Каган [и др.]. – СПб., 2020.

2. Пропедевтика детских болезней: учебник для студентов медицинских вузов/ под ред. Н.А. Геппе, Н.С. Подчерняевой. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2008. – 464 с.

3. Воронцов И.М. Пропедевтика детских болезней: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования, обучающихся по дисциплине «Пропедевтика детских болезней» по специальностям 060103.65 «Педиатрия», 060101.65 «Лечебное дело» и 060104.65 «Медико-профилактическое дело» / И.М. Воронцов, А.В. Мазурин. – 3-е изд., доп. и перераб. – СПб., 2009.

4. Капитан Т.В. Пропедевтика детских болезней с уходом за детьми / Т.В. Капитан. – 5-е изд., доп. – М.: МЕДпресс-информ, 2009. – 656 с.

5. Гуркина Е.Ю. Пропедевтика детских болезней: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования, обучающихся по специальности 060103.65 «Педиатрия» по дисциплине «Пропедевтика детских болезней» / Е.Ю. Гуркина, И.А. Леонова, Е.И. Алешина; под ред. В.В. Юрьева, М.М. Хомича. – М., 2012.

6. Бородулина Т.В. Пропедевтика детских болезней: учебник / Т.В. Бородулина, М.Ю. Галактионова, М.К. Ермакова [и др.]. – 3-е изд., перераб. и доп. – М., 2021.

7. Нестеренко З.В. Анатомо-физиологические особенности, методы обследования, семиотика и синдромы поражения кожи, подкожно-жировой клетчатки и лимфатической системы у детей. Учебно-методические рекомендации для студентов 3 курса педиатрического факультета / З.В. Нестеренко, Е.В. Бойцова, О.А. Маталыгина [и др.]. – СПб., 2019.

8. Нестеренко З.В. Анатомо-физиологические особенности, методы обследования, семиотика и синдромы поражения костно-мышечной системы у детей Учебно-методические рекомендации для студентов 3 курса педиатрического факультета / З.В. Нестеренко, Е.В. Бойцова, О.А. Маталыгина [и др.]. – СПб., 2019.

9. Нестеренко З.В. Анатомо-физиологические особенности и методика обследования сердечно-сосудистой системы у детей. семиотика и синдромы поражения. клинические и функциональные методы исследования. Учебно-методические рекомендации для студентов 3 курса педиатрического факультета, по дисциплине «педиатрия» для специальностей «стоматология», «биофизика», «медико-профилактическое дело» / З.В. Нестеренко, Е.В. Бойцова, О.А. Маталыгина [и др.]. – СПб., 2019.

10. Новикова В.П. Анатомо-физиологические особенности, методы непосредственного обследования и диагностики органов мочеобразования и мочевыведения у детей. семиотика и синдромы поражения мочевой системы. Учебно-методическое пособие для студентов 3 курса педиатрического факультета / В.П. Новикова, Н.М. Богданова, Н.Э. Прокопьева [и др.]. – СПб., 2022.

11. Новикова В.П. Семиотика и синдромы поражения пищеварительной системы у детей. Учебно-методическое пособие для студентов 3 курса педиатрического факультета / В.П. Новикова, О.А. Маталыгина, М.М. Гурова [и др.]. – СПб., 2022.

12. Новикова В.П. Особенности пищеварительной системы у детей, методы непосредственного, лабораторного и инструментального обследования. Учебно-методическое пособие для студентов 3 курса педиатрического факультета / В.П. Новикова, О.А. Маталыгина, М.М. Гурова [и др.]. – СПб., 2022.

13. Новикова В.П. Пропедевтические аспекты изучения эндокринной системы у детей. Учебно-методическое пособие для студентов 3 курса педиатрического факультета по дисциплине «Пропедевтика детских болезней» / В.П. Новикова, Л.В. Тыртова, Н.В. Евдокимова [и др.]. – СПб., 2021, 2022.

14. Новикова В.П. Практикум по оценке физического развития детей. Учебно-методическое пособие / В.П. Новикова, В.Л. Грицинская, М.М. Гурова [и др.]. – СПб., 2021.

15. Новикова В.П. Практикум по оценке полового развития детей / В.П. Новикова, Л.В. Тыртова, Н.В. Евдокимова [и др.]. – СПб., 2022.

16. Новикова В.П. Практикум по написанию статусов врачебного объективного обследования детей. Учебно-методическое пособие для студентов 3 курса педиатрического факультета / В.П. Новикова, О.А. Маталыгина, М.М. Гурова [и др.]. – СПб., 2022.

ГЛАВА 7

DOI 10.31483/r-105320

Глотова Галина Анатольевна

Дорофеева Олеся Вадимовна

МОТИВАЦИОННЫЙ АСПЕКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК СУБЪЕКТОВ УЧЕНИЯ

Аннотация*: одним из проявлений субъектности студентов вузов является их вовлеченность в учение, активно изучающаяся в зарубежной и отечественной педагогике, психологии и социологии образования. Выделяются различные компоненты вовлеченности в учение, среди которых есть мотивационный компонент. Целью исследования явился сравнительный анализ двух методик измерения мотивации учения, опирающихся на разные теоретические подходы, а также анализ связи между успеваемостью как результативной составляющей вовлеченности в учение и мотивационным компонентом вовлеченности, измеренным двумя разными инструментами. Использовались методики «Диагностика мотивации учения студентов» (Бадмаева, 2004), «Шкалы академической мотивации» (Гордеева, Сычев, Осин, 2014). Кроме этого, студенты давали информацию об успеваемости за прошлые семестры. В исследовании, проведенном методом онлайн-опроса в Google-форме, приняли участие 115 студентов вузов в возрасте 18–25 лет. При обработке данных использовались корреляционный анализ (по Спирмену) и факторный анализ. В результате исследования получены множественные достоверные корреляции между шкалами мотивов учения двух методик; при факторном анализе шкалы равномерно распределились между двумя факторами; выявлено, что в каждой из методик есть шкалы, достоверно коррелирующие с успеваемостью студентов как результативной составляющей их вовлеченности в учение; мотивы учения рассмотрены во взаимосвязи с включающими видами деятельности студентов, внутри которых реализуются действия учения.*

Ключевые слова*: вовлеченность в учение, мотивы учения, включающая деятельность, успеваемость, студенты вузов.*

Abstract*: one of the manifestations of subjectivity of university students is their involvement in learning, actively studied in foreign and in Russian pedagogy, psychology and sociology of education. Various components of involvement in learning are distinguished, among which there is a motivational component. The purpose of the study was a comparative analysis of two methods for measuring the motivation of learning, based on different theoretical approaches, as well as an analysis of the relationship between academic performance as an effective component of involvement in learning and the motivational component of involvement measured by two different tools. The methods «Diagnostics of the motivation of students' learning» (Badmaeva, 2004), «Scales of academic motivation» (Gordeeva, Sychev, Osin, 2014) were used. In*

addition, students gave information on academic performance for past semesters. The study, conducted by an online survey in Google form, involved 115 university students aged 18–25 years. Correlation analysis (according to Spearman) and factor analysis were used in the data processing. As a result of the study, multiple significant correlations between scales of motives of the learning of two methods were obtained; in factor analysis, the scales were evenly distributed between the two factors; it was revealed that in each of the methods there are scales significantly correlating with the academic performance of students as an effective component of their involvement in learning; the motives of the learning are considered in relation to the types of activities of students, within which the actions of the learning are implemented.

Keywords*: involvement in learning, motives of learning, including activity, academic performance, university students.*

Одним из проявлений субъектности студентов вузов является степень их вовлеченности в учение. Вовлеченность в учение исследуется в нашей стране и за рубежом в социологии образования [17; 18], педагогике [9; 14; 23; 24], психологии образования и педагогической психологии [1; 4; 5; 13; 19; 20; 22; 25; 26; 28]. Выделяются различные компоненты вовлеченности в учение, среди которых есть мотивационный компонент [18; 25; 26]. Изучению мотивов учения в отечественной психологии уделяется большое внимание [2; 3; 6; 7; 10; 16]. Сложность заключается в том, что для измерения связанных с учением мотивов разными авторами предлагаются различные инструменты. Поэтому возникает особая исследовательская задача изучить на эмпирическом материале, как соотносятся результаты выполнения студентами разных методик, связанных с измерением мотивов учения.

Целью данного исследования явился сравнительный анализ двух методик измерения мотивации учения, опирающихся на разные теоретические подходы, а также анализ связи между успеваемостью как результативной составляющей вовлеченности в учение и мотивационным компонентом вовлеченности, измеренным двумя разными методиками.

Описание методик исследования

В данном исследовании для сопоставительного анализа были использованы две методики изучения мотивов учения, базирующиеся на разных теоретических основаниях.

1. Методика Н.Ц. Бадмаевой, используемая нами под названием «Диагностика мотивации учения студентов» (ДМУС) [2, с. 153–155], разработанная с опорой на ранее созданные отечественные методики и подходы к изучению мотивации учения А.А. Реана и В.А. Якунина [10, с. 434] и В.Г. Леонтьева [16, с. 194]. Методика ДМУС включает 34 вопроса, объединенных в семь шкал. На основе результатов факторного анализа, проведенного нами ранее с использованием данной методики [4, с. 127], три шкалы отнесены к мотивам «деятельностного спектра» («учебно-познавательные мотивы», «профессиональные мотивы», «мотивы творческой самореализации»), а четыре шкалы отнесены к мотивам «социального спектра» («коммуникативные мотивы», «социальные мотивы (широкие)», «мотивы престижа», «мотивы избегания (неудач)»).

2. Методика Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, Е.Н. Осина «Шкалы академической мотивации» (ШАМ) [7, с. 106–107], которая опирается на разработанную американскими психологами Э. Диси и Р. Райаном теорию самодетерминации [27]. Эта методика включает 28 вопросов, объединенных в семь шкал, связанных с академической мотивацией. Три шкалы характеризуют «внутреннюю» мотивацию учения («познавательная мотивация», «мотивация достижения», «мотивация саморазвития»), три шкалы характеризуют «внешнюю» мотивацию учения («интроецированная мотивация», «экстернальная мотивация», «мотивация самоуважения»), а шкала «амотивация» стоит особняком.

Следует отметить, что относительно обеих методик их авторами проведены процедуры определения валидности и надежности, подтвердившие возможность использования в изучении мотивов учения студентов.

1. Для оценки результативной составляющей студенческой вовлеченности в учение в вузе была использована информация об успеваемости студентов. Инструкция к методике: «Выберите, какие у Вас были отметки за прошлые семестры обучения: 3; 3–4; 4; 3–4-5; 4–5; 5». При статистической об- работке каждому варианту ответов присваиваются баллы: 1 балл = 3; 2 балла = 3–4; 3 балла = 4; 4 балла = 3–4–5; 5 баллов = 4–5; 6 баллов = 5».

Эмпирическое исследование проводилось методом онлайн-опроса с использованием Google-формы на выборке 115 студентов 18–25 лет (M = 20,87; Mo=21). При обработке результатов применялись корреляционный анализ (по Спирмену) и факторный анализ с вращением Varimax.

Полученные в исследовании результаты представлены в таблицах 1–4.

Прежде всего, остановимся на особенностях каждой из методик, проанализировав используемые в них шкалы с помощью корреляционного и факторного анализа. Начнем с методики «Диагностика мотивации учения студентов» (ДМУС) (табл. 1).

Таблица 1

Корреляционные связи (по Спирмену) между шкалами методики «Диагностика мотивации учения студентов» (ДМУС) (n = 115)

ДМУС	КМ	МИ	МП	ПМ	МТ	УП
КМ	1,000					
МИ	0,241**	1,000				
МП	0,540***	0,513***	1,000			
ПМ	0,332***	-0,248**	0,225**	1,000		
МТ	0,484***	-0,039	0,175*	0,468****	1,000	
УП	0,574***	-0,044	0,454***	0,553****	0,418****	1,000
СМ	0,503***	0,243**	0,501***	0,346****	0,427****	0,440***

Примечания: 1. КМ («коммуникативные мотивы»), МИ («мотивы избегания»), МП («мотивы престижа»), ПМ («профессиональные

мотивы»), МТ («мотивы творческой самореализации»), УП («учебно-познавательные мотивы»), СМ («социальные мотивы»).

*2. **** r = 0,321 при p ≤ 0,001; *** r = 0,254 при p ≤ 0,01; ** r = 0,195 при p ≤ 0,05; * r = 0,164 при p ≤ 0,1.*

Как можно видеть из таблицы 1, из 21 возможной корреляционной связи между шкалами методики «Диагностика мотивации учения студентов» Н.Ц. Бадмаевой 19 связей достоверны: 14 связей достоверны при $p \leq 0{,}001$, 4 связи достоверны при $p \leq 0{,}05$, 1 связь достоверна при $p \leq 0{,}1$, 2 связи недостоверны. Это означает, что шкалы методики ДМУС, в основном, не являются независимыми, однако они и не мультиколлинеарны, чтобы их можно было рассматривать как части одной единой шкалы мотивов учения. В достоверных корреляциях между шкалами внутри методики ДМУС проявляется действие генерального G-фактора мотивов учения. В том же, что значения коэффициентов корреляции между разными шкалами различны, проявляется действие групповых S-факторов, связанных со специфическими особенностями каждой из шкал внутри методики. Присутствие в данных, получаемых по любой психодиагностической методике, факторов G (генерального), S (группового), U (уникального, специфического) рассматривалось нами ранее [11, с. 406–407].

При проведении факторного анализа (с вращением Varimax) семь шкал методики ДМУС распределились по двум факторам. В первый фактор (ДОД = 41,557%) вошло 5 шкал: 3 шкалы мотивов учения «деятельностного спектра» («профессиональные мотивы» (факторная нагрузка 0,845), «учебно-познавательные мотивы» (0,822), «мотивы творческой самореализации» (0,745)), а также 2 шкалы «социального спектра» («коммуникативные мотивы» (0,635) и «социальные мотивы» (0,605)). Первый фактор может рассматриваться как «фактор мотивов, наиболее благоприятных для учения», обеспечивающих позитивные результаты осуществления учебных действий. Данный фактор ориентирован, прежде всего, на содержательную сторону учения, позволяющую овладеть разными знаниями, навыками и компетенциями. Как можно видеть, мотивы «деятельностного спектра» в рамках первого фактора несколько превалируют над мотивами «социального спектра».

Во второй фактор (ДОД = 28,590%) вошло 2 шкалы. С наибольшей факторной нагрузкой в него вошла шкала «мотивы избегания» (0,892), к которой примыкает шкала «мотивы престижа» (0,799). Этот фактор можно интерпретировать как «фактор мотивов, менее благоприятных для учения».

Рассмотрим результаты корреляционного и факторного анализа, проведенного внутри методики «Шкалы академической мотивации» (ШАМ) (табл. 2).

Таблица 2

Корреляционные связи (по Спирмену) между показателями методики «Шкалы академической мотивации» (ШАМ) (n = 115)

Шкалы	Шкалы академической мотивации (ШАМ)					
ШАМ Мотивация	Познавательная	Достижения	Саморазвития	Самоуважения	Интроецированная	Экстернальная
Познавательн	1,000					
Достижен.	0,672****	1,000				
Саморазвития	0,682****	0,601****	1,000			
Самоуважен.	0,230**	0,255***	0,613****	1,000		
Интроецир.	-0,283***	-0,222**	0,001	0,488*****	1,000	
Экстернальн.	-0,508****	-0,430****	-0,257***	0,223**	0,763*****	1,000
Амотивация	-0,584****	-0,387****	-0,506****	-0,167*	0,413*****	0,503*****

*Примечание: 1. **** r = 0,321 при p ≤ 0,001; *** r = 0,254 при p ≤ 0,01; ** r = 0,195 при p ≤ 0,05; * r = 0,164 при p ≤ 0,1.*

Таблица 2 показывает, что из 21 возможной корреляционной связи между шкалами методики «Шкалы академической мотивации» Т.О. Гордеевой с соавторами 20 связей достоверны: 13 связей достоверны при p ≤ 0,001, 3 связи достоверны при p ≤ 0,01, 3 связи достоверны при p ≤ 0,05, 1 связь достоверна при p ≤ 0,1, 1 связь недостоверна. Как и в случае с методикой ДМУС, семь шкал методики ШАМ, хотя и не являются независимыми, но не мультиколлинеарны. В этих шкалах отражается действие генерального G-фактора мотивов учения, побуждающих к учению и поддерживающих осуществление учебных действий, а также проявляется действие групповых S-факторов.

При проведении факторного анализа (с вращением Varimax) семь шкал методики «Шкалы академической мотивации» (ШАМ) распределились по двум факторам. В первый фактор (ДОД = 45,868%) однозначно вошли 4 шкалы: 3 шкалы с положительными факторными нагрузками («мотивация саморазвития» (0,906), «познавательная мотивация» (0,862), «мотивация достижения» (0,794)), а также 1 шкала с отрицательной факторной нагрузкой («амотивация» (−0,693)). Кроме этого, шкала

«мотивация самоуважения» распределилась между первым и вторым факторами, войдя в первый фактор с факторной нагрузкой 0,543. Первый фактор можно интерпретировать как «фактор внутренней мотивации учения» (другими словами, «фактор ориентации на саморазвитие в сфере познания и достижений»), поэтому «амотивация» вошла в данный фактор с отрицательным знаком как препятствующая саморазвитию.

Во второй фактор (ДОД = 31,053%) однозначно с положительными факторными нагрузками вошли 2 шкалы: с наибольшей факторной нагрузкой во второй фактор вошла шкала «интроецированной мотивации» (0,917), а вслед за ней шкала «экстернальной мотивации» (0,780). Кроме этого, во второй фактор вошла шкала «мотивация самоуважения» (0,722) с несколько большей факторной нагрузкой, чем эта же шкала показала в первом факторе. Второй фактор можно интерпретировать как «фактор внешней мотивации учения» (другими словами, «фактор ориентации на требования социума в сфере учения»).

Теперь рассмотрим, как коррелируют между собой шкалы методик «Диагностика мотивации учения студентов» (ДМУС) Н.Ц. Бадмаевой и «Шкалы академической мотивации» (ШАМ) Т.О. Гордеевой с соавторами. Полученные результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Корреляционные связи (по Спирмену) между шкалами методик «Диагностика мотивации учения студентов» (ДМУС) и «Шкалы академической мотивации» (ШАМ) (n = 115)

Шкалы ДМУС	Шкалы академической мотивации (ШАМ)						
	Познавательная	Достижения	Саморазвития	Самоуважения	Интроецированная	Экстернальная	Амотивация
КМ	0,377***	0,312***	0,583***	0,543****	0,189*	0,039	-0,228**
МИ	-0,309***	-0,246**	-0,033	0,446****	0,756****	0,659****	0,392***
МП	0,129	0,112	0,425***	0,615****	0,452****	0,285***	-0,104
ПМ	0,569***	0,355***	0,467***	0,107	-0,246**	-0,342****	-0,636***
МТ	0,452***	0,290***	0,437***	0,263***	-0,029	-0,112	-0,253**
УП	0,635***	0,510***	0,649***	0,473****	-0,039	-0,235**	-0,504***
СМ	0,241**	0,084	0,431***	0,502****	0,359****	0,277***	-0,185*

Примечания: 1. КМ («коммуникативные мотивы»), МИ («мотивы избегания»), МП («мотивы престижа»), ПМ («профессиональные мотивы»), МТ («мотивы творческой самореализации»), УП («учебно-познавательные мотивы»), СМ («социальные мотивы»).

*2. **** r = 0,321 при p ≤ 0,001; *** r = 0,254 при p ≤ 0,01; ** r = 0,195 при p ≤ 0,05; * r = 0,164 при p ≤ 0,1.*

Из таблицы 3 следует, что из 49 возможных связей между шкалами методик «Диагностика мотивации учения студентов» и «Шкалы академической мотивации» 39 связей достоверны: 25 связей достоверны при $p \leq 0{,}001$, 6 связей достоверны при $p \leq 0{,}01$, 6 связей достоверны при $p \leq 0{,}05$, 2 связи достоверны при $p \leq 0{,}1$, 10 связей недостоверны. Такое значительное число достоверных корреляций между двумя рассматриваемыми методиками, направленными на изучение мотивов учения студентов, говорит о том, что в шкалах обеих методик проявляется действие генерального G-фактора мотивов учения.

Как видно из таблицы 3, три шкалы мотивов «деятельностного спектра» методики ДМУС («учебно-познавательные мотивы», «профессиональные мотивы» и «мотивы творческой самореализации») наиболее тесно достоверно положительно связаны со шкалами методики ШАМ «познавательная мотивация» и «мотивация саморазвития» (во всех шести случаях при $p \leq 0{,}001$). Кроме этого, у мотивов «деятельностного спектра» ДМУС со шкалой «мотивация достижения» ШАМ 2 положительные связи, достоверные при $p \leq 0{,}001$, 1 положительная связь, достоверная при $p \leq 0{,}01$, а со шкалой «мотивация самоуважения» ШАМ 1 положительная связь, достоверная при $p \leq 0{,}001$, 1 положительная связь, достоверная при $p \leq 0{,}01$, 1 недостоверная положительная связь.

Напротив, три шкалы мотивов «деятельностного спектра» методики ДМУС («учебно-познавательные мотивы», «профессиональные мотивы» и «мотивы творческой самореализации») наиболее тесно достоверно отрицательно связаны со шкалой «амотивация» методики ШАМ (в двух случаях при $p \leq 0{,}001$, в одном случае при $p \leq 0{,}05$). Кроме того, у шкал «деятельностного спектра» методики ДМУС со шкалой «экстернальная мотивация» ШАМ 2 отрицательные связи, достоверные при $p \leq 0{,}001$ и $p \leq 0{,}05$, 1 недостоверная отрицательная связь, а со шкалой «интроецированная мотивация» ШАМ 1 достоверная отрицательная связь при $p \leq 0{,}05$ и 2 недостоверные отрицательные связи.

Для 4-х шкал методики ДМУС, связанных с мотивами «социального спектра» («коммуникативные мотивы», «социальные мотивы», «мотивы избегания» и «мотивы престижа»), картина иная, чем для группы мотивов «деятельностного спектра». Так, мотивы «социального спектра» ДМУС продемонстрировали положительные связи со шкалами «интроецированная мотивация» и «экстернальная мотивация» (причем 7 из 8-ми положительных связей являются достоверными). Наиболее тесно достоверно положительно ($p \leq 0{,}001$) с «интроецированной мотивацией» и с «экстернальной мотивацией» методики ШАМ связана шкала «мотивы избегания» ДМУС.

Таким образом, три мотива «деятельностного спектра» методики ДМУС, такие как «учебно-познавательные мотивы», «профессиональные

мотивы» и «мотивы творческой самореализации» достоверно положительно коррелируют с «внутренними» мотивами учения методики ШАМ и достоверно отрицательно коррелируют с «амотивацией», тогда как с тремя «внешними» мотивами учения корреляции неоднозначные.

Что касается мотивов «социального спектра» методики ДМУС, то здесь наблюдается сходство в корреляционном поведении у шкал «коммуникативные мотивы», «социальные мотивы» и «мотивы престижа». Эти три шкалы положительно коррелируют как с тремя шкалами «внутренних» мотивов учения, так и с тремя шкалами «внешних» мотивов учения методики ШАМ, и только со шкалой «амотивация» ШАМ мотивы «социального спектра» методики ДМУС связаны отрицательно.

Иная картина у «мотивов избегания» методики ДМУС, которые тоже тяготеют к мотивам «социального спектра». «Мотивы избегания» продемонстрировали высоко достоверные положительные связи с тремя шкалами «внешних» для учения мотивов методики ШАМ (с «интернальной мотивацией», «экстернальной мотивацией» и «мотивацией самоуважения»), а также с «амотивацией» методики ШАМ. Достоверные отрицательные связи «мотивы избегания» ДМУС показали с «познавательной мотивацией» и «мотивацией достижения» методики ШАМ, тогда как с «мотивацией саморазвития» отмечена недостоверная отрицательная связь.

Остановимся теперь на результатах факторного анализа (с вращением Varimax) шкал методик «Диагностика мотивации учения студентов» (ДМУС) и «Шкалы академической мотивации» (ШАМ) вместе (табл. 4).

Таблица 4

Результаты факторного анализа (с вращением Varimax) шкал методик «Диагностика мотивации учения студентов» (ДМУС) и «Шкалы академической мотивации» (ШАМ) (n = 115)

	Шкалы	Фактор 1	Фактор 2
№	ДМУС		
1.	Коммуникативные мотивы	0,607	
2.	Мотивы избегания		0,833
3.	Мотивы престижа		0,735
4.	Профессиональные мотивы	0,775	
5.	Мотивы творческой самореализации	0,619	
6.	Учебно-познавательные мотивы	0,827	
7.	Социальные мотивы		0,598
	ШАМ		
1.	Познавательная мотивация	0,862	
2.	Мотивация достижения	0,714	
3.	Мотивация саморазвития	0,850	
4.	Мотивация самоуважения		0,700
5.	Интроецированная мотивация		0,862
6.	Экстернальная мотивация		0,733
7.	Амотивация	-0,729	
	ДОД (%)	38,829	27,439

Как можно видеть из таблицы 4, шкалы методик ДМУС и ШАМ четко распределились по двум факторам. В первый фактор (ДОД = 38,829%) вошло по четыре шкалы каждой из методик. Наибольшая положительная факторная нагрузка отмечена у шкалы «познавательная мотивация» ШАМ (0,862), к которой близко примыкают шкалы «мотивация саморазвития» ШАМ (0,850) и «учебно-познавательные мотивы» ДМУС (0,827). Поэтому первый совместный фактор можно условно обозначить, как «фактор ориентации на познавательное развитие в учении». В этот же первый фактор вошли с положительными факторными нагрузками > 0,7 шкалы «профессиональные мотивы» ДМУС (0,775) и «мотивация достижения» ШАМ (0,714), а с факторными нагрузками >0,6 вошли шкалы «мотивы творческой самореализации» ДМУС (0,619) и «коммуникативные мотивы» ДМУС (0,607). В то же время в первый «фактор ориентации на познавательное развитие в учении» с отрицательной факторной нагрузкой > 0,7 вошла шкала «амотивация» ШАМ (−0,729), что может свидетельствовать о том, что амотивация связана, прежде всего, с неразвитостью познавательной потребности, отсутствием ориентации на развитие в учении и интереса к познанию.

Второй фактор (ДОД = 27,439%) образовали по три шкалы каждой из двух методик. С наибольшей факторной нагрузкой во второй фактор вошла шкала «интроецированная мотивация» ШАМ (0,862), к которой примыкает шкала «мотивы избегания» ДМУС (0,833). Второй фактор может быть обозначен как «фактор ориентации на соответствие ожиданиям социума в учении». В этот фактор также вошли с нагрузками > 0,7 шкалы «мотивы престижа» ДМУС (0,735), «экстернальная мотивация» ШАМ (0,733) и «мотивация самоуважения» ШАМ (0,700), а с факторной нагрузкой >0,5 вошла шкала «социальные мотивы» ДМУС (0,598).

Как уже говорилось, большое число достоверных корреляций между шкалами двух различных по своим теоретическим основаниям методик ДМУС и ШАМ, свидетельствует о том, что обе эти методики являются частными случаями проявления генерального G-фактора, связанного с мотивами, способствующими реализации целенаправленных действий учения. Знаки коэффициентов корреляции и величина достоверных коэффициентов корреляции у разных шкал, связанных с мотивами учения, говорят о проявлении в этих шкалах действия групповых S-факторов. Если же посмотреть корреляции шкал, измеряющих мотивы учения, с другими показателями, не относящимися непосредственно к мотивам учения, то проявится действие ещё и U-фактора (фактора уникальности каждой из шкал).

В данном исследовании для выявления действия U-фактора используется такой результативный показатель включенности студентов в учение, как полученные от самих студентов сведения об их успеваемости за прошлые семестры (табл. 5).

Таблица 5

Корреляции (по Спирмену) мотивов учения по шкалам методик ДМУС и ШАМ с успеваемостью студентов (n = 115)

ДМУС	Успеваемость
Мотивы престижа	0,303***
Учебно-познавательные мотивы	0,258***
Мотивы творческой самореализации	0,178*
Коммуникативные мотивы	0,175*
ШАМ	Успеваемость
Познавательная мотивация	0,251**
Мотивация достижения	0,201**

*Примечание: **** r = 0,321 при p ≤ 0,001; *** r = 0,254 при p ≤ 0,01; ** r = 0,195 при p ≤ 0,05; * r = 0,164 при p ≤ 0,1.*

Таблица 5 показывает, что четыре шкалы методики ДМУС и две шкалы методики ШАМ демонстрирует достоверные (на разных уровнях) положительные корреляции с успеваемостью студентов. Отметим, однако, что уровень достоверности p ≤ 0,1 не всегда учитывается в эмпирических исследованиях, иногда трактующих его лишь как тенденцию. Поэтому стоит подчеркнуть, что по две шкалы каждой из методик продемонстрировали достоверные связи с успеваемостью (шкалы «мотивы престижа» и «учебно-познавательные мотивы» методики ДМУС при p ≤ 0,01, шкалы «познавательная мотивация» и «мотивация достижения» методики ШАМ при p ≤ 0,05). Эти корреляции говорят о том, какие мотивы учения для основной массы опрошенных студентов являются доминирующими в их мотивационных профилях, связанных с учением в вузе.

Обсуждение результатов исследования

Вовлеченность студентов в учение во многом связана с тем, какие виды включающей деятельности [12; 21], внутри которых реализуются действия учения, они осуществляют как субъекты учения. Другими словами, вовлеченность студентов в учение – это, прежде всего, их вовлеченность в те или иные виды включающей (относительно действий учения) деятельности.

Если обратиться к деятельностному подходу в варианте А.Н. Леонтьева [15], то, рассматривая вовлеченность студентов в учение, можно опереться на положение о связи любой деятельности с запускающим и поддерживающим её мотивом. Мотивы учения – это, по сути, мотивы деятельностей, включающих действия учения. Поэтому, чтобы найти те виды включающей деятельности, в которые студенты вовлекаются в учебном процессе в вузе, нужно обратиться к изучению мотивов, которые побуждают и поддерживают осуществление ими действий учения [15].

У каждого студента есть свой профиль включающих видов деятельности, поскольку, как правило, у студентов представлено большинство мотивов учения, но с разной степенью выраженности. Такой профиль для конкретного студента может строиться на основе каждой из рассматриваемых в данном исследовании методик в отдельности, либо по всем 14-ти

шкалам обеих методик. Тот или иной вид включающей деятельности, внутри которого у студента как субъекта наиболее продуктивно осуществляются действия учения, складывается в предыдущие периоды жизни на основе тех эмоций, которые, начиная с дошкольного возраста, вызывало включение в данные виды деятельности. Наиболее продуктивно действия учения осуществляются студентами внутри таких видов включающей деятельности, которые связываются лично для них с яркими позитивными эмоциями.

В этой связи можно вспомнить понятие «эмоциональной направленности», введенное Б.И. Додоновым [8], и выделенные им десять типов эмоциональной направленности (хотя можно предположить, что таких типов может быть и больше). Если интерпретировать идеи Б.И. Додонова с точки зрения деятельностного подхода А.Н. Леонтьева, то можно сказать, что эмоции, становящиеся наиболее привлекательными для конкретного человека, возникают в процессе и в результате осуществления им деятельности, запускаемой и поддерживаемой соответствующим мотивом. Б.И. Додонов «выдвигает и обосновывает положение об эмоциональной направленности личности как специфической для каждого человека потребности в эмоциональных переживаниях, показывает, что человек проявляется как личность прежде всего в активной, мировоззренчески и эмоционально направленной деятельности» [8, с. 2]. Можно привести примеры связи выделяемых Б.И. Додоновым эмоций с деятельностью. Так, «альтруистические эмоции» возникают в процессе и в результате осуществления альтруистической деятельности, направленной на помощь и поддержку других людей. «Пугнические эмоции» возникают в процессе деятельности, осуществляемой в ситуации борьбы, опасности и риска. «Эстетические эмоции» возникают в процессе деятельности по созерцанию природы, предметов искусства и др.

Включающим относительно действий учения является такой вид деятельности, который, с одной стороны, сам по себе при его осуществлении вызывает привлекательные для человека эмоции, а с другой стороны, позволяет внутри него ставить учебные цели и осуществлять действия учения.

Вопрос о включающей деятельности и её мотиве – это вопрос о том, ради чего учится конкретный студент. Это ставит задачу осуществить интерпретацию шкал различных методик, направленных на измерение мотивов учения, как связанную с изучением различных видов включающей деятельности студентов.

В методике Н.Ц. Бадмаевой такие виды включающей деятельности вполне однозначно связаны с выделенными ею семью видами мотивов, образующими семь шкал методики. В этом случае какой-то особой интерпретации шкал мотивов учения как шкал включающих видов деятельности студентов как субъектов учения не требуется.

Иная ситуация с методикой Т.О. Гордеевой с соавторами, где обозначения части шкал сформулированы без прямого указания на некоторую включающую деятельность, что требует специальной интерпретации таких шкал в деятельностном ключе. Шкалы «познавательная мотивация», «мотивация достижения», «мотивация саморазвития» и «мотивация самоуважения» вполне однозначно могут интерпретироваться с позиции включающих видов деятельности, то есть того, что за деятельность

является для студента эмоционально привлекательной и позволяющей благодаря этой эмоциональной привлекательности становиться включающей деятельностью для качественного выполнения внутри неё действий учения. Несколько иная ситуация с такими шкалами методики ШАМ, как «интроецированная мотивация», «экстернальная мотивация» и «амотивация». Однако и эти шкалы могут быть интерпретированы как связанные с включающими для действий учения видами деятельности. При «интроецированной мотивации» студент осуществляет деятельность по предотвращению внутреннего дискомфорта, возникающего при нарушении задаваемых социумом норм и требований к студентам. При «экстернальной мотивации» студент выполняет деятельность по минимизации числа реальных негативных санкций со стороны социума (плохие отметки, замечания, проявляемое педагогами или родителями недовольство) и по увеличению количества позитивных санкций (хорошие отметки, похвала со стороны педагогов или родителей). Наконец, при «амотивации» студент (если он не отчисляется из вуза по собственному желанию, а продолжает учиться) выполняет деятельность по формальному соблюдению требований к студентам при минимизации интеллектуальных, личностных и физических затрат на этот процесс.

Если посмотреть на два фактора, выделившихся при факторном анализе обеих вместе методик ДМУС и ШАМ, с точки зрения включающих для учения видов деятельности студентов, то выделяется две группы таких включающих видов деятельности.

Первая группа включающих видов деятельности – это разные варианты познавательной деятельности, осуществляемой в учении самостоятельно или во взаимодействии с другими (педагогами и сверстниками) и направленной на познание окружающего мира и самого себя, познание для достижения целей саморазвития или для получения результата, позволяющего достигнуть признания.

Вторая группа включающих видов деятельности – это разные варианты деятельности, направленной на благоприятную интеграцию в социум. Это предполагает принятие норм, предъявляемых социумом к обучающимся, их освоение в форме интроектов, стремление ориентироваться в учении на то, что позволяет достигнуть успеха и избежать неудачи, испытать удовлетворение от подтверждения своей интегрированности в социум (ближний и дальний).

Таким образом, вовлеченность студентов как субъектов в учение представляет собой двухуровневое образование, предполагающее на одном из уровней вовлеченность во включающие виды деятельности, наиболее привлекательные для конкретного студента, а на другом уровне – вовлеченность в целенаправленные действия учения, реализуемые внутри включающей деятельности.

Выводы:

1. Мотивы учения – это мотивы включающих видов деятельности, внутри которых студентами реализуются целенаправленные действия учения.

2. Шкалы двух методик «Диагностика мотивации учения студентов» и «Шкалы академической мотивации» по результатам корреляционного и факторного анализа продемонстрировали определенное сходство.

3. В результатах, полученных с помощью шкал двух методик, прослеживается присутствие генерального G-фактора мотивов учения, групповых S-факторов, связанных со спецификой каждой из шкал, и U-фактора, обусловливающего различия корреляционных связей отдельных шкал с параметрами, не относящимися непосредственно к мотивам учения.

4. Выявлено, что в каждой из методик есть шкалы, достоверно коррелирующие с успеваемостью студентов как результативной составляющей вовлеченности в учение.

Библиографический список к главе 7

1. Абитов И.Р. Вовлеченность в учебную деятельность как познавательное психическое состояние: опыт исследования / И.Р. Абитов, П.Н. Устин, Л.В. Артищева // Казанский педагогический журнал. – 2022. – №3 (152). – С. 218–225.

2. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей / Н.Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ: ВСГТУ, 2004. – 280 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://window.edu.ru/resource/940/18940/files/Mtdusc10.pdf (дата обращения: 16.07.2022).

3. Вартанова И.И. Проблемы диагностики и формирования мотивации учебной деятельности: учебное пособие / И.И. Вартанова. – М.: Акрополь, 2011 – 156 с.

4. Глотова Г.А. Связь мотивов учения с эмоционально-личностным благополучием студентов / Г.А. Глотова // Наука и просвещение в современной России: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары: НОУ ДПО «Экспертно-диагностический центр», 2021. – С. 122–133.

5. Глотова Г.А. Исследование вовлеченности студентов в учение. Глава 5. / Г.А. Глотова, О.В. Дорофеева // Психолого-педагогические вопросы современного образования: монография / А.А. Карамова, Ф.Р. Гайсин, Э.Н. Яппарова [и др.]; гл. ред. Ж.В. Мурзина; Чувашский республиканский институт образования. – Чебоксары: Среда, 2022. – 184 с.

6. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дис. … д-ра психол. наук / Т.О. Гордеева. М., 2013. – 444 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.dissercat.com/content/motivatsiya-uchebnoi-deyatelnosti-shkolnikov-i-studentov-struktura-mekhanizmy-usloviya-razvi (дата обращения: 03.07.2021).

7. Гордеева Т.О. Опросник «Шкалы академической мотивации» / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35. №4. – С. 96–107.

8. Додонов Б.И. Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.

9. Елькина И.Ю. Факторы вовлеченности студентов в учебный процесс в условиях дистанционного обучения / И.Ю. Елькина // Образовательные ресурсы и технологии. – 2022. – №1 (38). – С. 7–13.

10. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.

11. Карапетян Л.В. Внутреннее благополучие как комплексная динамическая система / Л.В. Карапетян, Г.А. Глотова // Перспективы науки и образования. – 2021. – №3 (51). – С. 404–416. – doi: 10.32744/pse.2021.3.28

12. Киракосян А.Х. Оптимизация психологической готовности к усвоению познавательных действий (на материале чтения в начальной школе): автореф. дис. … канд. психол. наук / А.Х. Киракосян. – М., 2014. – 32 с.

13. Киселева Н.В. Социально-психологические характеристики вовлеченности в непрерывное образование: дис. … канд. психол. наук / Н.В. Киселева. – М., 2019. – 232 с.

14. Киуру К.В. Креативность, коллаборация, критическое мышление и коммуникация как индикаторы вовлеченности студента в процесс обучения / К.В. Киуру, Е.Е. Попова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №63–1. – С. 151–155.

15. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

16. Леонтьев В.Г. Мотивация и психологические механизмы её формирования / В.Г. Леонтьев. – Новосибирск: ГП «Новосибирский полиграфкормбинат», 2002. – 264 с.

17. Малошонок Н.Г. «Студенческая вовлеченность» как социальное явление: теория и методология исследования: дис. … канд. социол. наук / Н.Г. Малошонок. – М., 2014. – 278 с [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://new-disser.ru/_avtoreferats/01007565211.pdf (дата обращения: 25.07.2022).

18. Малошонок, Н.Г. Студенческая вовлеченность: почему важно изучать процесс обучения, а не только его результат? / Н.Г. Малошонок // Мониторинг университета. – 2011. – №6. – С. 11–21 [Электронный ресурс]. – Режим доступа https://cim.hse.ru/data/2011/05/27/1212557253/11_2011_6.pdf (дата обращения: 25.07.2022).

19. Оренбурова Л.В. Студенческая вовлеченность в учебный процесс: отечественный и зарубежный опыт исследования / Л.В. Оренбурова, Н.Н. Калацкая // Наука и современное общество: взаимодействие и развитие. – 2019. – №1 (6). – С. 68–73 [Электронный ресурс]. – Режим доступа https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41849622_55693185.pdf (дата обращения: 21.08.2022).

20. Павлова Е.В. Самоорганизация как фактор академической вовлеченности студентов вуза / Е.В. Павлова // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2021. – Т. 37. – С. 31–45.

21. Подольский А.И. Становление познавательного действия: научная абстракция и реальность / А.И. Подольский. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 173 с.

22. Ткаленко С.В. Значение вовлеченности студентов и учащихся в образовательный процесс / С.В. Ткаленко, Д.В. Мирошниченко // Педагогика и психология: теория и практика. – 2022. – №1 (25). – С. 97–102.

23. Шушлина М.Ю. Влияние новых форм организации учебного процесса на уровень вовлеченности студентов / М.Ю. Шушлина // Форум. Серия: Гуманитарные и экономические науки. – 2019. – №2 (17). – С. 126–133.

24. Юрченко О.В. Приемы поддержания вовлеченности студентов в учебный процесс при работе в формате дистанционного обучения / О.В. Юрченко, М.В. Шенер // Обзор педагогических исследований. – 2021. – Т. 3. №1. – С. 194–199.

25. Astin A.W. (1999). Student involvement: a Developmental Theory for Higher Education // Journal of College Student Development. – Vol. 40 (No 5). – P. 518–529 [Electronic resource]. – Access mode: https://www.researchgate.net/publication/220017441_Student_Involvement_A_Development_Theory_for_Higher_Education (дата обращения: 26.07.2022).

26. Fredricks, J.A. (2012). The measurement of student engagement: a com-parative analysis of various methods and support self-report instruments / J.A. Fredricks, W. McColskey // In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), Handbook of research on student engagement. New York: Springer. – P. 763–782 [Electronic resource]. – Access mode: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978–1-4614–2018–7_37 (дата обращения 26.07.2022).

27. Ryan R.M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / R.M. Ryan, E.L. Deci // American Psychology. – 55(1). – 2000. – P. 68–78 [Electronic resource]. – Access mode: https://www.researchgate.net/publication/11946306_Self-Determina-tion_Theory_and_the_Facilitation_of_Intrinsic_Motivation_Social_Development_and_Well-Being (дата обращения: 12.07.2021).

28. Schaufeli W.B. (2013). What is engagement? // In C. Truss, K. Alfes, R. Delbridge, A. Shantz, & E. Soane (Eds.), Employee Engagement in Theory and Practice. – London: Routledge, Chapter 1, – 37 p. [Electronic resource]. – Access mode: https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/414.pdf (дата обращения: 25.07.2022).

ГЛАВА 8

DOI 10.31483/r-105178

Кугай Александр Иванович

ГРУППОВАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОАНАЛИЗ ЛИДЕРСТВА

Аннотация*: автор главы задается вопросом: чему может научить нас психоанализ относительно выявления оснований «лидерства»? Это можно проиллюстрировать на примере экс-президента США Дональда Трампа. Фрейдовская теория групповой психологии и анализ Эго предоставляют концептуальные средства для прояснения смысла, в котором Трампа действительно можно охарактеризовать как лидера. Согласно Фрейду, то, что составляет сплоченную группу, неразрывно связано с «либидинальными узами» между лидером и его последователями по аналогии двух «организованных» групп, а именно Римско-католической церкви и армии. Объединяющая роль лидера по отношению к группе, так же опирается на общую ненависть к чему-то внешнему по отношению к группе. Согласно Наоми Кляйн, фактором лидерства Трампа являются особенности его садистского характера, развернутого в отношении «Трамп – Ученик», дающего ключ к формулированию бессознательных оснований отождествления последователей Трампа с ним: поскольку Трамп «отрицает» кастрацию (бессилие) или недостаток, он воплощает воображаемую «полноту бытия», с которой они отождествляют себя.*

Ключевые слова*: психоанализ, групповая психология, идентификация, популизм, Фрейд, Наоми Кляйн, Трамп.*

Abstract*: the author of the chapter asks the question: what can psychoanalysis teach us about identifying the basis of 'leadership'? This can be illustrated by the example of former US President Donald Trump. Freud's theory of group psychology and ego analysis provide a conceptual means for clarifying the sense in which Trump can truly be described as a leader. According to Freud, what constitutes a cohesive group is inextricably linked to the «libidinal bond» between the leader and his followers, analogous to two «organized» groups, namely the Roman Catholic Church and the army. The unifying role of the leader in relation to the group also relies on a shared hatred of something external to the group. According to Naomi Klein, a factor in Trump's leadership is the peculiarities of his sadistic nature, deployed in relation to «Trump the Disciple», which provides a clue to formulating the unconscious grounds for identifying Trump's followers with him: since Trump «denies» castration (powerlessness) or lack, he embodies the imaginary «fullness of being» with which they identify themselves.*

Keywords*: psychoanalysis, group psychology, identification, populism, Freud, Naomi Klein, Trump.*

Введение

Очевидно, осмысление природы лидерства не может осуществляться лишь в абстрактном ключе без опоры на реальные практики тех или иных

лидеров. В этой связи, продуктивно для психологической науки и политической практики обратиться к фигуре Дональда Трампа, принимая во внимание вызывающую у одних смущение, у других – поддержку, возможно, неоправданных действий с его стороны. Хотя поступки и действия Трампа освещались в средствах массовой информации – возможно, пришло время остановиться на этом с концептуально богатой точки зрения.

Любой, кто знаком с психоанализом, который позволяет понять бессознательные мотивы, лежащие в основе человеческого поведения и лидерства, знает, что такие мотивы часто нелегко или открыто не ощутимы и не подлежат прямому рациональному аргументированию, потому что они не обязательно явно обнаруживают себя в качестве предмета исследования. Вот почему при приходится прибегать к психоаналитическому анализу, который позволяет вступить в понимание природы лидерство явлением, которое в противном случае оставалось бы неуловимым. В этой связи, наиболее продуктивный эвристический и теоретический взгляд на лидерство можно обнаружить в психоаналитической теории.

Фрейд о групповой психологии, лидерах и идентификации

В свете предыдущих замечаний обратимся к фигуре Дональда Трампа. Понимание, понимание природы поддержки, которую он получал и до сих пор получает от определенных групп людей, было бы недостаточным или неполным, если бы мы не обратились к «Психологии групп и анализу общества» З. Фрейда [6]. Вопрос, навеянный такой поддержкой, очевидно тот же вопрос, на который Фрейд пытался ответить столетие назад, а именно: почему группы – в данном случае не только члены американской общественности, но также и особенно группе республиканцев в американском Конгрессе, т. Представители и Сенат – иногда ведут себя так поразительно по-разному по сравнению с отдельными людьми? Фрейд был не единственным автором, размышлявшим над этим вопросом сразу после Первой мировой войны, что продемонстрировало важность понимания группового поведения – не случайно одна из двух высокоорганизованных групп, которую в здесь обсуждает Фрейд, – это армия. В своем тексте он уделяет должное внимание некоторым важным мыслителям, которые писали о групповом поведении до него и, как и подобает любому хорошему исследователю, сначала тщательно взвешивает их вклад, прежде чем показать, почему его следует не принимать во внимание, или то, что он хочет сохранить от него, прежде чем продвигается вперед со своим собственным расследованием. В ходе рассмотрения вклада ряда мыслителей, Фрейд проводит различие между «неорганизованными» (или случайными) и «организованными» группами и добавляет то, что он считает важный элемент, игнорируемый другими авторами, а именно «либидинальные связи» между членами групп, связи через «отождествление» с «лидерами» (значительное понятие в данном контексте, в отличие от «хозяев») и друг с другом, а также сосредоточив внимание на актуальности внушаемости и гипноза.

Г. Лебон – исследователь психологии толпы [3] настаивает на том, что коллективное поведение группы совершенно отлично от поведения индивидуумов, входящих в него, как правило, индивидуумы в группах теряют

«высшие» способы функционирования в пользу более регрессивного поведения. Согласно Лебону, в отличие от индивидуального поведения, группы «импульсивны, изменчивы и раздражительны», «ведомы бессознательным», непреднамеренны, чувствуют себя всемогущими, доверчивы, некритичны, не сомневаются в себе, склонны к крайностям, хотят, чтобы ими «управляли» сильные хозяева, не имеют торможения личности, обнаруживают признаки регрессии к психической примитивности (вроде терпимости к противоречиям, как в случае бессознательного, как напоминает Фрейд [6, с. 3774], восприимчивы к «волшебной силе слов» вместо разума и (подобно невротикам) жаждут иллюзий вместо истины. Это можно понять, изучив структуру двух высокоорганизованных групп – церковь и армию. Фрейд исправляет и усиливает все рассмотренные им теории, полагая либидо [6, с. 3786] наиболее важной объединяющей силой в психическом функционировании групп (что должно быть предположено для объяснения таких явлений, как внушаемость и так называемое «заражение» в группах). Фрейд поясняет, что «либидо» здесь относится к любви или Эросу, всеобъемлющий смысл, который включает в себя сильные эмоциональные связи, такие как дружба и товарищеские узы, которые связывают люди в организованных или объединенных интересами группах вместе в отношениях взаимной лояльности. В той мере, в какой группа (из которых существует множество видов, различающихся по продолжительности и организации) демонстрирует своего рода сплоченность, либидинозные связи присутствуют, но, что важно, если произойдет что-то, что ослабит эти либидинозные или эмоциональные связи, (организованное или исторически сплоченной) функционирование группы будет фундаментально нарушено – например, в форме «паники» (в случае с армией, где это может быть результатом внезапного отсутствия или смерти лидера), или в результате «актов насилия» [6, с. 3790–3792]. Отсюда следует, что, если кто-то покинет высокоорганизованную группу, такую как Римско-католическая церковь или армия (две такие группы, на которых фокусируется Фрейд), он рискует подвергнуться преследованиям [6, с. 3787], и он утверждает, что либидинозная роль лидера – объединение членов группы «любовью» (или эмоциональная связь) между таким лидером и членами группы – объясняется отсутствием свободы действий части индивидов в группе. В конце концов, индивидуум опутан двоякими эмоциональными связями в группе [6, с. 3789], а именно «по вертикали» – с лидером, а также, «по горизонтали» с товарищами по членам. Кроме того, исходя из объединяющей либидинозной роли лидера, по мнению Фрейда, [6, с. 3793] – ненависть к конкретному учреждению или лицу также могут действовать объединяющим образом. Предварительно можно сказать, что в случае Трампа это, кажется, сочетание такой ненависти против своего предшественника Барака Обамы, Хиллари Клинтон и Демократической партии, а также против так называемого «глубинного государства», как со своей стороны, так и со стороны его так называемой «основы».

«Идентификация» – «самое раннее выражение эмоциональной связи с другим человеком» [6, с. 3797–3798]. Во-первых, Фрейд имеет в виду

именно такую эмоциональную связь, как связь между маленьким мальчиком и его отцом. (хотя он допускает, что та же картина получится и в случае с маленькой девочкой «с необходимыми заменами»). Здесь Фрейд объясняет, что интерес мальчика принимает форму принятия «отца как своего идеала», то есть как своего «образца». То, что это обязательно усложнит ситуацию по мере взросления мальчика, можно ожидать в свете эдипова комплекса. поскольку чувства, связанные с последним, когда мальчик воспринимает отца как нежелательного конкурента привязанности матери – неизбежно входят в противоречие с теми эмоциональными связями идентификационного характера, роль мальчика, которые уже влекут за собой бессознательное желание заменить отца во всем, что он делает, и теперь применительно к его отношениям с матерью [6, с. 3797–3798]. Разница между этими двумя видами различных желаний состоит в том, что идентификация относится к Эго как к «субъекту», в то время как (для мальчика) отношения с матерью – это отношения «выбора сексуального объекта» – часть эдипова комплекса. Он формулирует это (идентификация) вкратце как влекущий за собой «кем хотелось бы быть», а выбор сексуального объекта кем-то как «какой хотелось бы иметь» [6, с. 3798].

Во-вторых, Фрейд подробно описывает случаи идентификации, когда она проявляется в возрастных симптомах, например, когда у девочки развивается кашель матери, что означает ее эдипальную вину за желание заменить мать по отношению к отцу; в таких формах, где снова действует вытеснение («Я принимает характеристики объекта»). Однако для настоящих целей последний и наиболее интересный вид идентификации из трех, описанных Фрейдом, касается бессознательного желания оказаться на месте того, с кем общаешься.

Это проявляется, например, в смещении идентификации на эмоцию, проявляемую к человеку, с которым идентифицируется, но, что важно, в отсутствие какого-либо «объектного отношения к человеку, которого идентифицируют, посредством его копирования». Это – механизм идентификации, основанный на возможности или желании поставить себя в такое же положение – несмотря на то, что нет никакого объектного отношения (такого как личная любовь или половое влечение) с имитируемым лицом. Это перекликается с тем, что Лебон считает важными для осуществления лидерства, а именно – «престижа», который «узнаваем по своей способности вызывать внушение». Учитывая заявление Лебона о том, что личный престиж частично основан на «успехе» – в ситуации с Трампом может существовать связь между его «престижем» как предполагаемого «успешного бизнесмена» и руководящей позиции, приписываемую ему его последователями в Соединенных Штатах. Идентификация может возникнуть при любом новом восприятии общего качества, разделяемого с каким-либо другим человеком, но не объекта полового влечения. Чем важнее это общее качество, тем успешнее может быть эта частичная идентификация, становящаяся, таким образом, началом новой связи.

Соответственно, взаимная связь между членами группы носит характер идентификации, основанной на важном эмоциональном общем качестве и это общее качество кроется в характере связи с вождем.

Случай Трампа

В своей проницательной книге-расследовании о значении Трампа для современности Наоми Кляйн [9] дает краткий отчет о «феноменах Трампа»: аргумент этой книги, в двух словах, заключается в том, что Трамп, каким бы крайним он ни был, является не отклонением от нормы, а логическим выводом – стилизацией практически всех худших тенденций последних полувека. Трамп – это продукт мощных систем мышления, которые ранжируют человеческую жизнь по признаку расы, религии, пола, сексуальности, внешности и физических способностей – и которые систематически использовали расу как оружие для продвижения жестокой экономической политики с самых первых дней колонизации Северной Америки и Трансатлантической работорговли. Он также является олицетворением слияния людей и корпораций мегабренд-одиночка. Он воплощение веры в то, что деньги и власть предоставлять право навязывать свою волю другим, независимо от того, выражается ли это право в захвате женщин или захвате ограниченных ресурсов планеты на пороге катастрофического потепления. Он продукт бизнес-культуры, которая фетишизирует «разрушителей», которые делают свое состояние на вопиющем игнорируя как законы, так и нормативные стандарты. Прежде всего, он воплощение все еще могущественного свободного человека. Рыночный идеологический проект, поддерживаемый как центристскими, так и консервативными партиями, ведет войну со всем публичным и общепринятым и представляет руководителей корпораций супергероями, которые спасают человечество.

Здесь может показаться, что некоторые вещи проливают свет на вопрос об основаниях для членов его «базы», отождествляющей себя с Трампом. Не случайно профиль сторонника Трампа – это профиль (обычно белого) «консерватора», что соответствует заявлению Кляйн (выше) о том, что Трамп является «продуктом мощных систем мышления», которые ранжируют человеческую жизнь на основе расы, религии, пола, сексуальности, внешности и физических способностей». Трамп беззастенчиво продвигает эти интересы, которые также являются интересами его избирателей, которые, в свою очередь, поддерживают его как мощное индивидуальное воплощение таких ценностей. Он воспринимается как противник общего врага, который ассоциируется с эрозией якобы традиционных, патриархальных, расовых, гомофобных американских ценностей. Ничто не связывает людей (или группы) так, как наличие общего врага; это, безусловно, так, поскольку это касается отождествления с Трампом его избирательного округа. В статье об американском индивидуализме и реакции страны на пандемию коронавируса, Эндрю напоминает читателям, что: «Американцы возмутились властью думая, что политики нарушая их свободы – даже в условиях пандемии» [4]. По иронии судьбы, именно этот укоренившийся американский индивидуализм представляет собой благодатную почву для консервативных американцев,

отождествляющих себя с Трампом, который признан высшим индивидуалистом (и героическим «разрушителем», к тому же, как указывает Кляйн выше) – как он продемонстрировал после начала его предвыборной кампании, не действуя обычным образом, как и ожидалось от «карьерного политика».

В приведенном выше отрывке Кляйн также намекает на то, что Трамп является наследником использования «расы в качестве оружия для продвижения жестокости». экономической политики», которое следует рассматривать вместе с его заявлением о том, что он является «олицетворением слияние людей и корпораций», учитывая тот факт, что подавляющее большинство американских предприятий – белые мужчины. принадлежат, даже если некоторые предприятия принадлежат цветным людям. Это отмечает еще один сайт, где Трамп, кажется, представляет собой идеал корпоративной истории успеха, достойный уважения. подражания, или, возможно, более точно «достойного желания» [11], напоминая описанное Фрейдом третьего вида идентификации как связи с желанием с кем (или чем) человек хотел бы быть или кем является кто-то другой – в контрасте с тем, что есть у человека, который действует на уровне сексуальных объектных отношений. Это имеет большое значение в случае отождествления себя с Трампом – в конце концов, реально говоря, сколько людей из его «базы» могли когда-либо надеяться стать миллиардерами? Но отождествление с Трампом влечет за собой бессознательное желание быть им или, скорее, похожим на него, как модель – идеальный тип.

Мастерство Трампа в этом жанре сыграло ключевую роль в построении его фирменной империи важного для его успешного баллотирования на пост президента. Вера в то, что он может резать, редактировать и перекраивать реальность, чтобы она соответствовала в значительной степени заранее заданному, самостоятельно возвеличивающий результат – преобразовать не только Белый дом, но и большую часть мира.

Реальное значение этого сходства между отношением Трампа к своему президентству и тем, как он подошел к реалити-шоу становится очевидным, где Кляйн, проводя связь между реалити-шоу, пишет: «Весь жанр – союзы, удары в спину, один выживший – всегда был чем-то вроде капиталистический бурлеск. Однако до «Ученика» был по крайней мере предлог, что речь идет о что-то еще: как выжить в глуши, как поймать мужа, как быть соседкой по дому. С приходом Дональда Трампа лоск исчез. Ученик был явно в гонке за выживание в беспощадных «джунглях» позднего капитализма… Далее она разоблачает ранее скрытую правду о капитализме [9, с. 58].

Что интересно в этом конкретном фрагменте телевизионной классовой войны, которая транслировалась в 2007 году, так это то, что это притворство было продано предыдущему поколению, когда капитализм собирался создать лучшее из всех возможных миров – полностью отсутствует. Нет, в реальности – это система, которая генерирует несколько крупных победителей и множество неудачников, так что вам лучше убедиться, что вы в команде победителей. Междоусобная экономическая борьба в центре капитализма так бросается в глаза, что только под наркозом зритель возможно,

пропустил это – нежелательно, но явно (судя по популярности шоу) и показательно, что это не так. Зрители продолжали быть приклеенными к своим телевизорам, активирующие их самые безжалостные и эгоистичные внутренние «я», независимо от того, какие моральные принципы или кодексы, религия и философская этика, которым учат в этом отношении [9, с. 56–57]. Особого внимания (хотя и тошнотворного) заслуживает то, что Кляйн описывает как «основную жестокость» шоу «победившей» и «проигравшей» команды соответственно. В то время как первые осыпали себя всякой мыслимой роскошью, их – как шампанское у бассейна и встречами со знаменитостями, и, последними, которых Трамп назвал «неимущими», вынужденными жить в палатках без электричества и есть из бумажных тарелок в так называемом «трейлере Трампа» [9, с. 57].

Тот факт, что те же самые избиратели Трампа поддержали его кандидатуру на пост президента, несмотря на их гнев перед лицом зияющей пропасти между богатыми и бедными сегодня, подчеркивает если не парадоксальный механизм процесса идентификации. Эти люди идентифицировали себя с миллиардером-бизнесменом Трампом как с предпочтительным «лидером», то есть – учитывая бессознательный психический механизм, описанный Фрейдом, – как их «идеал» или «модель», поскольку эта идентификация была (и остается) выражением их желания быть (как) чем-то или кем-то, в данном случае является Трамп. И тем не менее, рационально говоря, для них должно было быть вопиющим образом очевидно, что он представляет именно неравенство, которое они считали неприемлемым. Как это возможно?

Первое, что нужно помнить, это то, что идентификация в основе своей является бессознательным процессом, который не имеет ничего общего с рациональным поведением. Во-вторых, не случайно цитируемый выше Клейн использовал термины «жестокость» и «садизм», чтобы описать Ученика и, как следствие, Трампа. Она могла бы с равным основанием использовать понятие «извращенной» идентификацией, учитывая, что для Фрейда [7, с. 73] садизм или получение удовольствия от причинения боли другим является «наиболее распространенное и наиболее значительное из всех извращений», которое, следует отметить, согласно Фрейду, проявляется в первую очередь в сфере сексуальности. Однако он также утверждает, что оно подлежит сублимации, то есть выражается культурно преобразованными способами [8], что очевидно позволяет приспособиться к садистскому обращению Трампа с «неудачниками» в «Ученике», поскольку в нем нет прямой сексуально извращенной цели, но принимает экономически сублимированный вид. Но на этом его значение не заканчивается. Ян Паркер указывает на важную связь между извращением и фетишизмом в более поздних работах Фрейда: «Фрейд <…> в конце своей работы видел извращение как следствие «отрицания» кастрации, в которой вместо у матери отсутствует фаллос, установлен фетиш» [12, с. 49].

Перевод такого отрицания «кастрации» (т. е. бессилия) в лакановский лексикон проливает на него больше света, поскольку, в терминах Лакана, «недостаток» конститутивен для «желающего» субъекта [10, с. 674]. В терминологии Лакана, фетиш, заменяя фаллос (символическое

представление полноты и силы, которые всегда будут ускользать от человеческого субъекта). Но поскольку фаллос недосягаем, извращенцу приходится довольствоваться каким-нибудь фетишем.

Как это относится к Трампу как к человеку, который, по мнению Кляйн, демонстрировал извращенное удовольствие от неудач проигравшей команды в «Ученике»? Следуя за соединениями, можно было бы ожидать восприятия признаков этого в каком-то фетише с его стороны – в чем-то, что могло бы функционировать как экран, скрывающий его слишком человеческое «отсутствие» мощность. Именно пересмотр Жаком Лаканом фрейдовского понятия перверсии дает ключ к ответу на этот вопрос [5, с. 141–143]. В одной из формулировок Лакана [10, с. 221–222] перверсии как «клинической структуре», он утверждает, что, в отличие от истеричного субъекта, который подвергает сомнению (конвенциональный) «символический порядок» общества, извращенный субъект является персонификацией этого символического порядка. Можно сказать, что извращенец выявляет «истинные цвета» общества, которые обычно затемнен смесью лицемерия, подавления и репрессий. В этом смысле маркиз де Сад (1740–1814), который шокировал общество XVIII века своими литературными изображениями жестокости в сексуальных отношениях (например, в его печально известном романе «120 дней Содома», 1904), был извращенцем, поскольку обнажал подавленные или скрытые стремления (такие, как похоть и жестокость, возможно, косвенно предвосхищая фрейдовский Эрос и Танатос соответственно) со стороны участников общества, которым в то время предлагалось искаженное зеркальное отражение самих себя как созданий «разума». Соответственно, историческое Просвещение представляет собой гипертрофию разума, которую де Сад извращенно «исправил». Лакан, используя термин «завершенный», имел в виду «Философию в спальне» де Сада, которая появилась через 8 лет после «Критики практического разума» Иммануила Канта, парадигмы рационального, универсалистского, деонтологической этики. Тем самым де Сад напомнил эпохе, что люди не только существа разума, но и также (возможно, в более фундаментальном плане) плоти, со всеми ее императивами и превратностями, – что-то, что, хотя и подавлялось, но всегда было неотъемлемой частью общественной жизни, и это он беспощадно выносил на свет [11, с. 646].

Применительно к Трампу как к «извращенцу» это означает, что его можно рассматривать как фетишистское воплощение символического порядка таким же образом, то есть «истинные цвета» символического порядка (в отношении жестоких экономических практик), так сказать, но с важной оговоркой, что он представляет собой условный символический порядок как «фаллос», который означает (воображаемый американец) «полноту бытия». Поэтому неудивительно, что Эванс [5, с. 142] рассматривал лакановскую концепцию перверсии как зеркального отражения Трампа: «В то время как невроз характеризуется вопрос, извращение характеризуется отсутствием вопроса… Таким образом, извращенный субъект крайне редко занят вопрошанием. Это совершенно очевидно в упорном отказе Трампа признать какие-либо недостатки с его стороны. Таким

образом, поведение Трампа сводится к дезавуированию или отрицанию «недостатка», который характеризует каждого, что подтверждается каждый раз, когда он уверял американскую общественность, что то, что он сделал состояние американской экономики «идеальной». Неудивительно, что его «база» отождествляется с ним или с тем, что он представляет, а именно с (недостижимым) идеалом совершенной «американскости».

Идентификация с невозможной «мечтой»

Известно, что бытие человека в отличие от всего живого сущего, мотивированно мечтой [1; 2]. Данное обстоятельство, учитывает политический лидер. В более общем смысле, применительно к политике Трампа это проявляется как восприятие символического порядка в американском обществе как «отсутствующегой» (по крайней мере, в принципе); все действительно «идеально» и полнота бытия наступает тогда, когда он оставляет свой отпечаток на каком-либо аспекте социальной или хозяйственной жизни, под опекой его руководства, недостатка ни в чем не было бы. Понимая, что полнота бытия, с которой Трамп идентифицирует себя на воображаемом уровне, действительно недостижима, ему приходится прибегать к каким-то словесным фетишам, поэтому он обычно делает заявления типа «Сделайте Америка снова великой» (что конкретизируется во множестве красных бейсболок MAGA, которые носят его последователи). Каждый раз, когда он использует выражение, указывающее на замену какого-либо недостатка или недостачи в американском общества с контрастирующим изобилием, он метонимически функционирует как фетиш, представляющий (недоступный) фаллос Американская полнота или полнота бытия, которая, наконец, воплощена в самом Трампе. Отсюда следует, что все, что по словам Трампа, могут подорвать эту символическую полноту, например, вторжения мексиканцев или иммигрантов в целом, должно быть удалено или резко сокращено. Излишне указывать, что его ярые последователи верят в это, потому что, как метонимический представитель спроецированного символического порядка, частью которого они чувствуют себя, – порядка «Америка снова станет великой!», порядок, утверждаемый в риторике Трампа, лежит в области фантастики. Однако, не так уж и много ни хотят быть Трампом, но быть тем, за что он выступает или тем образцом, который он представляет, а именно «фаллосом» изобилия, как обрисованы «имущие» в «Ученике». Не случайно один из подзаголовков Наоми Кляйн в главе, где она обсуждает причины успеха Трампа с Учеником, читает: «В кошмаре реального мира мечты продавать».

Библиографический список к главе 8

1. Кугай А.И. Политическая фантазия в ракурсе психоанализа / А.И. Кугай // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: мат. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. – Чебоксары, 2021. – С. 320–323.

2. Кугай А.И. Базовые человеческие ценности и ценности политические: концептуальные основания / А.И. Кугай // Актуальные вопросы саморазвития личности: психолого-педагогический аспект: сб. мат. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. – Чебоксары, 2022. – С. 157–160.

3. Лебон Г. Психология народов и масс / Г. Лебон. – М.: Академический проект, 2011. – 238 с.

4. Andrew S. America's response to the coronavirus is the most American thing ever / S. Andrew // CNN. – 2020 [Electronic resource]. – Access mode: https:// edition.cnn.com/2020/05/19/us/american-individualism-coronavirus-trnd/index.html (accessed: 10.01.2023).

5. Evans D. Introductory dictionary of Lacanian psychoanalysis / D. Evans. – London: Routledge, 1996.

6. Freud S. Group psychology and the analysis of the ego / S. Freud; In I. Smith (Ed.). – Freud. Complete works, 2011. – P. 3763–3834 [Electronic resource]. – Access mode: http://freudians.org/wp-content/uploads/2014/09/Freud_Group_Psychology.pdf (accessed: 19.01.2023).

7. Freud S. Fetishism. In The complet psychological works of Sigmund Freud / S. Freud. – Vol. XXI. – P. 147–157. – London: Hogarth [Electronic resource]. – Access mode: http://timothyquigley.net/vcs/freud-fetishism.pdf (accessed: 19.01.2023).

8. Freud S. Three Essays on the Theory of Sexuality. The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud / S. Freud. – Vol. VII (1901–1905): A Case of Hysteria, Three Essays on Sexuality and Other Works. – P. 123–246 [Electronic resource]. – Access mode: https://www.sas.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Freud_SE_Three_Essays_complete.pdf (accessed: 19.01.2023).

9. Klein N. No is not enough. Defeating the new shock politics / N. Klein. – London: Penguin Random House, 2017. –272 p.

10. Lacan J. The seminar of Jacques Lacan, Book I: Freud's papers on technique 1953–954 (J. Forrester, Trans.) / J. Lacan. – New York: W.W. Norton & Company, 1991.

11. Lacan J. Kant with Sade. In Écrits / J. Lacan. – 1st compl. ed. in Eng. – B. Fink, Trans, 2006. – P. 645–668.

12. Parker I. Lacanian psychoanalysis: Revolutions in subjectivity / I. Parker. – London: Routledge, 2011.

13. Soergel A. (2016). Most of America's businesses run by white men / A. Soergel // US News – Economy [Electronic resource]. – Access mode: https://www.usnews.com/news/articles/2016–09–01/most-of-americas-businesses-run-by-white-men-says-census-bureau (accessed: 19.01.2023).

ГЛАВА 9

DOI 10.31483/r-105225

Кугай Александр Иванович

ВЛИЯНИЕ ПСИХОАНАЛИЗА НА ФОРМИРОВАНИЕ КОНЦЕПЦИИ «СИМВОЛИЧЕСКОГО КАПИТАЛА» И «ГАБИТУСА» ПЬЕРА БУРДЬЕ

Аннотация*: в главе на основе работ З. Фрейда и Ж. Лакана раскрывается воздействие психоаналитической теории на формирование концепций «символического капитала» и «габитуса» Пьера Бурдье. Социология не претендует на то, чтобы заменить психоанализ своим способом объяснения; речь идет только о том, чтобы по-другому конструировать определенные данные, которые психоанализ также принимает в качестве своего объекта. Социология и психоанализ выступают как разные, дополняющие друг друга подходы к одному и тому же, последнее – как внутреннее по отношению к первому. Психоанализ предлагает более богатый набор понятий для анализа идиосинкразического смысла, который разные люди придают общим социальным условиям. Социология и психология должны объединить свои усилия, но это потребует от них преодоление их взаимной подозрительности, анализа генезиса инвестиций в область социальных отношений, конституированных как объект инвестиций и забот, как принцип инвестирования в социальную игру. Идеи Бурдье, включая концепции габитуса и символического капитала, в ходе их дальнейшего взаимопроникновения с психоаналитическими теориями. откроют новые горизонты понимания социальной реальности.*

Ключевые слова*: психоанализ, идентификация, узнавание, воображение, символический порядок, социальный капитал, габитус, Фрейд, Лакан, Бурдье.*

Abstract*: in the chapter, based on the works of Z. Freud and J. Lacan, reveals the impact of psychoanalytic theory on the formation of the concepts of «symbolic capital» and «habitus» by Pierre Bourdieu. Sociology does not pretend to replace psychoanalysis with its mode of explanation; it is only a question of constructing certain data differently, which psychoanalysis also takes as its object. Sociology and psychoanalysis act as different, complementary approaches to the same thing, the latter as internal to the former. Psychoanalysis offers a richer set of concepts for analyzing the idiosyncratic meaning that different people attach to general social conditions. Sociology and psychology must join forces, but this will require them to overcome their mutual suspicion, to analyze the genesis of investment in the field of social relations, constituted as an object of investment and concern, as a principle of investment in the social game. Bourdieu's ideas, including the concepts of habitus and symbolic capital, in the course of their further interpenetration with psychoanalytic theories, will open new horizons for understanding social reality.*

Keywords*: psychoanalysis, identification, recognition, imagination, symbolic order, social capital, habitus, Freud, Lacan, Bourdieu.*

Психоаналитическая теория

Хотя Пьер Бурдье часто считают теоретиком, не желающим иметь общего с психоаналитической теорией З. Фрейда», все же психоанализ был неотъемлемой частью его собственного проекта [3, с. 217]. Творчество Бурдье накопило растущий и все более сложный психоаналитический словарь. Его письмо включает следующие термины, связанные с фрейдистской традицией: проекция, принцип реальности, либидо, расщепление эго, отрицание (denegation), компромисс, формирование, анамнез, возврат вытесненного и коллективная фантазия. В своем «Автоанализе» он использует фразы «отречение во фрейдистском смысле» и «сообщество бессознательного» [4].

Условия, в которых концепции Фрейда появляются в работах Бурдье, можно частично понять в терминах психоаналитической концепции Verneinung или отрицания. В своих самых ранних исследованиях невротиков, Фрейд уже признал особый вид сопротивления – самые глубокие слои вытесненного материала, в которых пациент отрекается от воспоминаний, не говоря об их «воспроизведении» [20]. Фрейд конкретизировал процесс Verneinung в более поздней статье: содержание вытесненного образа или идеи может проникнуть в сознание при условии его отрицания»; отрицание предполагает «уже снятие репрессий, хотя не, конечно, принятие того, что подавляется». Интеллектуальная функция отделяется от аффективного процесса. Это позволяет идейному репрессивному аспекту быть отмененным, интеллектуально принятым субъектом, при том, что осуждающее аффективное суждение сохраняется. Субъект по-прежнему отказывается распознавать делегированный объект как неотъемлемую часть его самого [15, с. 235–236].

Трактовка Бурдье психоанализа более часто принимает форму принятия фрейдистской терминологии и использование психоаналитических аргументов в свои тексты, вводит концепцию Verneinung.

В качестве первого примера более сложной стратегии отрицания рассмотрим сначала следующий отрывок из книги «Вес мира: социальные страдания в современном обществе», который легко мог быть написан психоаналитиком: Такая ограниченность устремлений проявляется в тех случаях, когда отец был весьма успешным. Но она обретает всю свою силу, когда отец занимает доминирующее положение и поэтому склонен двойственно относиться к успеху своего сына. А также о себе – в одно и то же время он говорит: будь как я, поступай как я, но будь другим. Он не может хотеть, чтобы его сын отождествлял себя с его собственной позицией и его склонностями, и все же все его поведение постоянно работает на то, чтобы произвести это удостоверение своей личности [5, с. 510].

Бурдье описывает социологию и психоанализ как разные, дополняющие друг друга подходы к одному и тому же, последнее – как внутреннее по отношению к первому. Социология не претендует на замену психоанализа своим способом объяснения; речь идет только о том, чтобы по-другому конструировать определенные данные, которые психоанализ также принимает в качестве своего объекта [5, с. 512].

Обращаясь к «мужскому доминированию» [6, с. 92–93], Бурдье показывает, что он в долгу перед Фрейдом, когда упоминает, что сосредоточил свое внимание средиземноморской культурной матрице, подчеркнутой психоанализом Фрейда. Опираясь на древнегреческий миф, Бурдье описывает кабильское общество как «парадигматическую реализацию» традиции, которую он называет «фаллоцентрической», интерпретируя мужское доминирование как уходящее корнями в бессознательные. структуры, основанные на «фаллонарциссизме», утверждая «связь между фаллосом и логосом» [7, с. 17].

Психоаналитическая теория долгое время занималась одной и той же проблемой, которую Бурдье пытается объяснить здесь, а именно, способами, которыми мужское начало господства исторически воспроизводится как деисторизированная форма. Психоаналитическое выражение «бессознательное не имеет истории» подчеркивает способы, которыми прошлое постоянно актуализируется в бессознательном, посредством «возвращения репрессированных» механизмов. Это прямо не означает, что бессознательное везде принимает одну и ту же форму. Также для Бурдье и габитус историчен – «продукт всего биографического опыта» – представляя себя в увековеченной форме.

Стратегия Бурдье позволяет ему, по крайней мере, открыто обсуждать идеи Фрейда, даже если он часто забирает одной рукой то, что отдал другой Другой. Его отношение к Лакану – совершенно другое дело. Бурдье отвергает Лакана, как своего рода интеллектуального партнера, в то же время косвенно признавая его важность, «в интеллектуальной игре слов, среди самых благородных авторов того времени» [8, с. 376].

Начиная с 1975 года в публикациях Бурдье, Лакан фигурирует как источник разоблачающий анекдот по поводу «жалобы еврея своему приятелю»: «Почему, ты говоришь мне, что едешь в Краков, надеясь, чтобы я поверил, что ты едешь во Львов, когда ты действительно собираетесь в Краков?» Согласно Бурдье, эта уловка использовалась Хайдеггером, для поощрения веры, провозглашая то, что он действительно делает, на самом деле не делает того, что он никогда не переставал делать. Ибо этот обманчиво случайный анекдот, часто повторяемый, сам по себе кажется попыткой поддерживать веру в то, что Бурдье говорит о Лакане, чтобы показать, что на самом деле он, не говоря о Лакане, на самом деле представляет теорию, которая имеет смысл только тогда, когда она реконструируется в терминах идей Лакана.

Лакан дает ключ к пониманию двух самых значительных и самых неоднозначные понятий – символического капитала и габитуса. Эти понятия останутся загадочны до тех пор, пока не раскрываются их психические основы. Для достижения понимания этого необходимо обратиться к другому послевоенному французскому теоретику Луи Альтюссеру. Один из самых плодотворных идей Альтюссера была форма чтения, которую он назвал «симптоматической» (symptomale), которая «разглашает неразглашенное событие в тексте, которое он читает, и в том же движении соотносит его с другим текстом, присутствующем как необходимое отсутствие в первом.

Еще одна концепция, которую развертывает Бурдье, является фантазией. В работе «Язык и символический порядок» (1981), он пишет: во всех

случаях маскировки посредством табуирования значения... на практике остаются непризнанными; хотя и присутствуют как субстанция, но отсутствуют как форма, как лицо, спрятавшееся в кустах. Роль такого рода выражения заключается в том, чтобы максимально замаскировать примитивные переживания социального мира и социальные фантазмы, которые являются его источником [11, с. 143–143].

Бурдье также вводит основную идею Фрейда о «социальном либидо, социальных вселенных, в которых оно порождается и которое поддерживает (libido dominandi в области власти, libido sciendi в области науки и т. д.)» [9, с. 172] Социология обычно уделяет больше внимания социальному классу и другим измерениям неравенства, поэтому его необходимо интегрировать в психоанализ (и наоборот). Но Фрейд намекает на центральное место социального класса в создании психических вариаций, например, в его обсуждении «семейной романтики», где «воображение старшего ребенка включается в освобождение от родителей, о которых он теперь невысокого мнения, и замену их другими, которые, как правило, занимают более высокое социальное положение.

На самом общем уровне теория формирования субъекта Бурдье фокусируется на интернализации и воплощении иерархических социальных отношений, а также способах, которыми социализированные индивиды активно воспроизводят эти социальные отношения. Эта модель тесно отслеживает психоаналитический интерес к «интериоризации индивидом социальной истории» (Фрейд) и включением в «символический порядок» (Лакан). Но отношения между двумя теоретическими формациями выходят за рамки этого. Один из самых замечательных образов Бурдье – открытие логики (в отличие от простого языка) психоанализа, когда он обращается к конкурентоспособной деятельности в социальной сфере. При обсуждении перехода от себялюбия к «другому объекту инвестиций», такому, который «внушает склонность инвестировать в социальную игру».

Как происходит переход, описанный Фрейду, происходят от нарциссической организации либидо, при которой ребенок приводит себя (или собственное тело) как объект желания в другое состояние, в котором он ориентируется на другого человека, тем самым входя в мир «объектных отношений», в виде оригинального социального микрокосма и главных героев драмы, играл там? Бурдье находит двигатель этого сдвига в «поиске признания», который приводит его интерпретацию еще ближе к прочтению Фрейда, к гегелевской теории узнавания, представленной в «Феноменологии духа».

Замечательным документом является опубликованный документ осуществленного Бурдье «социологического эксперимента над собой».

На первой странице он предлагает «некоторые элементы автосоциоанализа». Бурдье тогда пишет: «Принимая точку зрения аналитика, я обязуюсь (и разрешаю) себе черты, уместные с точки зрения социологии, т. е. необходимые для социологическое объяснения и понимания» [4, с. 37] Поскольку этот текст представлен не как автобиография, Бурдье не начинает со своего детства, родителей и предков. Вместо этого повествование движется прямо в социально-символическую гущу вещей, то есть к годам Бурдье в высшей школе. Бурдье пишет: «Понять – значит сначала понять поле, с которым и против которого было сделано. Следующие

страницы резюмируют «коллективный фантазм» и «сообщество без сознания» в 1950-х годах. Следуя описанной выше стратегии отрицания, Бурдье снова и снова возвращается к психоаналитическому языку, но затем немедленно переводит дискуссию на собственно «социологическую» территорию. Подводя итоги состояния месторождения научного сообщества в этот период, Бурдье изображает доминирующий полюс как организованный вокруг Сартра и экзистенциализма (Башляр, Кальгилем и Койре) а позже – «лидеры антиэкзистенциалистской революции в философии», «наиболее далекие от ядра академической традиции, такие как Альтюссер, Фуко и некоторые другие». Бурдье резюмирует эту последнюю группу как предложившую «философию без субъекта» [4, с. 170–171].

Для психоанализа характерна амбивалентность «конфликтность, в которых положительные и отрицательные компоненты эмоционального отношения одновременно очевидны и неразделимы, и где они составляют недиалектическое противопоставление, на которое субъект, говоря «да» и «нет» одновременно, не способен к трансценденции.

Концепция вины, связанной с Символическим Порядком, подводит нас к Лакану. Бурдье в своей инаугурационной лекции в Коллеж де Франс, проанализировал сам феномен инаугурационного ритуала как «психологическое решение бросить вызов символическому порядку». Его лекция сопровождалась «чувством вины перед [своим] отцом, который только что умер особенно трагической смертью» [4]. Бурдье, кажется, понимает это чувство вины как коренящееся в «преступной измене» по отношению к своему социальному классу.

Несмотря на сближение Бурдье с психоанализом на уровне его языка, а иногда и на более систематическом теоретическом уровне, он не превозносил влияние теории Фрейда или Лакана для собственного теоретического подхода. Однако, признавал, что психоанализ предлагает гораздо более богатый набор понятий для анализа идиосинкразического смысла, который разные люди придают общим социальным условиям.

Лакановская символика и символический капитал Бурдье

Психоанализ хорошо подходит для анализа трансформации изначально симбиотических субъектов в агентов, оснащенных желанием конкурировать в социальных «полях» – агентов которые отождествляют себя с родительскими фигурами и могут сублимировать, в терминах Фрейда, или подчиняться требования большого Другого в области «символического», в терминологии Лакана. Теория Лакана позволяющая нам переосмыслить концепцию «символического капитала» Бурдье в понятии символического порядка и в связанной с ним динамике узнавания и неузнавания, занимающие центральное место в символической идентификации. Символическое у Лакана – это царство языка [1], различия, метонимии и закона, арена социально санкционированного, официального Эго. Таким образом, отношение субъекта к символическому есть отношение «зависимости от Другого – место означающих» [22, с. 167]. Символическая идентификация связана с эго-идеалом, представляющим собой модель, которой субъект пытается соответствовать.

В более поздних работах Лакана символическая идентификация понимается более конкретно как идентификация с местом, откуда за нами

наблюдают, местом, из которого мы «смотрим» на себя, чтобы казаться себе привлексательными, достойными любви [20, с. 144] Эго-идеал для Лакана – это положение субъекта внутри символического, норма, устанавливающая субъект внутри языка.

Согласно Лакану, субъекты стремятся признать нормативные предписания символический порядок, и они стремятся быть признанными теми, кто издает эти запреты. Существует диалектика узнавания между Субъектом или Законом Отца. П аналогии с Гегелем. Знаменитое резюме Кожева о «Феноменологии» Гегеля: «Желание, порождающее самосознание, человеческую реальность – есть, в конце концов, функция желания «признания» [18, с. 7].

Бурдье впервые определил символический капитал как капитал «постольку, поскольку он представлен, схвачен символически в отношении знания» [10, с. 255] Это предполагает, что «символический» – это просто другое слово для обозначения семиотического. Однако несколько лет спустя Бурдье заметил, что символический капитал – это «культурный капитал», которое признается и признается... в соответствии с категориями восприятия, которые оно навязывает»; это «власть, дарованная тем, кто получил достаточно признание, чтобы быть в состоянии навязать признание» [12, с. 135]. Согласно Бурдье, символический капитал непосредственно связан с «поиском признания», к тому же, не только подчиненные, но и господствующие зависят от «уважения, признание, веры, кредита доверия других. Символическая столица может быть увековечена только тогда, когда удастся создать систему взаимной взаимозависимости, в которой все акторы в поле зависят от признания со стороны акторов других полей. Согласно Бурдье, мотив появления социальных субъектов и символического насилия «поиске признания». Поглощенный любовью к другим, ребенок может открыть других как таковых только при условии, что он откроет себя как «субъект», для которого существуют «объекты», чьи Особенность в том, что они могут считать его своим «объектом». принимать точку зрения других на себя, принимать их точку зрения так, чтобы обнаружить и оценить заранее, как он будет виден и определен ими. Его существо воспринимается, обречено определяться как «действительно» посредством восприятий. другие...

В то время как Гегель постулирует взаимность или универсальность в поисках признания, У Бурдье жажда признания находится преимущественно на стороне доминируемых. Это подчеркнуто в «Мужском доминировании», где говорится, что мужественность «является в высшей степени относительным понятием, нацеленным на других людей. Правда подчиненные могут развить «вкус к необходимости», предпочитая собственные доминирующие вкусы вкусам элиты. Но все же они признают доминирование носителей более ценным культурным капиталом. Работает принцип господства: говоря словами Гегеля, господин и раб «признают себя взаимно признающими друг друга». В тех случаях, когда это не так – когда доминируемые и доминирующие не признают разделяемых определений различия – идет непрекращающаяся борьба за «господствующий принцип господства» [13, с. 376].

Поля могут быть неустроенными; практики могут не согласовываться в полевых условиях способы. Лакан предлагает решение этой проблемы,

заимствуя понятие «желание» (Begierde) от Гегеля, «который утверждал, что желание есть «желание другого желания». Понятие символического капитала Бурдье основано на предпосылке взаимных требований для признания всеми действующими лицами в поле – признание различных культурных позиций, привычек и вкусов, а также признание их иерархии. Но почему доминирующий партнер в иерархических отношениях должен добиваться признания от другого, над которым доминируют? Ответ заключается в том, что и доминирующие, и подчиненные являются субъектами всеобъемлющей системы, которая структурирована вокруг иерархической системы распознавания Символического порядка. Индивиды вводятся в Символическое в позиции подчинения принципу, который Лакан называет большим Другим, то есть «анонимной символической структурой» Закон и Языком. В рамках этого Закона «установлен и представлен весь человеческий порядок, т.е. каждой человеческой роли»75. Каждый будущий член «правящего класса» входит в эту систему символического признания в подчиненном статусе. Как отмечает Джудит Батлер, каждый человек считается виновным перед Законом. Закона/Символического порядка, и должен «оправдать» себя, заявить о своей невиновности, и быть «преданным суду и объявленным невиновным» [14, с. 118]. Закон совпадает с символическим и социальным; подчиненные члены социального поля столь же неотъемлемы от этой системы ожиданий, предложений и отказов в признании, как и доминантные.

Итак, мы имеем следующий порядок узнавания и неузнавания. Закон противостоит «бесконечности индивидуумов» посредством символического порядка как системы идеологии как зеркальной структуры. Абсолютный Субъект занимает уникальное место Центра и интерпеллирует вокруг него бесконечное количество индивидуумов в субъекты в двойной зеркальной связи, так что она подчиняет субъектов Субъекту, в котором каждый субъект может созерцать свое собственное образ. Однако среди «бесконечности индивидуумов» есть разнообразные социальные классы и группы, каждый из которых может «созерцать свой образ» в социальном зеркале других классов и группы. Как доминирующие, так и подчиненные требуют признания своих вкусов и практики. Эти вкусы и практики отличаются друг от друга и взаимно связаны друг с другом. Узнавание также удваивается неузнаванием, как в отношении всеохватывающего отношения субъекта к Символическому Порядку, так и в отношении его отношения к другим классам и группам в социальной сфере. Это отношение неузнавания, поскольку образ, предлагаемый в целях формирования Эго и идентификации, всегда генерируется где-то еще, вне субъекта, и это всегда перевернутое, перевернутое или иным образом искаженное представление реального. Это отношение неузнавания, поскольку по мере того, как подчиненные склонны принимать свое собственное состояние подчинения в той мере, в какой господствующие считают, что их вкусы и обычаи действительно выше в абсолютном смысле, обладая трансцендентным смыслом.

Таким образом, Лакановская теория Символического Порядка обрисовывает в общих чертах некоторые из «микрооснов» или, лучше сказать, «психооснований», присутствующих в теории Бурдье, регулирующей производство предметов. Неотвратимое вхождение субъекта в

Символическое объясняется желанием сохранить свой культурно признанный капитал, а также признанием другими этого капитала.

Габитус и воображаемое

Второе ключевое понятие в теоретическом лексиконе Бурдье – габитус. Эта концепция получил высокую оценку за преодоление дихотомий разум-тело и объективность – субъективность, которые так глубоко укоренились в западной философии. Концепция габитуса также привлекательна из-за ее предполагаемой интегрирующей силы: учитывая широкий спектр областей практики, в которой участвуют люди. Историческое наслоение опыта и моменты социализации, телесной и психической интеграции следует рассматривать как достижения, а не принимать как должное. Бурдье первоначально выдвинул идею понимать эту, казалось бы, волшебную интеграцию разрозненных биографических переживаний. Габитус предстает как внутренне противоречивое и фрагментарное явление. В своем «самоавтоанализе» он резюмировал свой собственный опыт как возникновение «раздвоенного габитуса, населенного напряженностью и противоречиями».

Здесь Лакан дает ключевое недостающее звено в механизм, который может помочь разработать понятие габитуса. Лакановская концепция Воображаемого освещает фантазмическую сущность субъекта, способность интегрировать разрозненные переживания и идентификации таким образом, что идентичность и практика не всегда кажутся разрозненными. Совокупность связанных лакановских понятий – зеркало стадия, телесное эго и идеальное эго, а также воображаемая идентификация – предполагают возможное решение этой проблемы.

Отправной точкой для человеческих индивидуумов является не гоббсовское условие конкуренции, а состояние симбиотической беспомощности без четкой границы между внутренним и внешним, собой и другими. По Лакану, этот первичный опыт связан с фрагментированным образом тела, который вновь появляется во взрослых фантазиях о «теле, разорванном на куски». В духе «возвращения репрессированного» Лакан рассуждает о производстве «последовательности фантазий, которая простирается от фрагментированного образа тела до формы его тотальности, которую я называю ортопедической». Точно так же Фрейд полагал, что эго и прежде всего телесное эго; это не просто поверхностная сущность, но сама по себе проекция поверхности. Таким образом, габитус у Бурдье появляется как социологическая переработка психоаналитической концепции грубо отлитого «телесного эго». Лакан пишет: Все, что в человеке распущено, раздроблено, анархично, устанавливает свое отношение к его восприятию на плоскости с совершенно оригинальным напряжением. Образ его тела есть принцип всякого единства, которое он усматривает в предметах. Из-за этого... все объекты его мира всегда структурированы вокруг блуждающей тени его собственное эго. Все они будут иметь принципиально антропоморфный характер, мужское идеальное единство, которое никогда не достигается как таковое и ускользает от него в каждое мгновение, но вызывается в каждый момент в этом восприятии. Сам образ человека вносит сюда опосредованное, которое всегда воображаемое, всегда проблематичное и, следовательно, полностью никогда не выполняется [21, с. 166].

Ключевое слово здесь – воображаемый. Для Лакана первоначальные идентификации, составляющие предмет, начинаются с зеркальной фазы. Это не обязательно должно быть буквальное отражение в зеркале, но также может быть образ или даже голос другого человека, возможно, матери или опекуна [19]. Основная структура зеркальных тождество в царстве воображаемого есть полнота и целостность этого чувства. Воображаемая идентификация есть идентификация с образом, который Лакан (вслед за Фрейдом) называет идеальное-Я, то есть образ, «в котором мы кажемся себе привлекательными, репрезентация того, кем мы хотели бы быть. Самые ранние воображаемые идентификации в зеркальной фазе обеспечивает шаблон для более поздних, которые также характеризуются стремлением к целостности.

Хотя Лакан первоначально поместил воображаемые идентификации в фазу зеркала, он вскоре понял, что воображаемое было не отдельной стадией или сферой, а скорее измерением формирования субъекта, в котором доминирует символическое, включая политическое [2]. Воображаемое скреплено печатью Символического Человеческого Порядка. Воображаемое – это царство символических означающих. Символический Орден направляет субъектов к определенным образам для воображаемой идентификации, однако субъект постоянно соскальзывает от символических идентификаций обратно к воображаемым. Хотя ни одно из царств не более «отчужденное» чем другое, воображаемое предлагает формы идентификации, отрицающие различие, отчуждение и утрату симбиотической полноты; они отказываются от своего долга перед Другой. Таким образом, воображаемое есть своего рода отчуждение от «неизбежного Символического отчуждения». Существует постоянное «колебание субъекта» между Идеальным эго и идеалами Эго. Само чувство воплощенного «идеального единства», которое выражается в телесных «габитус» генерируется в сфере Воображаемого и воображаемых отождествлений. Бурдье намекает на это, когда пишет, что «габитус необходимости действует как защита от механизма против необходимости». Но это также объясняет, почему «раздвоенный» габитус столь же скорее всего единый. Габитус – это идеологический эффект, которому угрожает Реальное и Символическое. Воображаемое навсегда перекодировано Символическим, которое подталкивает против интеграции и в сторону фрагментации и различия. Все это преследует вытесненное воспоминание о «теле, разорванном на куски».

Таким образом, социология не претендует на то, чтобы заменить психоанализ своим способом объяснения; речь идет только о том, чтобы по-другому конструировать определенные данные, которые психоанализ также принимает в качестве своего объекта.

Библиографический список к главе 9

1. Кугай А.И. Темпоральность политического текста: модель анализа / А.И. Кугай // Педагогика, психология, общество: новая реальность. сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. – Чебоксары: Среда, 2021. – С. 48–53.

2. Кугай А.И. Политическая фантазия в ракурсе психоанализа / А.И. Кугай // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары, 2021. – С. 320–323.

3. Anne Witz, Anamnesis and amnesis in Bourdieu's work: The case for a feminist anamnesis // Sociological Review 52, 2004.
4. Bourdieu P. Esquisse pour une auto-analyseю. Paris: Raisons d'Agir, 2004.
5. Bourdieu P. The Weight of the World: Social Suffering in Contemporary Society (Cambridge: Polity, 1999.
6. Bourdieu P. Outline of a Theory of Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
7. Bourdieu P. Masculine Domination. Cambridge: Polity, 2001.
8. Bourdieu P. Homo Academicus. Cambridge: Polity, 1988.
9. Bourdieu P. The Rules of Art: Stanford University Press, 1996.
10. Bourdieu P. The Forms of Capital. In J.C. Richardson, ed., Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. Westport, CN.: Greenwood, 1986.
11. Bourdieu P. Censorship and the Imposition of Form. In Language and Symbolic Power. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.
12. Bourdieu P. Social space and Symbolic Power, in Other Words. Stanford: Stanford University Press, 1990.
13. Bourdieu P. The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power. Stanford: Stanford University Press, 1996.
14. Butler R, The Psychic Life of Power. Stanford: Stanford University Press, 1997.
15. Freud Z. Negation. Standard Edition, Vol. XIX.London: Hogarth, 1961 [1923]).
16. Joan Riviere, «Womanliness as a Masquerade» in The Formations of Fantasy, Victor Burgin, 17. James Donald, and Cora Kaplan, eds. (London: Methuen, 1986.
17. Kojeve A. Introduction to the Reading of Hegel. New York: Basic, 1969.
18. Kaja Silverman. The Acoustic Mirror: The Female Voice in Psychoanalysis and Cinema. Bloomington: Indiana University Press, 1988.
19. Laplanche J. and J.- Pontalis B. The Language of Psychoanalysis. New York: Norton, 1973.
20. Lacan J. The Seminar, Book II New York: Norton, 1991.
21. Philippe J. Jacques Lacan's Return to Freud. The Real, the Symbolic, and the Imaginary. New York: NYU Press, 1994, 167.

ГЛАВА 10

DOI 10.31483/r-105380

Кугай Александр Иванович

НАЦИОНАЛИЗМ И ПОПУЛИЗМ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФЕНОМЕНЫ

Аннотация*: цель главы состоит в том, чтобы пролить свет на взаимное переплетение национализма и популизма, определить структурные и социально-психологические факторы, из которых возникают два дискурса. Национализм предстоит – как не столько рациональное, а сколько эмоциональное явление, складывающееся из высших гностических чувств принадлежности психических процессов нашему «Я». Выделяют «банальные» и «горячие» формы национализма «Банальный» национализм можно определить, как психологическое присутствие нации на фоне повседневных социально-политических практик. Национализм в «горячем» смысле предстоит как психологическая сила, создающая национальные государства или угрожающая стабильности существующих государств. Также популистские лозунги основаны на психологии завоевания той или иной политической силы доверия и поддержки масс. При этом реальные цели политиков-популистов (борьба за власть, бизнес-проект и обогащение), как правило, прикрываются социально привлекательными идеями. Стандартное популистское заявление: «Мы, простой народ, выйдем на улицу и вернем себе страну».*

Ключевые слова*: национализм, популизм, представительство, народный суверенитет, психология, дискурс национализма, дискурс популизма.*

Abstract*: the purpose of this chapter is to shed light on the interweaving of nationalism and populism, to identify the structural and socio-psychological factors from which the two discourses emerge. Nationalism is to come - as not so much a rational, but rather an emotional phenomenon, consisting of higher gnostic feelings of the belonging of mental processes to our "I". There are "banal" and "hot" forms of nationalism "banal" nationalism can be defined as the psychological presence of the nation against the background of everyday socio-political practices. Nationalism in the "hot" sense is to be as a psychological force that creates nation-states or threatens the stability of existing states. Also, Populist slogans are based on the psychology of winning one or another political force the trust and support of the masses. At the same time, the real goals of populist politicians (struggle for power, business project and enrichment), as a rule, are covered with socially attractive ideas. Standard populist statement: "We, the common people, will take to the streets and take back the country."*

Keywords*: nationalism, populism, representation and popular sovereignty, psychology, discourse of nationalism, discourse of populism.*

Введение

Цель главы состоит в том, чтобы пролить свет на взаимное переплетение национализма и популизма, определить структурные и социально-

психологические факторы, из которых возникают два дискурса. Национализм предстоит – как не столько рациональное, а сколько эмоциональное явление – удивительное чувство, вербально непроизнесенное, поскольку «мысль изреченная – есть ложь и лицемерие. Неслучайно, аллегорией нации признан образ Венеры, описанный Кристофером Уильямсом в картине «Пробуждение Уэльса». Национализм обусловливается гностическими чувствами, складывающимися из представлений и эмоций принадлежности психических процессов нашему «Я». Выделяют «банальные» и «горячие» формы национализма «Банальный» национализм можно определить, как психологическое присутствие нации на фоне повседневных социально-политических практик. Национализм в этом «горячем» смысле предстоит как психологическая сила, создающая национальные государства или угрожающая стабильности существующих государств.

Подобно национализму, популизм так же основан на психологии – на психологии завоевания той или иной политической силы доверия и поддержки масс. При этом реальные цели политиков-популистов (борьба за власть, бизнес-проект и обогащение), как правило, прикрываются социально привлекательными идеями. Стандартное популистское заявление: «Мы, простой народ, выйдем на улицу и вернем себе страну».

В 1969 году Ангус Стюарт назвал популизм «разновидностью национализма» [3], однако путаница между национализмом и популизмом сохраняется как в академическом, так и в популярном дискурсе. Политические события описываются как «национализм» [11] «неонационализм» [16] и популизм» [17] Почему национализм и популизм так безнадежно переплетены? Как они относятся друг к другу?

Центральное утверждение этой статьи состоит в том, что национализм и популизм возникают структурных противоречий современного государства и проблем политической легитимации, которую порождают эти противоречия. Вместе взятые, национализм и популизм составляют идеологическую матрицу, в рамках которой разворачивается современная политика.

Ученые, рассматривающие национализм и популизм бок о бок, удивительно редки и распадаются на два перекрывающихся кластера. В первом кластере горстка ученых стремилась различать правый и левый варианты популизма. В этом контексте было высказано предположение, что определяющей чертой правого популизма является национализм, а не популизм, и что термин «популизм» следует использовать для левых движений [22].

Второй кластер литературы предлагает гораздо более многообещающий путь вперед. Национализм сосредоточен на горизонтальной оси входа/выхода, тогда как популизм сосредоточен на вертикальной оси вниз/вверх [7]. Другими словами, популизм и национализм обладают различной «дискурсивной архитектоникой», посредством которой они конструируют и разграничивают политическое пространство.

Популизм и национализм возникает из сочетания двух политических принципов в контексте современного государства: принцип политического представительства и принцип народного суверенитета. Результатом этого союза является крайне дихотомическое понимание политики, сосредоточенной на пространственном отделении суверенного народа от

центров власти внутри ограниченного государства. Из-за этого пространственного расхождения между обществом и государством функционирование современной политики требует двойного шага: во-первых, суверенный народ должен быть идентифицирован, а во-вторых, суверенный народ должен быть вновь представлен во властных органах. Дискурсивная логика национализма выполняет первое из этих движений, в то время как популизм выполняет второе.

Помещенные в исторический контекст, национализм и популизм проявляются не как политические программы или идеологии, которые поддерживают определенное видение общества, но как двойная логика, которая очерчивает и узаконивает саму современную политическую арену: национализм, занятого идентификацией суверенного народа, а популизм – представлением народа в органах власти [9].

Представительство и народный суверенитет

Структурное объяснение неопределенности популизма и национализма можно найти в их тесных отношениях с современным государством: популизм и национализм не озабочены определенным видением общества, а легитимацией политической арены, созданной современным государством.

Двуствольный характер является отражением двух столпов, которые структурируют современную политическую арену: принцип политического представительства и принцип народного суверенитета. Появление обоих принципов неотделимо от возникновения современного государства. Более того, оба принципа вращаются вокруг конститутивной апории – своего рода сбоя на современной политической арене. И именно этот глюк порождает популизм и национализм как дополнительные легитимирующие идеологии: без популизма и национализма современная политическая арена распалась бы прежде, чем смогла бы сформироваться.

Как политический принцип концепция представительства возникает в начале Нового времени. Связь между представительством и государством заключается в дихотомизации социально-политического пространства: государство пронизывает и структурирует социальную сферу по своему образу и подобию, но в то же время стоит вне общества как самостоятельная единица. Современное государство «разъединяет общество и правительство и встраивается в созданное таким образом пространство».

По сути, идея репрезентации предполагает существование «двух уровней игры»: поле представляемых, и поле тех, кто действует от их имени в качестве их представителей» [8, с. 81]. В контексте современного государства этими двумя уровнями являются общество и правительство. Практика политического представительства активизирует связь между государственными институтами и обществом. Однако есть еще один ключевой элемент в логике репрезентации, который усложняет эту картину: репрезентация не только предполагает существование двух уровней игрового поля, но и наличие промежутка между этими уровнями, которое предотвращает схлопывание одного в другое. В результате представители никогда не могут быть тождественны представляемому [2]. «Репрезентация» подразумевает, что что-то должно присутствовать, чтобы быть «репрезентованным», но также отсутствует для того, чтобы быть «перепредставленным» [12, с. 93]. К тому же здесь важен социально-

психологический фактор. К примеру, население штата Техас не понимает население штата Джорджия. Именно в этом неотъемлемом недостатке/избытке, обеспечивающем возможность постоянного соперничества, заключается в демократический потенциал представительства.

Таким образом, принцип политического представительства должен дополняется принципом народного суверенитета, выступающим своего рода «регулирующим принципом» [18]. Характерно, что история как национализма, так и популизма совпадает с историей народного суверенитета. Раньше политическая легитимность могла проистекать из ряда различных источников, включая божественное право, королевскую кровь, завоевание, наследство и феодальную верность, но то, что разделяло все эти досовременные теории легитимности являлась негативная презумпция того, что легитимность не имеет ничего общего с теми, кто правил. Массы были исключительно объектом, а не источником политической власти. Ситуация начала меняться в период Нового времени, когда термин «люди» ранее означавший «чернь» или «плебс» трансформируется в понятие «нация» (который ранее означал сообщество иностранцев), сливаясь воедино в новой идее уникального и суверенного человека. Сегодня легитимность любого государства – демократического или авторитарного – зависит от его способности претендовать на то, чтобы представлять определенную нацию.

Подобно принципу политического представительства, принцип народного суверенитета характеризуется конститутивной апорией. С одной стороны, современные политические единицы ограниченные территориальные образования с идентифицируемыми границами. Энтони Гидденс описывает современное государство как «контейнер власти с границами» [4]. Следовательно, легитимность современного государства требует, чтобы границы суверенных людей четко были определены и разграничены. С другой стороны, существует неумолимая «пограничная проблема» в демократической теории, а именно то, что границы суверенного народа не могут быть демократически определены самим народом: demos в принципе неограничен» [5].

Таким образом, на практике функционирование современной политики требует двух «невозможных» – и, следовательно, обязательно идеологических – шагов. Во-первых, для государя, чтобы люди были доступны для представительства, их личность должна быть разграничена и определена. Во-вторых, для осуществления воли суверенного народа через политическое правление, место в органах власти должна быть занята их представителями: суверенный народ должен быть представлен в правительстве. Национализм и популизм являются именами, данным этим двум идеологическим движениям: популизм – это «вертикальное» представление воли суверенного народа в органах власти, а национализм – «горизонтальное» определение того, кто является суверенным народом.

Психология и дискурс популизма

Популизм – двусмысленный термин. Первое – это просто риторическая стратегия, психологическая категория, которая взывает к людям и влечет за собой «заметную демонстрацию близости к (обычным) гражданам» [15, с. 322]. Популизм в этом «тонком» смысле фактически психологическая характеристика современного политического дискурса. Ведь

обращение от имени людей является «хронической и повсеместной практикой» в наше время. Популистские лозунги основаны на психологии завоевания той или иной политической силы доверия и поддержки масс. При этом реальные цели политиков-популистов (борьба за власть, бизнес-проект и обогащение), как правило, прикрываются социально привлекательными идеями. Стандартное популистское заявление: «Мы, простой народ, выйдем на улицу и вернем себе страну»

Напротив, «полное» проявление народничества влечет за собой построение вертикального антагонизма между народом и элитой, сопровождающейся гомогенизацией народа как единого актора.

Популистский дискурс структурирован вокруг двух узловых точек: народа и элиты. Эти узлы могут обозначаются разными сигнификаторами, такими как «обычные люди» или «человек с улицы» – для народа и «истеблишмент» или «правящий класс» – для элиты. В окончательно обособленном виде – две однородные и антагонистические группы: «чистые люди» против «коррумпированной элиты». Однако в популистской ссылке на народ есть существенная проблема: популистский призыв «вернуть политику народу» эксплуатирует двусмысленность: «народ» сначала понимается в противопоставлении не всему населению, а власть имущим, а затем расширяется, чтобы обладать властью суверенного народа в целом. Проще говоря, популисты утверждают, что «часть народа является народом». Эта конститутивная двусмысленность означает, что популизм на самом деле не является феноменом, направленным против элиты как таковой. Основное недовольство популистов скорее в том, что элита не отражают волю народа. Точно так же популисты по своей сути не выступают против технократии, институтов, чтобы показать близость к людям. Против чего действительно выступают популисты, так это – против разрыва представительства, отделяющего народ от власти. Популисты практикуют «политику непосредственности», которая стремится свести к минимуму дистанцию между сувереном, людьми и их представителями. Стремлением к непосредственности также объясняется близость связи между популизмом и харизматическим лидерством: не только частичная группа претендует воплощать в себе весь народ, но фигура вождя, в свою очередь, служит единственным воплощением частичной группы [6].

В пространственных терминах двусмысленность между частью и целым означает, что популизм может действовать как сверху-вниз, так и снизу-вверх: популистская логика может проявляться не только как народное протестное движение, в котором простые люди выступают против несправедливости, но и как демагогический авторитарный режим, обращающийся непосредственно к народу, как ресурсу своей легитимности. Популизм не только противостоит тем, кто находится на вершине социальной иерархии, но и может быть направлен против тех, кто «находится на дне общества: преступников, иностранцев, спекулянтов», и извращенцам, угрожающим чистоте народа. Эти низшие группы изображаются паразитами или тунеядцами, наркоманами или девиантами, бесчинными или опасными, недостойными пользы и недостойным уважения. В любом случае, независимо от того, является ли «другой» расположенным выше или ниже народа, популизм заключается в публичном «выставлении

напоказ» идентичности «аутентичных» или «подлинных» или «истинных» людей [19].

Психология и дискурс национализма

Национализм – не столько рациональное, а сколько эмоциональное явление – удивительное чувство, вербально непроизнесенное, поскольку «мысль изреченная – есть ложь и лицемерие. Неслучайно, аллегорией нации признан образ Венеры, описанный Кристофером Уильямсом в картине «Пробуждение Уэльса». Национализм обусловливается гностическими чувствами, складывающимися из представлений и эмоций принадлежности психических процессов нашему «Я». Выделяют «банальные» и «горячие» формы национализма «Банальный» национализм можно определить, как психологическое присутствие нации на фоне повседневных социально-политических практик. «Метонимический образ банального национализма – это не флаг, который развешивается, или которым сознательно размахивают с пылкой страстью; это флаг, незамеченный публикой. Как и в случае с «тонкими» формами популизма, «банальные» формы национализма являются универсальной особенностью современного дискурса и практики. Напротив, «горячий» национализм создает явный антагонизм между инсайдерами и аутсайдерами, который бросает вызов существующим конфигурации нации и государства. Национализм в этом «горячем» смысле можно определить, как психологическую силу, создающую национальные государства или угрожающую стабильности существующих государств. Эрнест Геллнер утверждает, что национализм в основном касается соответствия нации и государства [13].

Признание дихотомической структуры национализма помогает объяснить колебания термина «нация» между двумя разными значениями: нация как нация-государство и нация как население [1] В результате национализм, как и популизм, распадается на две основные формы. Признание дихотомической структуры национализма помогает объяснить колебания термина «нация» между двумя разными значениями: нация как нация – государство и нация как люди.

С одной стороны, есть контргосударственный национализм, стремящийся предоставить нацию, собственное государство путем перекраивания политических границ; это может быть достигнуто путем завоевания, отделения или политического объединения. С другой стороны, существуют «государственные» национализмы, стремящиеся гомогенизировать существующие территории государства посредством национализирующих мер, таких как ассимиляция, изгнание, пограничный контроль. Таким образом, контргосударственный национализм национального меньшинства может совпадать с государственным национализмом существующего национального государства, которое меньшинство считает своей родиной [20].

Популизм и национализм

Популизм и национализм очень похожи друг на друга по своей дихотомической структуре. Эта структура является логическим следствием пространственного разделения суверенного народа и органов власти, которое существует в современном государстве. И национализм, и популизм проявляют парадоксальную логику, согласно которой этот разрыв между народом и местом власти бывает открытым и закрытым. Таким образом,

популизм заключается как в построении антагонизма между народом и власть имущими, так и в устранении этого противоречия посредством преодоления антагонизма через представление народа в органах власти. Сходным образом, национализм заключается как в антагонизме между нацией и государством, так и в устранении этого антагонизма через построение конгруэнтного национального государства.

Для аналитической ясности можно выделить три основных компонента популистского и националистического дискурса: направленность, поляризация и интенсивность.

Первый компонент относится к тому, сформулированы ли национализм или популизм как статус-кво – дискурс, стремящийся укрепить существующий политический порядок, или как ревизионистский дискурс, который пытается оспорить этот порядок. В случае национализма ориентация находится в отношении государству; в случае популизма ориентация связана с политическим режимом. Популизм касается легитимности режима, тогда как национализм касается государственной легитимности. Легитимность режима касается «уместности или законности правления конкретного человека, клики или администрации», тогда как легитимность государства связана с «оправданием самого политического единства».

Второй компонент популистско-националистического дискурса – поляризация – относится к построению антагонистической границы между суверенным народом и истеблишментом. Для популизма осью антагонизма является вертикальный вектор, тогда как для национализма эта ось горизонтальна. В «тонких» или «банальных» проявлениях популизма и национализма, противопоставление себя/другого скрыто в рутинной маркировке народ и нация в дискурсе и практике. Как при национализме, так и при популизме артикуляция становится «гуще» или «горячее», антагонистическая граница становится более выраженной, а конкретные «другие» выделены для исключения.

Третьим компонентом является интенсивность. Усиление популизма ведет к плюралистическому видению политики, характеризуется посредническими институтами, такими как политические партии, институты гражданского общества. Решающее различие между национализмом и популизмом заключается в отношении между всеобщим и частным, что диаметрально противоположно.

Национализм полагает конкретный народ или нацию в качестве отправной точки и связывает это с потенциально универсальным понимание места силы (государства).

В противоположность этому популизм принимает конкретное место силы (конкретный политический режим, конкретную элиту или конкретный набор институтов) в качестве отправной точки и сочетает это с потенциально универсальным понятием народа: идентичность народа не предопределена, а определена в отношение к месту силы. В то время как национализм начинается с определенного народа, популизм начинается с конкретного места силы.

Национализм связан с техниками исключения, в то время как популизм связан с антагонизмом. Основное концептуальное различие между националистическим исключением и популистским антагонизмом может

быть теоретически обоснованным, но это упускает из виду тот факт, что на практике они сходятся: антагонизм влечет за собой исключение, а исключение влечет за собой антагонизм. Усиление популистской логики влечет за собой процесс гомогенизации и поляризации, в результате которых граница исключения разделяет общество на два лагеря. Таким образом, разница между национализмом и популизмом заключается в отправной точке, а не в результате.

С одной стороны, национализм начинается с исключительного понятия нации и исходит из антагонизма между нацией и государством: «невозможная» цель националистического проекта состоит в том, чтобы преодолеть этот антагонизм и создать единое национальное государство.

С другой стороны, популизм начинается с постулирования антагонизма между народом и элитой и продолжается отсюда исключить ту часть, которая исключает их эквивалентность: «невозможная» цель популистского проекта заключается в прямом представлении воли народа в органах власти посредством исключения части населения «сверху» (части коррумпированной элиты) и/или «снизу» аутсайдеров и маргиналов. В обоих случаях антагонизм и отчуждение в конечном счете объединяют усилия в стремлении построить унитарное и однородное национальное государство.

Соответственно, популизм и национализм – это две нити одной и той же логики идентичности. Это – логика тождества, которую Лаклау называет «логикой эквивалентности», влечет за собой построение тождества «Я» в противопоставление исключенному «Другому» [14].

Причиной расщепления логики идентичности на две вспомогательные логики национализма и народничества является различение государства и общества, что влечет за собой разрыв суверенитета между народом и местом силы – с одной стороны, суверенитета, пребывающего в месте силы государства – с другой стороны. Учитывая это пространственное расхождение между государством и обществом, процесс построение однородного национального государства может быть начато с двух разных направлений: национализм заключается в идентификации определенного народа и предоставлении этому народу собственного суверенного государства, а популизм – это оценка легитимности власти и представление в ней места суверенному народу. Однако даже если эти идеально-типические формы популизма и национализма концептуально различимы, они неразделимы. На практике популизм и национализм требуют друг друга, потому что желаемое суверенное единство народа и место власти, установленное современным государством может быть осуществлено только через идентификацию людей (национализм) и их воплощение на месте власти (народное представительство). Национализм не является внешней контаминацией популизма, а есть внутреннее его дополнение, которое ему сопутствует с самого начала.

Заключение

Политика в современную эпоху была основана на браке политического представительства с народным суверенитетом – браком, освященным территориальным государством. В структурном плане, главным итогом этой исторической связи стала пространственная сегрегация суверенитета людей и «места силы». Благодаря такому дихотомическому

структурированию современной политической арены, функционирование современной политики требует двух идеологических движений: во-первых, суверенный народ должен быть идентифицирован с политической и социально-психологической стороны, во-вторых, суверенный народ должен быть вновь представлен на «месте силы». Национализм соответствует первому из этих ходов, а популизм соответствует второму.

Национализм и популизм – два различимых, но неразделимых столпа-близнеца современного публичной политики. Одновременный акцент на различимости и неразделимости имеет решающее значение. Этот позволяет избежать не только распространенного смешения национализма и популизма, но также и чрезмерно упрощенного и необоснованного утверждения о том, что связь между ними просто неустойчивая конструкция, случайная, исторически обусловленная артикуляция. Из этого рассуждения следует как минимум три вывода.

Во-первых, общее структурное происхождение национализма и популизма означает, что эти два явления внутренне переплетены. Даже если можно четко разграничить идеально-типическую логику национализма и народничества, они не могут быть полностью отделены друг от друга.

Второй и связанный с ним вывод, что и национализм, и популизм гораздо более распространены в современной политической теории и практике, чем обычно признается. Наряду с живучестью «банального» национализма необходимо признать почти повсеместное присутствие «тонкого» популизма. По мере того как политика выходит за рамки, установленных современным государством, национальный уровень утрачивает свою прежний статус привилегированного места политической деятельности. В связи с этим интенсификацию национализма и популизма можно рассматривать как попытку утвердить современное государство как привилегированное место политической жизни.

Библиографический список к главе 10

1. Кугай А.И. Проблема нациестроительства в свете концепции М.В. Ломоносова / А.И. Кугай // Управленческое консультирование // Управленческое консультирование. – 2012. – №2 (46). – С. 32–38.

2. Кугай А.И. Избирательные квоты и политическая конкуренция / А.И. Кугай // Социально-экономические процессы современного общества: теория и практика: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 21 мая 2021 г.) / редкол.: Э.В. Фомин [и др.] – Чебоксары: Среда, 2021. – С. 248–250.

3. Angus Stewart, The Social Roots', in Ghita Ionescu and Ernest Gellner. Populism: Its Meanings and National Characteristics. London: Weidenfeld and Nicolson, 1969, pp. 180–196.

4. Anthony Giddens, The Nation-State and Violence: Volume Two of a Contemporary Critique of Historical Materialism. Cambridge: Polity, 1985.

5. Arash Abizadeh, On the Demos and Its Kin: Nationalism, Democracy, and the Boundary Problem, The American Political Science Review, 106. 2012, pp. 867–882.

6. Andrew Arato, Political Theology and Populism, in Carlos de la Torre (Ed.) The Promise and Perils of Populism: Global Perspectives. Lexington: University Press of Kentucky, 2015, pp. 31–58.

7. Benjamin De Cleen, Populism and Nationalism in Cristóbal Rovira Kaltwasser, Paul Taggart, Paulina Ochoa Espejo, and Pierre Ostiguy (Eds) The Oxford Handbook of Populism. Oxford: Oxford University Press, 2017, pp. 342–362.

8. Benjamin Arditi, Populism as an Internal Periphery of Democratic Politics, in Francisco Panizza (Ed.) Populism and the Mirror of Democracy (London and New York: Verso, 2005), pp. 72–98.

9. Ben Stanley, The Thin Ideology of Populism, Journal of Political Ideologies, 13. 2008, pp. 95–110.

10. Benjamin Arditi, Populism as an Internal Periphery of Democratic Politics and the Mirror of Democracy (London and New York: Verso, 2005, pp. 72–98.

11. Cas Mudde, The Populist Zeitgeist, Government and Opposition, Published online by Cambridge University Press: 28 March 2014, pp. 542–563.

12. David Runciman, The Paradox of Political Representation, Journal of Political Philosophy, 15. 2007, pp. 93–114.

13. Ernest Gellner, Nations and Nationalism. Oxford: Blackwell, 1983.

14. Ernesto Laclau, Populism: What's in a Name? Populism and the Mirror of Democracy.London and New York: Verso, 2005, pp. 32–49.

15. Jan Jagers and Stefaan Walgrave, Populism as Political Communication Style: An Empirical Study of Political Parties' Discourse in Belgium', European Journal of Political Research, 46. 2007, pp. 319–345.

16. Maureen A. Eger and Sarah Valdez, Neo-Nationalism in Western Europe, European Sociological Review, 31. 2015, pp. 115–130.

17. Michaelangelo Anastasiou, Of Nation and People: The Discursive Logic of Nationalist Populism, Javnost – The Public, 26. 2019, pp. 330–345.

18. Nadia Urbinati, Representative Democracy: Principles and Genealogy. Chicago: University of Chicago Press, 2006.

19. Pierre Ostiguy, Populism: A Socio-Cultural Approach, in Cristóbal Rovira Kaltwasser, Paul Taggart, Paulina Ochoa Espejo, and Pierre Ostiguy (Eds). The Oxford Handbook of Populism Oxford: Oxford University Press, 2017, pp. 73–98.

20. Rogers Brubaker, Nationalism Reframed: Nationhood and the National Question in the New Europe. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, pp. 55–76.

21. Tim Dean, Two Kinds of Other and Their Consequences, Critical Inquiry, 23. 2000., pp. 910–920.

22. Yannis Stavrakakis and Giorgos Katsambekis, Left-Wing Populism in the European Periphery: The Case of SYRIZA, Journal of Political Ideologies, 19. 2014, pp. 119–142.

ГЛАВА 11

DOI 10.31483/r-105223

Король Наталья Валерьевна

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ФЕНОМЕНА БУЛЛИНГА

Аннотация*: в главе рассмотрено понятие буллинга, на основании анализа литературных источников выделены основные теоретические подходы к пониманию буллинга в школах, а именно: социально-когнитивная теория, теория доминирования, теория унижения, теория социального капитала, теория организационной культуры, теория когнитивного развития, теория реакции на давление группы и сверстников.*

Ключевые слова*: буллинг, теории буллинга, социально-когнитивная теория, теория доминирования, теория унижения, теория социального капитала, теория организационной культуры, теория когнитивного развития, теория реакции на давление группы и сверстников.*

Abstract*: the chapter examines the concept of bullying, based on the analysis of literary sources, the main theoretical approaches to understanding bullying in schools are highlighted, namely: Social Cognition Theory, Dominance Theory of Bullying, Humiliation Theory, Social Capital Theory, Organization Cultural Theory, Cognitive Developmental Theory, Theory of Response to Group and peer Pressure.*

Keywords*: bullying, concepts of Bullying, Social Cognition Theory, Dominance Theory of Bullying, Humiliation Theory, Social Capital Theory, Organization Cultural Theory, Cognitive Developmental Theory, Theory of Response to Group and peer Pressure.*

Активный рост беспокойства, связанный с распространением буллинга в школах, возникший примерно с начала 1990-х годов, привел к разработке теоретических концепций, объясняющих наличие данного негативного феномена среди школьников.

Результаты, полученные в исследовании 71 страны, о которых сообщает ЮНЕСКО [25], показывают, что около 32% школьников в возрасте от 9 до 15 лет подвергались буллингу в течение одного или нескольких дней в течение предыдущего месяца. Анализ данных о тенденциях, проведенный данной организацией, показал, что, несмотря на повышенное внимание к проблеме, более половины (55%) стран, участвовавших в исследовании, не сообщили о значительном улучшении ситуации за последнее время. Хотя некоторые меры по снижению травли в школах оказались успешными, подавляющее большинство не оказали существенного эффекта [19].

В то же время многочисленные исследования по-прежнему демонстрируют, что буллинг существенно снижает эмоциональное благополучие, психическое здоровье и негативно влияет на обучаемость жертв травли [3]. Самоубийство занимает третье место среди причин смерти

среди детей до четырнадцати лет. При этом существует тесная связь между суицидом и травлей в школе.

К сожалению, о буллинге в большинстве случаев не сообщается. Многие жертвы и даже их родители неохотно делятся подобными проблемами [24].

В свете этих результатов необходимы более эффективные средства борьбы с буллингом, которые должны основываться на фундаментальных теоретических подходах.

Буллинг рассматривается как разновидность агрессивного поведения. Хотя взгляды на то, что именно представляет собой буллинг, остаются спорными, формулировка, предложенная Олвеусом [15], является наиболее широко принятой научным сообществом. Буллинг в данном определении рассматривается как неоднократные и повторяющиеся с течением времени негативные действия со стороны одного или нескольких учащихся в отношении жертвы, с намерением причинить ей вред. Основные положения данного определения: (1) буллинг является преднамеренным и умышленным; (2) он всегда происходит в ситуации дисбаланса сил; (3) ситуации буллинга повторяются с течением времени [14].

Понимание того, что могут представлять собой «негативные действия», в последнее время расширилось и теперь включает не только прямые действия, такие как нанесение ударов, пинков и словесные оскорбления лицом к лицу, но и косвенные негативные действия, такие как бойкот, распространение слухов и кибербуллинг.

В рамках своего опросника Олвеус выделил следующие виды буллинга:

1) вербальный буллинг (включает уничижительные комментарии и клички и др.);

2) буллинг через социальную изоляцию или бойкот;

3) физический буллинг (включает удары, пинки, толчки и плевки);

4) травля с помощью распространения лжи и ложных слухов;

5) отъем денег или других вещей (включая повреждение имущества);

6) угроза или принуждение другого человека к выполнению каких-либо действий;

7) расовый буллинг;

8) сексуальный буллинг;

9) кибербуллинг [16].

Буллинг – это многогранная проблема, имеющая сложную природу, которую легче понять через призму различных теоретических концепций.

К основным теориям буллинга можно отнести: социально-когнитивную теорию, теорию доминирования, теорию унижения, теорию социального капитала, теорию организационной культуры, теорию когнитивного развития, теорию реакции на давление группы и сверстников.

Социально-когнитивная теория

Теория социального научения предполагает, что люди учатся не только через непосредственный опыт, но и наблюдая за поведением других и последствиями, которые за этим поведением следуют. Чтобы научиться поведению через наблюдение люди должны: а) следить за наблюдаемым поведением; б) кодировать (сохранять) модель наблюдаемого поведения; в) иметь возможность воспроизводить наблюдаемую модель; и г) быть мотивированными для воспроизведения соответствующей

модели поведения. Мотивационная составляющая связана с последствиями, которые следуют за определенным поведением; в частности, люди более склонны воспроизводить поведение, за которым следует вознаграждение. Если последствия конкретного поведения негативны и связаны с наказанием, люди будут мотивированы воздерживаться от подобного поведения [1].

Альберт Бандура указывал, что дети будут копировать насилие и агрессивное поведение, если будут видеть, что оно ненаказуемо либо поощряется [5].

Социально-когнитивная теория использовалась для объяснения агрессивного поведение [6] и может применяться к изучению буллинга, объясняя, как люди учатся издеваться над другими (через наблюдение и подкрепление). Практически никто просто так автоматически не оказывается агрессором. Для того, чтобы стать буллером, должны быть некоторые причины или факторы риска в жизни человека.

Многие исследования демонстрируют связь между наблюдением за травлей (а также другими формами агрессивного поведения) и совершением подобного агрессивного поведения среди молодежи. Например, дети, подвергающиеся домашнему насилию, значительно более склонны участвовать в буллинге, чем те, кто не подвергается домашнему насилию [4]. Дети и подростки, которые общаются с агрессивными сверстниками, чаще совершают акты агрессии по сравнению с теми, кто не взаимодействует с таковыми [13]. Данные свидетельствуют о том, что дети, которые живут в районах, которые считаются менее безопасными (т.е. характеризуется более агрессивным поведением) чаще, чем те, кто живет в более безопасных районах, склонны участвовать в школьной травле [23].

Дети имеют множество возможностей научиться участию в буллинге через наблюдение. Однако, далеко не все учащиеся, которые подвергаются травле и агрессии или наблюдают их, будут подражать такому поведению. Школьники менее склонны участвовать в травле, если они считают, что такое поведение неприемлемо, если у них имеются антибуллинговые установки и убеждения [20]. Поэтому, хотя многие дети и подростки могут научиться буллингу через викарное научение, только те из них, кто имеет склонность к агрессии, вероятно, на самом деле будут участвовать в школьном буллинге. Психологические (эмоциональные и когнитивные) факторы будут влиять на то, что дети будут участвовать в травле. Собственно, одним из факторов является восприятие положительных и отрицательных последствий. Согласно социально-когнитивной теории, дети и подростки, как правило, избегают такого поведения, за которое, как они считают, будут наказаны, и вместо этого будут демонстрировать поведение, которое, по их мнению, будет вознаграждено [5]. Таким образом, согласно данной теории, молодые люди, совершающие школьную травлю, считают, что они будут вознаграждены каким-либо образом (например, повышением социального статуса, доступом к ресурсам, увеличением социального капитала). Члены семьи, взрослые и сверстники могут усиливать агрессивное поведение (например, через похвалу или одобрение подобного поведения) [7].

Одно исследование показало, что дети, которые хулиганили на детской площадке, были подкреплены своими сверстниками за агрессивное

поведение в большинстве (т.е. 81%) инцидентов [7]. Таким образом, значимые лица в жизни школьников, особенно члены семьи и сверстники, могут повлиять на то, будут ли дети считать агрессивное поведение приемлемым или нет, вознаграждаемым или наказываемым.

Дети и подростки, которые чаще всего участвуют в травле: (а) сами подвергаются издевательствам и другим агрессивным действиям, (б) одобряют буллинг и (в) взаимодействуют с людьми, которые открыто или тайно указывают, что буллинг допустим, тем самым усиливая агрессивное поведение школьников.

Очевидно, что эти факторы (подверженность агрессии со стороны семьи и окружения, одобрительное отношение к агрессии, а также выраженное позитивное отношение к буллингу членов семьи и сверстников) взаимосвязаны. Например, родители, которые оправдывают агрессивное поведение, активно применяют такое поведение в отношении своих детей, дают понять, что они одобряют негативное поведение своих детей в школе, что, вероятно, будет способствовать тому, что дети, будут положительно относиться к буллингу и активно участвовать в нем [23].

Теория доминирования

Эта теория разработана Sidanius и Pratto в 1999 году как теория социального доминирования [22] и позднее развита Pellegrini и др. в 2007 г. [17].

Люди, которые обладают некоторыми лидерскими качествами, могут использовать свою харизму и умение доминировать над другими как инструмент получения социального статуса и престижа [21]. Таким образом, школьники участвуют в буллинге, чтобы получить социальный статус, увеличить доступные им ресурсы и стать популярными в классе. Например, некоторые ученики могут проявлять агрессивное поведение, ожидая, что другие станут их уважать. В этом случае они склонны создавать союз с буллерами, являющимися их лидерами. Кроме того, образовавшиеся группы могут инициировать травлю менее влиятельных школьников или групп.

Стремление к власти и лидерству является центральным мотивирующим фактором, который подпитывает агрессивное поведение, и буллер использует травлю с помощью оскорблений и унижения как средство достижения доминирования [8].

Школьники применяют агрессию в своих попытках добиться авторитета, а затем поддерживают свой социальный статус за счет постоянных издевательств над другими. Таким образом, травля используется как средство установления и сохранения доминирования.

Травля – это групповой процесс, и от группы сверстников зависит, сможет ли буллер установить свою власть [20]. Например, если одноклассники уважают и поддерживают буллера, он завоевывает лидерство в классе. Кроме того, если агрессор становится лидером группы последователей, чтобы сохранить социальное господство и престиж, эта группа будет использовать постоянные издевательства как средство поддержания доминирования над менее влиятельными представителями класса. Действительно, исследования показывают, что школьная травля – эффективный метод получения доминирования и власти; по сравнению с неагрессивными мальчиками в шестом классе, агрессивные мальчики чаще

встречались с девушками [17] и чаще считались популярными среди своих одноклассников [24].

Определенные характеристики, такие как физическая привлекательность, атлетизм и стильная одежда повышают вероятность того, что буллеры получат лидерство в классе и будут рассматриваться как влиятельные и популярные среди одноклассников [26].

Таким образом, цель буллера – получение власти и статуса. Однако реализация этой цели зависит от того, как группа сверстников принимает и оценивает агрессивное поведение [20], а также от степени сформированности группы. В новых группах, где только создается групповая социальная иерархия, проявляются самые высокие уровни агрессии. Эта иерархия затем может поддерживаться постоянными издевательствами и униженими. Но часто после формирования группы и появления устойчивой социальной иерархии, уровень агрессии уменьшается [17].

Теория унижения

Теория унижения дает объяснительную модель того, что происходит с жертвой и свидетелями травли.

Унижение – это открытое указание на слабость человека, которое происходит, когда более влиятельный человек публично раскрывает недостатки жертвы, которая чувствует, что такое отношение необоснованно. Понятие унижения отличается от стыда. Стыд приводит к внутреннему ощущению неадекватности и смущению, тогда как унижение часто вызывает гнев по отношению к обидчику и стремление к возмездию [8]. Человек, которого унижают (жертва буллинга), начинает ощущать чувство несправедливости, раздражение и желание возмездия. Агрессия к обидчикам, не находя выхода, может трансформироваться в аутоагрессию, ненависть к себе, чувство подавленности и стать причиной депрессии [12]. Эти эмоциональные реакции довольно часто возникают у жертв после инцидентов школьной травли. Кроме того, взрослые, которые подвергались виктимизации в детстве, также подвержены повышенному риску депрессии и тревоги, так как предполагается, что воспоминания о травле устойчивы и негативно влияют на психическое здоровье жертв даже во взрослом возрасте [9].

Таким образом, виктимизация в результате буллинга является формой унижения и может рассматриваться как психологическая травма. Буллинг используется для создания социальной иерархии, в которой агрессоры находятся на вершине, а жертвы занимают низкое социальное положение. Наличие буллинга в школах подрывает социальную сплоченность, ведь буллинг подпитывает всепроникающий страх стать очередной жертвой и оказаться публично униженным. Хотя свидетели травли напрямую не вовлечены в унижения и буллинг, однако часто они переживают опыт, схожий с опытом жертвы. Именно поэтому свидетели травли очень часто опасаются встать на сторону жертвы, боясь оказаться на ее месте.

Теория социального капитала

Теория социального капитала часто применяется в бизнесе и экономике, однако, ее можно успешно применять и к ситуации в школе [8].

Социальный капитал – это выгоды, получаемые от социальных отношений [18]. Таким образом, люди устанавливают отношения и

вкладываются в них в ожидании достижения целей и получения прибыли от взаимодействия с другими [11].

Патнэм указывал, что взаимная выгода от социального капитала – это движущая сила, мотивирующая людей поддерживать социальные связи [18]. Согласно теории социального капитала, люди инвестируют в социальные отношения для доступа к определенным ресурсам. Теоретики утверждают, что социальные связи обеспечивают четыре вида полезных ресурсов [11].

Во-первых, социальные связи обеспечивают доступ к информации о различных возможностях, которая становится недоступной для остальных школьников. Применительно к подростку, широкие социальные сети означают, что он будет более популярен и будет иметь доступ к информации о внешкольных мероприятиях и событиях, в которых он может участвовать и формировать тесные связи с высокостатусными сверстниками. Связь с высокостатусными детьми – это форма социального капитала, которая увеличивает социальный статус и снижает шансы стать жертвой буллинга и/или социальным изгоем [8].

Во-вторых, социальные связи с людьми, наделенными властью, выгодны, потому как у того, кто дружит со школьной звездой, тоже становится больше влияния. Например, наличие дружбы с самой популярной девушкой может обеспечить защиту от косвенной травли. А дружба с членами окружения буллера может увеличить шансы на то, что ты не станешь следующей жертвой.

В-третьих, социальные связи предоставляют людям доступ к ресурсам. Например, если умеренно популярная девушка начинает встречаться со звездой футбола, эта социальная связь увеличивает ее социальный капитал. Эти свидания могут потенциально подключить ее ко всем ресурсам, которыми обладает футбольная звезда (например, уважение, популярность, социальные связи с другими футбольными игроками) и может впоследствии увеличить ее шансы на включение в популярную группу девушек и получение высокого социального статуса. Накопление социальной репутации также может обеспечить защиту от школьного буллинга, так как у высокостатусного члена группы есть большая группа поддержки.

В-четвертых, социальные отношения укрепляют в личности уверенность в себе и чувство собственного достоинства. То, что ты являешься членом социальной группы с людьми, имеющими схожие с тобой интересы и ценности – это способ получить эмоциональную поддержку и подтверждение твоей значимости. Таким образом, группа друзей в школе повышает самооценку человека и является потенциальным источником поддержки в случае буллинга [11].

У подростков, ставших жертвой травли, обычно мало друзей, и, в свою очередь, они имеют низкий социальный статус, что приводит к минимальному социальному капиталу. Даже когда у жертв буллинга есть друзья, эти дружеские отношения не обеспечивают достаточный социальный капитал [8]. Хотя наличие одного или нескольких друзей может служить укреплению самооценки жертвы, эта дружба, вероятно, не увеличивает их доступ к ценной социальной информации и ресурсам. В дальнейшем, ограниченный социальный капитал жертв буллинга, вероятно, не

позволяет им посещать общественные мероприятия, где они имели бы возможность общаться с более высокостатусными подростками и увеличить свой социальный капитал. Отсутствие у жертв социального капитала усиливается и продлевается их опыт виктимизации, и многим жертвам не хватает друзей или знакомых, которые могут защитить их от издевательств. Например, пострадавшие вряд ли получат помощь от сторонних наблюдателей, учитывая, что, по данным исследований, только от 10 до 20% свидетелей вмешались, чтобы защитить жертву буллинга [20]. Таким образом, агрессивное поведение часто продолжается непрерывно.

Приобретение дополнительного социального капитала в форме одного друга или небольшой группы друзей, готовых поддержать жертву, может помочь ей избежать дальнейших издевательств. Тем не менее, жертвы часто рассматриваются как нежелательные друзья из-за их низкого социального статуса и неуверенности в себе, что мешает жертвам приобрести друзей либо дополнительный социальный капитал.

С другой стороны, буллерам часто легче приобретать социальный капитал и использовать тактику запугивания как средство накопления социального капитала в виде социального статуса [17]. Агрессоры имеют власть над более слабыми сверстниками, низводя этих сверстников к более низкому положению в социальной иерархии. Хотя буллеров обычно не любят, они часто воспринимаются как популярные в своей группе сверстников [8]. Воспринимаемая популярность указывает на социальный статус и является формой социального капитала, поскольку указывает на то, что сверстники считают буллера обладающим властью и социальным престижем. Эта власть защищает буллеров от превращения в жертв и увеличивает вероятность того, что сверстники присоединяться к нему. Действительно, буллеры, способные эффективно использовать запугивание и унижение, часто становятся лидерами своей банды [17]. Группа преданных последователей укрепляет самооценку агрессора, что является одним из преимуществ социального капитала. Также роль лидера группы дает возможности для установление социальных связей с лидерами других групп, тем самым расширяя социальные возможности человека. Как только группа набирает социальную власть, члены группы извлекают выгоду из этой власти и стремятся сохранить ее, часто используя травлю как средство для того, чтобы оставаться на вершине.

Таким образом, социальный капитал – ресурсы, которые может получить человек из социальных отношений. Как отдельные лица, так и группы извлекают выгоду из ресурсов полезной информации, социального влияния, социальной репутации и укрепления самоуважения.

У жертв издевательств мало друзей или социальных связей и, таким образом, они имеют минимальный социальный капитал, что мешает им выйти из роли жертвы. И наоборот, буллеры используют тактику травли как средство приобретение социального капитала в виде воспринимаемой популярности. Молодежь часто воспринимает буллеров как могущественных и популярных, что служит формой социального капитала, защищающего социальный статус агрессора.

Теория организационной культуры

Общепризнано, что большинство форм агрессии выучены или приобретены в различных сообществах, включая школу. Поэтому можно

предположить, что школьная культура в отношении травли определенно влияет на буллинг в учреждении – может либо поддерживать, либо прекращать агрессивное поведение. Чтобы избавиться от буллинга, надо менять школьную среду. Усилия по минимизации или прекращению травли в школе неэффективны без смены школьной организационной культуры. Поэтому важно организовывать безопасную и открытую среду, основанную на сотрудничестве и заботе. Это особенно важно для школы, где дети и подростки часто проводят больше времени, чем со своими родителями. Кроме того, детство – очень важный этап, формирующий модели поведения, влияющие на длительный период времени [24].

Теория познавательного развития

Теория познавательного развития указывает, что травля возникает ещё в период раннего детства, когда дети начинают заявлять о себе и формировать своё социальное превосходство [10].

Физическая травля является более распространенной в раннем детстве и буллинг постепенно становится все менее заметным по мере взросления детей, то есть из прямого переходит в косвенный.

В ходе развития когнитивных способностей человек приобретает навыки того, где, когда и как проявлять агрессию против других. Это объясняется следующими примерами:

1) со временем люди становятся все более осведомленными о том, на кого надо нацеливать агрессию, где и каким образом ее проявлять, главная цель при этом – избежать негативных последствий для себя;

2) со временем ребенок понимает, что в случае проявления прямой физической или словесной агрессии он подвергнется повышенному риску мести со стороны жертвы или защитника, а также может быть наказан взрослым. Однако если он распространяет слухи о других, то его цель достигается с минимальным риском повлечь наказание или месть [2].

Теория реакции на давление группы и сверстников

Буллинг также можно объяснить через призму подхода, основанного на давлении со стороны группы сверстников. Согласно этому подходу, буллинг лучше объясним как групповой феномен в рамках школьного сообщества.

На учащихся оказывает особо сильное влияние небольшая группа их друзей, на которых они полагаются и с которыми наиболее активно взаимодействуют. Такие группы обычно создаются в школьной среде на основе общих интересов и целей. Однако иногда такие группы могут становится агрессивными и создавать угрозу для других учеников, которые оказываются жертвами буллинга. Обстоятельства обычно складываются в школе таким образом, что другие дети по собственной инициативе становятся членами такой группы и поддерживают ее. Возможно, мотивом вступить в агрессивную группу является протест или желание отомстить, или просто желание позабавиться за счет другого человека.

Самое главное, что действия в рамках буллинга понимаются как групповые, а не одиночные. Эта точка зрения предполагает, что буллинг обычно является групповой деятельностью. Ольвеус подчеркивал, что школьники подвергаются травле именно группой [16].

Главная рекомендация для школ в рамках данного подхода заключаются в том, что они должны осознавать, что группа или группы играют

главную роль в буллинге, а не отдельные личности. Школы должны распознавать такие агрессивные группы и работать с ними [24].

В заключение необходимо отметить, что школьная травля по-прежнему остаётся глобальной проблемой. Ежегодно миллионы школьников становятся жертвами буллинга.

Обзор рассмотренных теорий дает более глубокое понимание буллинга и механизмов его действия, а также факторов риска для школьников, что облегчает внедрение антибуллинговых стратегий для улучшения ситуации в учреждениях образования.

Библиографический список к главе 11

1. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 318 с.

2. Afroz J., Shafqat H. Bullying in Elementary Schools: Its Causes and Effects on Students // J. Educ. Pract. – 2015. Vol. 6. №19. – P. 43–56.

3. Armitage R. Bullying in children: impact on child health // BMJ Paediatrics Open. – 2021. – doi: 10.1136/bmjpo-2020–000939

4. Baldry A. C. Bullying in schools and exposure to domestic violence // Child Abuse & Neglect. – 2003. Vol. 27. – P. 713–732. – doi: 10.1016/S0145–2134(03)00114–5

5. Bandura A. Social learning theory of aggression // Journal of Communication. – 1978. Vol. 28. P. 12–29. – doi:10.1111/j.1460-2466.1978.tb01621.x.

6. Bandura A., Ross D., Ross S. A. Transmission of aggression through imitation of aggressive models // Journal of Abnormal and Social Psychology – 1961. Vol. 63. – P. 575–583. – doi: 10.1037/h0045925.

7. Craig W. M., Pepler D. Observations of bullying in the playground and in the classroom // School Psychology International. – 1995. Vol. 21. – P. 22–36. – doi: 10.1177/0143034300211002.

8. Evans C.B.R., Smokowski P.R. Theoretical Explanations for Bullying in School: How Ecological Processes Propagate Perpetration and Victimization // Child Adolesc Soc Work J. – 2016. Vol. 33. P. 365–375.

9. Gladstone G. L., Parker G. B., Malhi G. S. Do bullied children become anxious and depressed adults? A cross-sectional investigation of the correlates of bullying and anxious depression // The Journal of Nervous and Mental Disease. – 2006. Vol. 194 (3). – P. 201–208. – doi:10.1097/01.nmd.0000202491.99719.c3.

10. Hawley P.H. The ontogenesis of social dominance: A strategy based evolutionary perspective // Developmental Review. – 1999. Vol. 19. – P. 97–132.

11. Lin N. Social capital: A theory of social structure and action. – New York: Cambridge University Press, 2001. – 267 p.

12. Lindner E. G. The theory of humiliation: A Summary. Human Dignity and Humiliation Studies. – 2003. – 56 p.

13. Mouttapa M., Valente T., Gallaher P., Rohrbach L. A., Unger J. B. Social network predictors of bullying and victimization // Adolescence. – 2004. Vol. 39. – P. 315–335.

14. Olweus D. Bully/victim problems in school: Facts and intervention. European Journal of Psychology of Education. – 1991. – Vol. 12. – P. 495–510.

15. Olweus D. Bullying at school: What we know and what we can do. Malden, MA: Cambridge. – 1993. – 140 pp.

16. Olweus D., Limber S. P. Olweus Bullying Prevention Program: Teacher Guide. Center City, MN: Hazelden Publishing, – 2007. – 170 pp.

17. Pellegrini A.D., Roseth C.J., Mliner S, Bohn C.M., Ryzin M.V., Vance N, Cheatham C.L., Tarullo A. Social dominance in preschool classrooms // Journal of Comparative Psychology. – 2007. Vol. 121. №1. – P. 54–64.

18. Putnam R. Bowling alone: America's decline in social capital // Journal of Democracy. – 1995. Vol. 6. – P. 65–78. – doi:10.1353/jod.1995.0002.

19. Rigby K. Theoretical Perspectives and Two Explanatory Models of School Bullying // Int Journal of Bullying Prevention – 2022. – https://doi.org/10.1007/s42380-022-00141-x

20. Salmivalli C., Voeten M. Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations // International Journal of Behavioral Development. – 2004. Vol. 28. – P. 246–258. – doi: 10.1080/01650250344000488.

21. Salmivalli C. Participant Roles in Bullying: How Can Peer Bystanders Be Utilized in Interventions? // Theory Into Practice. – 2014. Vol. 53 №4. – P. 286–292. – DOI: 10.1080/00405841.2014.947222

22. Sidanius J., Pratto F. Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression. – 1999. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139175043

23. Swearer S. M., Cixin Wang, Brandi Berry, Zachary R. Myers. Reducing Bullying: Application of Social Cognitive Theory // Theory Into Practice. – 2014. Vol. 53 №4. – P. 271–277. – DOI: 10.1080/00405841.2014.947221

24. Subedi K.K.P. Theoretical perspective of bullying // Int J Health. – 2020. Vol. 10. №8. – P. 83–89.

25. UNESCO. School violence and bullying: Global status and trends, drivers and consequences. – UNESCO, 2019. – 71 p.

26. Vaillancourt T., Hymel S., McDougall P. Bullying is power: Implications for school-based intervention strategies // Journal of Applied School Psychology. – 2003. Vol. 19 (2). – P. 157–176. – doi:10.1300/J008v19n02_10.

ГЛАВА 12

DOI 10.31483/r-105369

Глотова Галина Анатольевна

Верхотурова Мария Владимировна

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ О ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ

Аннотация*: в настоящее время значительное внимание уделяется роли предметно-пространственной среды в функционировании образовательных учреждений, начиная с детских дошкольных учреждений и кончая высшими учебными заведениями. Целью поискового исследования было изучение представлений учителей о предметно-пространственной среде средней школы. Исследование проводилось методом онлайн-опроса в Google-форме с использованием пилотного опросника, включавшего вопросы-утверждения, касающиеся различных аспектов предметно-пространственной среды школы. В качестве респондентов выступили 39 школьных учителей (33 женщины и 6 мужчин). При обработке результатов применялся φ*-критерий углового преобразования Фишера. Результаты исследования показали, что наибольшее единодушие учителя проявили, характеризуя в целом свое позитивное отношение к дизайнерским инновациям в школе, и столь же единодушно они не согласились с тем, что предметно-пространственная среда школы для них безразлична; показано, что около двух третей опрошенных учителей продемонстрировали интерес к совершенствованию различных аспектов предметно-пространственной среды школы, что позволило выявить их предпочтения в оформлении школьного интерьера (живые растения, места для тихого отдыха, цветовая гамма и др.); отмечено хотя и менее распространенное, но тоже встречающееся у учителей сопротивление по отношению к дизайнерским инновациям в школьной предметно-пространственной среде, варьирующее от нейтрального до консервативного.*

Ключевые слова*: предметно-пространственная среда школы, архитектурно-дизайнерские инновации, представления учителей.*

Abstract*: currently, considerable attention is paid to the role of the substantive-spatial environment in the functioning of educational institutions, from preschool institutions to higher educational institutions. The aim of the exploratory study was to examine teachers' perceptions of the substantive-spatial environment of secondary school. The study was conducted by online polling in Google form using a pilot questionnaire that included questions-statements regarding various aspects of the school's substantive-spatial environment. The respondents were 39 school teachers (33 women and 6 men). When processing the results, φ*-criterium of the Fisher angular transformation was used. The results of the study showed that the teachers showed the greatest unanimity, characterizing in general their positive attitude towards design innovations at*

school, and equally unanimously they did not agree that the substantive-spatial environment of the school was indifferent to them; it was shown that about two-thirds of the surveyed teachers showed interest in improving various aspects of the substantive-spatial environment of the school, which made it possible to identify their preferences in the design of the school interior (living plants, places for quiet rest, color scheme, etc.); it was noted, although less common, but also found in teachers, resistance to design innovations in the school substantive-spatial environment, varying from neutral to conservative.

Keywords*: the substantive-spatial environment of the school, architectural and design innovations, teachers' perceptions.*

За последние 20 лет нового тысячелетия интерес к проблеме формирования эффективной системы школьного образования значительно укрепился и приобрел глобальный характер: с 2000 года ОЭСР (Организация экономического сотрудничества и развития) проводит регулярную оценку учебных достижений школьников с целью выявления лучших мировых образовательных систем и дальнейшего их анализа.

Одним из компонентов образовательной среды является физическая или предметно-пространственная среда зданий школ. В настоящее время интерес исследователей, проектировщиков и общественности к этому аспекту образовательной среды значительно усилился. В России за последнее десятилетие был реализован ряд новаторских проектов школьных зданий: Образовательный центр «Точка будущего» в Иркутске и «Сириус» в Сочи, частная школа Wunderpark и Областная гимназия им. Е.М. Примакова в Московской области, Международная гимназия Сколково.

Школа – наиболее распространенный тип общественного здания городского микрорайона. Целый ряд изменений, касающихся не только образовательной системы, но и жизни человека в целом, обусловили особое внимание к данной тематике: это разнообразные реформы образования, новые педагогические технологии, развитие информационно-компьютерных технологий, пандемия, изменившаяся организация труда учащихся, учителей и родителей.

С одной стороны, материальная предметно-пространственная среда способна наглядно отражать актуальное состояние системы образования: каждый из этапов реформирования системы образования сопровождается новыми архитектурными решениями. С другой стороны, физическая среда не обладает потенциалом быстрой перестройки и трансформации в соответствии с новыми требованиями организации учебного процесса и педагогическими новациями.

Большинство функционирующих на сегодняшний день школ были построены в советский период. В связи с этим актуальность приобретает не только проблема строительства новых школ, но и реконструкция, реновация, переосмысление среды в условиях уже функционирующих школьных зданий. В настоящее время реализуется ряд федеральных и региональных программ по ремонту учебных зданий.

К сожалению, необходимо констатировать, что практика учета потребностей педагогического сообщества при проектировании и строительстве школ все еще носит эпизодический характер. Вместе с тем, человеческий капитал –

одна из трех категорий эффективной системы образования (наряду с такими показателями как «стандарты и отчетность», «структура и организация») [2]. Отрицательный образ школы как небезопасного, инертного пространства для работы в представлении будущих педагогов способен усилить отток молодых специалистов [1].

Исследователи в области педагогики, психологии, медицины, дизайна, архитектуры изучают разнообразные аспекты физической (предметно-пространственной) среды – это соучастное проектирование [5; 6; 10], влияние образовательной среды на самочувствие и здоровье [9], воздействие предметно-пространственного компонента среды на дошкольников [3], воздействие физической среды на академическую успеваемость [13], педагогическое воздействие среды на читательские навыки школьников [4], представления современных школьников о комфортной учебной среде [8], влияние различных аспектов среды на школьный климат [14], связь буллинга со структурными характеристиками школы [7], принципы архитектурного формирования современных зданий школ [12], современные проблемы функционирования общежитий университетов [11].

Все сказанное выше подчеркивает роль предметно-пространственной среды в функционировании образовательных учреждений, начиная с дошкольных и кончая высшими учебными заведениями. В связи с этим нами было проведено поисковое исследование, направленное на выявление некоторых тенденций, связанных с представлениями учителей о предметно-пространственной среде школы и отношением к ней. Для этой цели был разработан пилотный опросник, включавший вопросы-утверждения, касающиеся различных аспектов предметно-пространственной среды школ, в котором использовалась 7-балльная шкала (1 балл – «совершенно точно, нет»; 2 балла – «нет»; 3 балла – «скорее, нет»; 4 балла «50/50»; 5 баллов – «скорее, да»; 6 баллов – «да»; 7 баллов – «совершенно точно, да»). Исследование проводилось методом онлайн-опроса в Google-форме. В качестве респондентов выступили 39 школьных учителей (33 женщины и 6 мужчин, возраст 24–64 года, M = 38,48, Mo = 48). При обработке результатов использовался φ*-критерий углового преобразования Фишера, позволяющий сравнивать процентные доли более 3%.

Результаты исследования

1. Отношение учителей к предметно-пространственной среде школы

Прежде всего, нужно было выяснить, насколько предметно-пространственная среда школы представляется учителям значимой / незначимой в связи с их профессиональной деятельностью. Предлагался вопрос-утверждение «Мне безразлична предметно-пространственная среда школы». На этот вопрос отрицательно (1–3 балла) ответили 36 учителей (92,30%) из 39-ти (4 ответа «скорее, нет»; 19 ответов «нет»; 13 ответов «совершенно точно, нет»). Лишь 2 учителя (5,13%) ответили на данный вопрос положительно и поставили 5 («скорее, да») и 6 («да») баллов. Сравнение по φ*-критерию углового преобразования Фишера показало достоверные различия между процентными долями отрицательных (92,30%) и положительных (5,13%) ответов ($\varphi^*_{эмп.} = 9{,}37 > \varphi^*_{крит.} = 2{,}31$, $p \leq 0{,}01$). Неопределенный ответ «50/50» выбрал 1 учитель (2,56%). Как можно видеть из приведенных выше данных, подавляющему большинству учителей-респондентов предметно-пространственная среда школы небезразлична.

Возникает вопрос, какую предметно-пространственную среду предпочитает большинство школьных учителей – традиционную или инновационную. Чтобы это выяснить, был задан вопрос-утверждение «Предпочитаю более строгое и традиционное оформление всех помещений здания школы», на который 23 учителя (58,97%) дали отрицательные ответы (12 ответов «скорее, нет»; 4 ответа «нет»; 7 ответов «совершенно точно, нет»). Положительные ответы на данный вопрос получены от 7 учителей (17,95%) (3 ответа «скорее, да»; 3 ответа «да»; 1 ответ «совершенно точно, да»). Различия между процентными долями отрицательных (58,97%) и положительных (17,95%) ответов достоверны (φ^*эмп. = 3,87 > φ^*крит. = 2,31, $p \leq 0,01$). Неопределенные ответы («50/50») получены от 9 учителей (23,08%). В целом, примерно три пятых учителей не отдают предпочтение строгому и традиционному оформлению школьных помещений, но почти две пятых либо предпочитают такое традиционное оформление, либо затрудняются четко определиться по данному вопросу.

Сказанное выше подтверждается ответами на вопрос-утверждение «Положительно отношусь к дизайнерским инновациям в оформлении школьного интерьера», на который 38 учителей (97,43%) ответили согласием (15 ответов «скорее, да»; 13 ответов «да»; 10 ответов «совершенно точно, да»). Отрицательные ответы (1–3 балла) отсутствовали совсем (0%), но был 1 неопределенный ответ в 4 балла (2,56%). Хотя различия между процентными долями положительных и отрицательных ответов налицо, сравнение ответов по φ^*-критерию не проводилось, поскольку одна из процентных долей равна 0%. Приведенные результаты показывают, что опрошенные школьные учителя продемонстрировали очень позитивное отношение к дизайнерским инновациям в оформлении школьного интерьера.

В то же время, как показал данный опрос, учителя удовлетворены и тем школьным интерьером, который имеется в их школах, поэтому относительно вопроса-утверждения «Я думаю, что оформление учебных кабинетов в нашей школе эстетически выдержано» положительно (5–7 баллов) ответили 25 учителей (64,10%) (8 ответов «скорее, да»; 14 ответов «да»; 3 ответа «совершенно точно, да»); не согласились (1–3 балла) с этим утверждением 7 учителей (17,95%) (3 ответа «скорее, нет»; 1 ответ «нет»; 3 ответа «совершенно точно, нет»). Различия между процентными долями положительных (64,10%) и отрицательных (17,95%) ответов достоверны (φ^*эмп. = 4,33 > φ^*крит. = 2,31, $p \leq 0,01$). Неопределенный ответ в 4 балла дали 7 учителей (17,95%). Как можно видеть, чуть менее двух третей учителей удовлетворены эстетическим оформлением учебных кабинетов в своих школах. В то же время, примерно треть респондентов либо не удовлетворены их оформлением, либо не смогли четко указать, удовлетворены они или нет. Конечно, в этом случае многое зависит от того, на какие критерии «эстетического» ориентируется тот или иной учитель. Поэтому корректнее было бы сказать, что для двух третей учителей эстетическое оформление учебных кабинетов соответствует их представлениям об «эстетичности» школьного интерьера. У тех же примерно трети учителей, которые дали отрицательные или неопределенные ответы, либо иные представления об «эстетичности», либо в их школах оформление учебных

кабинетов, действительно, не соответствует типичным представлениям об «эстетичности», разделяемым большинством школьных учителей.

2. Представления учителей о влиянии предметно-пространственной среды школы на эффективность образовательного процесса

Учителям был предложен обобщенный вопрос-утверждение «Предметно-пространственная среда школы оказывает влияния на эффективность образовательного процесса». 33 учителя (84,61%), согласившись с таким обобщенным утверждением, дали положительные ответы (5–7 баллов) (16 ответов «скорее, да»; 10 ответов «да»; 7 ответов «совершенно точно, да»). Отрицательных ответов в 3 балла («скорее, нет») и в 2 балла («нет») оказалось 2 (5,13%), тогда как более категоричный отрицательный ответ в 1 балл («совершенно точно, нет») отсутствовал. Различия между процентными долями положительных (84,61%) и отрицательных (5,13%) ответов достоверны (φ^*эмп. = 8,29 > φ^*крит. = 2,31, $p \leq 0{,}01$). Неопределенные ответы в 4 балла («50/50») дали 4 учителя (10,26%). Приведенные ответы свидетельствуют о том, что в имплицитных представлениях школьных учителей явно преобладает уверенность, что предметно-пространственная среда учебного заведения не может не влиять на эффективность образовательного процесса любой школы. При этом отметим, что в таком обобщенном утверждении не уточняется, как, положительно или отрицательно, может влиять предметно-пространственная среда школы на эффективность образовательного процесса.

Остановимся теперь на вопросах о влиянии предметно-пространственной среды тех школ, где учителя-респонденты работают, на эффективность учебной деятельности школьников и на их собственную эффективность в качестве преподавателей.

Относительно вопроса-утверждения «Предметно-пространственная среда нашей школы позволяет организовать учащихся для эффективной учебной деятельности» 26 учителей (66,66%) дали положительные ответы (5–7 баллов) (15 ответов «скорее, да»; 7 ответов «да»; 4 ответа «совершенно точно, да»). Отрицательные ответы (1–3 балла) получены от 7 учителей (17,95%) (6 ответов «скорее, нет»; 1 ответ «совершенно точно, нет»). Различия между процентными долями положительных и отрицательных ответов достоверны (φ^*эмп. = 4,57 > φ^*крит. = 2,31, $p \leq 0{,}01$). Неопределенные ответы в 4 балла получены от 6 учителей (15,38%). Из приведенных результатов следует, что две трети учителей считают, с разной степенью уверенности, что предметно-пространственная среда их школы позволяет всем работающим в данной школе педагогам организовывать эффективную учебную деятельность школьников. В то же время, 13 учителей (треть от 39 респондентов) либо считают, что не позволяет (в разной степени), либо затрудняются ответить однозначно, поэтому не сочли возможным дать ответ даже в 5 баллов («скорее, да»).

С вопросом-утверждением «Предметно-пространственная среда нашей школы положительно влияет на мою эффективность преподавателя-предметника» согласились 20 учителей (51,28%), причем ответы в 7 баллов («совершенно точно, да») отсутствовали совсем, а ответы в 5 и 6 баллов распределились поровну. На отрицательные ответы пришлось 6 ответов (15,38%) (по 2 ответа в 1, 2 и 3 балла). Различия между процентными долями положительных (51,28%) и отрицательных (15,38%) ответов

достоверны (φ*эмп. = 3,49 > φ*крит. = 2,31, $p \leq 0,01$). На ответы в 4 балла пришлось 13 ответов (33,33%).

Полученные результаты показывают, как плавно уменьшается число положительных ответов (5–7 баллов) при переходе от 1) оценки учителями влияния предметно-пространственной среды школы на эффективность образовательного процесса «вообще» (84,61%) к 2) оценке возможностей предметно-пространственной среды их школы обеспечить всем работающим там педагогам организацию эффективной учебной деятельности школьников (66,66%), а затем к 3) оценке влияния предметно-пространственной среды школы на их собственную эффективность как преподавателей-предметников, лично организующих учебную деятельность школьников (51,28%). Одновременно нарастает процент неопределенных ответов в 4 балла («50/50»): 10,26%, 15,38%, 33,33%, соответственно.

3. Представления учителей о комфортности предметно-пространственной среды школы для педагогов

Относительно вопроса-утверждения «Большинству учителей комфортно работать в предметно-пространственной среде нашей школы» 27 учителей (69,23%) дали положительные ответы (5–7 баллов) (11 ответов «скорее, да»; 14 ответов «да»; 2 ответа «совершенно точно, да»). На отрицательные ответы (1–3 балла) пришлось 4 ответа (10,26%) (3 ответа «скорее, нет»; 1 ответ «нет»). Различия между процентными долями положительных (69,23%) и отрицательных (10,26%) ответов достоверны (φ*эмп. = 5,80 > φ*крит. = 2,31, $p \leq 0,01$). На неопределенные ответы в 4 балла пришлось 8 ответов (20,51%). Таким образом, можно сказать, что две трети учителей считают, с разной степенью уверенности, что в предметно-пространственной среде их собственной школы большинству учителей работается комфортно. В то же время, 12 учителей (немногим менее трети от 39 респондентов) либо считают, что есть те, кто испытывает дискомфорт в предметно-пространственной среде их школы, либо затрудняются ответить однозначно.

Отвечая на вопрос-утверждение «Я чувствую себя комфортно в интерьере нашей школы», 27 учителей (69,23%) поставили 5–7 баллов (8 ответов «скорее, да»; 14 ответов «да»; 5 ответов «совершенно точно, да»). Отрицательных ответов получено 6 (15,38%) (2 ответа «скорее, нет»; 3 ответа «нет»; 1 ответ «совершенно точно, нет»). Различия между процентными долями положительных (69,23%) и отрицательных (15,38%) ответов достоверны (φ*эмп. = 5,12 > φ*крит. = 2,31, $p \leq 0,01$). Неопределенных ответов получено 6 (15,38%). Как видно из приведенных выше данных, по общему числу положительных ответов в 5–7 баллов отмечается сходство в оценке комфортности предметно-пространственной среды своей школы как для большинства других учителей этой школы, так и для себя (по 27 положительных ответов на каждый из двух вышеназванных вопросов). Небольшие недостоверные отличия по положительным ответам для этих двух вопросов заключаются в том, что в вопросе о комфорте для других учителей процент неопределенных ответов в 4 балла («50/50») выше, чем при оценке комфортности предметно-пространственной среды школы для себя, и наоборот, в вопросе о комфорте для других учителей процент ответов в 7 баллов («совершенно точно, да») ниже, чем при оценке комфортности предметно-пространственной среды школы для себя.

При ответе на вопрос-утверждение «Мне удобно работать в кабинете по моему предмету» положительные ответы (5–7 баллов) получены от 25 учителей (64,10%) (4 ответа «скорее, да»; 15 ответов «да»; 6 ответов «совершенно точно, да»). Отрицательные ответы (1–3 балла) дали 6 учителей (15,38%) (2 ответа «скорее, нет»; 4 ответа «нет»). Различия между процентными долями положительных (64,10%) и отрицательных (15,38%) ответов достоверны (φ^*эмп. = 4,64 > φ^*крит. = 2,31, $p \leq 0{,}01$). Неопределенные ответы в 4 балла отмечены у 8 учителей (20,51%). Полученные результаты показывают, что почти две трети учителей считают, с разной степенью уверенности, что в предметно-пространственной среде кабинета, где они работают по своему предмету, им вполне комфортно или, скорее, комфортно. В то же время, несколько более трети учителей либо считают, что они испытывают дискомфорт в предметно-пространственной среде своего кабинета, либо затрудняются ответить однозначно (50/50).

Таким образом, на основании приведенных выше трех вопросов-утверждений можно сказать, что примерно две трети учителей в ситуации анонимного онлайн-опроса демонстрируют преимущественно позитивные установки по отношению к школьной предметно-пространственной среде и предполагают такие же позитивные установки у своих коллег-учителей. Оставшиеся треть учителей проявляют либо неоднозначные («50/50»), либо в разной степени негативные установки по отношению к школьной предметно-пространственной среде и предполагают похожие негативные установки у своих коллег-учителей.

С вопросом-утверждением о том, что «Предметно-пространственная среда нашей школы оказывает влияние на мое физическое состояние и самочувствие» согласились (5–7 баллов) 29 учителей (74,36%) (9 ответов «скорее, да»; 16 ответов «да»; 4 ответа «совершенно точно, да»). На отрицательные ответы пришлось 7 ответов (17,95%) (4 ответа «скорее, нет»; 1 ответ «нет»; 2 ответа «совершенно точно, нет»). Различия между процентными долями положительных (74,36%) и отрицательных (17,95%) ответов достоверны (φ^*эмп. = 5,32 > φ^*крит. = 2,31, $p \leq 0{,}01$). Приведенные ответы учителей свидетельствуют, что примерно три четверти учителей согласны с тем, что предметно-пространственная среда школы, где они работают, влияет на их физическое самочувствие. При этом следует отметить, что в данном вопросе говорится о влиянии на самочувствие «вообще», то есть не уточняется, как влияет – положительно или отрицательно. В то же время, четверть учителей отвечают на данный вопрос отрицательно или неопределенно, не соглашаясь с тем, что предметно-пространственная среда школы как-то (неважно, положительно или отрицательно) влияет на их физическое самочувствие.

Несколько иная картина наблюдается при ответе на вопрос-утверждение «Предметно-пространственная среда нашей школы положительно влияет на мое физическое самочувствие», поскольку в данном вопросе речь идет не просто о влиянии на самочувствие, а именно, в отличие от предыдущего вопроса, о положительном влиянии на физическое самочувствие респондента. В этом случае положительные ответы (5–7 баллов) дали 22 учителя (56,41%) (4 ответа «скорее, да»; 11 ответов «да»; 7 ответов «совершенно точно, да»). Отрицательно ответили (1–3 балла) 8

учителей (20,51%) (4 ответа «скорее, нет»; 4 ответа «нет»). Различия между процентными долями положительных (56,41%) и отрицательных (20,51%) ответов достоверны (φ*эмп. = 3,35 > φ*крит. = 2,31, $p \leq 0,01$). Неопределенные ответы (4 балла) дали 9 учителей (23,08%). Как можно видеть, если «вообще» с влиянием предметно-пространственной среды на их физическое самочувствие согласны три четверти учителей, то с тем, что эта среда оказывает на них положительное влияние, согласны уже чуть более половины, то есть примерно на четверть меньше. Другими словами, лишь немногим более половины учителей чувствуют себя физически комфортно (или хотя бы относительно комфортно) в предметно-пространственной среде своих школ.

При ответе на вопрос-утверждение «Предметно-пространственная среда нашей школы положительно влияет на мое настроение» положительные ответы (5–7 баллов) дали 27 учителей (69,23%) (10 ответов «скорее, да»; 11 ответов «да»; 6 ответов «совершенно точно, да»). Отрицательные ответы (1–3 балла) получены от 6 учителей (15,38%) (2 ответа «скорее, нет»; 4 ответа «нет»). Различия между процентными долями положительных (69,23%) и отрицательных (15,38%) ответов достоверны (φ*эмп. = 5,12 > φ*крит. = 2,31, $p \leq 0,01$). Из приведенных результатов следует, что чуть более двух третей учителей положительно оценивают влияние предметно-пространственной среды школы на свое настроение, а примерно треть учителей рассматривает это влияние либо как негативное (в разной степени), либо как неопределенное (в чем-то, возможно, положительное, а в чем-то отрицательное).

4. Представления учителей о комфортности предметно-пространственной среды школы для учащихся

Относительно вопроса-утверждения «Образовательная среда нашей школы воспринимается учениками как комфортная» ответили положительно (5–7 баллов) 28 учителей (71,79%) (12 ответов «скорее, да»; 12 ответов «да»; 4 ответа «совершенно точно, да»). Отрицательных ответов (1–3 балла) получено 5 (12,82%) (4 ответа «скорее, нет»; 1 ответ «совершенно точно, нет»). Различия между процентными долями положительных (71,79%) и отрицательных (12,82%) ответов достоверны (φ*эмп. = 5,69 > φ*крит. = 2,31, $p \leq 0,01$). Неопределенные ответы в 4 балла дали 6 учителей (15,38%). Следует отметить, что данный вопрос касается именно «образовательной среды» в целом, а не только предметно-пространственной ее составляющей. Поэтому отвечая на этот вопрос, учителя, возможно, имели в виду, наряду с предметно-пространственной средой школы, также и отношение учащихся к организации учебного процесса в их школах, и психологический климат в классных коллективах, и стиль педагогического общения, практикуемый учителями по отношению к учащимся.

На вопрос-утверждение «Думаю, что нашим ученикам нравится, как оформлена наша школа» 24 учителя (61,54%) дали положительные ответы (5–7 баллов) (7 ответов «скорее, да»; 11 ответов «да»; 6 ответов «совершенно точно, да»). Отрицательных ответов (1–3 балла) получено 4 (10,26%) (3 ответа «скорее, нет»; 1 ответ «совершенно точно, нет»). Различия между процентными долями положительных (61,54%) и отрицательных (10,26%) ответов достоверны (φ*эмп. = 5,09 > φ*крит. = 2,31,

$p \leq 0{,}01$). Неопределенные ответы в 4 балла дали 11 учителей (28,20%). Полученные данные показывают, что при ответе на вопрос именно о предметно-пространственной среде (оформлении) школы несколько уменьшилось число положительных и отрицательных ответов, тогда как число неопределенных ответов немного (недостоверно) возросло. В целом, около двух третей учителей считают, что ученикам их школы нравится, как оформлена школа, а примерно треть учителей либо полагают, что оформление школы ученикам не нравится, либо в чем-то, возможно, нравится, а в чем-то нет.

С вопросом-утверждением «Предметно-пространственная среда нашей школы способствует поддержанию хорошего настроения у учащихся в течение учебного дня» согласились (5–7 баллов) 25 учителей (64,10%) (12 ответов «скорее, да»; 7 ответов «да»; 6 ответов «совершенно точно, да»). Отрицательные ответы (1–3 балла) дали 4 учителя (10,26%) (1 ответ «скорее, нет»; 3 ответа «совершенно точно, нет»). Различия между процентными долями положительных (64,10%) и отрицательных (10,26%) ответов достоверны (φ^*эмп. = 5,32 > φ^*крит. = 2,31, $p \leq 0{,}01$). Неопределенные ответы в 4 балла дали 10 учителей (25,64%). Приведенные выше результаты показывают, что около двух третей учителей считают, что предметно-пространственная среда их школы способствует поддержанию хорошего настроения у учащихся в течение учебного дня, тогда как примерно треть учителей либо полагают, что предметно-пространственная среда их школы не способствует поддержанию хорошего настроения у учащихся (меньше ответов), либо в чем-то, возможно, способствует, а в чем-то нет (больше ответов).

5. Сопротивление дизайнерским инновациям в предметно-пространственной среде школы

В ответах на вопрос-утверждение «Чем проще оформление учебных классов и кабинетов, тем это лучше для организации эффективной учебной деятельности школьников» мнения учителей разделились на три группы с небольшим перевесом за положительными ответами (различия процентных долей недостоверны): согласились (5–7 баллов) с этим утверждением 16 учителей (41,02%) (11 ответов «скорее, да»; 4 ответа «да»; 1 ответ «совершенно точно, да»); отрицательно ответили (1–3 балла) 11 учителей (28,20%) (5 ответов «скорее, нет»; 2 ответа «нет»; 4 ответа «совершенно точно, нет»). Неопределенный ответ в 4 балла дали 12 учителей (30,77%). Возможно, что часть учителей по-разному относится к дизайнерским инновациям именно в учебных помещениях, где все должно быть проще, с их точки зрения, в сравнении с холлами, коридорами, рекреациями, где они не возражали бы против оригинальных дизайнерских инноваций. В то же время, у части учителей проявляется неприятие дизайнерских инноваций, установка на противодействие им.

Относительно вопроса-утверждения «Инновационная дизайнерская мебель требует слишком значительных усилий и финансовых средств для ее поддержания в надлежащем состоянии» 23 учителя (58,97%) согласились (5–7 баллов), что так и есть (14 ответов «скорее, да»; 7 ответов «да»; 2 ответа «совершенно точно, да»); 10 учителей (25,64%) не согласны (1–3 балла) с этим утверждением (4 ответа «скорее, нет»; 6 ответов «нет»). Различия между процентными долями положительных (58,97%) и

отрицательных (25,64%) ответов достоверны (φ*эмп. = 3,04 > φ*крит. = 2,31, $p \leq 0,05$). У 6 учителей (15,38%) неопределенные ответы в 4 балла. Как видно из приведенных выше данных, около трех пятых учителей полагают, что любые дизайнерские инновации в школе являются весьма затратными в плане их поддержания в надлежащем состоянии. Однако две пятых учителей так не считают, либо полагая, что инновации могут быть не столь радикальными и по затратам мало отличаться от того, что требуется для поддержания в надлежащем состоянии традиционной школьной предметно-пространственной среды, либо по той же причине не считают возможным однозначно ответить на данный вопрос.

В то же время, с вопросом-утверждением «Дизайнерские инновации в оформлении учебных классов и кабинетов, скорее, отвлекают учащихся от сосредоточения на учебе, чем повышают эффективность их учебной деятельности» не согласились (1–3 балла) 20 учителей (51,28%) (7 ответов «скорее, нет»; 9 ответов «нет»; 4 ответа «совершенно точно, нет»); а согласились (5–7 баллов) 7 учителей (17,95%) (3 ответа «скорее, да»; 4 ответа «да»). Различия между процентными долями отрицательных (51,28%) и положительных (17,95%) ответов достоверны (φ*эмп. = 3,19 > φ*крит. = 2,31, $p \leq 0,01$). Неопределенный ответ в 4 балла дали 12 учителей (30,77%). Сопоставляя эти ответы с ответами на предыдущие вопросы, можно сказать, что некоторая часть учителей, возможно, считает, что лучше, если учебные помещения будут оформлены проще и дешевле, но с другой стороны, они полагают, что если в учебных помещениях будут какие-то дизайнерские инновации, то это вряд ли так уж радикально помешает школьникам сосредоточиться на учебе.

6. Предпочтения учителей в оформлении школьного интерьера. Школьная мебель

В ответах на вопрос-утверждение «Мебель оригинального дизайна вместо традиционных диванчиков и стульев в рекреациях и коридорах способствует эффективному отдыху учащихся на переменах» явно преобладают положительные ответы (5–7 баллов), которые дали 28 учителей (71,79%) (10 ответов «скорее, да»; 14 ответов «да»; 4 ответа «совершенно точно, да»). Отрицательных ответов 2 (5,13%) (1 ответ «скорее, нет»; 1 ответ «нет»). Различия между процентными долями положительных (71,79%) и отрицательных (5,13%) ответов достоверны (φ*эмп. = 6,91 > φ*крит. = 2,31, $p \leq 0,01$). В то же время, не так уж мало оказалось неопределенных ответов в 4 балла (9 ответов, 23,08%). В целом, почти три четверти опрошенных в данном исследовании учителей поддерживают размещение мебели оригинального дизайна в рекреациях и коридорах, видимо, полагая, что любой оригинальный дизайн мебели будет удобен для учащихся и им самим понравится. Однако около четверти отвечают неопределенно, учитывая, что дизайн дизайну рознь, то есть не любой вариант оригинального дизайна школьной мебели они готовы поддерживать даже для рекреаций и коридоров.

Цветовая гамма

На вопрос-утверждение «На меня оказывает сильное влияние цвет стен в учебных кабинетах и внеклассных пространствах» положительные ответы (5–7 баллов) дал 31 учитель (79,48%) (11 ответов «скорее, да»; 15 ответов «да»; 5 ответов «совершенно точно, да»). Отрицательные

ответы (1–3 балла) получены от 4 учителей (10,26%) (2 ответа «скорее, нет»; 2 ответа «совершенно точно, нет»). Различия между процентными долями положительных (79,48%) и отрицательных (10,26%) ответов достоверны (φ^*эмп. = 6,84 > φ^*крит. = 2,31, $p \leq 0{,}01$). Неопределенные ответы в 4 балла дали 4 учителя (10,26%). Приведенные ответы учителей свидетельствуют о том, что почти четыре пятых учителей согласны, что цвет стен в предметно-пространственной среде школы оказывает на них влияние, тогда как примерно пятая часть учителей считают, что цвет стен на них не влияет, либо затрудняются сказать, есть ли такое влияние или нет (или иногда влияет, а иногда нет).

С вопросом-утверждением «Мебель светлых и теплых оттенков в учебном кабинете положительно влияет на рабочий настрой учащихся» согласились (5–7 баллов) 30 учителей (76,92%) (17 ответов «скорее, да»; 9 ответов «да»; 4 ответа «совершенно точно, да»); не согласились (1–3 балла) 3 учителя (7,69%) (2 ответа «скорее, нет»; 1 ответ «нет»). Различия между процентными долями положительных (76,92%) и отрицательных (7,69%) ответов достоверны (φ^*эмп. = 6,97 > φ^*крит. = 2,31, $p \leq 0{,}01$). Неопределенные ответы в 4 балла дали 6 учителей (15,38%). Как можно видеть, около трех четвертей учителей отдают предпочтение светлым и теплым оттенкам школьной мебели, поскольку, по их мнению, такие цвета благоприятно сказываются на рабочем настрое учащихся. Однако примерно у четверти учителей такого предпочтения либо не отмечается, либо они затрудняются однозначно определить свое отношение к этому утверждению в силу собственных индивидуальных предпочтений цветовой гаммы.

Живые растения

Учителя были единодушны, отвечая на вопрос-утверждение «Живые растения в среде школы способствуют снятию напряжения и созданию комфортной атмосферы». Положительные ответы (5–7 баллов) дали 38 учителей (97,43%) (9 ответов «скорее, да»; 14 ответов «да»; 15 ответов «совершенно точно, да»). Отрицательных ответов нет совсем (0%). Отмечен 1 неопределенный ответ в 4 балла (2,56%). Хотя различия положительных и отрицательных ответов налицо, сравнение по φ^*-критерию не производилось, поскольку одна из процентных долей равна 0%. Таким образом, у учителей отмечается безусловно положительное отношение к растениям, возможно, как с эстетической, так и со здоровьесберегающей точек зрения.

Места отдыха

Единодушными учителя оказались и при ответе на вопрос-утверждение «Оборудованные места для тихого отдыха позволяют обеспечить полноценный отдых, который в дальнейшем способствует эффективной учёбе». Положительные ответы (5–7 баллов) дали 38 учителей (97,43%) (12 ответов «скорее, да»; 15 ответов «да»; 11 ответов «совершенно точно, да»). Отрицательных ответов нет совсем (0%). Отмечен 1 неопределенный ответ в 4 балла (2,56%). Хотя различия положительных и отрицательных ответов налицо, сравнение по φ^*-критерию не производилось, поскольку одна из процентных долей равна 0%. Полученные результаты показывают, что опрошенные школьные учителя продемонстрировали очень позитивное отношение к наличию в школах мест для тихого отдыха.

Возможно, такое единодушие связано с тем, что после очень активно проведенных учащимися перемен требуется время, чтобы они смогли включиться в работу на уроке, а с другой стороны, шум и стихийно возникающие на переменах подвижные игры учащихся затрудняют полноценный отдых самих учителей в перерывах между уроками.

Проблемные зоны

Относительно вопроса-утверждения «В нашей школе достаточно мест, где мы можем заниматься с учениками индивидуально» положительно (5–7 баллов) ответил 21 учитель (53,84%) (13 ответов «скорее, да»; 5 ответов «да»; 3 ответа «совершенно точно, да»). Отрицательные ответы (1–3 балла) дали 13 учителей (33,33%) (6 ответов «скорее, нет»; 2 ответа «нет»; 5 ответов «совершенно точно, нет»). Различия между процентными долями положительных (53,84%) и отрицательных (33,33%) ответов достоверны (φ^*эмп. = 1,84 > φ^*крит. = 1,64, $p \leq 0,05$). Неопределенные ответы в 4 балла получены от 5 учителей (12,82%). Ответы учителей свидетельствуют о том, что ситуация с наличием в предметно-пространственной среде мест для индивидуальных занятий с учащимися различна в разных школах. Чуть более половины учителей отметили, что такие места есть, однако треть учителей указали, что таких мест нет, что в сумме с учителями, давшими неопределенный ответ (видимо, в зависимости от того, что считать такими местами, например, отдельное помещение или скамеечку в коридоре) составило почти половину от общего числа респондентов.

На вопрос-утверждение «В учебных кабинетах нашей школы есть предметы, которые отвлекают учащихся во время урока» 25 учителей (64,10%) ответили отрицательно (1–3 балла) (14 ответов «скорее, нет»; 9 ответов «нет»; 2 ответа «совершенно точно, нет»). Положительные ответы (5–7 баллов) получены от 9 учителей (23,08%) (4 ответа «скорее, да»; 4 ответа «да»; 1 ответ «совершенно точно, да»). Различия между процентными долями отрицательных (64,10%) и положительных (23,08%) ответов достоверны (φ^*эмп. = 3,77 > φ^*крит. = 2,31, $p \leq 0,01$). Неопределенные ответы в 4 балла дали 5 учителей (12,82%). В целом, примерно две трети учителей считают, что в их школе в учебных кабинетах нет предметов, которые бы отвлекали учащихся во время занятий, а четверть учителей считает, что такие предметы есть, что вместе с неопределенными ответами («50/50») составляет уже более трети ответов.

Относительно вопроса-утверждения «В нашей школе бывают случаи чрезмерного скопления учеников в коридорах на переменах» получено 18 (46,15%) положительных ответов (2 ответа «скорее, да»; 13 ответов «да»; 3 ответа «совершенно точно, да»). Отрицательных ответов 15 (38,46%) (7 ответов «скорее, нет»; 8 ответов «нет»). Сравнение по φ^*-критерию показало отсутствие достоверных различий между процентными долями положительных и отрицательных ответов. Кроме этого, получено ещё 5 неопределенных ответов в 4 балла (15,38%). Как следует из приведенных выше данных, примерно одинаковое число учителей как согласились, так и не согласились (различия недостоверны) с тем, в их школах случаются на переменах значительные скопления учеников в коридорах. Возможно, это связано с общей численностью учащихся в разных

школах, а также с архитектурными особенностями школ (этажность, планировка и др.).

В связи с возникшей в период пандемии коронавируса необходимостью проведения занятий в онлайн-формате респондентам был предложен вопрос-утверждение «Для занятий в онлайн-формате учителям требуется дополнительное помещение, изолированное от внешних и внутренних шумов». При ответе на данный вопрос с тем, что такое помещение для занятий в онлайн-формате требуется, согласились (5–7 баллов) 36 учителей (92,30%) (9 ответов «скорее, да»; 15 ответов «да»; 12 ответов «совершенно точно, да»). Не согласились (1–3 балла) с этим утверждением 3 учителя (7,69%) (1 ответ «скорее, нет»; 1 ответ «нет»; 1 ответ «совершенно точно, нет»). Различия между процентными долями положительных (92,30%) и отрицательных (7,69%) ответов достоверны (φ^*эмп. = 8,91 > φ^*крит. = 2,31, $p \leq 0,01$). Неопределенные ответы в 4 балла при ответе на данный вопрос отсутствовали (0%). Таким образом, подавляющее большинство учителей хорошо понимают, какая предметно-пространственная среда необходима, чтобы чувствовать себя комфортно при проведении занятий в онлайн-формате.

Проведенное пилотное исследование позволяет сделать выводы, которые могут учитываться при реализации архитектурно-дизайнерских инноваций в школах.

1. Наибольшее единодушие учителя проявили, характеризуя в целом свое позитивное отношение к дизайнерским инновациям в школе, и столь же единодушно они не согласились с тем, что предметно-пространственная среда школы для них безразлична.

2. Около двух третей опрошенных учителей продемонстрировали интерес к совершенствованию различных аспектов предметно-пространственной среды школы, что позволило выявить их предпочтения в оформлении школьного интерьера (живые растения, места для тихого отдыха, цветовая гамма и др.).

3. Сопротивление по отношению к дизайнерским инновациям в школьной предметно-пространственной среде, варьирующее от нейтрального до консервативного, хотя и менее распространено, но тоже встречается у учителей.

Библиографический список к главе 12

1. Айдарова Е.В. Бедственное положение учителей и уход студентов-педагогов из профессии. Воспринимаемое, переживаемое и понимаемое пространство школы / Е.В. Айдарова // Вопросы образования. – 2016. – №2. – С. 183–207 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vo.hse.ru/article/view/15691/14882 (дата обращения: 03.02.2023).

2. Барбер М. Создавая будущее: как хорошие образовательные системы могут стать еще более эффективными в следующем десятилетии; пер. с англ. / М. Барбер, М. Муршед // Вопросы образования. – 2010. – №3. – С. 6–31 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vo.hse.ru/article/view/15157/14213 (дата обращения: 03.02.2023).

3. Веракса А.Н. Вклад характеристик предметной среды детского сада в развитие когнитивной гибкости детей / А.Н. Веракса, М.Н. Гаврилова, Д.А. Бухаленкова // PSY-Вышка: сб. мат. Междунар. науч. конф. – М.: Российск. нов. ун-т, 2020. – С. 313–314.

4. Верхотурова М.В. Школьная библиотека как основа способности познавать: миф или реальность? / М.В. Верхотурова // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – СПб., 2022. – №206. – С. 197–211.

5. Виноградова И.А. Исследование взаимодействия педагогов и потенциала создания обучающихся сообществ в образовательных организациях / И.А. Виноградова, Е.В. Иванова // Педагогика и психология образования. – 2022. – №2. – С. 9–32 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-vzaimodeystviya-pedagogov-i-potentsiala-sozdaniya-obuchayuschihsya-soobschestv-v-obrazovatelnyh-organizatsiyah/viewer (дата обращения: 03.02.2023).

6. Иванова Е.В. Новая среда: как менять образовательное пространство школ и детских садов: метод. пособ. / Е.В. Иванова, И.А. Виноградова, Е.М. Барсукова. – М.: Вклад в будущее, 2022. – 188 с.

7. Иванюшина В.А. Распространенность буллинга: возрастные и гендерные различия, значимость размеров и типа школы / В.А. Иванюшина, Д.К. Ходоренко, Д.А. Александров // Вопросы образования. – 2021 – №4. – С. 220–242 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vo.hse.ru/article/view/15793/
15048 (дата обращения: 03.02.2023).

8. Казин Ф.А. Школа сегодня и завтра глазами старшеклассников / Ф.А. Казин, Н.Г. Лукьянова // Вопросы образования. – 2022 – №2. – С. 155–189 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vo.hse.ru/article/view/15792/15047 (дата обращения: 03.02.2023).

9. Нартова-Бочавер С.К. Физическая школьная среда как предиктор здоровья и благополучия субъектов образовательного процесса (обзор зарубежных исследований) / С.К. Нартова-Бочавер // Клиническая и специальная психология. – 2012. – №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psyjournals.ru/psyclin/2012/n1/49968.shtml (дата обращения: 01.02.2023).

10. Островерх О.С. Соучастное проектирование образовательного пространства новой школы / О.С. Островерх, А.В. Тихомирова // Вопросы образования. – 2021 – №3. – С. 260–283 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vo.hse.ru/article/view/15847/15124 (дата обращения: 03.02.2023).

11. Попов А.В. Психологические особенности архитектурного формирования жилища студенческой молодежи / А.В. Попов // Биосферная совместимость: человек, регион, технологии. – 2019. – №2 (26). – С. 95–102. – DOI 10.21869/23-11-1518-2019-26-2-95-102.

12. Чечель И.П. Современные условия проектирования и компоненты архитектурной концепции общеобразовательных школ / И.П. Чечель // Вестник БГТУ имени В.Г. Шухова. – 2021. – №7. – С. 73–87.

13. Barrett P. The Impact of School Infrastructure on Learning: A Synthesis of the Evidence / P. Barrett, A. Treves, T. Shmis [et al.] // International Develop-ment in Focus // Washington, DC: World Bank. – 2019 [Electronic resource]. – Access mode: https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/30920/978146481378
8.pdf?sequence=2&isAllowed=y (accessed: 03.02.2023).

14. Bochaver A.A. School Climate Questionnaire: A New Tool for Assessing the School Environment / A.A. Bochaver, A.A. Korneev, K.D. Khlomov // Front. Psychol. 13:871466. – 2022 [Electronic resource]. – Access mode: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.871466/full (accessed: 03.02.2023).

ГЛАВА 13

DOI 10.31483/r-105283

Бушуев Вадим Викторович

ТРАДИЦИИ ВСЕРОССИЙСКИХ СЪЕЗДОВ УЧИТЕЛЕЙ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ГЕОГРАФИИ (1911, 2011 и 2016 гг.) КАК ОСОБЫЙ ФЕНОМЕН ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО И УЧИТЕЛЬСКОГО ДИАЛОГА

Аннотация*: в главе анализируется деятельность съездов учителей и преподавателей географии России начала XX и XXI вв. Характеризуются результаты участия делегатов и участников на Съезде преподавателей географии в 1915 г. и Всероссийских съездах учителей географии в 2011 и 2016 гг., проанализирована динамика изменения тематики съездов, затронуты вопросы методики преподавания географии в школе, формирования концепции школьного географического образования в России.*

Ключевые слова*: преподавание географии, аксиология образования, учительские съезды, педагогическая деятельность учителя.*

Abstract*: the chapter analyzes the activities of the congresses of teachers and teachers of geography of Russia at the beginning of the XX and XXI centuries. The results of the participation of delegates and participants at the Congress of Geography Teachers in 1915 and the All-Russian Congresses of Geography Teachers in 2011 and 2016 are characterized, the dynamics of changes in the topics of the congresses are analyzed, the issues of the methodology of teaching geography at school, forming the concept of school geographical education in Russia are touched upon.*

Keywords*: geography teaching, education axiology, teachers' congresses, teachers' pedagogical activities.*

Первый Всероссийский учительский съезд состоялся еще в 1872 году при Политехнической выставке в Москве. В работе этого съезда приняли участие более 700 педагогов со всех уголков Российской империи. Всего же в дооктябрьский период состоялось 49 всероссийских педагогических съездов.

Однако до революции в нашем государстве был проведен только одни Съезд преподавателей географии – в 1915 г. И, хотя в советское время в СССР были проведены три Всесоюзных съездов учителей, но съездов учителей географии не проводилось. Традиция проведения съездов учителей географии была возобновлена после значительного перерыва только в начале XXI века, организаторами выступили географический факультет Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Русское географическое общество (РГО) и Всероссийская (ранее – Межрегиональная) ассоциация учителей географии (РАУГ).

Основные задачи проведения Съездов учителей и преподавателей географии, проведенные в начале XX и XXI вв., заключались в необходимости выявить и укрепить новые тенденции и направления в педагогической науке; стимулировать обмен педагогическим опытом; выявлять творческие возможности учителей; совершенствовать профессиональное мастерство учителей и преподавателей; способствовать дальнейшему развитию педагогической мысли. Педагоги и учителя географии, принимавшие участие в работе съездов, получили возможность присутствовать при публичной демонстрации новейших достижений в области образования, познакомились с передовой методикой преподавания географии, последними разработками педагогической науки.

Впервые Съезд преподавателей географии России был созван в 1915 году и прошел в старом здании МГУ на Моховой улице. Инициатором его проведения стал один из выдающихся деятелей Русского географического общества, акад. Дмитрий Николаевич Анучин (1843–1923).

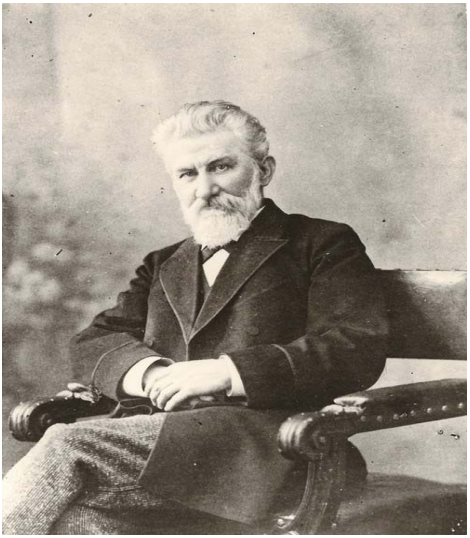


Рис. 1. Д.Н. Анучин, главный инициатор проведения Съезда преподавателей географии России в 1915 г.

Первый Съезд учителей географии в новейшей истории Российской Федерации прошел в октябре 2011 года в Москве, в МГУ им. М.В. Ломоносова. Съезд состоялся 26–29 марта 1915 года (по юлианскому календарю, старый стиль) в старом здании МГУ на Моховой улице и в большой аудитории Политехнического музея. Целью созванного съезда стало обсуждение вопросов, связанных с преподаванием географии в средней школе и с подготовкой преподавателей географии.

К сожалению, на начало XX в. география считалась предметом второстепенным, преподавали ее нередко люди, никогда этим предметом не занимавшиеся, а учебные планы страдали заметными недостатками.

Рис. 2. Здание МГУ на Моховой улице (начало XX века)

Подготовкой съезда занимался особый Комитет съезда преподавателей географии. Этот Комитет включал 35 членов, председателем Комитета съезда учителей географии стал русский географ, антрополог и этнограф, заслуженный проф. МГУ им. М.В. Ломоносова Дмитрий Николаевич Анучин. Комитет провел 8 заседаний, из них 5 заседаний в Политехническом музее и три в здании МГУ на Моховой улице.

Открытие съезда преподавателей географии состоялось 26 марта 1915 года в большой аудитории Политехнического музея, «которая была заполнена сплошь (члены заняли и хоры, и проходы между местами)» [4, с. 11]. Всего в съезде приняло участие 1102 человек, что говорит о масштабе этого события.

Рис. 3. Вид на южный фасад Политехнического музея с Ильинской площади (литография начала XX века)

Д.Н. Анучин (1915) предложил почетным председателем первого собрания съезда вице-председателя Императорского РГО Юлия Михайловича Шокальского (1856–1940). От имени Императорского Русского географического общества он приветствовал на первом заседании съезда преподавателей географии собравшихся участников. Выдающийся русский географ, океанограф и картограф Ю.М. Шокальский после смерти Семенова Тян-Шанского в 1914 году на момент созыва съезда фактически стал во главе Русского Географического общества.

Рис 4. Ю.М. Шокальский, вице-президент Императорского РГО, ординарный проф. Военно-морской академии, почетный председатель Съезда преподавателей географии 1915 г.

В резолюции съезда отмечалась необходимость изучения географии во всех класса, главенствующая роль отечественной географии, необходимость введения практических занятий и свободы преподавания. Новый, уже 2-ой съезд преподавателей географии средней и высшей школы, в резолюции планировали провести уже весной 1916 года в Петрограде. Однако события общественно-политической жизни страны и всё ещё продолжавшаяся на тот момент Первая мировая война не позволили реализовать эти планы.

Съезд преподавателей географии 1915 г. имел важное значения общественно-педагогическое значение. Регионы делегировали на съезд видных преподавателей и учителей географии, методистов, учёных и авторов учебников и методических пособий по школьной географии. Сделанные на съезде доклады ещё долго обсуждала педагогическая общественность.

Съезд служил большой моральной поддержкой для учителей и преподавателей географии в России, особенно работавших в отдалённых её районах, создавал возможность взаимного обмена мнениями, оказывал помощь в практической деятельности педагогов; способствовал привлечению внимания общества к нуждам школы и учительства.

Проанализировав постановку преподавания географии в средней школе, принял ряд важнейших решений, оказавших большое влияние на дальнейшую постановку преподавания географии в нашей стране.

Участники съезда в своих докладах отмечали, важность преподавания географии России в школах Российской Империи. Так, географ и педагог Иван Петрович Поддубный (1849–1918), председатель 8-го заседании съезда, в своем выступлении отмечал, что «География России в школе является единственным по своему значению предметом, т. к. вводит в понимание особенности своего государства, где каждому придется быть участником в известной сфере общественной деятельности» [4, с. 42]. Отмечая необходимость реформы школьного географического образования, он говорил, что «новая школа должна сдвинуть в корне основание географии России по содержанию, придав ей действительно жизненный характер изучения природы, народного труда и быта населения в двух направлениях: местном и областном, с одной стороны, а с другой – общегосударственном, без выделения окраин» [4, с. 44–45].

Другой председатель, уже 6-го заседания съезда, учёный-натуралист и писатель Александр Павлович Нечаев (1866–1921) в докладе «Очередные вопросы школьной географии» отмечал: «…особенно важно концентрическое расположение учебного материала, введение практических работ, свобода преподавания в определении рамок курса и выбора методов преподавания...» [4, с. 14].

Рис. 5. А.П. Нечаев, русский географ и минералог, автор нескольких учебных пособий и многих популярных книг по геологии, палеонтологии, географии, минералогии, председатель 6-го заседания Съезда преподавателей географии 1915 г.

В советское время съезды учителей географии не проводились. И лишь через 96 лет в 2011 году в МГУ была возобновлена традиция учительских съездов по географии.

Дважды в течение XXI века, в течение 28–29 октября 2011 года и 2–3 ноября 2016 года в Московском государственном университете им.

М.В. Ломоносова состоялись первый и второй Всероссийские съезды учителей географии.

Делегатами и участниками Всероссийского съезда учителей географии стали учителя и методисты из всех регионов нашей страны, преподаватели высшей школы, представители региональных отделений Русского географического общества, Российской ассоциации учителей географии. Сами делегаты съезда были отобраны организаторами по всей стране среди наиболее эффективно работающих учителей и методистов всех субъектов Российской Федерации, список делегатов съезда разрабатывался на основании квот, определяемых пропорционально численности населения представляемого региона России.

Среди них были лауреаты региональных конкурсов учителей, номинанты грантов Президента России в области образования, наставники победителей Всероссийских олимпиад школьников по географии и др. специалисты.

Участниками Всероссийских съезды учителей географии (2011 и 2016 гг.) могли стать все желающие, а именно:

– учителя географии и экологии общеобразовательных школ;

– специалисты по педагогике и методике преподавания географии и экологии;

– руководители образовательных учреждений;

– представители органов управления образованием;

– преподаватели географии и экологии высших учебных заведений.

На первом Всероссийском съезде в МГУ им. Ломоносова (28–29 октября 2011 года), в работе которого приняло участие около 600 учителей со всей России.

Съезд открыли Президент Русского географического общества, министр РФ по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий С.К. Шойгу, ректор МГУ, академик РАН В.А. Садовничий, декан географического факультета МГУ, первый вице-президент Русского географического общества Н.С. Касимов. Открывая Съезд, ректор МГУ им. М.В. Ломоносова Виктор Антонович Садовничий отметил, что: «Географический съезд – это удивительная площадка для встречи учителей географии всей страны. То есть они здесь не только слушают торжественную часть, они сейчас пойдут по круглым столам, секциям, на факультеты, получат методические материалы, то есть каждый учитель вырастет. Фактически, это 2–3 дня, которые он находится в университете, для него это страница в жизни».

Рис. 6. Делегаты и участники Съезда учителей географии 28–19 октября 2011 г.

На съезде передовые учителя и методисты со всей России познакомились с последними педагогическими идеями и тенденциями, смогли обсудить состояние, проблемы и перспективы развития школьной географии, новые образовательные стандарты, качество географического школьного образования, современные учебники и поделиться опытом своей работы. Всего в работе московского Съезда учителей географии 2011 года было проведено заседание 8-ми секций. Тематика заседаний:

1) 1 секция «Новые государственные образовательные стандарты: проблемы и условия реализации»:

– фундаментальное ядро содержания географического образования;

– место географии как учебного предмета в новых ФГОС основной и старшей школы;

– роль географического образования в реализации Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России;

– примерная образовательная программа по географии: подходы к построению;

– условия реализации нового ФГОС: проблемы и перспективы;

2) 2 секция «Содержание и методы школьного географического образования»:

– место учебной географии в содержании общего образования;

– географическое образование в системе образования для устойчивого развития;

– вклад географического образования в становление предметных и личностных компетенций;

– роль географического образования в развитии современной личности;

– инновационные методы обучения географии в основной и старшей школе;

– пути повышения познавательного интереса к географии как к учебному предмету;

3) 3 секция «Практическая составляющая школьного географического образования»:

– проектная и исследовательская деятельность учащихся по географии;

– организация туристско-краеведческой и экскурсионной работы;

– практические работы и экскурсии в природу как элементы учебного плана по географии;

– организация региональных центров полевых исследований по географии;

– вклад вузов и учреждений дополнительного образования, музеев и библиотек в географическом образовании школьников;

4) 4 секция «Современный учебно-методический комплекс по географии»:

– учебники и методические пособия по географии;

– атласы и картографические издания для школы;

– интерактивные и мультимедиа ресурсы для урока географии;

– современный кабинет географии;

5) 5 секция «Информатизация школьного географического образования»:

– программное обеспечение и современные электронные учебники для уроков географии;

– использование школьных ГИС и космических технологий в процессе географического образования;

– интернет-ресурсы на уроке географии;

– дистанционное географическое образование (телевизионные и интернет-проекты);

– использование интернет-технологий географического образования для детей с ограниченными возможностями;

6) 6 секция «Педагогическое образование и повышение квалификации учителей географии»:

– современная подготовка учителя географии в рамках нового образовательного стандарта;

– инновационные методы обучения в педагогическом образовании;

– формы организации непрерывного географического образования (очные и заочные курсы, дистанционное обучение, организация методических семинаров);

– система переподготовки и методического сопровождения учителя географии;

7) 7 секция «Качество географического образования»:

– критерии оценки качества географического образования;

– итоговая аттестация учащихся по географии: ГИА и ЕГЭ;

– альтернативные системы оценки образовательных достижений учащихся по географии: олимпиады и конкурсы;

– оценка эффективности работы учителя географии и критерии оценки его аттестации;

8) 8 секция «Профессиональные сообщества учителей географии»:

– роль ассоциации учителей географии в методической и практической подготовке учителя;

– РГО и организация туристско-краеведческой деятельности учителей географии;

– профессиональное сообщество учителей и олимпиадное движение по географии;

– роль методических журналов в организации профессионального сообщества;

– создание интернет-сообщества и профессионального форума для учителей географии России.

На втором Всероссийском съезде учителей географии (2–3 ноября 2016 г.) в МГУ им. М.В. Ломоносова, в работе которого приняло участие около 550 человек со всей России. Делегаты и участники съезда приняли активное участие в планарном заседании и пяти тематических круглых столах, которые обсудили основные положения новой Концепции школьного географического образования в России, также планы по разработке стандарта школьного географического образования, совершенствованию учебников и учебно-методических комплексов.

Заседание съезда ректор МГУ, академик РАН В.А. Садовничий, который рассказал о роли М.В. Ломоносова в становлении отечественной традиции преподавания географии, напомнил о его работах по физической и экономической географии. Открывая съезд, он также признал, что: «Над географией нависла угроза из-за непродуманных реформ в школе. При этом география была и остается предметом, формирующим сознание человека и его отношение к жизни». Президент РГО, Министр обороны РФ С.К. Шойгу отметил роль РГО в популяризации географии в молодежной среде. Министр образования и науки РФ О.Ю. Васильева подчеркнула роль предмета географии в формировании личности и общегражданской идентичности, а академик Н.С. Касимов озвучил проблемы, которые особенно волнуют профессиональное географическое сообщество.

После пленарного заседания и торжественного открытия второго Всероссийского съезда учителей географии 2016 г. участники и делегаты съезда приняли участие в круглых столах по основным положениям Концепции географического образования:

1) модернизация содержания географического образования;

2) модернизация методики преподавания географии;

3) географическое просвещение и популяризация географии;

4) система дополнительного географического образования и школьные олимпиады;

5) система подготовки и повышения квалификации педагогических кадров и сетевое взаимодействие профессиональных ассоциаций учителей географии;

6) современные образовательные технологии в практике преподавания географии;

7) новые учебно-методические комплексы и информационно-образовательные ресурсы в практике преподавания географии;

8) разработка нового стандарта географического образования 5 Системы оценки качества географического образования;

9) организация полевых исследований и географическое образование;

10) роль Русского географического общества в популяризации школьной географии;

11) роль вузов в организации научно-исследовательской деятельности школьников.

Также был проведен Круглый стол по подведению итогов Всероссийского съезда учителей географии, в котором участвовали только члены Редакционной комиссии.

Главным итогом работы второго Всероссийского съезда учителей географии 2016 г. стало принятие Концепции развития географического образования в Российской Федерации.

Рис. 7. Заседание участников и делегатов Второго съезда учителей географии в МГУ им. М.В. Ломоносова в 2016 г.

Проведенные в МГУ им. М.В. Ломоносова первые в новейшей истории Российской Федерации съезды учителей географии 2011 и 2016 гг. возобновили после значительного перерыва традиции единственного дореволюционного съезда преподавателей географии, созванного географическим отделением Императорского Общества любителей естествознания, антропологии и этнографии (ИОЛЕАиЭ) при Императорском Московским университете в 1911 году.

Как и в начале XX века в преподавании географии существует немало проблем. Не хватает качественных учебников, многие из пособий скучны и содержат устаревшую информацию. Кроме того, из-за отсутствия практических занятий, например, экспедиций, школьных походов интерес к предмету у учащихся снижается: все меньше выпускников сдают ЕГЭ по географии. Все эти проблемы должны решаться в государственных масштабах.

Одним из отличием проведенного дореволюционного Съезда учителей географии было то, что учительский форум 1925 г. носил чисто ритуальный характер с жестко регламентированным составом участников и с заранее одобренными выступлениями. Однако не стоит забывать, что во время съезды учителя награждались высокими правительственными наградами, званиями. Съезды придавали учительскому труду высокую

общественную значимость, поднимали авторитет педагога. Как правило, со съездами связывалось и увеличение заработной платы учителей. В съездах учителей географии, проведенных уже в XXI веке (2011 и 2016 гг.) участие мог принять любой педагог. И если делегатами, могли стать отобранные организаторами съезда педагоги среди наиболее эффективно работающих учителей и методистов всех субъектов Российской Федерации, причем список делегатов съезда разрабатывался на основании квот, определяемых пропорционально численности населения представляемого региона России, то участником мог стать любой педагог географии и экологии страны, в том числе лауреаты региональных конкурсов учителей, номинанты грантов Президента Российской Федерации в области образования, наставники победителей всероссийских олимпиад школьников по географии и другие специалисты.

Сегодня, Всероссийские съезды учителей географии – основополагающая часть многоцелевой программы «МГУ школе», направленной на восстановление сущностного единства средней и высшей школы и развитие образования в России. В рамках проводимых съездов происходит согласование качества образования, наполнение его содержания научным дыханием и понимание высоких интеллектуальных стандартов, которые должны быть едиными для школы и вуза. Краткосрочное общение с учителями географии со всех уголков России дает особый профессиональный заряд и желание поиска дополнительного потенциала в современном преподавании школьной географии.

Библиографический список к главе 13

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. – М., 1990. – 611 с.

2. Анучин Д.Н. О задачах 1-го съезда преподавателей географии / Д.Н. Анучин // Тр. Съезда преподавателей географии. – 1916. – Вып. 1. – С. 1–5.

3. Бушуев В.В. Петербуржцы на съезде преподавателей географии (1915 года) и Всероссийских съездах учителей географии (2011 и 2016 гг.) / В.В. Бушуев // Современное образование: опыт прошлого, взгляд в будущее: сб. ст. X Всерос. метод.-практ. конф. (10 января 2023 г.). – Петрозаводск: Новая наука, 2023. – С. 83–96.

4. Очерк хода съезда, краткое содержание или тезисы сделанных докладов и принятые съездом резолюции / Землеведение. – 1915. – Т. 22. Кн.1–2.

5. Уткин А.В. Миссия учителя в социально-педагогической проблематике всероссийских съездов учителей (вторая половина XIX – начало XX века) / А.В. Уткин // Историко-педагогический журнал. – 2011. – Вып. 3. – С. 139–164.

6. Чарнолуский В.И. Съезды по народному образованию: сб. постановлений и резолюций всероссийских и областных съездов по вопросам народного образования / В.И. Чарнолуский. – Петроград: Тип. Б.М. Вольфа, 1915. – 346 с.

7. Черняков З.Е. Первый съезд преподавателей географии 1915 г. // Вопросы географии. – 1971. – Сб. 86. Проблемы школьного курса географии. – М.: Мысль. – 216 с.

ГЛАВА 14

DOI 10.31483/r-105478

Парфенова Галина Леонидовна

ОБОСНОВАНИЕ ТРЕНИНГА РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЛЯ ОДАРЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация*: в статье ставится проблема профессионально-грамотной и научно-обоснованной психологической поддержки одаренных детей на фоне реализации федеральных проектов в образовании, усиления в обществе деятельности психологических служб и практической профессиональной подготовки студентов для работы с одаренными детьми. Рассматривается социальная компетентность как фактор развития личности. Приведены эмпирические данные о несформированности составляющих социальной компетентности у одаренных старшеклассников; научно обосновывается содержание тренинга для одаренных старшеклассников, направленного на развитие мотивационно-смыслового, когнитивного, аффективно-волевого и коммуникативного компонентов социальной компетентности.*

Ключевые слова*: одаренность, одаренные старшеклассники, одаренная личность, социальная компетентность, тренинг социальной компетентности.*

Keywords*: giftedness, gifted high school students, gifted personality, social competence, social competence training.*

Abstract*: the chapter raises the problem of professionally competent and scientifically grounded psychological support for gifted children on the background of the federal projects implementation in education, strengthening of psychological services activity in the society and practical professional training of students to work with gifted children. Social competence is considered as a factor of personality development. Empirical data on the lack of formation of the components of social competence in gifted high school students are presented; the content of the training for gifted high school students aimed at the development of motivational-semantic, cognitive, affective-volitional and communicative components of social competence is scientifically substantiated.*

Переход образовательных организаций всех уровней на образовательные стандарты нового поколения, реализация в России национального проекта «Образование», федеральных проектов «Современная школа», «Современные родители», «Цифровая образовательная среда», «Учитель будущего» и других проектов, предполагает: повышение качества образования; широкое внедрение практико-ориентированных технологий на базе компаний и детских технопарков «Кванториум»; информационно-просветительскую, психолого-педагогическую поддержку семей;

создание в регионах России центров помощи родителям и разработку сайтов, где родителей могут консультировать по вопросам воспитания, социализации, образования детей; обеспечение Интернетом всех образовательных организаций, что позволит реализовать технологии виртуальной и дополненной реальности, профили «цифровых компетенций» для учеников и педагогов; внедрение системы карьерного роста, учитывающей достижения всех работников образования.

Все это чрезвычайно важно для развития не только образования, но российского общества в целом. Системная проектная государственная поддержка позволяет и в регионах принимать значимые для образовательных структур решения и меры, которые направлены на обогащение содержания современного отечественного образования ценностно-нравственными, духовно-гуманистическими, социально-патриотическими, психологическими ресурсами.

Президент РФ В.В. Путин неоднократно подчеркивает необходимость более активного развития психологической службы в России, способной оказывать эффективную и разноплановую психологическую помощь всем группам населения, в том числе, в процессе решения задач, поставленных перед профессиональным образованием [4].

Один из федеральных проектов в рамках национального проекта «Образование» – «Успех каждого ребенка» – ставит своей целью воспитание «гармонично развитых и социально ответственных личностей», разработку программ обучения для школьников по индивидуальным планам (в т. ч. дистанционных); создание новых мест для дополнительного образования детей и развитие профориентационного направления; создание во всех регионах России центров поддержки для системного выявления, развития и психолого-педагогического сопровождения талантливых и одаренных детей [6; 17].

В данном контексте *актуальным* является профессиональная подготовка психолого-педагогических кадров, мотивированных и способных ответить на заявленные вызовы, в частности, в отношении поддержки одаренных детей, их родителей и педагогов.

В данной работе рассматривается проблема поиска эффективных социально-психологических решений сопровождения особой категории детей – одаренных детей, которая касается и организаций, осуществляющих профессиональную подготовку психологов образования. В процессе профессионального обучения будущие педагоги-психологи должны не только знать признаки проявления детской одаренности, различать виды (общая, специальная, явная, скрытая, потенциальная и др.) и типы развития (гармоничное/дисгармоничное) детской одаренности, но понимать и четко себе представлять – а что с «выявленным» феноменом детской одаренности – «делать дальше»? Какое может и должно быть практическое продолжение в работе педагога-психолога с одаренным дошкольником, младшим школьником, подростком, старшеклассником?

Подготовка данной публикации основывается на стремлении автора попытаться разрешить, конкретизируя наши предложения и представляемые как практический опыт, следующее *противоречие*. *С одной стороны*, все чаще в учебные планы вузов включаются курсы, спецкурсы, учебные модули, направленные на расширение компетенций студентов –

психологов и педагогов для работы с одаренными детьми; на повышение качества подготовки бакалавров, магистров к деятельности по реализации детской одаренности. Открываются магистерские программы (44.04.02 «Развитие детской одаренности» (МГПУ); 44.04.01 «Педагогика одаренности» (Саратовский национальный исследовательский государственный университет); 44.04.01 «Genius: педагог для талантливых школьников» (СПбГУ); 44.04.02 «Развитие одаренности в дошкольном и дополнительном образовании» (МПГУ и др.), направленные на комплексную подготовку профессионалов в сфере сопровождения одаренных детей. *С другой стороны*, излишняя теоретизация учебных курсов, ограниченное количество учебных часов, трудности организации базы педагогической практики для взаимодействия с одаренным ребенком не всегда позволяют обучающимся овладеть практическими психолого-педагогическими методами и технологиями сопровождения одаренной личности, учитывающими безусловную специфику их психического развития.

О психических и социально-психологических особенностях одаренных детей имеется множество научных публикаций, в том числе подготовленных на основе эмпирических исследований [2; 10; 14; 16]. В то же время, одна из *актуальных*, но все еще не решенных проблем одаренной личности – проблема прикладного характера, связанная с развитием психологических компонентов ее социальной компетентности как фактора социальной адаптации и реализации потенциала.

Значимость социально-психологических свойств в реализации человеческого потенциала подчеркивали в своих трудах Э. Берн, А. Маслоу, Э. Фромм и др. Они отмечали, что низкий уровень развития социально-психологических качеств не позволяет активизировать внутренние ресурсы личности в ситуации преодоления разного рода жизненных проблем, в том числе, специфичных для одаренного человека. Это может приводить к серьезным нарушениям в целостной структуре личности, уменьшает возможность развития и реализации одаренности (Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская, А.В. Кулемзина, Д.В. Ушаков и др.). Невозможность реализовать свои способности – горький опыт для человека. Для одаренной личности это может обернуться трагедией, приводящей к серьезным нарушениям в состоянии психического и психологического здоровья, ценностно-смысловой сферы личности (Л.С. Колмогорова, Э. Ландау, А. Миллер, М.А. Одинцова, О.Г. Холодкова) [3; 10; 17].

Новизна данной публикации в том, что она содержит авторское видение синтезирования разнообразных психологических подходов для комплексного решения проблемы развития социальной компетентности как значимого личностно-психологического образования: и для выявления, и для становления потенциала личности. Представляется обоснование содержания авторского тренинга «Путь к самому себе», разработанного с учетом полученных эмпирических данных (исследовались психологические особенности и трудности формирования социальной компетентности одаренных старшеклассников) и опыта его реализации, направленного на развитие психологических компонентов социальной компетентности как необходимого условия успешной социальной адаптации и самореализации одаренной личности. Разработка тренинга и подготовка данной работы стали возможны, благодаря многолетнему сотрудничеству

с одаренными школьниками, их родителями, сопровождающими педагогами и психологами.

На начальном этапе разработки тренинга были проанализированы и учтены мнения отечественных и зарубежных авторов о потребности образовательных учреждений в специальных программах и формах психологического сопровождения и развития социальной компетентности личности – как условия сохранения и реализации ее потенциала. Анализ показал, что развитие личности ребенка с высоким потенциалом может происходить, в силу разных причин, по дисгармоничному типу (социальная дезадаптация, угасание «дара» и мотивации деятельности, чрезмерная автономность от социума и др.). В то же время, полезным условием противостояния обозначенным трудностям, на наш взгляд, является вовлечение ребенка в специальные социально-психологические тренинги, направленные на преодоление существующих индивидуальных трудностей самореализации. По мнению Ю.Д. Бабаевой, эффективность решения прикладных задач при разработке новых практических технологий для работы с одаренными детьми, возможна лишь на основе сочетания грамотно синтезированных теоретических и эмпирических методов психологической деятельности [2].

Содержание тренинга социальной компетентности разработано нами с учетом результатов и теоретического, и эмпирического исследования.

Так, был осуществлен анализ литературы о сущности социальной компетентности и одаренности, их значении и структуре с позиции отечественных и зарубежных авторов.

Анализ представлений исследователей (Г.Э. Белицкой, Н.В. Калининой, С.Н. Краснокутской, С.С. Рачевой, B. Donohue, K. Reshke, R. Eisler и др.) позволяет социальную компетентность понимать как:

а) высший уровень социальной активности личности, направленный на «освоение и развитие социальной действительности, достигаемый в процессе деятельности, поведения, общения, созерцания, благодаря гармонизации осознания социальных проблем и ценностных ориентаций»;

б) «наличие и возможность использования когнитивных, эмоциональных и моторных моделей поведения, в определенных социальных ситуациях ведущих к возникновению длительного благоприятного соотношения позитивных и негативных последствий для действующего лица»;

в) совокупность умений и качеств, необходимых для социальной деятельности, связанных со способностью личности к адаптации в обществе, самореализации, самоактуализации и самоопределению [8; 15].

Мы рассматриваем социальную компетентность как личностное новообразование, включающее психологические составляющие. Они являются внутренними ресурсами и механизмами социальной активности личности, способствующими или препятствующими (в случае неразвитости) адаптации личности в обществе, ее самореализации, самоопределению [8].

Одаренность мы понимаем как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [11].

Также был проведен эмпирический этап исследования; выявлены психологические особенности и проблемы социальной компетентности

старшеклассников с общим видом одаренности. Эмпирические результаты получены на выборке старшеклассников из школ г. Барнаула, исходное количество которых было 390 человек. Основой для выявления у них феномена общей одаренности стала трехфакторная модель Дж. Рензулли [13]. Поиск учащихся с феноменом общей одаренности для исследования осуществлялся с помощью многоступенчатой процедуры идентификации одаренных школьников, что снизило вероятность эмпирической ошибки. Интеллектуальный показатель одаренности диагностировали по тесту «Прогрессивные матрицы» (Дж. Равена). Для выявления показателя креативности были применены 2 методики: «Креативные тесты» (Ф. Вильямса) и методика «Вербальное творческое мышление» (Е.Е. Туник; 1992, модификация тестов Дж. Гилфорда и П. Торренса). С целью исследования мотивационного компонента одаренности был использован опросник М.Ш. Магамед-Эминова «Измерение мотивации достижения» (модификация теста А. Мехрабиана (1969)). Согласно модели одаренности Дж. Рензулли, высокий уровень развития хотя бы одного из компонентов триады позволяет предполагать феномен одаренности. Мы включали в группу одаренных тех учащихся, у кого был выявлен высокий уровень развития не менее, чем по двум диагностируемым параметрам. В результате, в выборку одаренных включены были 48 респондентов: 12% старшеклассников от первоначальной выборки показали результаты, позволяющие идентифицировать у них феномен общей одаренности.

Исследование у одаренных старшеклассников когнитивного компонента социальной компетентности осуществлялось с помощью «IE – SV – анкеты» (Дорманн – Хинч (1981)) [15]; исследование аффективного, волевого, мотивационного компонентов социальной компетентности – по «Многофакторному личностному опроснику (16PF)» (Р. Кеттелл; версия «С»). С учетом наших теоретических выводов о структуре и показателях социальной компетентности, эмпирически исследовались по тесту Р. Кеттелла только те личностные факторы, которые включают показатели компонентов социальной компетентности.

У старшеклассников с общей одаренностью в развитии социальной компетентности были *выявлены следующие проблемы*:

– *когнитивный компонент*: у 60% старшеклассников, одаренных в области гуманитарных наук и 39% одаренных в области точных и естественных наук выявлено отсутствие проницательности в социальном взаимодействии и умения анализировать мотивы партнеров по социальной деятельности и отношениям. Лишь 17% одаренных девушек проявляют рациональность и практичность, рассудочность и гибкость в социальном поведении; 67% одаренных девушек и 47% одаренных юношей испытывают чувство собственной незначительности, невозможности отстаивать свои идеи; 53% одаренных юношей и 33% одаренных девушек стремятся возложить ответственность за собственные ошибки на других, эгоцентричны, насторожены с окружающими. От 22–66%% одаренных старшеклассников (по рассматриваемым группам) имеют преобладающей когнитивную тенденцию возлагать на внешние обстоятельства ответственность за свои неуспехи и отсутствие достижений, но не на себя, не на свои внутренние ресурсы и силы. Речь, возможно, о тенденции внешнего локуса контроля, что является проблемой для реализации одаренности;

– *волевой компонент*: у 60% одаренных старшеклассников проявляется несамостоятельность; у 42% – низкий самоконтроль деятельности, неупорядоченность и импульсивность в деятельности, неумение контролировать эмоции и поведение; «неорганизованность» и «зависимость» как психические свойства (у 27%); напористость, граничащая с упрямством, конфликтностью, своенравием, агрессивностью; склонность к авторитарности, отказ от признания чьей-либо внешней власти (у 25%); чрезмерная независимость от социума, ведущая к изолированности (у 25%); социальная пассивность, трудность принятия решения относительно взаимодействия (21%);

– *аффективный компонент*: у 75% одаренных старшеклассников – излишняя удовлетворенность делами, расслабленность; преобразованные в апатичность и низкую мотивацию (31%), что негативно в контексте профессионального самоопределения старшеклассников; неуверенность, склонность к самобичеванию, недовольству собой, высокая чувствительность к одобрению окружающих, подверженность неврастеническим состояниям, трудность вступления в контакт с окружающими (56%); стремление работать обособленно от группы, трудности в установлении межличностных контактов, замкнутость, отсутствие готовности к преодолению стрессовых ситуаций, эмоциональная неустойчивость (25%);

– *мотивационный компонент*: лишь у 12,5% проявилась тенденция мотивации достижения успеха; у 87,5% проявилась тенденция избегания неудач. При доминировании мотивации избегания неудач, можно предположить конкретные проблемы, которые будут препятствовать развитию одаренности: неуверенность в себе, боязнь критики; неверие в возможность достичь успеха, решить задачу, причем, в разных сферах; нерешительность в профессиональном самоопределении, в постановке цели высокого уровня; игнорирование объективной информации о своих способностях; нереалистичный уровень притязаний и др.

Выявленные в исследовании психологические проблемы в становлении социальной компетентности одаренных старшеклассников стали эмпирической базой для разработки содержания тренинга «Путь к самому себе». Они совпадают с опубликованными в других источниках данными, выявленными на иных выборках и иными диагностическими методами [2; 10; 13; 16].

Также нами был изучен опыт организации консультационной и психотерапевтической деятельности социальных психологов Германии по профилактике и преодолению социальной некомпетентности личности. При обосновании и разработке психологических условий по развитию социальной компетентности личности, остановились на форме социально-психологического тренинга по ряду оснований, в том числе, выстраивая концепцию тренинга, учли мнение таких авторов, как У. Пфингстен, R. Hinsch, S. Wittman, B. Donohue. Так, У. Пфингстен (1997) настаивает на том, что преодоление проблем социальной компетентности не может ограничиваться рамками индивидуального психологического вмешательства; рационально использование групповых психологических приемов в сочетании с индивидуальной психологической помощью. С 80-х годов XX века этот подход широко распространен в европейской психологии. Факультет психологии университета А. Гумбольдта (Берлин) в числе первых (1973–1989) осуществил разработку психотерапевтических форм

коррекции и развития социальной компетентности личности. Результатом стали: оригинальная программа тренинга уверенности в себе; модели психотерапевтических бесед, поведенческих алгоритмов социально компетентного поведения. Они и сейчас широко применяются в образовательной практике Германии. R. Hinsch и S. Wittman (1997) определили эффективные условия осуществления группового когнитивно-бихевиорального тренинга для взрослых участников по повышению социальной компетентности. B. Donohue (1995) обосновал методику тренинга социальной компетентности, где базовыми являются средства поведенческой психотерапии, направленные на формирование образцов социального поведения, социальных отношений и взаимодействий [15]. Анализ работ обозначенных авторов позволил сформулировать основные условия эффективности тренинга социальной компетентности, которые нашли применение в авторском тренинге «Путь к самому себе».

1. Психолого-педагогические условия по улучшению социальной компетентности должны реализовываться в форме группового тренинга, так как сама группа необходима для наглядного эффекта происходящих с личностью изменений.

2. Содержание тренинга должно иметь применение в различных сферах поведения и социальных отношений, актуальных для участников; содержать, как тщательно стандартизированные, так и гибкие компоненты, которые, в зависимости от состава участников, могут быть расширены или изменены.

3. Содержание тренинга должно включать элементы, вызывающие модификацию когнитивных процессов.

4. Тренинг социальной компетентности должен развивать не только поведенческие и моторные навыки, но и навыки «преодоления ситуации».

5. Нужно избегать в тренинге отождествления уверенного и агрессивного типов поведения, не сводить тренинг общей социальной компетентности к тренингу успешности и победы над собой.

Учет эмпирических результатов, полученных при исследовании нами психологических особенностей социальной компетентности одаренных старшеклассников, позволил определить цель, задачи, структуру, содержательные блоки тренинга, их психологическое наполнение.

Окончательный вариант тренинга рассчитан на 40 часов. Длительность занятий не постоянна – от 2-х до 4-х часов, в зависимости от специфики и содержания темы. Тренинг апробирован в течение 3 лет в школах и центрах дополнительного образования (г. Барнаул). Участники апробации – старшеклассники, отнесенные в ходе исследования к «одаренным».

Специфика тренинга «Путь к самому себе» определяется не только его целью, задачами, эмпирической обоснованностью содержания, но и базовыми методологическими подходами. Тренинг основывается на следующих методологических подходах [1; 3; 5]:

– культурологическом: позволяющем понимать психическое развитие, культурный тип человека, его определенные способы поведения, общения, ценности, жизненные ориентации, отношение к природе, людям, к самому себе как результат воспроизводства им культуры общества;

– гуманистическом: основанном на понимании человека как высшей ценности; существа, управляющего собственным развитием, воспроизводящем общечеловеческие ценности «через человека и в человеке»;

– деятельностном: базирующемся на представлениях о развитии и проявлении человеческой психики в различных видах деятельности, где деятельность – главное условие приобщения человека к культуре, социальным взаимодействиям и отношениям;

– акмеологическом: в контексте задачи раскрытия внутренних закономерностей и механизмов психики, знание о которых необходимо для полноценного и реального достижения акме каждой личностью.

Цель тренинга «Путь к самому себе»: используя лучшие наработки представителей разных методологических подходов, способствовать развитию социальной компетентности и преодолению трудностей социальной некомпетентности одаренной личности на этапе старшего школьного возраста, на этапе «выхода во взрослую жизнь».

Содержание тренинга во многом базируется на взглядах Б.Г. Ананьева (1968), согласно которым, «во всех видах развития, какими бы они не представлялись специализированными, проявляется единство развития человека как сложнейшего организма (индивида), личности, субъекта (познания, деятельности, общения), индивидуальности. Целостность человеческого развития составляет его специфическое качество» [1, с. 31]. Поэтому тренинг «Путь к самому себе» не мог быть направлен лишь на один из аспектов социальной компетентности. Ставились задачи, связанные одновременно с несколькими психологическими аспектами социальной компетентности, с возрастными и личностными особенностями школьников, наличием у них феномена одаренности.

Таким образом, тренинг имеет комплексный, личностно-ориентированный и компетентностно-ориентированный характер.

Механизм формирования компетентности отличен от механизма формирования «академического» знания. Обучить компетентности нельзя; можно создать условия и катализировать процесс развития. Компетентностно-ориентированный тренинг требует принципиально иных техник, в частности техник сопровождения, консультирования и поддержки личности, смену позиции «носителя знания» (педагога, взрослого, родителя) на позицию психолога (организатора) – консультанта совместной деятельности по развитию социальной компетентности.

Задачи тренинга:

1) способствовать расширению представлений участников тренинга о роли социальной компетентности в сохранении способностей личности и её самореализации;

2) осуществлять развитие социальной компетентности участников тренинга комплексно, организовав психологическое сопровождение разнообразных её аспектов: когнитивного, коммуникативного, аффективно-волевого, мотивационно-смыслового, креативного;

3) обогащать у одаренных старшеклассников составляющие социальной компетентности – социально-психологические знания, умения, способности;

4) через развитие социальной компетентности личности способствовать реализации ее одаренности.

Для достижения цели и задач тренинга предполагается использование разнообразных:

– методов: аналитических (анализ социальных ситуаций), рефлексивно-творческих (развивающих оригинальность, продуктивность, прогностичность, гибкость мышления в социальных ситуациях), интерактивных (структурирование ситуации, кейс-технологии), деятельностных и проблемно-диалоговых (способствующих переходу на личностно-смысловой уровень взаимодействия); арт-терапевтических, проективных и др.;

– средств: игра, психогимнастические упражнения, мозговой штурм, групповая дискуссия, активное слушание, элементы творческих проектов, исследовательские задания, упражнения в творческом самовыражении и пр.

Форма занятий: тренинговые группы.

Так как на этапе эмпирического исследования, были выявлены психологические проблемы в становлении социальной компетентности одаренных старшеклассников (по волевому, мотивационному, аффективному и когнитивному компонентам), то в содержании тренинга это нашло отражение в специфике отдельных занятий и составляющих их частей. Так, в структуре каждого занятия тренинга обязательными являются 2 блока: когнитивный и креативный. Остальные содержательные блоки, способствующие повышению социальной компетентности личности, вариативно сменяют друг друга в контексте определенной тематики занятия. При выборе направлений, придерживались мнения Дж. Равена (2002): чем больше компонентов компетентности вовлекает человек в процесс достижения целей, тем выше вероятность, что он этих целей добьется [12].

На каждом занятии тренинга развитие социальной компетентности предусмотрено в трех направлениях, единство которых позволяет личности осознать себя социально самостоятельной, саморегулирующейся сущностью:

1) развитие знаний о социальном поведении, отношениях, взаимодействиях;

2) развитие навыков социального поведения, социального отношений и взаимодействий;

3) развитие умений и способностей управлять своим социальным поведением, отношениями, взаимодействиями, прогнозировать их.

Заметим: каждое из трех направлений данного тренинга обосновано в контексте значимости для развития социальной компетентности личности и реализации одаренности. Обоснуем включение в содержание занятий тренинга компонентов, значимых для его цели и эффективности.

Мотивационно-смысловой компонент. Дж. Равен рассматривает формирование компетентности как процесс изменения мотивов, ценностей, установок, смыслов. Оказание помощи индивиду с целью яркого их осознания «представляет основу любой программы развития компетентности» [12, с. 187]. Во многих заданиях тренинга «Путь к самому себе» участник ставится в ситуацию выбора. Л.А. Петровская (1998) отмечает, что продуктивный выбор принципиально предполагает ориентацию человека на собственный потенциал. Расширение сферы осознания себя, своих мотивов, стремлений, смыслов и ценностей, по её мнению, – наиболее существенная предпосылка достижения самоактуализации и самореализации. Открытие себя как особой реальности, достойной изучения,

обращение к себе в поиске возможностей разрешения своих проблем, в данном случае, – проблем социальной компетентности, – это «дверь к самому себе». Данное мнение Л.А. Петровской учтено нами при выборе названия тренинга.

Воздействие на мотивационно-смысловой аспект личности осуществляется в тренинге посредством реализации следующих идей: человек ориентирован на движение вперед; его цели должны быть конструктивными; он способен регулировать собственную мотивацию как систему приоритетов, понимает и стремится раскрыть врожденный потенциал; преодолевает барьеры на пути к цели, в т. ч., негативное влияние потребности в безопасности, выражающееся в страхе рисковать; человек должен уметь эффективно сочетать самоуважение и принадлежность группе; корректировать сбои в оценочном процессе (о себе и других); стремиться к повышению степени совпадения своего мнения о мире с реальностью мира.

Также, обоснованием для ряда занятий, направленных на развитие мотивационно-смыслового компонента, послужили выводы представителей гуманистической психологии, согласно которым, человек по своей природе – активный самореализующийся субъект. Одаренные люди – это категория, относительно которой самореализация кажется делом очевидным и несложным из-за их высокого потенциала. В то же время самореализация одаренных личностей часто затруднена по причине недостаточного уровня развития социальной компетентности. Мы считаем необходимым обсуждение этой проблемы в тренинге с одаренными старшеклассниками, задумывающимися серьезно о своем будущем, о достижениях, карьере, жизненных ориентирах.

Яркий представитель гуманистической психологии – К. Роджерс отмечает, что в психике человека заложены две тенденции:

1) к самоактуализации,

2) к контролю над развитием личности.

Человек ориентирован на движение вперед, к конструктивным целям; при этом раскрывается в полной мере его потенциал. Основными условиями этого процесса К. Роджерс считает принадлежность группе и самоуважение. В результате непреодолимых для человека барьеров на пути к намеченной цели или нарушения оценочного процесса в самоактуализации могут возникать сбои, которые проявляются в форме разрушительных чувств и поступков. Нарушение конгруэнтности приводит к росту напряженности, тревожности и невротизации личности; в итоге – к отклонениям в ее развитии. Субъективная картина человека об окружающем мире должна как можно в большей степени совпадать с реальностью, быть конгруэнтной ей. Эти вопросы обсуждаются в тренинге на занятии по теме «Искусство ставить цели и побеждать».

По А. Маслоу, высшие потребности человека имеют врожденный характер и образуют иерархическую систему мотивационных приоритетов. При переходе от нижних потребностей – к высшим, повышается готовность личности к активности. На высшем уровне иерархии потребностей человек достигает полного использования своего таланта. По мнению ученого, в потенциале талантливы все люди, но раскрывают талант – лишь 10%; а высшей ступени актуализации достигают лишь одаренные люди (1% населения). Одной из причин такой ситуации А. Маслоу

считает непонимание людьми своего потенциала, а «понимание себя» включено многими учеными в «социальную компетентность». Поэтому в структуру всех занятий тренинга «Путь к самому себе» включены задания на самопознание и принятие своих способностей. Занятия «Мои цели и моя биография», «Я и мои способности» прямо направлены на решение этих задач. Содержание занятий комплексно, в неразрывной взаимосвязи учитывает идеи К. Роджерса и А. Маслоу. Участники тренинга посредством ряда заданий имеют возможность корректировать идеальные и реальные представления о себе, которые, с одной стороны, являются источником внутриличностных конфликтов, с другой стороны, источником саморазвития (Э. Берн, Э. Эриксон). Так, упражнения на фантазирование о своем будущем соединяют эти два представления, формируя жизненные цели и пути их достижения. Упражнения на выстраивание жизненных ценностей и сценариев направлены на усиление стремления старшеклассников к достижениям, осознание себя среди других; стимулируют прогностические черты личности, способность преодолевать трудности. Специфические условия социализации личности, связанные с привычным миром дома, школы, с другим социумом, известным до сих пор, формируют способы поведения и установки, функционально адаптивные в привычных условиях. В новой же социальной ситуации, конкурентоспособной, изменчивой, деятельной, когда нужно отстаивать позиции и интересы, связанные со своими достижениями, порой обнаруживается несовместимость прогрессирующих требований жизни и субъективной компетентности личности. Поэтому в тренинг включены задания на формирование способностей, необходимых для активизации успешной деятельности личности в самых непредсказуемых социальных условиях.

Когнитивный компонент. С целью его развития в структуру занятий тренинга включены упражнения дискуссионно-прогностического и рефлексивного характера («Умею ли я существовать в социуме?», «Как я воспринимаю окружающих? себя?» и др.). В заданиях «Как я вижу будущее – настоящее – прошлое?», «Что мешает (помогает) мне расширить собственную свободу?» старшеклассники сопоставляют биполярные когнитивные конструкты. По мнению представителя когнитивного подхода к изучению личности Дж. Келли, поведение человека детерминировано конструктами – особенностями познавательных процессов индивида. Благодаря конструктам, человек познает мир, устанавливает социальные отношения; это своеобразные классификаторы нашего восприятия других людей и себя. Формированию и изменению системы конструктов помогает опыт, но определенные ограничения обуславливает сложившаяся система конструктов («Внешний мир не злой, и не добрый, а такой, каким мы его конструируем в своем сознании»). Каждый человек воспринимает и интерпретирует внешнюю реальность через собственный внутренний мир. Основной постулат Дж. Келли гласит: поведение определяется тем, как люди прогнозируют будущие события. Они смотрят на настоящее, оценивают прошлое и прогнозируют будущее с точки зрения своих уникальных конструктов, каждый из которых – биполярен (взволнованный – спокойный, умный – глупый, добрый – злой). Согласно Дж. Келли, люди расходятся во взглядах; каждый действует в пределах своей системы конструктов. Люди могут не понимать друг друга, так как говорят об одном

и том же, но «на разных языках». В тренинге достаточно заданий, способствующих преодолению стереотипных представлений одаренных школьников о себе, других людях, позволяющих взглянуть иначе на определенную ситуацию. Присутствуют задания, направленные на изменение когнитивных представлений о причинах неуспеха, трудностей; на когнитивное изменение целевых установок.

На развитие когнитивных способностей направлены и интеллектуальные разминки, которые имеются в структуре каждого занятия («Пять секунд», «Притча о слоне и муравье», «Крестьянин и лошадь», «Зоопарк» и др.). Одаренные старшеклассники реагируют на эти задания положительными эмоциями. Головоломки, интеллектуальные задачи и игры доставляют одаренной личности удовольствие. Мозг учится работать эффективнее, быстрее, выдерживает возрастающие нагрузки. Л. Брайт (1997) подчеркивает, что человек, упражняющий мышцы, становится сильнее, быстрее, выносливее, подготовленнее к трудным ситуациям. Если человек не тренирует «интеллектуальную мускулатуру», его мозг слабеет, атрофируются его важные блоки, нарушаются функции. Автор отмечает, что особенно негативно влияют на активность мозга источники, дающие «готовую информацию». Поэтому «очные» интеллектуальные разминки – неотъемлемая часть тренингов для одаренных школьников.

Аффективно-волевой компонент. В структуре социальной компетентности личности он очень важен. На эмпирическом этапе были выявлены проблемы в содержании аффективной составляющей социальной компетентности одаренных старшеклассников. Развитие и реализация одаренности невозможны без совершенствования эмоциональной сферы личности. По этому поводу уместны слова Л.С. Выготского: «…степень развития есть степень превращения динамики аффекта в динамику реального действия и динамику мышления» [5, с. 252]. Для личности важно не только знать специфику своих эмоциональных переживаний, но владеть их регуляцией [5]. Одаренной личности присущи специфические эмоциональные проявления. Особо это актуально для социальных эмоций. Так, раннее интеллектуальное и творческое развитие одаренного ребенка может приводить к ранней социализации его негативных эмоций (например, агрессии), к изощренному выражению эмоции в вербальной и косвенной форме. Так, Ю.Д. Бабаева различает у одаренных детей следующие причины агрессии [2]: существенно завышенные требования к этим детям со стороны взрослых; чрезмерное и необоснованное усложнение программ обучения; негативный характер взаимоотношений с педагогами, одноклассниками, другими детьми; отсутствие свободного времени для игр, общения и занятий по собственному выбору; повышенные требования самого ребенка к своей деятельности и ее результатам; невозможность или ограничения в реализации творческих способностей; информационное перенасыщение и др.

Развитие социальной компетентности предполагает преодоление личностью эмоциональных стереотипов и страха ошибки, развитие умения рисковать. Если эти качества отсутствуют, страх и тревожность существенно возрастают, у личности возникает тенденция возврата к более спокойному и безопасному образу жизни, позволяющему спрятаться от трудностей, но без них не может быть и достижений. Формирование

способностей преодоления негативных эмоциональных переживаний и эмоциональных проблем – одна из задач развития социальной компетентности в тренинге. Её решение предусмотрено на занятиях «Моя эмоциональная жизнь», «Я управляю собой», «Я и трудная ситуация». Ряд упражнений в содержании занятий направлен на осознание роли преград и трудностей, на изменение эмоционального отношения личности к ним. Так, занятие «Я и трудная ситуация» построено с учетом мнения Г.В. Бурменской и В.М. Слуцкого, о том, что одаренные дети, имея «опыт преуспевания», не умеют переживать неудачи. Осознавая свои большие способности, они воспринимают любое место, кроме первого – как поражение, а себя – как неудачника. Причины этого различны. Человеку нужно знать, что порой терпеть неудачу – это нормально и неизбежно. Неудачу надо понимать как возможность для переоценки и адаптации, но не как повод для отчаяния и самоуничижения. Надо быть готовым, что не всякое предприятие приносит лавры. По исследованиям В.С. Юркевич (1977), Ю.Д. Бабаевой (1997), различия в формировании и функционировании механизмов преодоления трудностей – один из основных факторов реализации способностей. Важно адекватное эмоциональное отношение человека к трудностям. Неадекватное отношение порождает новые эмоциональные проблемы, пессимистические и пораженческие тенденции; вызывает стремление к пассивному или активному уходу из затруднительной ситуации. Это может сопровождаться различными формами агрессивного и депрессивного поведения.

Многие проявления социальной некомпетентности – от неумения личности выразить свои чувства, мысли, переживания: человек не имеет доступа к своим чувствам, не понимает их; не может дать им название; вследствие чего – не может их выразить. Данные проблемы мы рассматриваем как основу для выстраивания алгоритма деятельности по их преодолению в ряде занятий. Для отработки навыков регуляции поведением, предлагаем использовать упражнения, основанные на механизме обратной связи (Г.М. Андреева, Л.А. Петровская). При этом должны быть учтены 3 типа обратной связи: индивид – индивид; индивид – группа; группа – группа. Используются простые ролевые игры и упражнения. Так, в качестве домашнего задания в тренинге предлагаются упражнения по отработке умения эффективно преодолевать трудную для конкретного человека ситуацию. Каждый участник выбирает одну ситуацию, перед которой постоянно испытывает страх, неловкость, разочарование (ситуация начала разговора; ситуация ответа у доски; ситуация презентации своих идей, ситуация высказывания собственного мнения и т. д.). Участник получает задание: в течение недели повторять эту ситуацию в различных сферах своей жизни: в школе, дома, с друзьями, в транспорте и т. д. Позже в группе или в процессе индивидуальной консультации возможен анализ данного поведения участника с целью выявления его социально компетентных / некомпетентных реакций, их причин (упр. «Экспрессия», «Чувство в предмете», техника «Натюрморт» и др.).

В занятие «Я и трудная ситуация» включены задания, направленные на преодоление «страха перед творчеством». Не всегда процесс творчества, самостоятельные достижения человека сопровождаются положительными эмоциями. Одаренная, творческая личность испытывает муки

творчества, пиковые переживания, страдания, т. д. Они потрясают и обессиливают. Людям свойственно страшиться не только своих низших, но и высших возможностей (А. Маслоу); они стремятся «уклониться от личностного роста» и «бежать от своих лучших талантов». Феномен «страха перед творчеством» известен давно, но является малоизученным. По А. Маслоу, редкость случаев самоактуализации личности во многом объясняется наличием «комплекса Ионы», который выражается в страхе перед своими способностями и возможностями их роста. Одни люди сомневаются в том, что обладают способностями; других пугает собственный талант, поэтому они не стремятся к самосовершенствованию, более полному раскрытию своих возможностей. Известны и другие мнения на этот счет. Так, Д.Б. Богоявленская (2002) отрицает, что одаренной личности присущ «страх перед творчеством». Она считает, что одаренная личность полностью поглощена деятельностью и все в ней подчинено цели.

Креативный компонент. Отличительной чертой тренинга для одаренных личностей является то, что занятия направлены не только на развитие социальной компетентности, но и на развитие творческого потенциала участников. Креативное сопровождение тренинга представлено одним самостоятельным занятием («Мои творческие способности и формула успеха») и многочисленными блоками творческих заданий внутри каждого занятия. Чтобы не произошло замена ключевой цели программы, количество заданий по развитию креативности личности (упражнений, приемов, игр) в целом не большое. При организации креативного сопровождения, нами учтены положения концепций творческих способностей М. Воллаха и Н. Когана, Дж. Гилфорда, В.Н. Дружинина, С. Медник, П. Торренса, Р. Стернберга.

Согласно концепции Дж. Гилфорда, основой креативности как общей творческой способности являются операции дивергенции, преобразования и импликации. Дивергентное мышление он определяет как «тип мышления, идущего в разных направлениях» [7, с. 184]. Такой тип мышления допускает варьирование путей решения проблемы, приводит к неожиданным выводам и результатам. Дж. Гилфорд выделил 4 параметра креативности:

а) оригинальность – способность продуцировать отдаленные ассоциации, необычные ответы;

б) семантическая гибкость – способность выявить основное свойство объекта и предложить новый способ его использования;

в) образная адаптивная гибкость – способность изменить форму стимула таким образом, чтобы увидеть в нем новые признаки и возможности для использования;

г) семантическая спонтанная гибкость – способность продуцировать разнообразные идеи в нерегламентированной ситуации.

В тренинг «Путь к самому себе» включены задания, основанные на выводах Дж. Гилфорда: «Легкость употребления» («назови слова, содержащие «определенную» букву); «Использование предмета» («перечисли как можно больше способов использования предмета»); «Составление изображений» («нарисуй заданный объект, пользуясь набором образов, фигур, т. д.; каждый образ можно использовать многократно, меняя что-либо, не добавляя другие образы, фигуры») и др.

Е.П. Торренс, продолжив исследования Дж. Гилфорда, под креативностью понимает способность к обостренному восприятию недостатков, пробелов в знаниях, дисгармонии, т. д. Он считает, что творческий акт делится на восприятие проблемы, поиск решения, возникновение, формулировку гипотез, их проверку, модификацию и нахождение результата. В тренинг включены задания, основанные на выводах Е.П. Торренса: «развить вероятные и невероятные ситуации, которые изображены на картинке, сделать прогноз их возможных последствий»; «задать вопросы так, чтобы ответы на них помогли отгадать содержание изображений»; «рассказать, что может случиться в какой-либо неправдоподобной ситуации («что было бы, если бы…») и др.

Согласно концепции М. Воллаха и Н. Когана, для творчества нужна непринужденная свободная обстановка, знакомые житейские ситуации, когда человек имеет свободный доступ к дополнительной информации по предмету задания. Они высказываются против жестких лимитов времени, атмосферы соревновательности, критерия точности и правильности ответов. В тренинг включены задания, основанные на выводах Н. Когана и М. Воллаха, связанные с самостоятельным поиском информации, разработкой и описанием идей. Многие из них являются домашним заданием для участников тренинга.

По «теории инвестирования» Р. Стернберга и Д. Лаверта, креативный человек стремится и способен заниматься неизвестными, непризнанными или малопопулярными идеями, верно оценивать и развивать их значимость и потенциал. В основе концепции Р. Стернберга – представление об одаренном человеке, который вопреки сопротивлению среды, непониманию и неприятию, настаивает на определенных идеях и делает их признанными, популярными. В.Н. Дружинин считает, что в теории Р. Стернберга происходит подмена творчества его социальным принятием или оценкой. Мы согласны с этим мнением частично, так как творческая реализация важна не только для отдельной личности, но для социума. В современном мире особо важно, чтобы одаренный человек умел своевременно и доказательно представлять идеи, их преимущества и достоинства. По Р. Стернбергу, интеллектуальные способности – основа творчества. Его составляющими являются способности: синтетические – новое видение проблемы, преодоление границ обыденного сознания; аналитические – выявление идей, достойных дальнейшей разработки; практические – умение убеждать других в ценности идеи [7; 9].

Также в заданиях тренинга учтено мнение, утверждающее, что креативность – это разумный риск. Так, в тренинге присутствуют методики, диагностирующие способности личности к риску; игры и упражнения на повышение внутренней творческой мотивации, толерантности к неопределенности, готовности преодолевать препятствия, противостоять мнению окружающих.

Согласно концепции В.Н. Дружинина, необходимо различать креативность как продуктивное творчество и креативность как девиантное поведение. Критерием различения он считает осмысленность идеи, которую предлагает человек и которая может быть осмысленна окружающими. По мнению автора, оригинальные ответы и ответы, редко встречающиеся, не всегда совпадают. Нельзя креативность сводить к нестандартности.

Нестандартность – это девиация – от акцентуаций до проявления аутичного мышления. Смысловой критерий позволяет, в отличие от частотного, разграничить продуктивные и непродуктивные (девиантные) проявления человеческой активности. Оригинальными творчески продуктивными решениями автор предлагает считать те, которые получаются при абстрагировании от одних аспектов предмета, выделении других его аспектов. Выделение латентных неочевидных признаков изменяет смысловую иерархию значимости, предмет предстаёт в новом свете. Так возникает эффект неожиданности, нестандартности. Ряд заданий тренинга отвечает идеям В.Н. Дружинина [7]: сочинить продолжение истории; модифицировать сюжет, содержащий проблему, решение которой может развить сюжет; найти ассоциацию; назвать предметы-заместители и т. д.

Э. Фромм, как и А. Маслоу, рассматривает креативность в широком смысле – как качество, способствующее решению жизненных задач: «Творчество – способность удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, нацеленность на открытие нового и склонность к глубокому осознанию своего опыта». Мы добавляем: в том числе, опыта социального. Поэтому включение в тренинг заданий, развивающих креативность, исследовательский подход к обстоятельствам, которые переживает ребенок и взрослый человек в собственном мире, позволяет в дальнейшем распространить этот опыт на широкую область интеллектуального, эмоционального и социального мира. Эффективнее происходит интеграция собственного мира одаренной личности в мир окружающий. Она лучше понимает себя и других людей, что способствует актуализации способностей и реализации потенциала; позволяет преодолеть расщепленность; делает личность более открытой опыту и независимой от низших потребностей, от психологических защит.

Коммуникативный компонент. В тренинг включены задания на развитие коммуникативной составляющей социальной компетентности личности, так как исследование выявило у одаренных старшеклассников ряд проблем коммуникативного характера (неумение контролировать эмоции в общении; неорганизованность в социальном взаимодействии; напористость, граничащая с упрямством, конфликтностью, своенравием, агрессивностью; склонность к авторитарному поведению; проблемы социализации и изолированности и др.).

Результаты нашего исследования подтверждаются мнением Ю.Д. Бабаевой [2]. Она отмечает: одаренные личности, из-за недостаточного уровня развития коммуникативной составляющей, отличаются крайней нетерпимостью к чужим недостаткам, особенно к тем, которые связывают с низким уровнем интеллектуальности, эрудированности, образованности человека. Многочисленные конфликты с взрослыми и сверстниками, возникающие на этой почве, не способствуют дружбе и взаимопониманию, а вызывают у одаренной личности чувство одиночества, изолированности. Причем, сами одаренные понимают причины этого – «как следствие собственной феноменальности», а не следствие своих проблем в общении. Указание в ходе индивидуального общения на промахи и ошибки такого человека, как правило, не дает желаемого результата. Следовательно, в содержании тренинга социальной компетентности для одаренных детей необходимы подобные задания, причем, с самого раннего возраста.

С целью формирования навыков эффективного речевого общения в программу включены: техники постановки вопросов; техники компетентного возражения и отказа от определенных действий; техники знакомства и самопрезентации; техники выражения комплиментов и др. Способность отстаивать свое мнение и открыто выражать эмоции развивают: игровая процедура «Закон о хобби», упражнения «Обсудим вместе», «Комплимент звезде». Более половины объема межличностного общения приходится на невербальные формы. Важно владение приемами невербального общения и умение распознавать приемы и способы, используемые другими. А.Н. Толстой замечал: «Пока не вижу жеста, не слышу слов». О развитии способностей к невербальному общению – занятие «Тебя читаю я как книгу» и ряд упражнений в структуре других занятий.

Основными в этом блоке тренинга являются субъект – субъектные формы воздействия. Они соответствуют ведущим сторонам социального поведения и социальных отношений. Социальные проблемы предлагаются участникам для решения в определенном контексте. Ряд исследований показал, что сопровождающий проблему контекст оказывает большое влияние на решение повседневных задач, включая все его компоненты (цель, состав, стратегии). В структуру тренинга включены коммуникативные упражнения, основанные на идее двойного контекста К. Чечи (1985). Автор полагает, что выполнение человеком одной и той же задачи в двух или более ситуациях вызывает новые стратегии, оригинальные подходы к решению.

Мы рассматриваем социальную компетентность в неразрывной связи с социальными знаниями. Поэтому в структуру занятий включены задания на формирование и развитие этих знаний. По А.И. Савенкову, уровень социального знания можно оценить по трем группам критериев:

1) когнитивные социальные знания (о людях; социальная память; социальная интуиция, социальное прогнозирование и др.);

2) эмоциональные социальные знания (эмоциональная выразительность, эмоциональная сопереживание, способность к саморегуляции и др.);

3) поведенческие социальные знания (восприятие, социальное взаимодействие, способность к социальной адаптации и др.) [13].

Особенно много упражнений, игр, заданий такой тематики включены в содержание занятий «Формула успеха», «Тебя читаю я как книгу», «Моя эмоциональная жизнь».

При разработке содержания занятий «Я среди людей», «Социальная компетентность и успех», «Тебя читаю я как книгу» особое внимание уделено формированию социальных умений, на чем настаивает У. Пфингстен (2002). Центральное значение в повседневности, в организации поведения в социуме он отводит трем основным умениям:

1) добиваться своего права;

2) вызывать симпатию;

3) уверенное поведение в социальных отношениях.

Автор понимает умение как «ситуационно-адекватную комбинацию отдельных вербальных / невербальных компонентов поведения» и называет следующие компоненты: время социальной реакции; громкость (дрожь) голоса, уверенность (паузы и сбои) в речи; основательность (краткость) ответов; наличие жестикуляции или ее отсутствие; контакты

взглядом; дальность дистанции от партнера; улыбка, комплименты; «я – сообщения», беседа о себе; выражение понимания; раскрытие себя по отношению к партнеру и др. [15, с. 41]. Эти умения формируются в тренинге посредством заданий: «Моя автономия», «О чем я думаю?», «Мой портрет глазами группы», «Найди «пару» глазами», игровая технология «Садовник и сад» и др.

В занятии «Формула успеха» большой содержательный блок мы связали с такой проблемой одаренной личности как «звездная болезнь». Часто в работе с одаренными детьми этот аспект упускается окружающими как второстепенный. В результате одаренный человек бывает не готов к «падениям с Олимпа». Он не может адекватно оценить причины своего неуспеха и его последствия для себя. Страдает и ломается его психика, не выдерживая реалий жизни «после звездности», популярности. При целенаправленном использовании в процессе воспитания психологического сопровождения, популярность может стать фактором саморазвития одаренного человека. Переживание успеха после многих неудач является условием появления и укрепления у человека веры и желания в дальнейшем активно проявлять себя в этой сфере деятельности, знаний, т. д. Если ребенок восходит на лидерские позиции, его достижения признают авторитетные, значимые для него люди, он стремится не «уронить» себя, решать трудные задачи, мобилизуя способности и возможности. Следует тщательно следить за тем, чтобы удовлетворение, радость, восхищение достижениями ребенка со стороны окружающих, стали подкреплением его стремлений к ещё большей самоотдаче, концентрации ума, способностей, воли на выполнение более трудных дел, чем прежде. Только в этом случае популярность побуждает личность к саморазвитию и самореализации; препятствует чрезмерной индивидуализации, самолюбованию (упр. «Я дарю тебе звезды», «Мои умения», «Восточный базар», «Способы действия» и т. д.).

Также, специфика тренинга «Путь к самому себе», подчеркивающая особенность участников тренинга – одаренных старшеклассников – проявляется в наличии заданий, связанных с личностями одаренных людей. Эти задания указаны в программе под общим названием «Что в имени тебе моем…» и повторяются многократно внутри всех блоков. Эти задания авторские (Парфёнова) и родились на основе анализа «гипотетической дискуссии» между А. Маслоу и С. Мадди. Так, А. Маслоу подчеркивает, что для полной самореализации человека, прежде всего, его «нужно любить, уважать, о нем заботиться». С. Мадди эту позицию подвергает критике, хотя отмечает ее гуманистическую привлекательность. С. Мадди готов приводить бесчисленные примеры людей, которые проявляли выдающуюся креативность, несмотря на ранние годы их жизни, «вряд ли переполненные заботой, любовью и уважением окружающих» [15]. Если следовать А. Маслоу, то, когда потребности выживания человека фрустируются (в любой момент, не только в детстве), должен наблюдаться сопутствующий временный спад самоактуализации личности. Но в жизни великих людей много противоположных примеров. Задания под названием «Что в имени тебе моем…» задуманы как возможность расширить когнитивный диапазон жизненных сценариев, социального поведения, социальных отношений и достижений участников тренинга. Это

происходит на основе приобретения ими представлений о других людях, имеющих высокий уровень способностей, однако, разными путями достигающих целей и общественного признания. Нам кажется необходимым, чтобы одаренные старшеклассники в процессе тренинга ещё не раз задумались над судьбой и поведением тех не обычных, выдающихся людей, творческая жизнь и достижения которых состоялась вне зависимости от того, насколько безмятежным или напряженным было их существование.

Ещё ряд упражнений и психологических техник в тренинге – авторские (Г.Л. Парфенова). Идеи, лежащие в основе их разработки, их структура подробно представлены в описании содержания самого тренинга. Это такие упражнения: «Я себя знаю», «Все намного лучше, чем ты думаешь…», техники «Ступени успеха» и «Лестница проблем».

В тренинге продумана система домашних заданий. Их содержание отвечает проблемам, рассматриваемым в текущем и последующем занятии. Это способствует достижению целостности тренинга и преемственности его блоков.

Итак, тренинг «Путь к самому себе» представляет собой теоретически и эмпирически обоснованную, современную комплексную прикладную методику для психологического сопровождения особой категории детей – одаренных старшеклассников, испытывающих трудности самореализации. Тренинг прошел апробацию и имеет своей целью – способствовать развитию социальной компетентности одаренной личности. При разработке тренинга, учтены особенности психического развития одаренных старшеклассников и специфические психолого-педагогические условия для развития их потенциала.

Представленный тренинг – это своеобразный интерактивный «проект» для одаренных личностей разного возраста, так как он может изменяться, дополняться под влиянием новых вызовов в образовании и обществе. Тренинг ориентирован на повышение уровня социальной компетентности и психологической культуры участников, развитие у старшеклассников (и не только одаренных) осознанного отношения к себе, окружающим, внутренним ресурсам, жизненному пути, будущей профессиональной деятельности. Тренинг позволяет участникам овладеть практико-ориентированными социально-психологическими знаниями и компетенциями, формировать навыки активного планирования жизни с учетом реальных своих возможностей и способностей. В тренинг включена информация о тенденциях развития социальной сферы, влиянии на судьбу человека «выбора»; о потенциальных социальных угрозах достижениям и здоровью, их профилактике. Блоки тренинга можно использовать в качестве отдельных занятий, индивидуальных и классных бесед, деловых игр и т. п. в деятельности психолога, классного руководителя, социального педагога при осуществлении воспитательной и профориентационной работы со старшеклассниками, родителями, педагогами. Тренинг может быть адаптирован для одаренных учащихся другого возраста.

На основе тренинга «Путь к самому себе» возможно создание иных практических психологических методов по тематике, актуальной для определенной образовательной организации. Возможные направления дальнейших исследований связаны с разработкой и дополнением в

тренинг новых занятий, в которых будут учтены особенности пола одаренных школьников, вид их одаренности.

Библиографический список к главе 14

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев – М., 2010. – 282 с.

2. Бабаева Ю.Д. Динамическая теория одаренности и ее роль в выявлении и развитии одаренных детей / Ю.Д. Бабаева // Человек. Искусство. Вселенная. – 2019. – №1. – С. 259–269.

3. Бодалев А.А. Как становятся великими и выдающимися / А.А. Бодалев, Л.А. Рудкевич. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 285 с.

4. Встреча с молодыми учёными // Пресс-служба Президента России (1 декабря 2022 года, г. Сочи) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://kremlin.ru/events/president/transcripts/69967 (дата обращения: 27.01.2023).

5. Выготский Л.С. Проблемы развития психики // Л.С. Выготский. Полное собрание сочинений; под ред. и с послесл. А.М. Матюшкина. – В 6 т. Т. 5. – М.: Педагогика, 1983. – 367 с.

6. Девять проектов, которые изменят российское образование: версия министерства просвещения // Медиа-«МЕЛ» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://mel.fm/ucheba/shkola/1746805-education_projects (дата обращения: 27.01.2023)

7. Дружинин В.Н. Психодиагностика общих способностей / В.Н. Дружинин. – М.: Академия, 1996. – 216 с.

8. Калинина Н.В. Формирование социальной компетентности как механизм укрепления психического здоровья подрастающего поколения / Н.В. Калинина // Психологическая наука и образование. – 2001. – №4. – С. 16–21.

9. Практический интеллект / Р.Дж. Стернберг, Дж.Б. Форсайт [и др.]. – СПб.: Питер, 2002. – 265 с.

10. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы / Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская // Департамент образования г. Москвы, Моск. ин-т открытого образования, Психол. ин-т РАО, МГППУ. – М.: МИОО, 2005. – 175 с.

11. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская (отв. исполн.) [и др.]. – М.: Магистр, 1998. – 66 с.

12. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация; пер. с англ. / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 394 с.

13. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе / А.И. Савенков. – М.: Академия, 2000. – 232 с.

14. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей / Н.Б. Шумакова. – М.: МПСИ, 2004. – 334 с.

15. Hinsch R. Gruppentraining sozialer Kompetenzen. GSK. Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele. Materialien für die klinische Praxis / R. Hinsch, U. Pfingsten. – 4., völlig neu bearb. – Weinheim: Beltz; 2002. – 340 p.

16. Kholodkova O.G. Readiness and Ability to Self-Development of Gifted Rural Schoolchildren / O.G. Kholodkova, G.L. Parfenova, O.A. Bokova // Integration of Education. – 2022. – №26 (2). – P. 297–311 [Electronic resource]. – Access mode: https://doi.org/10.15507/1991–9468.107.026.202202.297–311 (accessed:14.02.2023).

17. Parfenova G.L. Complex psychological and educational support for gifted children in social and educational space: Description of the model / G.L. Parfenova, O.G. Kholodkova, J.A. Melnikova // Science for Education Today. – 2019. – №9 (6). – P. 88–105 [Electronic resource]. – Access mode: https://www.researchgate.net/publication/338251881_Complex_psychological_and_educational_support_for_gifted_children_in_social_and_educational_space_Description_of_the_model (accessed:14.02.2023).

ГЛАВА 15

DOI 10.31483/r-105492

Костенко Елена Геннадьевна

Соколов Владимир Львович

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИЗМЕНЕНИЯ СКОРОСТНО-СИЛОВЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ШКОЛЬНИКОВ В ВОЗРАСТНОМ АСПЕКТЕ

Аннотация*: основным аспектом физической подготовленности обучающихся является развитие скоростно-силовых качеств. Сравнительный анализ изменения силовых показателей школьников разных возрастных групп подтвердил необходимость организации учебного процесса с учетом сенситивного периода развития.*

Ключевые слова*: скоростно-силовые качества, тестирование, уровень физической подготовленности, анализ.*

Abstract*: the development of speed and power qualities is the main aspect of students' physical fitness. A comparative analysis of changes in the strength indicators of schoolchildren of different age groups has proved the necessity of organizing the educational process taking into account the sensitive period of development.*

Keywords*: speed-strength qualities, testing, level of physical fitness, analysis.*

Развитие скоростно-силовых качеств базируется на систематическом и значительном напряжении мышц. Регулярные тренировки способствуют росту силы мышц и как следствие повышению приобретенного уровня силовых способностей.

Педагог всегда ставит перед собой задачу обучения, воспитания и развития физических качеств школьников. На сегодняшний день уровень физической подготовленности необычайно низок, поэтому предполагается научный подход к организации учебного процесса с учетом возрастных особенностей, так как каждый возрастной период имеет свои отличие в строении, функциях отдельных систем и органов, которые изменяются в связи с занятиями физической культурой и спортом [3].

В основе методики воспитания физической работоспособности лежат различные последовательности сочетания и координации нагрузки (измерение влияния физических нагрузок на организм) и отдыха.

С одной стороны, показателями нагрузки являются продолжительность и скорость движения, количество повторений, подходов, вес и т. д., а с другой стороны, реакция организма на нагрузку (степень увеличения), частота сердечных сокращений, вентиляция легких, потребление кислорода и др.) [1].

Можно выделить такие виды нагрузок, как

– переменные – изменяются в ходе упражнения;

– непрерывный – без перерывов во время тренировки;

– прерывистый – между повторениями одного и того же упражнения или разных упражнений есть интервал отдыха.

В зависимости от стадии восстановления работоспособности необходимо выполнять упражнения с различёнными видами интервалов отдыха:

– неполный – последующие упражнения выполняются в периоды восстановительных дефицитов работоспособности;

– полный – восстановление работоспособности до исходного уровня;

– гиперкомпенсация – дальнейшие упражнения совпадают с этапами повышения работоспособности.

Стандартные методы упражнений в первую очередь направлены на достижение и усиление адаптационных изменений в организме.

Стандартная непрерывная тренировка (униформа) представляет собой непрерывную мышечную активность относительно постоянной интенсивности (обычно умеренной). Этот метод широко используется в круговых упражнениях для развития общей выносливости и выносливости тела. Тренирующее воздействие на организм занимающихся его применением оказывается в течение рабочего периода. Физическую активность в рамках одного занятия корректируют, варьируя объем (длительность) работы при относительно постоянной интенсивности или варьируя интенсивность упражнений при той же продолжительности.

Недостаток этого метода в том, что организм быстро адаптируется к нему, что приводит к снижению эффективности тренировок.

Стандартное прерывистое упражнение (повторение) предполагает многократное выполнение одного и того же упражнения, многократное повторение одной и той же физической нагрузки с регулярными интервалами отдыха, во время которых достаточно полно восстанавливается работоспособность.

Тренировочное воздействие на организм занимающихся его применением обеспечивается не только во время выполнения упражнений, но и общей утомляемостью организма вследствие повторения задания.

Метод переменных непрерывных упражнений (variable method) – это метод непрерывного выполнения упражнений (мышечной активности) при изменении интенсивности (скорости упражнения, темпа, количества усилий и т. д.). Во время занятий оказывается тренировочное воздействие на организм занимающихся его применением.

В циклических упражнениях нагрузка регулируется в первую очередь за счет изменения скорости движения. Например, непрерывный бег с переменной скоростью («фартлек», «скоростная игра», по-шведски «бегущая игра»). Характер физиологических изменений в организме зависит от изменения скорости и продолжительности физической нагрузки, что приводит к развитию аэробной или анаэробной работоспособности.

Метод переменной прерывистой нагрузки (интервальный метод) заключается в выполнении физических упражнений со строго дозированными, заранее спланированными интервалами отдыха между нагрузками, уменьшающимися по мере прохождения тренировки и основан на упражнениях:

– с прогрессивной (возрастающей) нагрузкой (например, последовательные одиночные подъемы штанги с увеличением веса в каждом подходе: 70–80–90–95 кг) с полными интервалами отдыха между подходами;

– разные (повторяющиеся) нагрузки и разные интервалы отдыха (например, подъем штанги меняет вес в большую или меньшую сторону в каждом подходе: 60–70–80–70–80–90–60 кг, интервал отдыха 3–5 минут);

– снижение нагрузки (например, выполнять отрезки в порядке 800+400+200+100 м со строгими интервалами отдыха между ними).

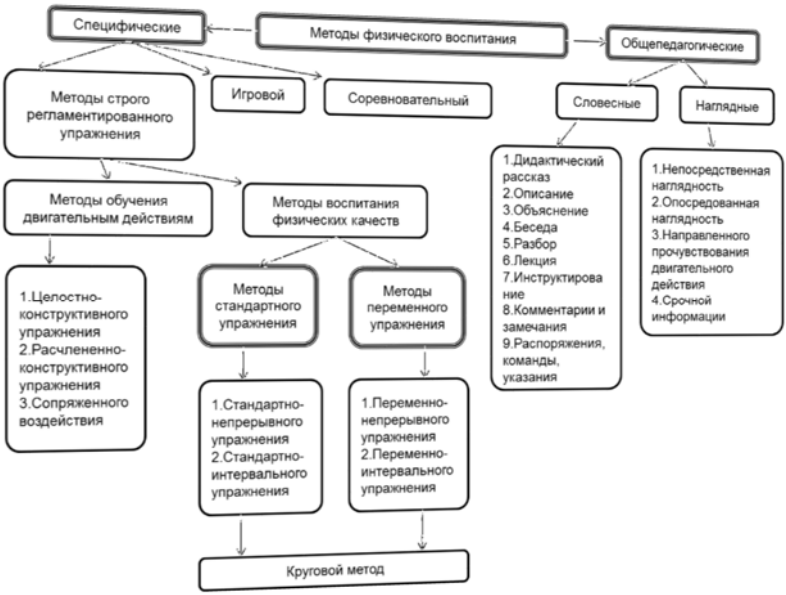


Рис. 1. Система специфических и общепедагогических методов, используемых в физическом воспитании

В интервальном методе характер воздействия нагрузки определяется не только самим упражнением (длительностью и интенсивностью), но и периодом отдыха. Тренировочные эффекты проявляются как во время упражнений, так и в состоянии покоя. Отдых устанавливается таким образом, чтобы пульс был в пределах 120–140 уд/мин до начала следующего повторения упражнения. Новая нагрузка дается на этапе неполного восстановления.

Круговой метод, как правило, предусматривает последовательное выполнение учащимися ряда заданий (гимнастики) на специально подготовленных местах, называемых станциями, в пределах круга спортивного зала или спортивной площадки.

Весь круг проходится 1–3 раза без перерывов или с перерывами между «станциями». Этот метод используется для развития и совершенствования практически любой физической способности, особенно ее сложных форм (мышечной выносливости, скоростной выносливости, скоростной силы).

Игровой метод – двигательная деятельность учащихся, организованная по содержанию, условиям и правилам игры.

Игровые методы могут применяться на основе любых движений, таких как бег, прыжки, метание. Этот метод обеспечивает всестороннее и комплексное развитие физических способностей, так как они проявляются не изолированно, а в тесном взаимодействии в ходе игры. При воспитательной необходимости этот метод можно использовать для выборочного развития конкретных физических способностей (выбрать подходящую игру). Наличие внутриигрового соперничества требует значительных физических усилий со стороны участников, что делает его эффективным методом воспитания физической подготовки.

Метод соревнований заключается в упражнениях в форме соревнований и должен максимально раскрыть спортивный потенциал участников. Обязательным условием является то, что участники готовы выполнять упражнения (двигательные движения), с которыми им предстоит соревноваться.

Выбор того или иного метода физического воспитания (рис. 1) определяется следующим образом: конкретные цели и задачи урока; объем усваиваемого материала, его новизна и сложность; характеристики привлекаемого контингента; предоставление материала для этого урока; уровень профессиональной подготовки педагогов и др. [5].

Для определения уровня развития скоростно-силовых способностей было проведен анализ результатов, показанных мальчиками и девочками 5–9 классов.

Несмотря на то, что чаще всего в практике тестирования тест – бег 30 метров используют для оценки быстроты мы считаем, что это проявление скоростно-силовых способностей. Результаты мальчиков 5–6 классов соответствуют высокому уровню подготовленности, а мальчиков 7–9 классов – среднему (рис. 2).

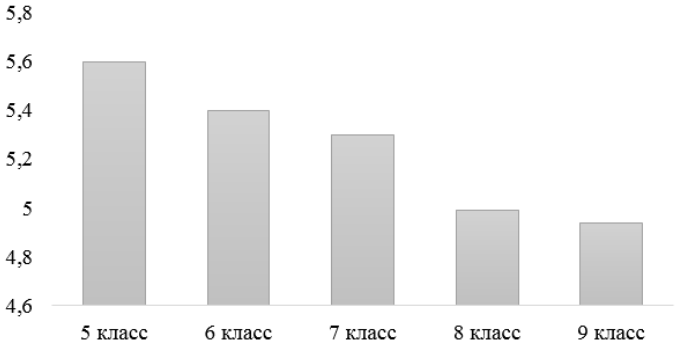


Рис. 2. Результаты бега на 30 метров у мальчиков 5–9 класса (в секундах)

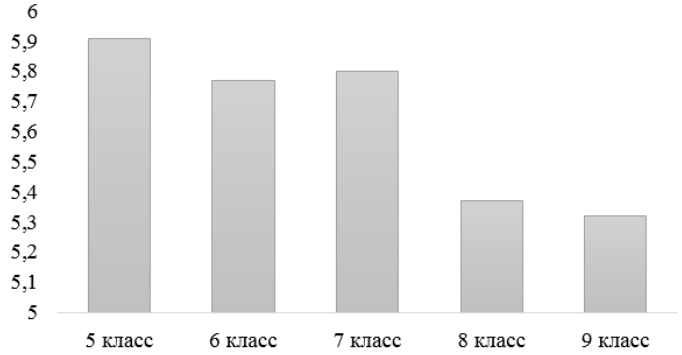


Рис. 3. Динамика результатов бега на 30 метров у девочек 5–9 класса (в секундах)

Показатели девочек 5–6 классов соответствуют высокому уровню физической подготовленности, 7 классов – низкому, 8–9 классов – среднему. Сенситивный период развития различных проявлений качества быстроты приходится на 11–14 лет. Наибольший скачек показателя в 8 классе, на 0,48 с., что характерно для сенситивного периода (рис. 3).

Сравнительный анализ результатов тестирования мальчиков и девочек (табл. 1), основанный на критерии Стьюдента свидетельствует о наличие достоверных различий во всех классах, кроме шестого, следовательно результаты бега на 30 метров у мальчиков выше [4].

Таблица 1

Результаты бега на 30 метров (с)

классы	мальчики (X±m)	девочки (X±m)	t	p
5	5,63 ±0,10	5,91±0,09	2,08	*<0,05*
6	5,42±0,13	5,77±0,12	1,98	>0,05
7	5,33±0,17	5,80±0,12	2,26	*<0,05*
8	4,99±0,12	5,37±0,12	2,24	*<0,05*
9	4,94±0,15	5,32±0,07	2,30	*<0,05*

Оценка ловкости и координации у обучающихся осуществлялась с помощью теста – челночный бег 3 х 10 м. Несмотря на этот факт, мы считаем, что в этом тесте присутствует проявление скоростно-силовых способностей.

Показатели челночного бега 3 х 10 метров у мальчиков 5–9 классов соответствуют высокому уровню физической подготовленности учащихся. Бурное развитие происходит до 13–15 лет, в 7 классе показатель становится менее 8 секунд и сохраняется на высоком уровне, разница в показателях между 5 и 9 классом соответствует 0,96 с., что характерно для сенситивного периода (рис. 4).

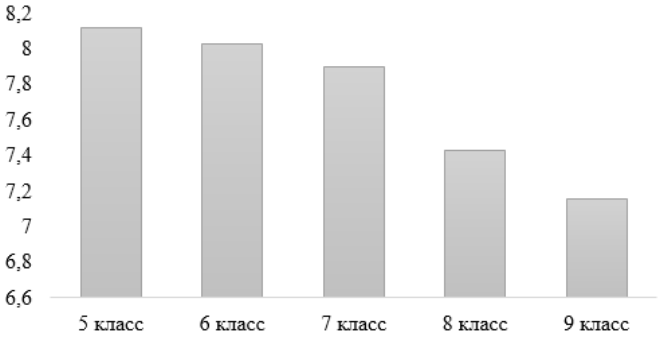


Рис. 4. Результаты челночного бега, 3 х 10 у мальчиков 5–9 классов (в секундах)

Результаты челночного бега 3 х 10 метров у девочек всех возрастных групп также как и у мальчиков соответствуют высокому уровню физической подготовленности учащихся. Значительное развитие ловкости происходит до 13–15 лет. У девочек наблюдается улучшение показателей в 7 классе на 0,42 с., далее высокий показатель сохраняется, что характерно для сенситивного периода (рис. 5).

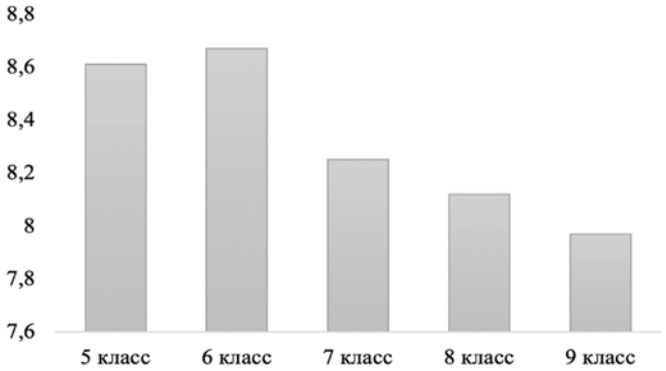


Рис. 5. Динамика результата челночного бега, 3 х 10 у девочек 5–9 класса (в секундах)

Обработка и сравнительный анализ эмпирических данных [2] говорит о достоверности различий в показателях теста «челночный бег» школьников во всех возрастных группах, причем уровень значимости, в отличие от показателей в беге на 30 м, выше (табл. 2).

Таблица 2

Результаты челночного бега, 3 х 10 (с)

классы	мальчики (X±m)	девочки (X±m)	t	p
5	8,12±0,11	8,61±0,11	3,15	*<0,01*
6	8,03±0,12	8,67±0,20	2,74	*<0,01*
7	7,90±0,12	8,25±0,12	2,06	*<0,05*
8	7,43±0,20	8,12±0,16	2,69	*<0,01*
9	7,16±0,09	7,97±0,10	7,16	*<0,001*

Оценка скоростно-силовых качеств ног школьников осуществлялась так же и спомощью контрольного упражнения – прыжок в длину с места. Данный показателей у мальчиков 5 классов соответствует среднему уровню физической подготовленности, 6–7 классов – низкому, а 8–9 классов – высокому.

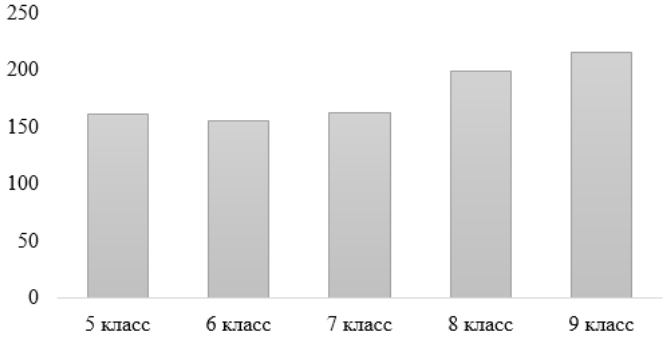


Рис. 6. Динамика результатов прыжков в длину у мальчиков 5–9 классов (в сантиметрах)

Основной прирост скоростно-силовых показателей наблюдается в 8 классе. Разница в показателях между 5 и 9 классом составляет 54,35 см, что соответствует сенситивному периоду, а результаты шестиклассников оказались ниже, чем пятиклассников (рис. 6).

Показатель скоростно-силовых качеств в тесте «прыжок в длину с места» у девочек 5–7 классов соответствует низкому уровню. В 8–9 классах уровень физической подготовленности является средним. Основной прирост скоростно-силовых показателей наблюдается после 11 лет. Мы наблюдаем, что разница показателей между 5 и 9 классом составляет 37,61 см, что соответствует сенситивному периоду (рис. 7).

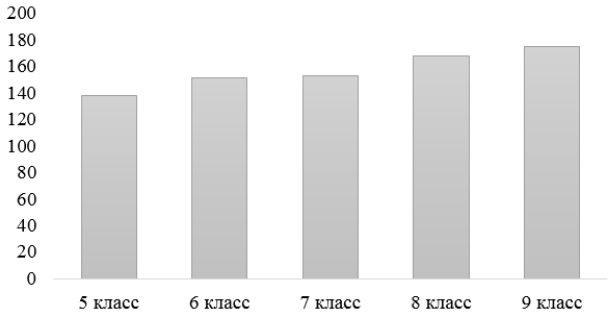


Рис. 7. Динамика результатов прыжков в длину у девочек 5–9 классов (в сантиметрах)

Сравнивая результаты, показанные мальчиками и девочками в прыжках в длину, можно констатировать наличие достоверных различий во всех классах (табл. 3).

Таблица 3

Результаты прыжков в длину (см)

классы	мальчики (X±m)	девочки (X±m)	t	p
5	161,15±5,22	137,57±5,76	3,03	*<0,01*
6	155,20±7,85	151,10±6,94	0,46	>0,05
7	161,90±8,63	153,02±5,98	0,84	>0,05
8	198,60±7,53	167,60±5,76	3,22	*<0,01*
9	215,50±6,38	175,18±3,96	5,09	*<0,001*

Оценка скоростно-силовых качеств плечевого пояса и верхних конечностей осуществлялась с помощью теста – метание теннисного мяча Развитие скоростно-силовых качества у мальчиков происходит с 9 до 18 лет, наибольшие темпы прироста в 14–16 лет. Мы наблюдаем, что наибольшее увеличение показателя происходит в 9 классе, разница в показателях между 5 и 9 классом составляет 12,91 м (рис. 8).

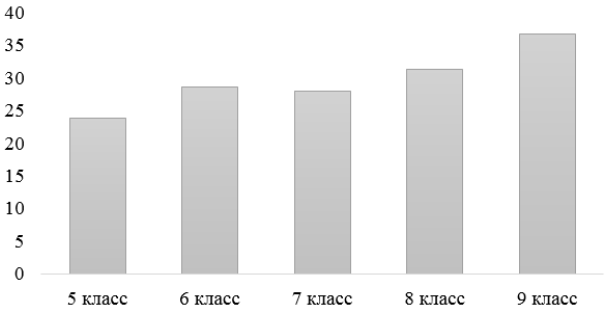


Рис. 8. Результаты метания теннисного мяча у мальчиков (в метрах).

Показатель метания мяча у девочек всех возрастных групп соответствуют низкому уровню физической подготовленности. Улучшение показателей наблюдаются в 8–9 классах (рис. 9). Интересно, что девочки девятого класса показали результат хуже, чем восьмиклассники. Для улучшения результатов следует применять специальные средства и методы воспитания скоростно-силовых качеств плечевого пояса.

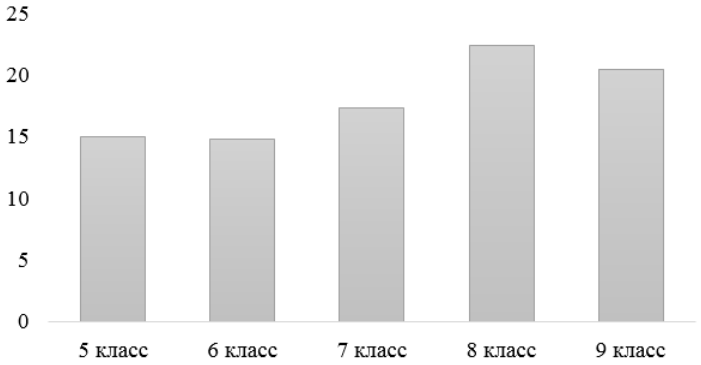


Рис. 9. Динамика результатов метания теннисного мяча у девочек 5–9 классов

Сравнительный анализ результатов теста «метания мяча» показал достоверность различий в показателях мальчиков и девочек с уверенностью 99,9% (табл. 4).

Таблица 4

Результаты метания мяча (м)

классы	мальчики (X±m)	девочки (X±m)	t	p
5	23,92±1,73	15,07±0,72	4,8	*<0,001*
6	28,60±1,88	14,80±0,66	6,85	*<0,001*
7	28,00±2,76	17,30±1,34	3,49	*<0,001*
8	31,30±2,55	22,35±1,13	3,23	*<0,01*
9	36,83±2,38	20,41±1,35	5,99	*<0,001*

Для определения скоростно-силовой выносливости используется тест – прыжки через скакалку за 1 минуту. Данный показатель у мальчиков начинает улучшаться после 11 лет, наибольший скачек происходит с 5 по 6 класс, далее наблюдается постепенный прирост показателей. Между 5 и 9 классом разница составляет 80,77 раза (рис. 10).

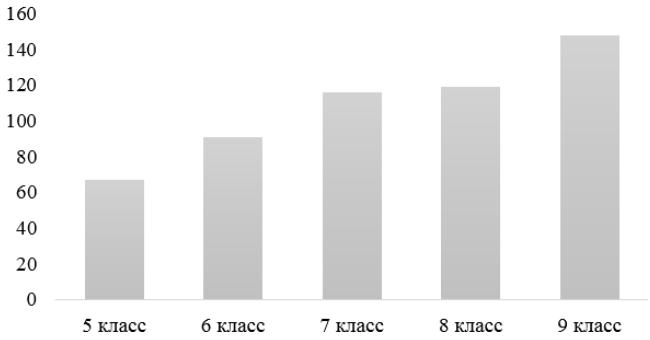


Рис. 10. Динамика результатов прыжков через скакалку у мальчиков 5–9классов (в разах)

Скоростно-силовые показатели у девочек начинают улучшаться после 11 лет, размах в результатах теста «прыжки через скакалку» между 5 и 9 классом составил 42,88 раза (рис. 11).

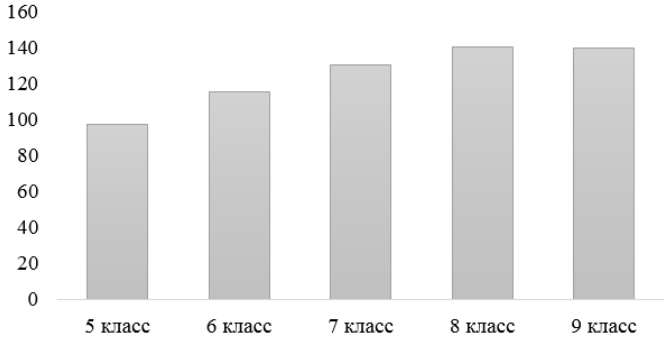


Рис. 11. Динамика результатов прыжков через скакалку у девочек 5–9классов (в разах)

Анализ результатов в тестах «прыжки через скакалку» показывает преимущество девочек всех классов, но достоверные различия только у пятиклассников и шестиклассников (табл. 5).

Таблица 5

Результаты прыжков через скакалку у девочек 5–9классов (в разах)

классы	мальчики (X±m)	девочки (X±m)	t	p
5	67,15±6,21	96,71±7,55	3,01	*<0,01*
6	90,90±9,24	115,10±6,42	2,18	*<0,05*
7	116,30±6,52	130,20±9,44	1,22	>0,05
8	118,90 ±10,36	140,30±5,35	1,79	>0,05
9	147,92±8,59	139,59±7,75	0,72	>0,05

Таким образом, проведенное исследование подтвердило тот фак, что скоростно-силовые качества в разные годы жизни ребенка развиваются неравномерно, для каждого качества определен свой сенситивный период развития. Результаты исследования показали, что практически во всех тестах с возрастом результаты улучшаются, и у мальчиков как правило результаты выше, чем у девочек.

Библиографический список к главе 15

1. Казызаева А.С. Физическое развитие подростков в условиях повышенной двигательной активности и инновационного обучения: монография / А.С. Казызаева, В.Ф. Выставкина, А.П. Картавцева. – Прокопьевск, 2008. – 130 с.

2. Костенко Е.Г. Обработка и статистический анализ результатов измерений в сфере физической культуры и спорта / Е.Г. Костенко, В.В. Лысенко // Фундаментальные и прикладные исследования по приоритетным направлениям биоэкологии и биотехнологии. – Чебоксары, 2020. – С. 105–109.

3. Ленегин В.М. Физиологические закономерности возрастного развития двигательных функций: учебное пособие / В.М. Ленегин. – Волгоград, 2014. – 67 с.

4. Костенко Е.Г. Математика и математическая статистика: учебное пособие / Е.Г. Костенко. – Краснодар, 2020. –151 с.

5. Холодов Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – 10-е изд., испр. – М.: Академия, 2014. – 480 с.

ГЛАВА 16

DOI 10.31483/r-105487

Кугай Александр Иванович

СО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РОЛЬ ГОРОДСКОГО ПРОСТРАНСТВА В СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ: ФЛАМАНДСКИЙ ОПЫТ

Аннотация*: в главе на примере Восточной Фландрии (региона Бельгии) рассматривается педагогическое влияние городского общественного пространства на социализацию детей. Существуют две точки зрения на отношения между детьми и городским районом. Можно определить отношения с точки зрения необходимости защиты детей от опасностей, который несет город, признаками которого является пространственная сегрегация детей в отдельные игровые пространства. Дети должны иметь возможность самостоятельно и безопасно передвигаться по городскому общественному пространству, чтобы в полной мере использовать возможности общения, предлагаемые городом; это приводит к установлению таких критериев к инфраструктуре города, которые были бы благоприятными для детей. В то же время городское общественное пространство следует рассматривать как со-преподавателя. Три случая из бельгийского города Гента представлены для иллюстрации этого обсуждения.*

Ключевые слова*: педагогика, дети, общественное пространство, городской игровой сад, игровая площадка для приключений, игровой дизайн, сегрегация, Гент.*

Abstract*: in this chapter, on the example of East Flanders (a region of Belgium), the pedagogical influence of urban public space on the socialization of children is considered. There are two points of view on the relationship between children and the urban area. It is possible to define relations from the point of view of the need to protect children from the dangers posed by the city, the signs of which are the spatial segregation of children into separate play spaces. Children should be able to move independently and safely around the urban public space in order to make full use of the communication opportunities offered by the city; this leads to the establishment of such criteria for the infrastructure of the city that would be favorable for children. At the same time, urban public space should be considered as a co-teacher. Three cases from the Belgian city of Gent are presented to illustrate this discussion.*

Keywords*: pedagogy, children, public space, urban play garden, adventure playground, game design, segregation, Gent.*

Введение

Городское публичное пространство не является само собой разумеющимся контекстом социализации детей, как это показано по результатам наблюдения, – многие дети живут пространственно-

сегрегированной жизнью [1]. Пространственная сегрегация означает, что общественная сфера не входит в повседневную жизнь детей и что они проводят большую часть своего времени в институциональных условиях, таких как дом, школа и рекреационные учреждения. Детские будни, охвачены мероприятиями и пространствами, структурированными в педагогическом смысле, т.е. хорошо контролируемыми возможностями развития и подготовки их к будущей роли в общество. Общественные места, неконтролируемые взрослыми, вызывают проблемы в социализации детей.

От игровой площадки – к городу и доброжелательному к ребенку

Пространственная сегрегация отправляет детей в их собственные места в общественном пространстве, и некоторые части общественного пространства не приспособлены к потребностям развития детей [3]. Отрицательное восприятие городского общественного пространства с точки зрения социализации детей вдохновило политиков предоставить детям игровые оазисы в «городских джунглях» – безопасные убежища в опасной городской среде.

Акцент на детские игры на свежем воздухе и игровые площадки восходит к концу девятнадцатого века, когда первые игровые площадки были созданы как часть развития современных представлений о детстве. Городской огороженный игровой сад символизировал первую форму пространственной сегрегации детской игры. Постепенно новые идеи о детских площадках пробивали себе дорогу в XX веке. Игровая площадка для приключений явилась ответом на критику того, что многие из «традиционных» предварительно структурированных игровых площадок не удовлетворяют творческие способности детей, при этом больше внимания уделялось неформальным местам, где дети играют и общаются друг с другом.

Городской игровой сад

Как в США, так и в Европе, в городах по всему миру, в конце девятнадцатого и начале двадцатого веков появились первые отдельные детские игровые площадки. Эти так называемые «игровые сады» находились под постоянным присмотром взрослых, в основном местных жителей и родителей, но позже также – профессиональных супервайзеров, которые также организовывали там деятельность. Даже сейчас, эти огороженные игровые сады остаются обычным явлением в крупных городах.

Во Фландрии, да и во всем мире строительство первых детских площадок в городах было тесно связано с политикой общественного здравоохранения, с одной стороны, с другой стороны, – образовательной политикой [13]. В первую очередь беспокоило здоровье и двигательное развитие детей. Игровые площадки с экипировкой предназначены для того, чтобы дети тренировались и развивали свои моторные навыки, а также пребывали на свежем воздухе в черте города. Во-вторых, озабоченность по поводу развития познавательных способностей детей: социально-эмоциональное развитие лежит в основе развития

игровой инфраструктуры в городских кварталах. Что касается когнитивного развития детей, теория Фребеля о детском саде оказала влияние на создание первых игровых садов [13]. Фребель придавал большое значение игре как воспитательной деятельности и проектированию образовательных сред, способствующих творчеству и активности детей, считая внешнюю среду, в первую очередь, средой обучения.

Игровая площадка для приключений

В 1943 году датский ландшафтный архитектор Соренсон и датский педагог Бертелсен разработали в Эмдрупе, к северу от Копенгагена, совершенно новую концепцию, которую они назвали «мусорной площадкой» [11; 12]. В отличие от традиционной детской площадки, оборудованной качелями, горками, каруселями, песочницами, где оборудование предписывает детскую игровую деятельность, игровая площадка для мусора – или игровая площадка для приключений – состояла из пустыря, заполненного «мусором», таким как дерево, веревка, брезент, шины, проволока, кирпичи, брошенная мебель и другие строительные материалы. Основная идея, стоящая за площадкой для приключений – замена порядка хаосом [4]. Игровая площадка приключений направлена на стимулирование врожденных творческих способностей детей [11]. После датского эксперимента появилось множество вариантов игровой площадки по всей Европе [6].

Неформальная игра и игровой дизайн

Вторым дополнением к традиционному подходу к игровой площадке во второй половине двадцатого века явилось стало уделение большего внимания взглядам детей на игровую ценность улиц и различные другие элементы, встречающиеся в общественном пространстве.

Дети видят улицы иначе, чем взрослые, как возможности для игр, обнаруженных на фонарных столбах, бордюрах, водосточных желобах, крышек смотровых камер, проводов высоковольтных линий, припаркованных автомобилях, деревьях, груд листьев, лестничных маршах, воротах, тумбах, живых изгородях, подпорных стенок, подъездных путях, входах в здания, автобусных остановках, почтовых ящиках, уличных указателях и скамейках [17]. Воображение и креативность – характерные черты того, как дети видят и знакомятся с общественными местами. Многие исследования в рамках этого подхода [5; 14] пришли к выводу, что неформальные игры в пространстве, созданного самими детьми, зачастую являются более привлекательными для детей, чем дизайнерские и формальные игровые площадки.

Ориентация на неформальные игры стала важным элементом фламандской молодежной политики. Эти модели стремятся не изолировать детскую игру на отдельных игровых островах, а интегрировать ее в общественное пространство более целостным образом, посредством создания «игровой сети» в городе. Игровая сеть состоит из сети формальных и неформальных мест для встреч и игр детей, узлов и маршрутов, соединяющих эти места, и окружающих социальных сетей.

Примерами интервенций игровой паутины в Генте являются строительство парков, детских площадок и безопасных маршрутов между существующими молодежными центрами, школами, плавательным бассейн, спортивным центром, игровыми площадками и неформальными местами встреч детей. Дети должны иметь возможность самостоятельно и безопасно передвигаться по городской ткани. Городские игровые объекты должны находиться в пределах досягаемости общественного транспорта и пешеходных велосипедных маршрутов. Игровая сеть должна соответствовать реальной деятельности и ожиданиям детей, которые живут в том районе [20].

Города, доброжелательные к детям и общественные места, ориентированные на детей

Доброжелательный к ребенку, – это город или любая местная система управления, приверженная выполнению прав детей [18]. Оригинальное толкование понятия город, доброжелательный к ребенку, было основано на Конвенции ООН «О правах ребенка» (1989), включая «право ребенка на игру». Пространственный аспект занимает центральное место. К городу, доброжелательному к ребенку, предъявляются ряд основных пространственных требований, включая право всех детей безопасно ходить по улицам самостоятельно, встречаться дружить и играть, иметь зеленые насаждения и жить в экологически чистой и устойчивой окружающей среде [18, с. 52].

По Блинкерту, дизайн детских кварталов должен соответствовать четырем условиям: доступность, безопасность, гибкость и возможность для взаимодействия с другими детьми [4, с. 110].

Согласно Чаттерджи [7] удобство для детей зависит не столько от принципов дизайна, а скорее – это их личное дело. Дети должны иметь возможность создавать места, которые они считают дружественными для себя, места, где они чувствуют себя как «дома», места, которые они считают «своими».

Публичное пространство как со-преподаватель

Каким образом городское общественное пространство должно считаться со-учителем? Рассмотрение городского общественного пространства в качестве со-преподавателя подразумевает, выдвижение на первый план вопроса о социализирующем воздействии этого пространства. Это включает в себя необходимость постоянного осмысления влияния строительства городского общественного пространства на социализацию детей, а также того, какие гражданские и общественные отношения реализуются через эту среду.

Возникают разные вопросы: какие ценности, идеи и практики отражается на построении городского общественного пространства? И является ли социализирующее воздействие городского общественного пространства одинаковым для всех детей?

Педагогическая программа, основанная на защите и участии

Когда городское общественное пространство как элемент социализации детей основывается на игровом подходе и понятии городов,

благоприятных для детей, возникает вопрос о балансе между защитой и участием в социализации детей. Различные вмешательства организуются для того, чтобы интегрировать детей в общественное пространство; например, создав больше игровые площадки или разработав «детские» кварталы, обучение в них мигрантов [2]. Общественные места в детских кварталах выступают в роли «четвертой» среды, следующей за домом, школой и детской площадкой [10].

Однако другие исследования [19] показывают, что присутствие детей в общественных местах стало менее очевидным из-за увеличения опасений родителей, основанных на предполагаемых рисках в общественных местах. В рамках такой логики удерживание детей «не на улице» служит их индивидуальному развитию, безопасности и благополучию.

С другой стороны, возможности обучения, которые создает для детей городская среда демонстрируется как положительная черта. Чтобы использовать потенциал городского пространства, дети должны иметь возможность самостоятельно перемещаться по городской ткани. С этой точки зрения участие детей в общественной жизни – необходимое средство для защиты их возможностей для обучения и развития. Таким образом участие и защита выступают как дополнительные стратегии в реализации современной педагогической повестки, направленной на формирование ребенка в компетентного будущего гражданина.

Автономия, предоставленная детям в дискурсе городов, доброжелательных к ребенку, является логическим следствием этой идеи. Взрослые определяют границы, в которых дети могут принимать собственные решения. Эти границы совпадают с границами защитного моратория на детство. Участие, в этом плане, в первую очередь оправдано как возможность обучения для детей. Взрослые также решают, по каким темам и на каких этапах процесса принятия решений следует консультироваться с детьми. Дети приобретают большую автономию, но эта автономия остается в основном ограниченной социокультурной сферой. Дети получают контроль над теми доменами, где они могут полностью наслаждаться детством со сверстниками: досугом, потреблением, социальными отношениями и т. д., в границах этих доменов они сохраняют свою самостоятельность.

При таком подходе участие детей в различных организованных педагогических установках принадлежит стандартизированному буржуазному образу детства и становится важным условием в приобретении ребенком необходимых культурных, социальных и личных компетенций и навыков, чтобы в дальнейшем преуспеть в обществе. Институциональная социализация считается необходимым для «нормальной» социализации [16].

Разнообразие контекстов общения

На процессы социализации детей влияет взаимодействие глобальных явлений, таких, как пространственная сегрегация, институционализация и индивидуализация, а также местные обстоятельства. Это

взаимодействие между глобальными событиями и местными обстоятельства также называют «глокализацией» [16].

Различные международные исследования иллюстрируют важность «глобальной» перспективы в понимание положения детей в городских общественных пространствах. Сравнительное исследование в 13 Европейских стран [15] показывает, что некоторые разработки, такие как индивидуализация, цифровизация и институционализация четко распознаются в разных странах, но их влияние на доступ детей ко времени и пространству различно. Общей тенденцией является то, что детям предоставляется меньший доступ к общественным местам в их районе; однако этот вывод означает одно в Израиле, например, где ограничение доступа детей к общественному пространству в значительной степени определяется культурной неоднородностью и национальным конфликтом, а другое – в социальном государстве Финляндии, где большая мобильность и увеличение автомобильного движения – факторы исключения детей из городских общественных пространств.

ЮНЕСКО провела в городах восьми стран исследование пространственного условия детства и то, как дети переживают, используют и придают значение городской среды, используя как кросс-культурные, так и лонгитюдные сравнения. Однако в этих сравнениях больше внимания уделялось общности, чем к возможным различиям из-за местных социальных, экономических и культурных факторов.

Недавние исследования [20] показывают, что и во Фландрии дети растут в самых различных городских кварталах, создавая разные возможности и ограничения. Различия наблюдались в отношении близости и обширности игровых площадок, плотности застроенной среды, количества открытое пространства по соседству, доступа к частному саду, так же во внимание брались общественные условия, близость к дому, безопасность дорожного движения, возможности для отдыха и т. д.

Публичное пространство как со-преподаватель: *опыт Гента*

Обратимся к трем контрастным районам Гента – столице и крупнейшему городу провинции Восточная Фландрия. Направляющие вопросы исследования можно резюмировать как различные инструменты анализа, помогают выявить отношения между личностью и обществом, как дети учатся жить и быть частью сообщества посредством своего района.

Использовались инструменты фотографии, сделанные детьми в возрасте от десяти до двенадцати лет, репрезентация их фактического присутствия в публичном пространстве, известные места по соседству и фото интервью с этими детьми. Были заданы вопросы о фактическом присутствии детей по соседству, относительно ограничений на их присутствие в общественном пространстве и способы, которыми дети обращаются с этими ограничениями. Во-вторых, интервью проводились со взрослыми, выросшими в одном из этих районов, и которые все еще

жили в том же районе во время изучения. Были заданы вопросы о том, какие возможности и ограничения район должен был предложить в детстве, и то, что они считали главным изменением в районе с детства. Также фотографии детей, на которых были представлены участники первого этапа исследования, а респондентам было предложено дать обратную связь. Наконец, вся эта информация была дополнена историческими, географические и социально-демографические сведения о районе [10].

Дифференциальное влияние соседства на социализацию детей

Во-первых, в реальных районах проживания детей, как и предполагалось, условия социализации сильно различаются по своему воздействию. Из данных вытекают три основных закономерности. В первом районе, «Синт-Питерс-Бьютен», пригородном районе, где живут представители высшего среднего класса, общественное пространство, которое считается очень удобным для детей, служит в основном переходной зоной между домом и другими частными помещениями, такими как школа, спорт клубы, дома друзей и т. д. При этом эти дети живут как внутри, так и вне их окрестности. Они плохо разбираются в общественных местах в своем собственном районе; некоторые даже боятся публичного пространства. В этом сообществе институциональная социализация считается необходимым для «нормальной» социализации. В результате у детей преобладает занятая (институционализированная) программа досуга, иногда сопровождаемая стрессом, ввиду недостатка отдыха, оставляя мало места для неформального общения и неформальных общественных пространств.

Во втором районе, «Стоунфилд», проект социального жилья, основанный на идее» города-сада [9], общественное пространство служит важным местом общения, но детские паттерны присутствия тесно связаны с группой. Социальная интеграция реализуется в основном через членство в группе. Социальные группы основаны на этническом происхождении и месте жительства. Ограничения в присутствии детей в окрестности являются результатом присутствия и пространственных паттернов – детей из др. социальных групп в публичном пространстве. Разные группы, по-видимому, по-разному. развивали паттерны времени и пространства в публичном пространстве. В дополнение к местам, связанным с группой и маршрутами, есть несколько мест, где встречаются эти разные модели и где дети сталкиваются с другими. Иногда это приводит к конфликтным ситуациям, иногда к новым формам сообщества. Некоторые жители активно вносят свой вклад в эти новые формы общественного строительства путем успешной организации деятельности по соседству, которая объединяет разные социальные группы.

Третий район, «Нью Гент», район социального жилья, иногда называют «Чикаго Гента» из-за множества высотных многоквартирных домов и негативной репутации в отношении социальных проблем, считается наименее благоприятным районом для детей в соответствии с

существующими нормами. Общественное пространство также создает множество возможностей для детей встречаться с друзьями, другими детьми и взрослыми и поддерживать социальные отношения. В общественных местах заметно присутствие детей и взрослых, но в то же время жители указывают, что они не чувствуют связи друг с другом. Для детей общественное пространство также является важным контекстом общения, но социальные взаимодействия остаются ограниченными их собственными личными сетями. В результате некоторые дети сообщают о страхе перед незнакомыми общественными местами в их районе из-за присутствие посторонних людей. Эту ситуацию можно частично объяснить тем наблюдением, что на этой небольшой территории проживает более 70 различных национальностей. Люди не понимают друг друга: либо из-за языковых различий, либо в результате разнообразия образа жизни, культур и привычки. Социальные работники играют важную роль в создание коллективного чувства общности посредством организации деятельности по построению сообщества.

Разделительные линии между различными социальными группами

Во-вторых, разнообразие детских районов создает или усиливает различия между детьми из разных социальных или культурных слоев. Дети турецкого происхождения, живущие в Стенаккере, например, как правило, преимущественно присутствуют в общественном пространстве и общаться в основном с другими детьми и взрослыми турецкого происхождения. В Новом Генте, кроме того, значительная группа детей склонна полагаться на общественное пространство для встреч с другими людьми, хотя и в персонализированных социальных сетях. Для сравнения, дети среднего класса из Синт-Питерс-Бюитен, как правило, меньше полагаются на общественное пространство и в основном взаимодействует с другими детьми из среднего класса через различные дорогие клубы и частные контакты. Как следствие, хотя три квартала физически примыкают друг к другу, вряд ли происходит взаимодействие между Синт-Питерс-Бюйтеном, с одной стороны, и Нью-Гентом, с одной стороны, и Стинаккером, с другой стороны.

В Нью-Генте и Стенаккере также существуют социальные разделительные линии между различными группами по этническому, религиозному и мировоззренческому признакам. Существует взаимное влияние между социальными разделительными линиями и физическими границами. Различные социальные группы склонны претендовать и занимать разные части района. И государственная жилищная политика также способствует пространственной сегрегации этих групп в районе. Например, раньше католики жили в разных домах – принадлежавших католическому жилью. агентство – от социалистов; и иммигранты жили в более недавно построенных частях района, тогда как первоначальные жители остались в старых частях.

Дети как сограждане

В-третьих, дети склонны принимать большинство наложенных на них границ и разрабатывать стратегии, чтобы максимизировать свои социальные и культурные возможности в этих границах, а не оспаривать их. Это наблюдение ясно показывает, как соседство влияет на социализацию детей. Дети постоянно учатся определенным ценностям в отношении гражданства и общества, будучи членом местного сообщество и участвуя в местных социальных практиках и взаимодействиях. Например, в районе Синт-Питерс-Бюитен, где общественное пространство создает мало возможностей для социального взаимодействия, дети стараются максимизировать свою свободу передвижения и коммуникаций через ряд частных клубов или организаций, где они могут встречаться своих друзей или делать то, что им нравится. В то же время дети учатся воспринимать общественное пространство как анонимное, функциональное пространство, а для некоторых даже как пространство, которого следует бояться.

Разные дети в Синт-Питерс-Бюйтене указывают, что на самом деле их не интересует игра на свежем воздухе в своем районе, потому что на улицах никогда ничего не происходит, или потому, что они считают общественное пространство не лучшим местом для игр или встреч с другими. Дети в Синт-Питерс-Бютене ценят свой район из-за мира, тишины, в Новом Генте – из-за опрятности и эстетических характеристик. А в Стенаккере, наоборот, соседство ценится всеми детьми, благодаря своим друзьям и другим людям, которые там живут. Посредством своего «присутствия по соседству» они учатся рассматривать общественное пространство как контекст, в котором происходят разные встречи, и как контекст, занимаемый разными социальными и культурные группами.

Выводы

Городское общественное пространство как часть социализации детей задается вопросом, в каком положении дети принимают это пространство и как оно способствует их опыту городского гражданства. Мы утверждали, что положение детей в городских общественных местах во Фландрии парадоксальны. К городу относятся, как к чему-то, от чего нужно защищать детей, и как к интегрировать детей в него. Первый подход привел к практике пространственной сегрегации детей из публичного пространства, второй подход – к адаптации общественных пространств к удовлетворению потребности детей. Фламандская политика приняла подход игровой площадки и подход к городам, доброжелательным к детям. Эти подходы, основанные на нормативных и абстрактных идеях, заботятся об идеальном ребенке в идеальном районе. В результате реальные возможности и ограничения фактического соседства детей как социального контекста, исчез с повестки дня.

Описывая фактическое разнообразие городских кварталов, в которых живут дети, можно сделать вывод, что соседство по-разному влияет на социализацию детей посредством конкурирующих практик гражданственности и общности. Для некоторых другие дети,

соседство – это контекст, в котором они могут встречаться и общаться с друзьями и семьями, и иногда сталкиваются с незнакомцами, тогда как для других – это представляет немногим больше, чем переходная зона между различными институционализированными установками.

Эти наблюдения поднимают вопросы о значении доброжелательности к ребенку. Дружелюбие к ребенку относится к нормативным положениям о детстве и образовании. Учитывая разнообразие детства и различное влияние района на социализацию детей, построение универсального плана доброжелательного отношения к ребенку не является нейтральной задачей. Следуя теории о культурном моратории, мы упираемся в вопрос: оправдано ли выдвижение стандартизированного буржуазного образа детства в качестве универсального. Очевидно, – нет, в условиях этнокультурного многообразия. Поэтому дискуссия о городском общественном пространстве как части детской социализации – это не только техническая дискуссия о подходящем дизайне детских кварталов, но имеет и важное политическое значение. Этот политический аспект относится к вопросу о том, каким образом общины и общество строятся посредством повседневных социальных отношений и практик, включая властные отношения, и как они отражаются в пространственной организации общественных пространств, и к тому, как дети признаются частью сообщества и социализируются в эти повседневные социальные отношения и практики.

Наблюдение за тем, что дети социализированы в разных практиках гражданственности и сообщества поднимает критический вопрос о том, какое общество приемлемо для детей. Это общество, которое признает детей настоящими согражданами и предлагает равные возможности для всех своих граждан? Или это общество, которое социализирует детей, зная, что существуют социальные неравенства, в которых границы не могут или не должны пересекаться?

Библиографический список к главе 16

1. Кугай А.И. Терпимость и инакомыслие в политическом процессе / А.И. Кугай // Педагогика, психология, общество: актуальные исследования. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары, 2021. – С. 50–53.

2. Кугай А.И. Деятельность Евросоюза по подготовке к успешному обучению детей и подростков из семей мигрантов / А.И. Кугай // Развитие современного образования в контексте педагогической компетенциологии: сборник материалов II Всероссийской научной конференции с международным участием / ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова». – Чебоксары, 2022. – С. 126–130.

3. Кугай А.И. Права человека: от теории – к политике / А.И. Кугай // Управленческое консультирование. – 2021. – №5 (149). – С. 32–44.

4. Blinkert B. Quality of the city for children: chaos and order. Children, Youth and Environments, 2004. N 14.2, pp. 99–112.

5. Burke C. Play in focus: children researching their own spaces and places for play. Children, Youth and Environments, 2005, N 15. 1, 27–53.

6. Brett A., R.C. Moore and E.F. Provenzo (eds.) The complete playground book. Syracuse University Press, New York, 1993

7. Chatterjee S. Children's friendship with place: a conceptual inquiry. Children, Youth and Environments, 2005. N 15,1, pp. 1–26.

8. De Decker P., C. Kesteloot, F. De Maesschalck and J. Vranken (2005) Revitalizing the city in anti-urban context: extreme right and the rise of urban policies in Flanders, Belgium. International Journal of Urban and Regional Research, 2005. N 29.1, pp.152–71.

9. De Visscher S. and M. Bouverne-De Bie Children's presence in the neighbourhood: a social-pedagogical perspective. Children and Society, 2008.

10. De Winter M., M. Kroneman and C. Baerveldt The social education gap. Report of a Dutch peer consultation project on family policy. British Journal of Social Work, 1999. N 29. pp 6, 903–14.

11. De Coninck-Smith N. and M. Gutman. Children and youth in public: making places, learning lessons, claiming territories. Childhood, 2004. N 11. 2, pp. 131–41.

12. Farne R. Pedagogy of play. Topoi, 2005. N 24, pp.169–81.

13. Hartle L. and J.E. Johnson. Children on playgrounds. In C.H. Hart (ed.), Children on playgrounds, State University of New York Press, New York, 1993.

14. Holme A. and P. Massie. Children's play: a study of needs and opportunities. Michael Joseph, London, 1970

15. Jensen A.-M., A. Ben-Arieh, C. Conti, D. Kutsar, M.N. Ghiolla Phádraig and H. Warming Nielsen (eds.) Children's welfare in ageing Europe. Norwegian Centre for Child Research, Trondheim, 2004

16. Kampmann J. Societalization of childhood: New opportunities? New demands? In H. Brembeck, B. Johansson and J. Kampmann (eds.), Beyond the competent child, Roskilde University Press, Roskilde, 2004.

17. Moore R. Childhood's domain: play and play space in child development. Croom Helm, London,1986.

18. Riggio E. Child friendly cities: good governance in the best interests of the child. Environment and Urbanization, 2002. N. 14, 2, pp. 45–58.

19. Veitch J., S. Bagley, K. Ball and J. Salmon. Where do children 2007usually play? A qualitative study of parents' perceptions of influences on children's active free-play. Health and Place, 2006. N 12, pp 383–93.

20. Verhetsel A. and F. Witlox. Children and housing: «only the best is good enough». Childhood. 2006. N 13.2, pp. 205–24.

Для заметок

Для заметок

Научное издание

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ КАК НАУКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОТЕНЦИАЛА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Монография

Коллектив авторов

Главный редактор *Ж. В. Мурзина*
Компьютерная верстка *Е. В. Кузнецова*
Дизайн обложки *Н. В. Фирсова*

Подписано в печать 21.02.2023 г.
Дата выхода издания в свет 06.03.2023 г.
Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Times. Усл. печ. л. 12,55. Заказ 358. Тираж 500 экз.

Издательский дом «Среда»
428005, Чебоксары, Гражданская, 75, офис 12
+7 (8352) 655-731
info@phsreda.com
https://phsreda.com

Отпечатано в ООО «Типография «Перфектум»
428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 52