

Е.А. Александрова, М.В. Григорьева,  
Ю.В. Селиванова, Е.А. Плешкевич

# ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Саратов 2019

УДК 37.01  
ББК 74.00

Александрова Е.А., Григорьева М.В., Селиванова Ю.В., Плешкевич Е.А.  
Гуманизация образовательной среды. Саратов: ИЦ «Наука», 2019. – 160 с.

ISBN 978-5-9999-3160-3

В монографии представлены результаты фундаментального исследования феномена гуманизации образовательной среды, в том числе рисков и ресурсов ее создания и развития. Авторами предпринята попытка изложить не только теоретико-методологические аспекты гуманизации образовательной среды, но и вызванные этим процессом нюансы системных изменений профессионально-педагогической деятельности в процессе взаимодействия ее субъектов, а также специфику гуманизации образовательной среды в условиях инклюзивного образования.

Предназначена для научных работников, аспирантов, преподавателей и педагогов различных образовательных организаций.

**Р е ц е н з е н т ы:**

Доктор педагогических наук, профессор В.П. Бедерханова

Доктор педагогических наук, профессор И.Д. Демакова

Доктор психологических наук В.А. Ясвин

© Александрова Е.А., 2019  
© Григорьева М.В., 2019  
© Селиванова Ю.В., 2019  
© Плешкевич Е.А., 2019

## Оглавление

Введение. Е.А. Плешкевич, Е.А. Александрова.....	С. 4-6.
Глава I. Теоретико-методологические представления об образовательной среде и ее гуманизации Е.А. Плешкевич.....	С. 7-44.
Глава II. Е.А. Александрова. Риски и ресурсы гуманизации образовательной среды.....	С. 45-81.
Глава III. М.В. Григорьева. Взаимодействие субъектов образовательной среды в условиях ее гуманизации.....	С. 82-119.
Глава IV. Ю.В. Селиванова. Специфика гуманизации образовательной среды в условиях инклюзивного образования.....	С. 120-157.
Заключение. М.В. Григорьева, Ю.В. Селиванова.....	С. 158-160.

## Введение

Сегодня среда образовательной организации претерпевает глобальные изменения. Зачастую эти процессы не соответствуют ни тенденциям развития культуры в целом, ни социокультурным особенностям того или иного региона, ни социокультурным потребностям какого-либо сообщества. Если ранее к субъектам образовательных сред относили исключительно представителей педагогического коллектива, то сегодня им становится практически любой член социума, вне зависимости от возраста и профессиональной принадлежности, занимающий активную позицию по отношению к позитивному преобразованию образовательной среды и, главное, понимающему ее культуросозидающую роль. Как никогда становится актуальной организация новых форм межсубъектного взаимодействия в образовательных средах, в том числе и детско-взрослого, разновозрастного.

Долгое время социокультурные условия обуславливали такие черты образовательных сред, как закрытость, моноактивность, монологичность, моноконцептуальность, изолированность. Современные социокультурные условия актуализируют отнюдь не новые, но не востребованные ранее в образовательных средах принципы открытости, интерактивности, вариативности, дополнительности.

Не поставлена «точка» в изучении вопроса сочетания вариативности многообразных культурных практик субъектов образования в условиях стандартизации последнего.

Актуальной задачей исследования является уточнение принципов, конкретизации культуротворческих и культуропреобразующих функций образовательных сред и уточнение стратегий и тенденций их развития в условиях сочетания процессов стандартизации и вариативности.

Данная проблема интегрирует в себе перспективные направления педагогических исследований последних десятилетий, посвященных исследованию таких тем, как «демократическая школа», «школа – социокультурный центр территории», проект «Город-как-школа» «city-as-school», «культурные практики субъектов образования» и др. Таким образом, основная цель исследования состоит в уточнении социокультурных условий развития образовательной среды.

---





## **Глава 1. Теоретико-методологические представления об образовательной среде и ее гуманизации**

### ***§1. Зарождение и формирование учения о педагогической среде (вторая половина XIX – первая треть XX вв.)***

В современной педагогике понятие «образовательная среда» стало достаточно общим и широко используется в педагогической науке и практике. Сегодня насчитывается до шести различных его трактовок; в ФГОСе начального общего образования (2009) оно используется в словосочетаниях, содержательно расходящееся друг с другом. Педагогической практике достаточно часто используют его интуитивно, вкладывая разное содержание. Так, например, отмечается, 1) что созданию эффективной образовательной среды урока способствует грамотный подбор разнообразных дополнительных учебных материалов; 2) педагогический коллектив школы постоянно совершенствует образовательную среду, находясь в творческом поиске новых эффективных методов обучения.<sup>1</sup> Из контекста видно, что речь, скорее всего, идет об учебной деятельности и ее обеспечении, чем о факторах и условиях, влияющих на нее. Более того, одновременно в педагогике используется конкурирующее понятие «образовательное пространство» и разрабатывается соответствующая теоретическая концепция.

Осознание этого подталкивает нас пристальней отнестись к теоретико-методологическому содержанию понятия «образовательная среда», что на наш взгляд будет способствовать его осознанному и научно обоснованному использованию в педагогической науке и практике.

Итак, несложно заметить, что ключевым в данном словосочетании является термин «среда». В русском языке оно имеет два значения, во-

---

<sup>1</sup> Эффективная школа // Учительская газета. 18 декабря 2018 г. №51. [электронный ресурс] <http://www.ug.ru/archive/77148> (дата обращения 21.03.2019); Образ жизни // Учительская газета. 08 января 2019. №2. [электронный ресурс] <http://www.ug.ru/archive/77377> (дата обращения 21.03.2019)

первых, обозначение вещества, заполняющее пространство и окружающее тела или явления, например, воздушная среда, и, во-вторых, как совокупность природных или социальных условий, в которых протекает развитие и деятельность человеческого общества. В отечественной педагогической науке и практике понятие «среды» прошло длительный путь развития, что обуславливает наше обращение к истории его возникновения и развития. Традиционно возникновение учения о среде связывают с концепцией «педагогике среды» С. Т. Шацкого, разработанной им в первой трети XX века <sup>2</sup>.

Более пристальный анализ отечественной педагогической литературы показывает, что основы учения о среде были заложены во второй половине XIX – начале XX века и не только работы Шацкого, но и других отечественных педагогов и психологов составили содержание этого учения. Одним из первых к анализу места и роли среды в воспитании образования обратился К. Д. Ушинский (1824–1871). Находясь под влиянием идей немецкого географа К. Риттера (1779–1859) о влиянии среды на организацию человеческого общества в лекциях, читанных им в Ярославском лицее (1846–1848), он рассматривает влияние среды на становление и развитие «государственного организма» <sup>3</sup>. Позднее исследователь творчества Ушинского Н. К. Гончаров (1902–1978) назовет это «географическим материализмом». <sup>4</sup>

В 1860–х гг. Ушинский переносит идею влияния среды на воспитание и образование и разрабатывает оригинальные представления о педагогической среде. Источниками этих представлений стали, во-первых, идеи немецкого педагога Карла Шмидта (1819–1864). В «Письмах матери о

---

<sup>2</sup> Пономарев Р.Е. Образовательное пространство: монография. М. : МАКС Пресс, 2014. С. 24.

<sup>3</sup> Ушинский К.Д. Собрание сочинений : в 11 т. М.–Л. : изд-во Акад. Пед. наук РСФСР, 1948–1952. Т. 1. : М.–Л. : изд-во Акад. Пед. наук РСФСР, М.-Л., 1948. С. 65.

<sup>4</sup> Гончаров Н.К. Педагогическая система К.Д. Ушинского. М. : Педагогика, 1974. С. 22.



физическом и духовном воспитании детей», публикацию которых в «Журнале министерства народного просвещения» готовил Ушинский, Шмидт отмечает, что если ребенок, рожденный от здоровых родителей, обладает задатками телесного и душевного здоровья, то он нуждается только в надлежащей среде для тела и души, чтобы мог свободно развивать свои задатки.<sup>5</sup> В-вторых, это идеи Ч. Дарвина об эволюции. Комментируя их, Ушинский отмечает, что организм приспосабливается к условиям жизни, представляемых окружающей средой, и если вследствие этих усилий организм изменяется, то, он изменяется вследствие двух причин: условий жизненной среды и усилий животных приспособиться к ним.<sup>6</sup>

Опираясь на данные идеи, Ушинским был сформулирован ряд оригинальных представлений о среде. Первое из них касается естественной связи образования и воспитания с жизненной средой человека. В статье «О нравственном элементе в русском воспитании» (1860) он пишет, что люди рождаются, растут, следовательно, и воспитываются в той жизненной среде, где они живут, из которой льются в душу их разнообразнейшие влияния.<sup>7</sup> Отсюда он делает выводы о невозможности механического переноса образования из одной среды в другую. «Народная школа, отмечает он, не принадлежит к тем явлениям народной жизни, которые могут быть целиком пересажены из одной почвы в другую и приняты в среде народа».<sup>8</sup> Второе, касается влияния среды на развитие отечественной педагогики. «Среда, в которой могут формироваться педагогические убеждения, – пишет он в «Педагогической антропологии», – есть философская и педагогическая литература, и те

---

<sup>5</sup> Архив К. Д. Ушинского : [в 4 т.]. М. : изд-во Академии пед наук РСФСР, 1959–1962. Т. 3. М., 1961. С. 172.

<sup>6</sup> Ушинский К.Д. Указ. соч. Т. 9. М-Л., 1950.С. 363.

<sup>7</sup> Ушинский К.Д. Указ. соч. Т. 2. М-Л., С. 432.

<sup>8</sup> Ушинский К.Д. Указ. соч. Т. 2. М-Л., С.448.

кафедры, с которых излагаются науки служащие источником педагогических учреждений»<sup>9</sup>. Третье – среда влияет на развитие не только образовательной системы, она оказывает влияние на методику преподавания. В статье, посвященной общей оценке педагогического значения русского языка, вышедшей под заглавием «Родное слово» (1860), он формулирует дидактические требования к среде. Если русское дитя, отмечает он, говоря с самого детства по-французски или по-немецки, будет поставлено в ту же среду, в какую поставлен маленький француз или немец, то без сомнения, его духовное развитие будет идти тем же путем»<sup>10</sup>. Четвертое – это представление о возможности проектирование среды. В рецензиях на проект средних и низших учебных заведений (1860), в разделе, посвященном гимназиям и прогимназиям, он отмечает, что воспитание должно сделать правильной ту среду, которая образует взгляд человека, и только те познания, которые содействуют этой цели, должны быть допущены в воспитание.<sup>11</sup> И, наконец, в пятых. Понимание среды как совокупности условий, позволяет Ушинскому сформулировать представления о специальных условиях, которые он называет педагогическими<sup>12</sup>. В статье «О пользе педагогической литературы» (1857) он формулирует условия к организации воспитательной деятельности. «Воспитание, отмечает он, есть сознательная деятельность, только тогда, когда в ней определены цели, узан материал, с которым предстоит работать, обдуман, испытаны и выбраны средства необходимые для достижения заданной цели и деятельность, не выполняющая этих условий даже в отношении материальных потребностей, таковой не является».<sup>13</sup> В статье «Проект учительской

---

<sup>9</sup> Ушинский К.Д. Указ. соч. Т.8. М.-Л., 1950. С. 22.

<sup>10</sup> Ушинский К.Д. Указ. соч. Т. 2. М.-Л., 1948. С. 560–561.

<sup>11</sup> Архив К. Д. Ушинского : Указ. соч.Т.2. М., 1960. С. 363.

<sup>12</sup> Ушинский К.Д. Указ. соч. Т.3. С. 291; Т.6. М.–Л., 1949. С. 369 и др.

<sup>13</sup> Ушинский К.Д. Указ. соч.. Т. 2. М.-Л., 1948. С.27.

гимназии» (1861) Ушинский пишет, что соединение нескольких предметов на одном преподавателе младших классов есть необходимое условие воспитательного влияния на ребенка, для которого наука и учитель оказываются не разделенными.<sup>14</sup>

Следующим ученым-педагогом, сделавшим шаг в развитие представлений о педагогической среде, стал П. Ф. Лесгафт (1837–1909). По наблюдениям известного отечественного педагога Г. Г. Шахвердова решающую роль в учении о наследственности, среде и воспитании Лесгафт отводит физической и социальной среде<sup>15</sup>. Ключевым в его учении было понятие «окружающей человека среды» в которую, он включал среду физическую (материальную) и среду социальную, под которой понимал отношения между людьми. Источником его представлений о среде стали, 1) педагогические идеи Ж. Ж. Руссо, связывавшего задачи образования не столько с передачей книжных знаний, сколько с ознакомлением ребенка с окружающей его средой; 2) идеи Ж. Б. Ламарка (1744–1829) о решающей роли среды в эволюции живой природы.

Представления о пространстве и времени полагал Лесгафт, не являются заранее данными и развиваются во взаимодействии организма и среды. Понятие среды положено в основу его антропологического этюда о школьных типах. Тип ребенка, по мнению Лесгафта, определяется степенью сознательного его отношения к окружающей среде и нравственным его развитием. Так, лицемерный тип ребенка, может развиваться только при изменчивости, шаткости и лжи в окружающей его

---

<sup>14</sup> Ушинский К.Д. Указ. соч.. Т. 2. М-Л., 1948. С. 519.

<sup>15</sup> Шахвердов Г.Г. Петр Францевич Лесгафт // Лесгафт П. Ф. Собрание педагогических сочинений. М. : Физкультура и спорт, 1951–1956. Т.1. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста. Ч.1. М., 1951. С. 32.

среде, а правдивость ребенка складывается только из правдивости среды.<sup>16</sup> В статье «Об играх в семье» Лесгафт заявляет, что «ребенок всегда является зеркалом среды»<sup>17</sup>. Эти суждения показывают, что он, вслед за Ушинским под средой, понимал совокупность педагогических условий. Возможно, в своей типологии он несколько преувеличивал ее значение, однако, как правильно заметил Р. Е. Пономарев, не абсолютизировал роль среды, относясь к ней как к одному из средств, и выступал против попыток педагогов уйти от ответственности за результаты педагогической деятельности, сваливая все на наследственность или непредсказуемые влияния среды<sup>18</sup>.

Резюмируя, хотим отметить, что Ушинский и Лесгафт, опираясь на достижения западноевропейской науки, заложили основы оригинального учения о педагогической среде как совокупности педагогических условий. Отсюда, задачей образовательных учреждений стало формирование материальных, дидактических и других педагогических условий совокупно обеспечивающих образование и воспитание. В дальнейшем, развитие учения о педагогической среде шло путем формирования отдельных концептуальных представлений о среде в педагогической науке и психологии. Как известно, под концепцией понимается определенный способ понимания, трактовки какого-либо предмета, явления или процесса, она предшествует теории и не имеет развернутую систему доказательств.

Автором оригинальной и относительно целостной концепции о «педагогике среды» стал известный отечественный педагог С. Т. Шацкий (1878–1934). В определенной степени она стала продолжением идей Лесгафта о том, что на ребенка влияет не только школа, но в не меньшей

---

<sup>16</sup> Лесгафт П. Ф. Собрание педагогических сочинений. М. : Физкультура и спорт, 1951–1956. Т.3. М., 1956. С.53, 313.

<sup>17</sup> Лесгафт П. Ф. Указ. соч.. Т.5. М., 1954. С.52.

<sup>18</sup> Пономарев Р.Е. Образовательное пространство. С. 26.

мере семья и вся окружающая среда. В ее основе лежали представления о ребенке как маленьком человеке с неустойчивой психикой и огромной тягой подражать как хорошему, так и дурному в окружающей среде. Ключевую задачу педагогики среды Шацкий видит в формировании «общепедагогической налаженной среды».

Основу его концепции составил ряд положений, **первое из** которых касалось понимания среды, как совокупности факторов влияющих на воспитание и образование. Отсюда следует классификация факторов влияющих на развитие ребенка на природные (первичные) и социальные (вторичные). К первичным факторам он отнес свет, тепло, воздух, сырую пищу, почву, растительный и животный мир. Социальные факторы он подразделил на социально-экономические и социально-бытовые. В число первых он включил орудия, инструменты, материалы, бюджет и организацию хозяйства и др. В число вторых – жилище, пищу, одежду, речь, счет, обычаи, типичные суждения, общественный строй. Как мы видим, данная классификация носит достаточно эклектический характер, на что прямо указывают исследователи его творчества<sup>19</sup>. **Второе положение** касалось того, что только при тесном взаимодействии с внешней средой (семья, улица, местные сообщества, детские организации и т.д.) школа может эффективно решать воспитательные задачи. Школа, оторвавшаяся от детской среды или одним краем соприкасающаяся с ней, заявляет он, не выполняет своих основных функций<sup>20</sup>. Отсюда вытекает, что работа школы должна быть направлена на создание благоприятных и здоровых условий для жизни ребенка. Ее содержание он видит в регулировании условий жизни семьи, утверждая, что семьи охотно идут на

---

<sup>19</sup> Малинин Г.А., Фрадкин Ф.А. Воспитательная система С. Т. Шацкого. М. : Прометей, 1993. С. 16.

<sup>20</sup> Шацкий Т.С. Педагогические сочинения: в 4 т. М. : Просвещение, 1962–1965. Т.2. М., 1964. С. 209.

деловое вмешательство школы в условия их жизни<sup>21</sup>. Насколько охотно, конечно, сказать сложно. В рамках этого положения он выделяет соответствующие типы школ. К первому типу он относит школы, изолированные от окружающей среды, педагогический коллектив которых считает, что социальная среда учит только плохому и выпускник, окончивший такую школу, с трудом приспосабливается к реальным условиям. Ко второму типу он относит школы, интересующиеся воздействием внешней среды, но не сотрудничающие с ней. Идеальным для Шацкого выступает третий тип школы, являющейся организатором, контролером и регулятором воздействий среды на ребенка. Только такая школа могла бы вовлечь в процесс формирования ребенка семью, улицу, местное сообщество и т. д., усилив их положительное влияние и нейтрализовав отрицательное.

**Третье положение** вытекало из первых двух и касалось необходимости изучения педагогической среды, которое трактуется им как ее педологизация. Данное изучение должно носить комплексный характер «со всеми теми отрицательными явлениями, которые являются враждебными, и, главное, со всеми теми положительными явлениями, которые можно нащупать в окружающей нас среде [...] чтобы потом наметить с чем надо бороться и что поддерживать».<sup>22</sup> Идея создания специализированных учреждений для исследования внешней среды была высказана Шацким еще до революции. В 1919 г. для изучения местных условий жизни подростков при участии Шацкого были организованы опытные станции по народному образованию в Москве и Калужской области.<sup>23</sup> В них входили школы 1 и 2 ступени и детские сады; они

---

<sup>21</sup> Шацкий Т.С.. Указ. соч. Т.2. М., 1964. С.293.

<sup>22</sup> Шацкий Т.С. Указ. соч. Т.4. М., 1965. С. 196.

<sup>23</sup> Итоги деятельности этих станций были проанализированы в научной печати. См. : Малинин Г.А. , Фрадкин Ф.А. Школа и социальная среда // Народное образование 1974. №4. С. 84–86.

действовали до 1932 г. На основе полученных данных, им были разработаны схемы обследования социально-бытовых условий семьи. Для того чтобы превратить семью в союзника школы, полагал Шацкий, нужно хорошо изучить ее традиции и обычаи.

**Четвертое положение** касалось использования влияния среды на процессы развития личности. Так, он предлагает стимулировать развитие положительных черт у детей с помощью формируемого педагогами в детской среде общественного мнения. Воспитывать, пишет он, значит создавать в данной среде благоприятные условия для детей, черпающих и мотивы, и материалы для работы из этой же среды <sup>24</sup>.

Проецируя эти положения на государственную политику в сфере образования, Шацкий заявляет, что «огромная задача разумного государства состоит не в том, чтобы отливать готовые формы нужных ему для соответствующих функций людей, а в том, чтобы создать наиболее благоприятные условия для организации детской жизни в каждый данный момент <sup>25</sup>.

Представления о педагогической среде как **общественно-историческом явлении** получили развитие в работах известного отечественного педагога П. П. Блонского (1884–1941). Ее содержание изложено им в учебнике «Педология» <sup>26</sup> опубликованном в середине 1930-х гг. Он полагал, что, во-первых, среду нельзя понимать как окружающую ребенка природную среду. «Среду надо понимать общественно-исторически, как локализованные общественные отношения, от которых зависят и квартира, и гигиенические условия развития, – писал он. – Среда – то общество, в котором растет и развивается ребенок» <sup>27</sup>. Во-вторых,

---

<sup>24</sup> Шацкий Т.С. Указ. соч. Т.2. М., 1964. С. 296.

<sup>25</sup> Там же. С. 86.

<sup>26</sup> Блонский П.П. Педология : учеб. для высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд. М. : Гос. учеб.-пед. изд-во, 1936.

<sup>27</sup> Там же. С. 45.

среда не остается неизменной; наоборот она постоянно преобразуется, переделывается в процессе трудовой деятельности людей. В-третьих, ребенок не пассивный продукт среды, а активный деятель. «К тем влияниям, которые оказывает на ребенка окружающее общество, ребенок относится далеко не пассивно: он оказывает сопротивление одним из них, борется с другими, идет навстречу третьим и т. д. Ребенок активное существо».<sup>28</sup> Отсюда вытекает идея о том, что история ребенка есть постепенное расширение его среды, начиная с материнской утробы и кроватки, и продолжая комнатой и домом с его непосредственным окружением.

Опираясь на данные положения, Блонский формулирует идею педологии как науке о возрастном развитии ребенка в условиях определенной социально-исторической среды.<sup>29</sup> В рамках этих представлений он формулирует требования к социально-бытовым и гигиеническим условиям воспитания ребенка, общепедагогическим условиям обучения в школе. Одну из ключевых задач педологии он видит в исследовании социальных условий жизни ребенка с целью их улучшения. Советскими педологами установлено, что сплошь и рядом имеют место безнадзорность ребенка дома, влияние улицы и преступного мира, распад семьи и склоки в ней, – пишет Блонский. – И, далее отмечает он, необходимо принять все возможные меры по оздоровлению среды и улучшению экономических и культурных условий жизни ребенка.<sup>30</sup>

Наиболее политизированные представления о педагогической среде были представлены в работах А. Б. Залкинда (1888–1936). Он предложил рассматривать среду как механически действующий, неизменный и фатально обуславливающий фактор детского развития. Определяющим признаком среды он определил ее классовый характер. Современные

---

<sup>28</sup> Блонский П.П. Педология. С. 46.

<sup>29</sup> Там же. С.10-11.

<sup>30</sup> Там же. С.225.



буржуазные дети, пишет он, живущие в среде загнивающего капитализма, насквозь пронизанные окружающей их общественной растерянностью, придавленностью, хаосом, вследствие чего не могут проявлять себя психологически нормально.<sup>31</sup> В учебнике по педологии (1934), он заявил, что классовый характер среды, с ранних лет оказывает свое влияние на все развитие ребенка, на его установки, интересы, симпатии, и антипатии.<sup>32</sup> В контексте данного понимания среды, им была подготовлена оригинальная методика обследования социально-бытовых условий.

Он противопоставляет педагогическую среду и наследственности. Если состояние дошкольника характеризуется общей вялостью, заторможенностью, [...] и другими странностями, то мы знаем, отмечает Залкинд, что в девяносто девяти процентах он попал к нам из отвратительной среды, – в нашей же среде он станет другим, если конечно нет к этому непреодолимых биологических препятствий, но они встречаются в ничтожном меньшинстве случаев.<sup>33</sup>

Подводя итоги зарождения и формирования учения о педагогической среде можно сказать, что оно сформировалось во второй половине XIX – первой трети XX в. Его теоретическо-методологическую основу составили представления о роли среды как совокупности необходимых условий существования и развития в живой природе. Основы отечественного учения о педагогической среде заложили К. Д. Ушинский и П. Ф. Лесгафт, сформулировав начальные представления о влиянии внешних условий на педагогический процесс и воспитание. В дальнейшем учение о среде получило развитие в работах А. Б. Залкинда,

---

<sup>31</sup> Залкинд А.Б. Вопросы советской педагогики. 2-е изд. испр. и доп. М. –Л. : Госиздат, 1930. С. 9.

<sup>32</sup> Залкинд А.Б. Педология : учеб. М. : Учпедгиз, 1934. С. 8.

<sup>33</sup> Залкинд А.Б. Вопросы советской педагогики. С. 45.

П. П. Блонского, С. Т. Шацкого.<sup>34</sup> Во многом характер и содержание данного учения определила социальная среда того времени, которая как мы помним, характеризовалась голодом, разрухой, беспризорностью и т.д. Это, во-первых. Во-вторых, задачей воспитания нового человека коммунистического труда. В основе буржуазной философии, говорит Шацкий в лекции, прочитанной им в 1928 году, лежит личность, которая заявляет: Дайте мне действовать так, как я хочу; я должен быть свободен, т.е. я не должен иметь никаких обязательств, а могу делать то, что мне нравится. Под давлением этих настроений, продолжает он, наука также начинает обращать внимание на свободного человека, беря его вне времени и пространства, не связывая его с окружающей средой<sup>35</sup>. Советское учение о среде стало ответом на буржуазную педагогическую науку.

Ключевые теоретико-методологические положения учения о среде состояли в следующем. Внешняя среда вместе с наследственностью рассматривались как факторы развития ребенка. Отсюда следует, что среда, наряду со школой, является участником обучения и воспитания. Это первое положение. Второе касалось того, что воспитание и образование может и должно осуществляться через активное педагогическое преобразование среды, направленное на создание благоприятных для развития ребенка условий. Отсюда ее исследования на предмет как положительного, так и отрицательного влияния на сознание и поведение ребенка, и последующая педагогическая деятельность по «оздоровлению среды». В ряде случаев «оздоровление» связывалось с созданием новой среды. В основе этого лежали представления о том, что в здоровой среде

---

<sup>34</sup> Сразу оговоримся, что в той или иной степени вопросов среды касались и другие ученые-педагоги, однако их представления о среде корреспондировались с теми представлениями о педагогической среде, которые мы проанализировали.

<sup>35</sup> Шацкий С.Т. Указ. соч. Т.3. М., 1964. С. 424.

трудный ребенок быстро утрачивает черты моральной дефективности и встает на новый путь.

Известный советский педагог, автор «Очерков о марксистской педагогике» А. Г. Калашников (1892–1963), отвел педагогической среде ключевую роль в воспитании. Марксистская педагогика, говорил он, рассматривает школу и семью преимущественно как воспитывающие среды, а воспитание, как определенное воздействие среды на человека, вследствие которого его поведение меняется.<sup>36</sup> Им была разработана оригинальная типология сред. Ее ключевые положения заключались в следующем. Во-первых, всякая среда существует в какой-нибудь другой среде, которая в свою очередь является частью третьей и т.д. Во-вторых, разработана методика выделения типизации сред на основании единства 1) территории или пространства, 2) конкретного исторического или временного периода и 3) образующих ее явлений с одними и теми же признаками. Так типизация фабрично-заводской среды заключалась в выделении ее территориальных и хронологических границ, и установлении признаков, которые отличают ее от всякой другой. На основании социально-производственного признака им было выделено пять типов сред: фабрично-заводская, среда сырьевой промышленности, сельскохозяйственная, транспортная и торговая среды. В третьих, сформулирована идея педагогического и социально-психологического профиля среды.

В рамках учения о педагогической среде начались разрабатываться методики исследования педагогической среды. В 1920–х гг. появляются методические работы по проектированию и организации педагогических сред<sup>37</sup>. В них под организацией среды в первую очередь понималось ее

---

<sup>36</sup> Калашников А.Г. Очерки марксистской педагогики. М. : Работник Просвещения. 1929. Т.1. Социология воспитания. М., 1929. С. 19, 24.

<sup>37</sup> Иорданский Н. Н. Основные вопросы организации детской среды // Вестник просвещения. 1923. №2. С. 5–13; Он же Детская среда как фактор воспитания //

«оздоровление». В целом такое понимание понятно и оправданно, если принять во внимание тот факт, что страна только что вышла из гражданской войны, и дети были наиболее пострадавшей социальной группой. Была предпринята попытка разработки понятия «среды учреждения». Под ней было предложено понимать всю систему раздражителей, которая организуется и подбирается в целях педагогического воздействия на ребенка: обстановка, материал для игр, рассказывания и т. д., с учетом не только общих задач учреждения, но биологических особенностей каждого возраста и данных окружающей среды.<sup>38</sup> В итоге было предложено создание нового научного направления по исследованию педагогической среды в виде «педагогике среды» и «педологии». Попутно отметим, что идея создания педагогической науки о среде в 1920–х гг. была популярна не только в нашей стране, но и за рубежом. Так в конце 1920–х гг. немецким психологом и педагогом Адольфом Буземаном [Adolf Busemann] была высказана идея создания «средоведения» (Milieukunde) – комплексной науки, изучающей влияние среды на поведение объектов воспитания<sup>39</sup>. Однако, эта идея так и не была реализована.

## ***§2. Развитие представлений о среде в отечественной психологии и педагогике (1930 – 1990–е гг.)***

Основы данного направления учения о педагогической среде были заложены известным отечественным психологом Л. С. Выготским (1896–1934). Анализируя представления о педагогической среде, сформулированные Блонским, он предлагает рассматривать

---

Народный учитель. 1924. №4. С. 51–54; Он же Организация детской среды. М. : Работник просвещения, 1925; Каменев С. А. Школа и организация детской среды. Ростов/д : Буревестник, 1925 и др.

<sup>38</sup> Красногорская Л., Менжерицкая Д. Работа с дошкольным возрастом (по материалам детского очага станции СПОН им. Коминтерна) // Педологические и педагогические основы связи детского сада со школой и яслями. М. – Л. : Госиздат, 1928. С. 63.

<sup>39</sup> Busemann A. Pädagogische Milieukunde. I. Einführung in die Allgemeine Milieukunde und in die Pädagogische Milieutypologie. Saale, 1927.

взаимодействие среды и ребенка как подвижное, в ходе которого есть периоды, когда ребенок, взаимодействует со средой и периоды так называемого «отталкивания», когда он конфликтует с ней. Это, во-первых. Во-вторых, он предлагает пересмотреть понимание среды, отказавшись от трактовки, которая сложилась в биологии применительно к эволюции живых видов. Человек, как известно, действует в особой среде не идентичной физико-химической, и отношения между людьми качественно отличны от отношений между природными объектами. В-третьих, среда по мнению Выготского, это не фактор развития, как полагал А. Р. Залкинд, а источник развития. Социальная среда, пишет он, является источником возникновения всех специфических человеческих свойств личности, постепенно приобретаемых ребенком, или источником социального развития ребенка, которое совершается в процессе реального взаимодействия «идеальных» и наличных форм.<sup>40</sup> Исходя из этого, он предлагает поменять методику изучения среды, отказавшись от ее рассмотрения в «абсолютных» показателях, характеризующих социально-бытовые условия и не учитывающих особенности детского возраста. Мы изучаем, пишет он, какие-то абстрактные показатели среды как обстановки, полагая, что зная эти показатели, мы будем знать их роль в развитии ребенка<sup>41</sup>. Ребенок, по его мнению, есть часть социальной среды, следовательно, необходимо изучать среду ребенка, что она означает для него, каково отношение ребенка к отдельным сторонам этой среды. Характеризуя взаимодействие ребенка со средой, он считает, что было бы правильней сказать, что среда определяет развитие ребенка через переживание среды. В этом случае изучение среды, которая переносится в значительной степени внутрь ребенка, должно строиться на глубоком внутреннем анализе переживаний ребенка, а не сводиться к изучению

---

<sup>40</sup> Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Гл. ред. А. В. Запорожец. М. : Педагогика, 1982–1984. Т.4. М., 1984. С. 265.

<sup>41</sup> Выготский Л.С. Указ. соч. Т.4. М., 1984. С. 265.

внешней обстановке<sup>42</sup>. Мы полагаем, что среда все же обладает дуализмом, являясь одновременно и условием для развития ребенка, и источником. Иными словами, он находится во взаимодействии и под влиянием окружающей его социальной среды. При этом, безусловно, наследственный компонент, как бы он мал ни был, участвует в формировании у ребенка высших психических функций. Причины появления трудных детей Выготский связывал со сложностями их приспособления и взаимодействия с окружающей его средой, не отрицая конечно и наследственные причины этого.

Резюмируя, хотим отметить, что развитие рассматривалось Выготским как процесс приспособления, к постоянно изменяющейся социально-культурной среде для последующего взаимодействия с ней, что позволяет нам рассматривать данную концепцию среды как адаптационную. После принятие известного постановления ВКП (б) «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» (1936) педологические исследования были свернуты, что негативно отразилось на исследованиях педагогической среды. В дальнейшем педагогическая среда стала рассматриваться в контексте разрабатываемого в педагогике деятельностного подхода. Один из его разработчиков С. Л. Рубинштейн (1889–1960), отмечал, что человек является не только объектом воздействия на него со стороны среды, но он также и субъект, который сам воздействует на среду, изменяя ее, регулируя те условия, которые обуславливают его действия. Изменяя среду, человек изменяется сам; в этом отличительная особенность труда в его специфических формах<sup>43</sup>. Он критикует представления о фаталистической предопределенности судьбы людей наследственностью и неизменной средой. В конкретной деятельности, в труде, в процессе общественной практики у взрослых, в

---

<sup>42</sup> Выготский Л.С. Указ. соч. Т.4. М., 1984. С.381–383.

<sup>43</sup> Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2-х т. / Акад. пед. наук СССР. М. : Педагогика, 1989. Т.1. С. 80.

ходе воспитания и обучения у детей психические свойства людей не только проявляются, но и формируются. Им поднимается вопрос о нелинейном влиянии среды на формирование личности. Личность, это не существо, которое просто выросло в среду; личностью является лишь человек, способный выделить себя из своего окружения для того, чтобы по-новому сугубо избирательно связаться с нею <sup>44</sup>.

В определенной степени его идеи о роли среды получили развитие в работах Б. Г. Ананьева (1907–1972) в контексте проблемы «собственной (индивидуальной) среды развития». Человеческое развитие пишет он обусловлено взаимодействием многих факторов: наследственности, среды (социальной, биогенной, абиогенной), воспитания и собственной практической деятельности человека. <sup>45</sup> Ключевой идеей его понимания среды является признание того, что с момента рождения человек формируется в определенной общественной среде, и в зависимости от статуса или положения родителей в этой среде, их экономических, политических и правовых позиций, рода занятий, образования и т.д. <sup>46</sup> Однако, в отличие от предыдущих исследователей он переносит внимание с проблемы «оздоровления» среды на ее искусственное создание. Искусственная среда трактуется им как совокупность жизненно необходимых для человека условий. Причем эти условия носят индивидуальный характер. Он считает, что человек не является пассивным продуктом общественной среды или жертвой игры генетических сил. Создание и изменение обстоятельств современной жизни собственным поведением и трудом, образование собственной среды развития посредством общественных связей (товарищества, дружбы, любви, брака и семьи, включенные в разнообразные малые и большие группы –

---

<sup>44</sup> Рубинштейн С. Л. Указ. соч. Т.2. С. 241.

<sup>45</sup> Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. М. : Педагогика, 1980. Т.2. М., 1980. С. 44–45.

<sup>46</sup> Ананьев Б. Г. Указ. соч.Т.1. М., 1980. С.131.

коллективы) – все это проявления социальной активности человека в его собственной жизни. Опираясь на эти представления, он формулирует проблему организации индивидуальной или собственной среды развития как длительного и сложного процесса, включающего экономические, правовые, идеологические и социально-психологические составляющие. Перенося эти взгляды на проблемы детского воспитания, он моделирует процесс формирования жизненной среды ребенка. Так ребенок дошкольного и дошкольного возраста не имеет самостоятельной среды жизни. Семейная и личная жизни покрывают друг друга. Отсюда вытекает важность семейного воспитания и семейной среды. Самостоятельная жизненная среда ребенка начинает формироваться с момента прихода его в дошкольное учреждение.

Существенное внимание феномену социальной среды и ее роли в формировании личности было уделено философами. В этом плане в первую очередь стоит отметить исследования Л. П. Буевой, посвященные анализу содержания и структуре социальной среде развития личности, соотношению и взаимодействию макро и микроуровня среды в становлении личности.<sup>47</sup> В ее исследованиях социальная среда трактуется как конкретные общественные отношения, традиции, нравственные устои, при которых рождается и живет человек. В этом же направлении работала известный отечественный психолог Л. И. Божович (1908–1981), которая развивала идею о том, что развитие личности происходит в процессе усвоения растущим человеком общественного опыта, определенных норм и образцов<sup>48</sup>.

Что касается педагогической науки, то исследования среды преимущественно носили прикладной характер и были направлены на

---

<sup>47</sup> Буева Л. П. Социальная среда и сознание личности. М. : МГУ, 1968; Она же Социальная среда и формирование гармонической личности. М. : [б.и.], 1971.

<sup>48</sup> Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избр. псих. труды. 3-е изд. М. : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2001. С. 16.



изучение роли и места социальной среды в формировании личности, а также влияний отдельных локальных сред на процессы воспитания и образования.

### ***§3. Формирование современных концепций об образовательной среде и образовательном пространстве***

Интерес к учению о среде усилился с середины 1990–х гг. в процессе формирования «либеральной доктрины вариативного образования». Пионерами выступили психологи Г. А. Ковалев и Ю. Г. Абрамов, изучающие среду развития ребенка, которую они начинают трактовать как образовательную среду. Г. А. Ковалевым была предложена трехкомпонентная структура образовательной среды, включающая физическое окружение, человеческие факторы и программу обучения. В 1995 г. в Психологическом институте РАО по инициативе И. В. Равич-Щербо и В. И. Панова организуется лаборатория экопсихологии развития детства, а затем в Центре комплексного формирования личности РАО – лаборатория экспертизы и проектирования образовательных систем под руководством В. А. Ясвина, в исследованиях которых проблематика образовательной среды заняла центральное место.

На начало 2000–х гг. в педагогической науке и психологии сложились следующие представления об образовательной среде. Так, В. В. Рубцов под образовательной средой предложил понимать форму сотрудничества (коммуникативного взаимодействия), в рамках которого создаются особые виды общности между учащимися и педагогами, а также между самими учащимися, обеспечивающие передачу учащимся необходимых для функционирования в данной общности норм жизнедеятельности, включая способы, знания–умения–навыки учебной и коммуникативной деятельности. Структура образовательной среды включает «внутреннюю направленность» школы, психологический климат, социально-психологическую структуру коллектива, психологическую организацию

передачи знаний, психологические характеристики учащихся и т.д. В. И. Слободчиков трактовал среду как совокупность условий и обстоятельств, относя к этому окружающую индивида обстановку, которая формирует границы, определяемые «масштабом защиты от среды» и ее «утилизации» (способностью к ассимиляции и аккомодации). В качестве параметров образовательной среды он выделяет «насыщенность» – ресурсный потенциал, и «структурированность» – способ организации. Структурно-содержательные характеристики «среды существования и развития человека» были представлены Е. А. Климовым. Он выделил социально-контактную, информационную, соматическую, и предметные «части» среды. Впоследствии В. И. Пановым были предложены названия данных методологических представлений: коммуникативно-ориентированная модель среды (Рубцов), антро-психологическая модель среды (Слободчиков) и эколого-личностная модель среды (Климов, Ковалев).

Современное развитие теоретико-методическая концепция «образовательной среде» получила развитие в работах известного российского ученого В. А. Ясвина. Методологическую основу данной концепции составил синтез отдельных положений из теории возможностей американского психолога Дж. Гибсона (1904–1979)<sup>49</sup>, типологии Корчака и Лесгафта, и взгляды педагогов на природу образования.

Итак, что же предложил Гибсон в понимании среды в рамках разрабатываемой им теории возможностей, составной части теории непосредственного зрительного восприятия, называемой также экологической психологией? Во-первых, он начал с утверждения, что мы живем в окружающем мире, который состоит из более или менее телесно оформленного вещества, воздушной среды и поверхностей, отделяющих

---

<sup>49</sup> Гибсон Дж. Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. М. : Прогресс, 1988.

вещества от среды. Среда включает в себя условия, обеспечивающие существования в ней. Во-вторых, окружающий мир предоставляет животным и человеку определенные возможности, которые одновременно и субъективны и объективны, они в равной степени являются фактором окружающего мира и поведенческим фактором. Это одновременно и физическое, и психическое, хотя, и ни то, и не другое.<sup>50</sup> Отсюда, как заметил В. А. Лекторский, следует, что познание это не что-то, происходящее «внутри» познающего существа, а динамический процесс, в котором психика, тело познающего существа и реальный окружающий мир – это лишь три аспекта некой реальной деятельности<sup>51</sup>.

Комментируя идеи Гибсона, Ясвин акцентирует внимание на понимании того, что 1) возможности определяются как свойствами среды, так и человеком и, 2) человек активно осваивает свою жизненную среду. Опираясь на эти идеи, он формулирует одно из ключевых положений своей концепции. Чем больше и полнее личность использует возможности среды, тем более успешно происходит ее свободное и активное саморазвитие. Данное положение он иллюстрирует цитатой из Стокгольмской декларации (1972 г.): «Человек одновременно является продуктом и творцом своей среды, которая ему дает физическую основу для жизни и делает возможным интеллектуальное, моральное, общественное и духовное развитие».<sup>52</sup> Вторая ключевая идея его концепции касается того, что человек для другого человека выступает как элемент окружающей среды, оказывая на него влияния своими отношениями и действиями.

---

<sup>50</sup> Гибсон Дж. Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. С.191.

<sup>51</sup> Лекторский В.А. Конструктивизм vs реализм // Философские науки. 2008. Т.15. №1. С. 23–24.

<sup>52</sup> Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. 2-е изд. М. : Смысл, 2001. С.11.

Опираясь на эти теоретико-методологические основания, а также на понимания образования как специально организованного и целенаправленного процесса формирования личности по определенному образцу, Ясвин формулирует несколько дефиниций образовательной среды. В первой из них под образовательной средой (или средой образования), он понимает систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении». <sup>53</sup> В ее структуре он выделяет следующие четыре компонента: субъекты образовательного процесса, технологический (или психодидактический), социальный и пространственно-предметный компоненты. Она характеризуется следующими двенадцатью параметрами. В следующей дефиниции он определяет ее как совокупность материальных факторов образовательного процесса и межлических отношений, которые устанавливают субъекты образования в процессе взаимодействия <sup>54</sup>. Иными словами он рассматривает образовательную среду как образовательный процесс плюс межличностные отношения. И, наконец, в третьей дефиниции он рассматривает ее как родовое для таких понятий как «семейная среда», «школьная среда», «педагогическая среда», «социокультурная среда», «информационно-образовательная среда», «учебная» и т.п. <sup>55</sup> Нам представляется, что автор до конца не определился с тем, от какой ключевой категории следует отталкиваться: от образовательного процесса усиленного психологическими аспектами либо от системы влияний и условий.

---

<sup>53</sup> Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. С.14.

<sup>54</sup> Там же. С. 174.

<sup>55</sup> Ясвин В. А. Исследования образовательной среды в отечественной психологии: От методологических дискуссий к эмпирическим результатам // Известия Саратовского университета. Новая серия: Философия, Психология, Педагогика. 2018. Т.18. №1. С. 82.

Существенное значение в данной концепции занимает типология образовательных сред. Ее основу составила типология «воспитывающих сред», предложенная Я. Корчаком (1878–1942) и «школьные типы», разработанные П. Ф. Лесгафтом. В одной из первых своих педагогических работ «Как любить ребенка» (1919) Корчак выделяет четыре типа воспитывающих сред: «догматическую», «идейную», «безмятежного потребления» и «внешнего лоска и карьеры». Данная типология была взята Ясвиным за основу при определении модальности (идеологии) образовательных сред. Забегая несколько вперед, выскажем удивление обращением к этим исследованиям. Начнем с Корчака. Как известно эта работа была написана на материалах польской педагогической практики столетней давности. Отсюда – вопрос, насколько данная типология сохранила свою актуальность, т.е. отражает типологию локальных сред в современной России? Что касается шести «школьных типов» Лесгафта, то мы сошлемся на позицию, принятую в отечественной педагогической науке. Согласно ней в типологии Лесгафта нет классификации школьных типов, и что мы имеем в ней лишь ряд очень живых, но чисто внешних описаний некоторых типов, которые Лесгафт наблюдал в школьной практике.<sup>56</sup>

Основную цель своей концепции Ясвин связывает не с «оздоровлением» среды, а с ее организацией и проектированием, возлагая это на учителя. Вслед за своими коллегами он определяет организацию среды как стремление «так построить, смоделировать процесс обучения, чтобы каждый школьник в благоприятных для него условиях, чувствовал комфортное влияние всей образовательной среды. А образовательная среда в свою очередь выступала бы основным гарантом личной успешности в реализации поставленных школьником задач, успешности

---

<sup>56</sup> Шахвердов Г.Г. Петр Францевич Лесгафт // Лесгафт П. Ф. Собрание педагогических сочинений. М. : Физкультура и спорт, 1951–1956. Т.1. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста. Ч.1. М., 1951. С. 37.

его развития по различным аспектам (физическим, интеллектуальным, нравственным)». <sup>57</sup>

Итак, насколько с педагогической точки зрения логична его концепция образовательной среды, а выработанные в рамках нее рекомендации способствуют развитию отечественной педагогики? Очевидно, что первичными предпосылками всякой новой теории или концепции выступает отсутствие таковой теоретической конструкции или недостатка уже имеющейся в том плане, что они не могут ответить на интересующие вопросы и преодолеть возникающие противоречия. В чем же Ясвин видел недостатки отечественного учения о среде? В приводимых ранее определениях среды, отмечает он, использовались такие понятия как «условия», «влияние», «факторы», то есть некие воздействия «активной» среды на «пассивного» человека; тогда как Гибсон введя категорию возможности, подчеркнул активное начало субъекта, осваивающего жизненную среду. <sup>58</sup> Это не совсем так. Как известно Блонский напрямую заявлял, что ребенок не продукт среды, а ее активный деятель. Выготский считал, что человек активно вмешивается в свои отношения со средой и через среду сам изменяет свое поведение. Как мы видим, эти идеи высказывались до Гибсона.

Теперь что касается категории возможности. Как известно возможность это философская категория, отражающая объективные тенденции становления предмета, выражающиеся в наличии условий для его возникновения. Действительность – это объективно существующий предмет как результат реализации некой возможности, в широком смысле совокупности всех реализованных возможностей. Таким образом, условия – это предпосылки существования возможностей. Именно так возможности понимались в советской психологии. Так, обучение

---

<sup>57</sup> Моделирование образовательных сред в рамках развивающего образования / Под ред. В. П. Лебедевой, В.И. Панова, В.А. Орлова. Черногловка, 1996. С. 16–17.

<sup>58</sup> Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. С. 11.

Выготский трактует как чисто внешнее использование возможностей, которые возникают в процессе развития. Более того, он напрямую связывал качество среды с возможностями развития. «Говоря о факторах культурного развития подростка, пишет он, мы должны будем остановиться на давно установленном научным наблюдением факте: там, где среда не создает соответствующих задач, не выдвигает новых требований, не побуждает и не стимулирует с помощью новых целей развитие интеллекта, там мышление подростка не развивает всех действительно заложенных в нем возможностей, не доходит до высших форм или достигает их с крайним замедлением»<sup>59</sup>. Симптоматичной в этой цитате, на наш взгляд, является фраза «на давно установленном научным наблюдением факте». Несложно также заметить, что Выготский под активностью понимал деятельность. Описывая конфликт подростка со средой, он отмечает, что иногда возникший негативизм по отношению к среде протекает в мягкой форме, иногда проявляется в форме разрушительной активности<sup>60</sup>. В дополнении к этому добавим, что задача всестороннего развития личности рассматривалась как практическая задача. Так, в 20-й статье Конституции СССР (1977) говорилось, что в соответствии с коммунистическим идеалом «Свободное развитие каждого есть условие свободного развития всех» государство ставит своей целью расширение реальных возможностей для применения гражданами своих творческих сил, способностей и дарований, для всестороннего развития личности.

Как мы уже отметили, вторая ключевая идея концепции Ясвина, касается того, что человек для другого человека выступает как элемент окружающей среды, оказывая на него влияние своими отношениями и действиями. Если покопаться в отечественной педагогической литературе,

---

<sup>59</sup> Выготский Л.С. Указ. соч. Т.2. М., 1982. С. 134.

<sup>60</sup> Выготский Л.С. Указ. Соч. Т.4. М., 1984. С.27.

то несложно увидеть, что эта идея рассматривалась отечественными педагогами ранее. В своей основе, пишет известный отечественный психолог Майя Лисина (1929–1983), – потребность субъекта в общении с другим человеком есть потребность в оценке, которую субъект от него получает и которую сам ему дает. Такая взаимная оценка приводит к познанию человеком своих возможностей и возможностей других людей и тем самым обеспечивает наиболее эффективную саморегуляцию индивида и достижением им своих жизненно важных целей в сотрудничестве с другими людьми, так как это свойственно человеку». <sup>61</sup> Таким образом, первичных предпосылок, связанных с тем, что данная тема не разрабатывалась сказать нельзя. Другое дело, что понятие среды как совокупности условий было инкорпорировано в структуру деятельностного подхода, включающего помимо условий, такие категории как источники и возможности.

Что же нового внесла концепция «образовательной среды» в педагогическую практику? Ее основная идея заключается в развитии ребенка через расширение спектра его возможностей. «Предоставление образовательной средой той или иной возможности, говорит Ясвин, позволяющей удовлетворить определенную потребность, «провоцирует» субъекта проявить соответствующую активность, присоединить к факту наличия этой возможности в среде факт своего поведения» <sup>62</sup>. И, далее на примерах он раскрывает содержание этой идеи. «Если в школе есть класс с углубленным изучением биологии и химии, а восьмиклассница Алена, наконец, решила поступать на биологический факультет университета, то она, очевидно, постарается окончить среднюю школу именно в этом классе». Как показывает школьная практика в современных школах, как

---

<sup>61</sup> Развитие общения у дошкольников : (Характеристика основных форм общения со взрослыми у детей от рождения до 7-ми лет) / Под ред. А. В. Запорожца, М.И. Лисиной. М. : Педагогика, 1974. С. 270-271.

<sup>62</sup> Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. С. 178.



правило, два или три специализированных класса с углубленным изучением физико-математических, естественнонаучных и гуманитарных дисциплин. И, здесь зачастую ребенок оказывается в случае навязанного ему со стороны выбора. В советской школе активно разрабатывалась методика дифференциации обучения, и ребенок мог поступить в школу с углубленным изучением отдельных предметов, а мог и пойти в обычную школу и класс и тем самым проявить волю и желание без жесткой привязки к последующему обучению в вузе. Это, во-первых. Во-вторых, в той же советской школе была система кружков, и ребенок, занимаясь в нескольких из них одновременно, мог выбрать для себя более подходящий.

И, еще один пример. «Если в школе создана театральная студия, в которую принимают всех желающих, если в студии царит атмосфера доброжелательности и взаимной поддержки, если члены студии сами приглашают в нее мальчика Юру, который страдает логоневрозом, то у него появляется возможность, участвуя в работе этой студии, преодолеть свой страх перед заиканием».<sup>63</sup> Как мы видим, данное наблюдение содержит огромное количество трудно согласуемых условий: наличие школьного театра, отсутствие детской жестокости, открытость мальчика страдающего заиканием и т.д. Может в этой ситуации мальчику Юре и его родителям проще и лучше обратиться к логопеду, где на первый план выйдет специализированная речевая деятельность, а не внешняя среда.

Возможно данные примеры, это так сказать мелкие издержки и незначительные недоработки, которыми можно пренебречь, ради самого понятия образовательной среды как нового, более эффективного способа организации образовательной деятельности? Как мы показали ранее, ключевой задачей новой образовательной среды как системы влияний и условий является формирование личности по «заданному образцу». Кто и как задает этот образец личности? Внятного ответа нет. Комментируя это

---

<sup>63</sup> Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. С. 178.

положение Ясвин отмечает, что «образец» личности может, как четко осознаваем, так и «размыт», то есть не до конца осознаваем теми, кто реально проектирует и организует образовательную среду (педагогами и родителями).<sup>64</sup> Иными словами нам предлагается процесс формирования личности, при котором содержание этой личности точно не определено и, что самое важное – данная опция перепоручена отдельным участникам образовательного процесса – педагогам и родителям. Но готовы ли они к этому: возможно да, но тогда, в какой степени? Это принципиальный вопрос, без ответа на который ключевое положение данной концепции повисает в воздухе.

Одновременно с концепцией образовательной среды, начиная с первой половины 1990-х гг., начинает формироваться конкурентная концепция «образовательного пространства». В отличие от среды пространство пришло в педагогику из философии, где оно относится к числу фундаментальных философских и общенаучных категорий. Под ним понимают определенность бытия, характеризующая его протяженность, строение, связи между образующими бытие телами, явлениями, процессами. Понятия социального пространства, а затем и образовательного было предложено французским философом Полем Бурдьё (1930–2002) в работах 1980–1990-х годов. В 1990-е годы данное понятие было использовано И. Д. Фруминым и Б. Д. Элькониным<sup>65</sup>.

Первоначально под ним понимали пространство, на котором осуществляется педагогическая деятельность, и зачастую использовали как синоним понятия «образовательной среды». Результаты развернутого анализа употребления термина «образовательное пространство» в

---

<sup>64</sup> Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. С.174.

<sup>65</sup> Фрумин И.Д. Образовательное пространство как пространство развития (школа взросления) / И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин // Вопросы психологии. 1993. №3. С. 24–32.

педагогической литературе были представлены О. А. Заблоцкой<sup>66</sup>. Она выделила следующие варианты его понимания: в качестве синонимов терминов «образовательная среда» и «образовательная система»; в качестве территориальной категории; в качестве результата процесса интеграции элементов системы образования; в качестве одного из уровней социального пространства (наряду с экономическим, политическим, культурным пространством); и, наконец в качестве метафоры.

Наиболее фундаментально образовательное пространство было рассмотрено Р. Е. Пономаревым. Для решения задач исследования, проектирования и моделирования образовательного процесса в ориентации его на целостное описание, отмечает Пономарев, мы не можем ограничиться только образовательной средой, как объемлющей всю интересующую нас предметную область. Данное обстоятельство говорит о том, что необходимо обратиться к более широкому понятию, которое охватывает, как «внутренние» процессы становления и развития, так и взаимодействие человека со средой, играющей важную роль в данных процессах.<sup>67</sup> Свою концепцию он противопоставляет деятельностному подходу, заявляя, что развитие человека не всегда осуществляется деятельностно, т.е. осмысленно, целенаправленно, с определенной гарантией результата и что может иметь место стихийное обучение и самообучение, в принципе не поддающееся непосредственному и жесткому контролю.

Теоретико-методологическую основу его представлений составили взгляды на образование и воспитание как процесс взаимодействия человека с образовательной средой, изложенные в работах Т. Ф. Борисовой, Н. М. Борытко, М.Я. Виленского и др. В них среда

---

<sup>66</sup> Заблоцкая О.А. Образовательное пространство как педагогическая категория // Информатика, вычислительная техника и инженерное образование. 2011. №2. С. 10–11.

<sup>67</sup> Пономарев Р.Е. Образовательное пространство: монография. С. 28.

рассматривалась, во-первых, как фактор развития, и, во-вторых, как динамически развивающееся явление.

Опираясь на эти представления, он определяет образовательное пространство как вид пространства, место, охватывающее человека и среду в процессе их взаимодействия, результатом которого выступает приращение индивидуальной культуры.<sup>68</sup> Оно простирается и охватывает все те объекты и процессы, которые приводят к приращению индивидуальной культуры человека, сопровождающиеся освоением ценностей, овладением различных способов мышления, деятельности и поведения. Как мы видим, базовыми элементами структуры образовательного пространства определены: человек, образовательная среда и их взаимодействие.

Как элемент образовательного пространства образовательная среда представлена культурной, социальной и природной составляющими, с которыми человек имеет возможность взаимодействовать. Природно-образовательная среда явлена человеку через естественные и искусственно созданные вещи. В образовательном пространстве, при взаимодействии с данным видом среды, вещь выступает в качестве объекта познания, предмета осваиваемой деятельности, в результате которой приобретает новые свойства. Культурно-образовательная среда явлена через знаки, системы знаков, тексты, а социально-образовательная среда предполагает взаимодействие с другими людьми. Не сложно заметить, что автор рассматривает среду весьма упрощенно, как то, что окружает человека и с чем человек может взаимодействовать в рамках образовательного процесса, игнорируя при этом традиционное рассмотрение среды как совокупности условий.

В рамках классификации им были выделены несколько классов образовательного пространства. На основании взаимодействия

---

<sup>68</sup> Пономарев Р.Е. Образовательное пространство: монография. С. 45.

образующегося с образовательной средой посредством дихотомической классификации были выделены организованное и неорганизованное, осознанное и неосознанное. К организованному классу пространств были отнесены пространства, где образование организуется извне; к неорганизованному классу – соответственно те, где оно происходило стихийно. С классификацией осознанного и неосознанного класса сложнее. Автор предполагает, что взаимодействие человека с образовательной средой может для человека происходить неосознанно. Комбинация этих классов образует виды образовательных пространств: естественное, манипулятивное, авторитарное и свободное. Естественное представляет собой вид образовательного пространства, характеризующийся неосознанным и неорганизованным специально извне взаимодействием образующегося с образовательной средой. Манипулятивное – вид образовательного пространства, предполагающий неосознанное образующимся, но специально организованное извне взаимодействие человека с образовательной средой. Авторитарное – осознанное индивидом, но организованное кем-то извне и основывающееся на авторитете и власти организатора взаимодействие человека и среды в образовательном пространстве. И, наконец, свободное – вид образовательных пространств, который характеризуется осознанным, и не организованным извне, а созданным образующимся взаимодействием с образовательной средой. Данную классификацию он соединяет с индивидуальной и групповой формой образования, выделяя, таким образом, восемь классов образовательных пространств, начиная с индивидуального естественного образовательного пространства и заканчивая групповым свободным образовательным пространством. Ключевая задача в данном контексте связывается автором с «разумной интеграцией» этих классов пространств, как в «действительное образование», так и на уровне научных теорий. Не вполне понятно, что

автор данной концепции понимает под разумной интеграцией и действительным образованием.

Помимо данной классификации он предлагает классифицировать образовательное пространство с учетом, так сказать, позиции педагога, который организует процессы понимания и интерпретации существующего культурного содержания, решения учебных, творческих задач, способствует организованному и целенаправленному развитию человека. При этом педагоги образуют собственное пространство, которое накладывается на образовательное пространство. Их пересечение дает сложную комбинацию, взглянув на которую Алиса бы сказала, что по ходу становится «все чудесатее и чудесатее». «Педагог, отмечает Пономарев, сочетая индивидуальное и групповое воздействие может, например, объяснить учебный материал группе, а контроль проводит индивидуально»<sup>69</sup>. Разве прежде такое сочетание группового и индивидуального вызывало вопросы и требовало теоретического обоснования?

Особо выделяется, что единственным классом образовательного пространства, с которым не пересекается педагогическое пространство, является свободное образовательное пространство. В качестве примера Пономарев приводит занятия Сократа, который использует в ходе беседы с учениками наводящие вопросы. Данный метод обучения называется эвристическим. В чем автор увидел его новизну? Методики развития познавательной самостоятельности школьников входили в содержание советской дидактики. Более того считалось, что учебный процесс характеризуется двумя противоположными тенденциями целенаправленностью и строгой последовательностью с одной стороны и непрерывным возбуждением активности учащихся и созданием простора для творческой деятельности коллектива класса и каждого учащегося, – с

---

<sup>69</sup> Пономарев Р.Е. Образовательное пространство: монография. С.68.

другой стороны. Иными словами они видели процесс обучения как сложную и динамическую совокупность директивных действий педагога и познавательной активности учащихся.

Вообще, можно ли применительно к школьнику организовать так называемый класс свободного образовательного пространства. Начнем, с того, что ребенок обучается осознанно, вернее было бы сказать сознательно, хотя эта сознательность, формируемая педагогами и родителями, не всегда достигает необходимого уровня. Первое условие частично выполнимо. Как насчет свободного взаимодействия с образовательной средой, а не заданного извне? Как мы понимаем, в школе ребенок вовлечен в учебную деятельность, организованной учителем и школьной администрацией. Вне школы организацией его обучения и воспитания занимаются родители. Даже если ребенок проявил самостоятельность и записался в кружок или спортивную секцию, он все равно находится под контролем наставника, мастера или тренера. Так что не понятно, при каких обстоятельствах ребенок школьного возраста самостоятельно взаимодействует с образовательной средой, находясь в классе свободного пространства.

Что касается взрослого человека, то в отличие от ребенка, для которого обучение зачастую выступает как навязанная извне обязанность, он чаще всего обучается осознанно. Но, что мы подразумеваем под обучением в практическом плане? Как известно процесс прочного усвоения знаний включает восприятие материала, его осмысление и запоминание, и то овладение им, которое дает возможность им свободно пользоваться в различных ситуациях, по-разному им оперируя и т.д. Возможно, ли на практике такое взаимодействие с образовательной средой и знаем мы ли мы примеры такового? Действительно возможно и мы знаем примеры. Так, А. Эйнштейна, обучаясь в Политехникуме, изучил физику самостоятельно. Другим примером является «хобби», как разновидность деятельности,

включая познавательную составляющую, которой человек занимается на досуге ради достижения удовольствия. Означают ли эти примеры, что данный класс образовательного пространства является типовым? Нам представляется, что его, следует рассматривать в качестве исключения, подобно тому, как мы рассматриваем людей Эйнштейновской устремленности и одаренности. То же относится к хобби, поскольку этот вид деятельности касается самореализации личности, а не подготовки к продуктивной общественной деятельности, на что нацелена система образования. Рассмотренные нами примеры показывают некую искусственность сформулированной автором проблемы и, как следствие, невозможность применения ее положений в педагогической практике.

#### ***§ 4. Теоретико-методологические аспекты гуманизации образовательной среды***

Ранее мы рассмотрели эволюцию представлений о роли социальной среды в обучении и воспитании, в формировании личности молодого человека. Теперь перед нами стоит задача по выявлению тенденций, имеющих место в современной социальной среде и анализа их влияния на образовательные процессы? Одной из таковых выступает гуманизация, которая рассматривается как фактор современного общественного развития и одновременно как способ разрешения противоречивой сущности человека как продукта одновременно естественной и социальной эволюции. Очевидно, что гуманизация не может пройти мимо школы и окружающей ее социальной среды.

Если посмотреть на данную проблему внимательней, то можно увидеть, что образование остается основным элементом общественной гуманистической практики благодаря характеру всеобщности и независимости его содержания от политических и экономических колебаний; в нем сохраняются элементы гуманистических педагогических



технологий прошлого и идут поиски новых путей. Оно является одним из основных факторов социализации, адаптации и своеобразным лифтом в будущее. Во многом такой взгляд объясняется тем, что вопросы гуманизации особенно остро звучат в период революций, переворотов и других потрясений, когда на первый план выходят вроде бы прогрессивные идеи, однако достигаются они за счет общества, его обнищания и дегуманизации. Распад единой страны в 1990-х гг., война на Северном Кавказе, дефолт конца 1990-х гг. – яркий пример этого. Каким образом эти события повлияли на российское общество? В первую очередь они стимулировали имущественное расслоение общества, которое характеризуется не только качественно разной социально-бытовой средой, возможностями, но даже разными жизненными шансами. Базовым слоем современного российского общества стали малообеспеченные, которые либо являются бедными, либо балансируют на грани бедности. Это люди с многомерной депривацией и очень ограниченными возможностями потребления и изменения своего положения за счет собственных усилий в силу низкой ресурсообеспеченности. Это сопровождается постепенным снижением представлений о роли упорного труда, как фактора достижения жизненного успеха, а значит и ответственности за свою судьбу. Все это порождает в обществе чувство несправедливости, социальной апатии, а в ряде случаев, наоборот агрессии, которая проникает и в школу.

Проблема гуманизации связана с формированием новой виртуальной реальности, создаваемой на основе информационно-телекоммуникационных технологий, сети интернет и т.д. Фельдштейн называет это явление «коллективное, распределенное сознание, обобщенного интеллекта». В виртуальном пространстве дети взаимодействуют с так называемой неотсортированной стихийной информацией, которая прессингует детей и подростков, оказывает неоднозначное, порой отрицательное воздействие на характер их развития.

Сегодня главным источником распространения идей национализма, экстремизма, криминальной субкультуры, культа насилия, а также суицидального поведения молодежи является интернет.

Вопросы гуманизации обостряются на фоне нарастающего отчуждения между взрослыми и детьми, которые существенно повзрослели, с одной стороны, с другой – по ряду параметров углубился их социальный и психический инфантилизм. Как подчеркивают исследователи современные молодые люди не испытывают особой потребности и желания взрослеть и принимать на себя всю полноту ответственности.

Современное образование последние двадцать лет находится в состоянии перманентной модернизации, которое рассматривается как необходимое условие формирования инновационной экономике. Анализируя состояние современной школы, известный российский педагог и ученый Е. А. Ямбург, отметил, что «при серьезном анализе выявляется, что задачи гуманизации и модернизации образования подчас вступают в острое противоречие друг с другом».<sup>70</sup> Примером этого выступает ориентирование на прагматические установки, связанные с достижением результатов любой ценой, с формальным подходом в образовании, в контексте которого его задачи связывается исключительно с количеством учащихся, обучающихся на «4» и «5», с получением высоких баллов по ЕГЭ или мест в мировых рейтинговых системах качества образования и т.п. В итоге все перечисленные нами проблемные ситуации, во-первых, ведут к постепенной дегуманизации социальной среды, и как следствие к дефициту человечности составляющей основу гуманизма, и, во-вторых, затрудняют процессы развития образования.

Сегодня гуманизм фактически сведен к личностному развитию. Условием действительно гуманного общества, полагают философы, может

---

<sup>70</sup> Ямбург Е. А. Стратегия развития школы // Учительская газета. №32. 11 августа 2015 г. [электронный ресурс] <http://www.ug.ru/archive/61405> (дата обращения 04.01.2019)

быть свобода личности, уравновешенная ее ответственностью. Ямбург под гуманизацией образования, предлагает понимать содержательную, технологическую и организационную деятельность школы, призванную обеспечить образование и развитие всех без исключения учащихся, вне зависимости от их способностей и склонностей, психосоматического статуса. Достигнуть этого предлагается за счет расширения поля вариативности образования и обретения школой необходимых для этого степеней свободы и сохранения часов, отводимых на гуманитарное образование.

Какие цели предполагается достичь посредством гуманизации образования? Ясвин, ссылаясь на американскую гуманистическую педагогику, возникшую на рубеже 1960–х гг. отмечает, что ее целью является развитие самоактуализирующейся личности, стремящейся к максимальной реализации своих возможностей, открытой для восприятия нового опыта, способной на ответственный выбор в различных жизненных ситуациях. Допустим, что это так. Тогда необходимо определиться с так называемыми маркерами успешности, показывающими, что молодой человек максимально реализовал свои возможности? В рамках повседневной логики такими маркерами выступают окончание школы с максимально высоким баллом по ЕГЭ, учеба в престижном вузе, получение высокооплачиваемой работы, стремительность карьерного продвижения и т.д. Что может это дать человеку в практическом плане? – Возможность обеспечивать себе и своей семье высокие жизненные стандарты. Однако, в чем их «высота»? Мы полагаем в максимизации потребления. Активность масс молодежи, отмечает А. С. Запесоцкий, искусственно направляется в сферу потребления и наше общество превращается в общество потребления<sup>71</sup>. Данный подход можно назвать

---

<sup>71</sup> Запесоцкий А.С. Философия образования и проблемы современных реформ // Вопросы философии. 2013. №1. С. 31.

неолиберальным. В нем ставка делается на развитие индивидуализма как условия упрочения свободного рынка, а коллективизм считается источником опасной пассионарности и всячески вытравливает его из сфер общественного сознания и поведения. Что касается развития личности, то это рассматривается как капиталовложение, с ориентацией на последующую окупаемость вложений и увеличении дохода после трудоустройства, а воспитание и образование как формирование «человеческого капитала», много производящего и много потребляющего.

Нам представляется, что неолиберальное понимание гуманизма не соответствует российской ментальности ориентированной на чувства взаимопомощи и коллективизма, веры в силу коллектива и товарищества, справедливость. Мы предлагаем формулирование целей гуманизма через его связи с человечностью, нравственностью, справедливостью, пусть и в таких специфических формах как отрицательное отношение к угнетению, социальному неравенству, господству одних над другими. Что касается такой цели гуманизма как всестороннее развитие личности, то необходимо учитывать, что данное положение формировалось в конкретных исторических условиях противостояния светского и религиозного миропонимания и образования. С тех времен было много сделано в направлении развития личности человека и сегодня в этом плане ситуация гораздо лучше. В связи с этим стоит еще раз задуматься о том, насколько проблема гармоничного развития одухотворенной личности сохраняет свою прежнюю значимость и оправданно ли позиционировать ее как центральную для российского образования. Это важно, поскольку выдвигая эту проблему на первый план, мы уводим в тень другие составляющие гуманизма, связанные с формированием потребности жить не только для себя, но и ради других и чувствовать за них ответственность перед всем обществом.

## Глава II

Е.А.Александрова

### Риски и ресурсы гуманизации образовательной среды

В настоящее время образовательная среда стремительно меняется, что связано с изменением социокультурных условий и техническим прогрессом. Парадоксально, но эти изменения зачастую не соответствуют ни тенденциям развития культуры в целом, ни социокультурным особенностям того или иного региона, ни социокультурным потребностям какого-либо сообщества.

Если ранее к субъектам образовательных сред относили исключительно представителей педагогического коллектива, то сегодня им становится практически любой член социума, вне зависимости от возраста и профессиональной принадлежности, занимающий активную позицию по отношению к позитивному преобразованию образовательной среды и, главное, понимающему ее культуросозидающую роль. Сегодня, как никогда, становится актуальной организация новых форм межсубъектного взаимодействия в образовательных средах, в том числе и детско-взрослого, разновозрастного.

Долгое время социокультурные условия обуславливали такие черты образовательных сред, как закрытость, моноактивность, монологичность, моноконцептуальность, изолированность. Современные социокультурные условия актуализируют отнюдь не новые, но не востребованные ранее в образовательных средах принципы открытости, интерактивности, вариативности, дополненности.

Не поставлена «точка» в изучении вопроса сочетания вариативности многообразных культурных практик субъектов образования в условиях стандартизации последнего.

Актуальной задачей исследования явилось уточнение принципов, конкретизации культуротворческих и культуропреобразующих функций образовательных сред и уточнение стратегий и тенденций их развития в условиях сочетания процессов стандартизации и вариативности. Также к задачам отнесем изучение потребностей, интересов и установок субъектов образования, влияющих на развитие образовательной среды. Таким образом, основная цель исследования состояла в уточнении социокультурных условий развития образовательной среды, а отсюда – рисков и перспектив этого процесса.

Данная проблема интегрировало перспективные направления педагогических исследований последних десятилетий, посвященные исследованию таких тем, как «демократическая школа», «школа – социокультурный центр территории», проект «Город-как-школа» «City-as-school», «Культурные практики субъектов образования» и др. Сегодня они дополняются проектами по типу «Open space».

Исследование основывалось на междисциплинарном восприятии человека как субъекта культуры, активного творца своей жизни, человека на высшем (индивидуализированном для каждого) уровне деятельности, целостности, автономности (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, В.П. Зинченко, В.В. Знаков, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков и др.). Также исследование опиралось на представления о сущности и механизме культурного самоопределения в контексте концепции социализации личности (Е.А. Александрова, Р. Бернс, Н.Б. Крылова, А.Н. Леонтьев, С. Марча, А.В. Мудрик, В.А.Петровский, В.М.Розин, С.Л.Рубинштейн, И.Д.Фруммин, И.Г.Шендрик и др.). Использовался онтогенетический подход, раскрывающий

закономерности самоопределения и саморазвития растущего человека и механизмы, обеспечивающие взаимопереход социального и индивидуального, идея обусловленности развития диалектическим единством социализации и индивидуализации (С.И.Гессен, Л.С. Выготский, А.В. Мудрик, В.С.Мухина, Д.И. Фельдштейн и др.). Значительное влияние на процесс исследования оказали рефлексивно-деятельностный подход к развитию субъекта (Н.Г. Алексеев, В.В.Давыдов, С.Л.Рубинштейн, В.И.Слободчиков, др.) и концепции продуктивного образования (М.И.Башмаков, И.Бем, К.Н.Вентцель, Г.Винекен, С.И.Гессен, Дж.Дьюи, И.Иллич, Н.Б.Крылова, О.М.Леонтьева, С.Френе, Н.Ф.Родичев, А.В.Хуторской, С.Н.Чистякова, С.Т.Шацкий, Б.Шлезенгер, И.Шнейдер, и др.).

Культурный уклад образовательной организации – совокупность базовых ценностей, нравственных установок, лично значимых традиций всех участников образовательного процесса.

Понятие культурного уклада образовательной организации тесно связано с понятием «образовательная среда», уже общепринятым в педагогическом тезаурусе. Интересен в этой связи подход В.И. Слободчикова, определивший среду как «средина = сердцевина, Связь = средстение, средство = посредничество». Действительно, «Образовательная среда не есть нечто однозначно и наперед заданное. Среда начинается там, где происходит встреча (сретенье) образующего и образуемого; где они совместно начинают ее проектировать и строить – и как предмет, и как ресурс совместной деятельности; и где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения» В.И. Слободчиков. Именно эти связи и отношения порождают культурный уклад образовательной организации.

Развитие культурного уклада происходит последовательно: встреча – совместное проектирование, построение, т.е. созидание – выявление ресурса своего развития не только в результате данной деятельности, и даже не только в процессе деятельности, сколько в изначальной ситуации совместности, благодаря которой стала возможна сама деятельность – понимание важности совместности для своего развития порождает потребность в продолжении взаимодействия, что приводит к «выстраиванию связей и отношений» – совмещаются ценности, подвергаются коррекции базовые установки, зарождаются лично значимые традиции – формируется культурный уклад образовательной организации.

Таким образом, функциями культурного уклада образовательной организации становятся:

- культууроориентирующая (индивидуальный контекст),
- культуурообразующая (индивидуальный контекст),
- культуросозидающая (социальный контекст),
- культуротворческая (культуроисторический контекст).

До недавнего времени, с позиции культурных укладов, школы были более или менее однородными. Тому причиной единая общность «советский народ», единые учебные планы, программы, учебники, унификация методических подходов к преподаванию и единая стратегическая цель воспитания, определявшая направление работы классного руководителя и его функции.

Внешне разница культурных укладов, по сути, определялась региональной спецификой и территориальным расположением (имеется в виде некоторая разница в образовательном процессе городских и сельских школ. Во вторых образовательный процесс был более индивидуализирован, взаимодействие с родителями более тесным. Школа, в ряде случаев, становилась культурным центром сельского сообщества.



Инициатором подобных изменений был педагог и дети, занявшие активную гражданскую позицию).

Но следует учитывать, что культурные уклады школ, при внешнем их единообразии, отличались по неким внутренним основаниям. Еще Петр Францевич Лесгафт и Януш Корчак отмечали, что существуют разнообразные образовательные среды, отличающиеся между собой по целевым установкам, определенным не государственной политикой, и не запросом общества, а исходя из внутренних побуждений педагогов.

В этом отношении самой знаменитой типологией образовательных сред была типология, предложенная Я. Корчаком, на основании стремления педагогов самим существовать и воспитывать как личность как свободную – зависимую, активную – пассивную: догматическая характеризуется тем, что формирует пассивную и зависимую личность; безмятежная – формирует относительно независимую, но пассивную личность; карьерная – формирует хотя и активную, но зависимую личность; творческая – саморазвитие свободной активной личности. Считается, что только такая среда может функционировать как пространство развития одаренности.

В настоящее время наблюдается изменение уже устоявшихся культурных укладов образовательных организаций. Вызвано это, как показывают наши исследования, рядом факторов:

1) сменой поколений, кардинальным образом отличающихся от предыдущих по характеру мировосприятия. Мезофакторы среды все более ставятся продуктом взаимодействия через систему Интернет, территориально размываются и, подчас, приближаются к макрофакторам по степени личностной значимости. Как ни странно, при это возрастает и роль микрофакторов для развития личности;

2) возрождением интереса к культурной идентичности;

3) становлением новых видов культурных практик СО=ВМЕСТНОСТИ С ДРУГИМ. К ним мы относим: Совместное ДУМАНИЕ как озвученная рефлексия, совместное СЛОВО. Совместное ДЕЙСТВИЕ, подчас ритуальное. Совместное «БЕЗДЕЙСТВИЕ», «МОЛЧАНИЕ». ПРОТИВОДЕЙСТВИЕ как спор, как поиск границ дозволенного, как попытка преодоления

Причем важно, что с появлением новых стандартов общения в режимах on-line и off-line, совместность становится прерванной и прологнированной одновременно, так как технически обеспечена возможность: проживания «отсроченной во времени» совместности; свободного по времени «вхождения» и «выхода» из нее; многомерной совместности, предполагающей от минимального до значительного количества участников, причем не всегда представляющими единый культурный уклад; разновозрастного общения. Также следует учитывать, что организуя событийные встречи, дети, педагоги и родители выступают как коллективный субъект.

Нами были использованы методы опроса и интервью, проблемно-ориентированного анализа, лучших практик (best practice) и метод исследования конкретных случаев (прецедентный подход).

В исследовании, согласно ранее опубликованному в соавторстве с Е.А. Максимовой определению, мы рассматриваем «образовательные объединения как совокупность образовательных, научных организаций, производственных единиц, социальных и культуропорождающих заведений, которые кооперируются на основе отраслевой принадлежности, общих целей развития, для влияния на региональную среду или ради получения каких-либо преимуществ»<sup>72</sup>.

---

<sup>72</sup> Александрова Е.А., Максимова Е.А. Управление рисками в образовательных объединениях //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 21-24.

Анализ ответов позволил убедиться, что респонденты по разному относятся к образовательной среде, в которых осуществляется их жизнедеятельность. В ответах 63 процентов респондентов звучали в большей степени негативные характеристики образовательной среды, оставшиеся же, хотя и под некоторым сомнением, выражали позитивное отношение к происходящему в сфере образования.

Мнения о необходимости развития образовательных сред различались от «традиционно-консервативного» (40 % респондентов) через «последовательно-преобразующий» (32 % респондентов) к «кардинально-преобразующему» (28 %).

Однако в любом случае, заявляя о необходимости стагнации или же развития образовательных сред, респонденты в основном делали акцент на том, как сделать образовательные организации привлекательными для обучающихся (75 %), не бесполезными (89 %), как максимально использовать их воспитательные возможности (93 %). Значительная доля респондентов (77 %) заявляла о том, что среда образовательной организации в настоящее время должны носить вариативный и открытый характер, а ее компоненты должны быть хоть и сопряженными, но заменяемыми.

Также ответы респондентов *подтвердили выявленную нами ранее тенденцию к изменению приоритета влияния различных групп социокультурных факторов на развитие образовательной среды.*

Заметим, что согласно нашим с И.Баранускине исследованиям, воспитывающая среда является, с одной стороны, средой-«возможностью», воспользовавшись которой растущий человек может удовлетворить свои базовые потребности, развить субъектность и личностно-профессиональные качества. С другой стороны, она обладает и свойствами среды-«условия», реализуясь через деятельность классного руководителя,

---

учителя, куратора, тьютора, преподавателя, помогающих растущим людям, в том числе и с особыми образовательными потребностями»<sup>73</sup>.

*В ранних наших трудах мы писали о том, что на **первое место стремительно выходят социокультурные мезо- и макро- факторы, что, в свою очередь, определяет следующие факторы, влияющие на развитие образовательных сред.***

Настоящее исследование позволило зафиксировать наличие еще нескольких **факторов, непосредственно влияющих на развитие образовательной среды.**

***Первый фактор:***

***разграничение процессов развития образовательной среды за счет влияния семей обучающихся и за счет влияния традиций и уклада образовательной организации как таковой.***

В данном случае мы имеем в виду рассогласование социокультурного уклада семьи обучающегося и уклада образовательной среды. Причем, данная тенденция не негативна, многие семьи сегодня имеют четкое представление о цели и процессе развития ребенка, а также о тех своих возможностях (создание ситуации событийности, средового влияния, рефлексивного общения), благодаря которым участие представителей образовательных организаций в развитии ребенка со стороны родителей не предполагается или сводится к необходимому минимуму организационного плана. Также наблюдается и прямо противоположное явление, и их промежуточный вариант.

---

<sup>73</sup> Александрова Е.А., Баранаускине И. Стратегии формирования воспитывающей среды и методы воспитания подрастающего поколения //Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5. № 3. С. 269-274.

***Второй фактор: стабильное существование образовательной среды, сочетающей упомянутые выше процессы, но не учитывающей возможности образовательного пространства городского/сельского сообщества в целом.***

В этом случае следует говорить о двух параллельных линиях развития взаимодействия «внешних» и «внутренних» субъектов образовательных сред.

Отсюда развитие образовательной среды по тому или иному сценарию может быть фасилитировано как «внешними» ее субъектами (к которым отнесем, например, родителей обучающихся), так и «внутренними» (собственно представителями педагогического сообщества образовательной среды).

*Сценарий «внешней фасилитации»:* мнение «внешних» субъектов образовательной среды о цели, принципах, процессе, способах, формах и методах развития ребенка первично, «внутренние» субъекты его учитывают. Данная ситуация характерна для субъектов, у которых сформирована ответственная родительская позиция и развита готовность отстаивать свои родительские права, принимая на себя ответственность за результат образования своего ребенка. Однако образовательной среде, которую они создают для своего ребенка, свойственна некоторая замкнутость, поскольку они редко/практически не используют развивающий потенциал иных образовательных, культурных, спортивных учреждений в силу различных причин. Тем не менее, эти родители, воспитанные уже в иной культуре, свойственной современному миру, активно влияют на образовательную политику и развития образовательной среды.

*Сценарий «внутренней фасилитации»* – мнение «внешних» субъектов является основополагающим для субъектов «внутренних», которые стремятся в домашних условиях четко и полно выполнять

практически все рекомендации педагогов. В этом случае образовательная среда развивается, как это ни парадоксально, за счет устойчивого взаимодействия внешних и внутренних ее субъектов.

*Третий фактор: расширение образовательной среды до образовательного пространства, сочетающего взаимодополняемые сферы домашнего общения, образовательной среды базовой образовательной организации, организаций дополнительного образования, культурно-досуговых и спортивных учреждений, возможности информационных систем.*

Поведение и потребности внешних субъектов образовательной среды в этом случае определяются укладом из жизнедеятельности, культурными практиками, финансовыми возможностями, количеством времени, которое они могут быть вместе со своим ребенком и тем культурным потенциалом, благодаря которому они смогут общаться с ним в рефлексивно-развивающем ключе.

В процессе исследования мы встретились с парадоксальным явлением, суть которого усматриваем в том, что *развитие образовательных сред, как систем воспитывающих, базируется как на классических, так и на уже ставших привычными в последние время совершенно новых принципах.*

К первым, классическим, отнесем принцип наглядности и культуросообразности, ко вторым – принципы вариативности и открытости. Однако специфика современного детства предлагает нам совместить их и говорить об индивидуализации вкупе с виртуальными способами фасилитации социализации.

Результаты исследования доказывают, что в современной социокультурной ситуации *направленности развития образовательной среды необходимо придать воспитательный вектор.* Причем сочетая «последовательно-преобразующий» и «кардинально-преобразующий»

способы, но базируясь на «традиционно-консервативных», то есть базовых культурных ценностях нашего общества.

***Парадокс возможности саморазвития человека через участие в сообществах*** становится разрешимым в случае обращения к динамике межсубъектного взаимодействия в процессе культурного самоопределения:

- обсуждение ценностей и смыслов жизнедеятельности субъектов сообществ в частности и сообщества в целом;

- рефлексия собственного поведения в процессе межличностного взаимодействия;

- выбор стратегий и тактик индивидуального поведения;

- культурная проба участия в жизнедеятельности сообщества в соответствии с избранной стратегией и тактикой поведения в процессе осуществления культурных практик.

***Культурная практика самоорганизации субъекта образовательной среды*** – целеполагающая деятельность, направленная на создание условий и организацию собственного развития. По сути, именно эта практика является человекообразующей. Она заключается в освоении, понимании и индивидуальном вариативном преобразовании им объективной социокультурной действительности.

Если под последней понимать образовательное пространство, то профессиональная деятельность «внутренних» ее субъектов реально может влиять только на создание условий для развития человека. Мы влияем не на самоорганизацию и развитие, а на *инициацию* самоорганизации и развития. И если человека научат, как использовать эти условия для самоорганизации, то такая практика будет действенна. В ином случае – самоорганизация не произойдет.

Основные концептуальные тезисы в этом случае таковы:

- развитие индивидуальных способностей предполагает в превентивном порядке формирование у человека готовности принимать ответственные персональные решения, и лишь затем – способность к самостоятельной деятельности инновационного характера, саморазвитию и непрерывному самообразованию;

- образование можно и следует получать в таком темпе, «месте» (различных образовательных организациях) и с помощью тех форм, средств и методов воспитания и обучения, которые максимально соответствуют индивидуальным психофизиологическим особенностям человека, однако с учетом как его «зоны ближайшего развития» (Л.С. Выготский), так и специфики индивидуальной траектории образования (напомним, что она включает себя траектории развития, воспитания и обучения, прием ориентирована может быть по разному, и в различных сочетаниях: знаниево-, практико-, творчески- ориентированная, а также индивидуально- и личностно- ориентированная);

- поскольку в реальной ситуации человек взаимодействует с большим количеством людей, как в личном, так и в профессиональном планах, то и в процессе его образования необходимо педагогически обеспечить проживание им различных вариативных культурных практик, ситуаций межсубъектного взаимодействия, причем не локально территориально ограниченных, а разнотерриториальных, не только одновозрастных, но разновозрастных.

Естественно, существуют *классические и кажущиеся непререкаемыми методологические основания становления и развития подобной образовательной среды*. К ним мы относим такие, как традиционные, как принцип культуросообразности,



природосообразности, так и достаточно новые принципы социообразности, событийности и некоторые иные<sup>74</sup>.

Однако исследование показало, что *в настоящее время образовательная среда претерпевает кризис на нескольких уровнях.*

*На уровне целеполагания* наблюдается рассогласованность между целями «внутренних» субъектов и целями, которые прописаны в концепциях развития образовательных организаций.

*На уровне выбора педагогических подходов и принципов,* аналогично, фиксируется рассогласованность их между собой, что порождает не только методологическую путаницу, но и дальнейшее не соответствие уже и методов и форм работы субъектов образования. Например, мы считаем (собственно, это очевидно), что деятельностный подход никоим образом не может быть реализован через монологичные занятия информационно-репродуктивного плана. Однако Такие случаи, как показало исследования в практике не редки.

*На уровне выбора форм, методов и средств деятельности* следует говорить уже об иной направленности рассогласованности: рассогласованность между существующими методами и т.п. на практике и потребностями в них современных субъектов образовательных сред. Методы воспитания современного растущего человека – белое пятно в профессиональном архиве деятельности субъектов образовательной среды. В архив, к величайшему сожалению и тревоге сданы методы формирования сознания. Или же небольшое их количество теряется в методах организации деятельности. Поэтому вопрос о средствах воспитания в настоящее время перспективен.

---

<sup>74</sup> Кожачкина С.О., Александрова Е.А. Принципы и подходы формирования социальной успешности подростков //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 1 (23). С. 331-333.

На уровне выбора критериев работы «внутренних» субъектов наблюдается, возможно, самое «опасное» рассогласование: между традициями оценивать внешние продукты образовательной деятельности, причем в сравнении с усреднёнными цифрами, но не индивидуальное приращение образованности, как таковой.

Отсюда выделяем несколько **моделей разработки концепции развития образовательной среды** на основании того, какой из перечисленных выше компонентов положен в основу этого процесса.

### ***1. Модели разработки концепций, предполагающих «инновационное» развитие образовательной среды.***

*1.1 Модель «от нового сочетания принципов и подходов – к формам и методам».*

Данная модель характерна для ситуации глобальных изменений в образовательной системе, катализатором которых может являться «модная» концепция, идея, теория. Так выстраивают образовательную среду научно-ориентированные коллективы, зачастую имеющие научного руководителя – кандидата или доктора педагогических наук. В свое время по такой модели были сформированы образовательные среды, основанные на личностно-ориентированном подходе, субъект-субъектных отношениях и проч.

Эта модель приводит к построению реально действующей системы воспитательной работы и системы обучения только в том случае, если коллектив не ограничивается осмыслением методологической основы концепции, но ставит адекватные базовой теории задачи, подбирает соответствующие формы, методы и приемы воспитания и развития. Тщательный анализ множества концепций показывает, что заявленные на первых страницах теории не подкрепляются необходимыми и достаточными именно для них формами и методами работы. Отсутствуют разумно сформулированные цели и задачи и педагоги не получают ответа

на вопрос – зачем мы это делаем? Отсюда – декларирование идей и продолжение работать по старому, диссонанс между теорией и практикой, как результат – недоверие к теоретическим изысканиям и уверенность в монолитности и неизменности стабильного и инвариантного «урока» и «классного часа».

**1.2. Модель «от нового сочетания форм и методов – к принципам и подходам»** характерна для методически-ориентированных коллективов, или же для коллективов, в которых много молодых сотрудников, переживающих период «проб» различных методических разработок и лишь потом понимающих необходимость методологического осмысления событий. Важно, чтобы консультант возник именно тогда, когда он будет востребован. Только в этом случае возможен переход к систематизации накопленного опыта и продуктивному поиску принципов и подходов, соответствующих практике данной образовательной организации. Положительным эффектом при этом является создание вариативного образовательного пространства для переживания и проживания разнообразных культурных практик за счет разнообразия организованных педагогом действий. К определенным рискам отнесем мозаичность событий, а также усталость людей, живущих в ситуации бессистемной эмоциональной включенности в образовательную действительность.

Следующие модели разработки концепций свойственны образовательным системам с устойчивыми традициями, сформировавшимся имиджем, которые решили «плавно эволюционировать».

**2.1. Модель «от традиций – к новому сочетанию форм и методов»** проявляется в образовательных организациях, которые поставлены перед необходимостью модернизации, но считают необходимым совершить это постепенно, учитывая и бережно сохраняя накопленный опыт.

**2.2. Модель «от традиций – к новому сочетанию принципов и подходов»** более революционная, чем предыдущая, т.к. коллектив решается на изменения неких базовых оснований своей деятельности. В любом случае в процессе разработки концепции основной упор делается на неких двух контрольных точках – тех компонентах, которые администрация считает ключевыми, или же те, с которыми знакомы педагоги. Остальные компоненты остаются вне сферы внимания.

Итак, в **качестве показателей выявления влияний различных социокультурных условий на развитие образовательных сред нами рассматриваются:**

- позитивное воздействие образовательного процесса на развитие социально значимых качеств субъектов образовательных сред;
- создание для субъектов образовательных сред условий с целью повышения качества их жизни, как в профессиональной сфере, так и с учетом удовлетворения остальных их базовых потребностей;
- улучшение всех сторон общественных отношений в образовательных средах, формирование открытого демократического профессионального сообщества.

Следует также учитывать и **факторы, которые влияют на результаты выбора «внутренним» субъектом образовательной среды какой либо роли для себя.**

*Внешние факторы* (расположим по степени уменьшения влияния на результат выбора): социокультурные традиции региона, определяющие запрос к поведению педагога, выбору им стратегии и тактики взаимодействия с семьей и ребенком; духовно-нравственные основания, определяющие поведение и деятельности группы лидеров в образовательной организации; традиции образовательной организации, ритуалы, коллективное сценирование поведения; государственный заказ, выраженный в ФГОС.

Кстати, в последнее время иерархия влияния факторов изменилась: более значимыми стали факторы, которые объединенно следует обозначить как уклад образовательной среды, и значительно ослабил свои позиции государственный заказ.

Также результатом нашего исследования является выявление закономерности: внешние факторы влияют на рождение новых функций деятельности (фасилитация, сопровождение) и на изменение значимости традиционных (организаторская, см. выше).

*Внутренние факторы* (расположим по степени уменьшения влияния на результат выбора): характерологические особенности личности; духовно-нравственные основания поведения; потребность принять ту или иную профессиональную позицию: поддерживающую или отстраненную по отношению к ребенку и его семье; профессиональный опыт.

Причем, все это оказывает влияние на повышение востребованности новых ролей педагога – модератора, фасилитатора, консультанта и снижения значимости таких привычных для нас, как контролера, эксперта и т.п.

Проведенное исследование позволило нам выявить следующую закономерность: *если в образовательной среде доминируют внутренние факторы, то зачастую это проявляется в появлении «моноавтора» уклада образовательной организации; если же доминируют внешние факторы – формируются авторские коллективы.* Данный вывод не окончателен и требует тщательной проверки.

Исследование показало, что именно сочетание внутренних и внешних факторов рождает социокультурное сообщества в образовательной среде, специфика которого и определяет его уклад.

Причем, следует учитывать, что доминирование внутренних факторов порождает авторов уклада.

Доминирование же внешних факторов приводит к тому, что в образовательной среде начинают зарождаться авторские коллективы, выстраивающие модель развития образовательной среды, соответствующих социокультурным условиям, на единых принципиальных основаниях.

И вот в таких авторских коллективах и зарождается *уклад образовательной среды*, компонентами которого являются не только некие

*традиции поведенческие*, выполняющие организационную и культуросохраняющую функции, как это обычно представлено в научных работах,

но *традиции культурные*, выполняющие культуросозидающую функцию, функцию инкультурации, включающие нормы и зоны ответственности, права и свободы субъектов, некий регламент их взаимоотношений.

Если использовать терминологию Юрия Степановича Мануйлова по поводу трофики среды<sup>75</sup>, а также идеи Наты Борисовны Крыловой<sup>76</sup> и Витольда Альбертовича Ясвина,<sup>77</sup> то следует заключить, что на формирование Уклада образовательной организации влияют традиции, субъекты, как причастные, так и сопричастные ей, некие факторы (трофики (Ю.С. Мануйлов), «общественный ветер» (В.А. Ясвин).

Добавим: на формирование Уклада образовательной организации влияют имеющиеся в ней артефакты, которые часто воспринимаются субъектами среды исключительно с материальной точки зрения и, на этом

---

<sup>75</sup> Мануйлов Ю.С. Концептуальные основы средового подхода // Педагогика. Психология. Социальная работа. Социокинетика. – 2008. – № 4. – С. 21.

<sup>76</sup> Крылова Н.Б. Школьный уклад - какое качество образования мы создаём? // Народное образование. 2010. № 6 (1399). С. 33-37.

<sup>77</sup> Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М.: Народное образование, 2019. 448 с.

основании, включаются ими с материальный компонент образовательной среды.

Принимая их мнение и соглашаясь с ним, заметим, что к образовательным артефактам следует отнести не только объект, как таковой (например, школьная доска, парта, перила и проч.), относя их к «уровню материи», но и эмоциональную их окрашенность, учитывая личный опыт субъектов, их воспоминания, что придает в обычные материальные объекты их личностную значимость. А в случае образовательной среды – средовую значимость.

Так, из образовательной среды ее субъекты получают определенные трофики (термин Ю.С. Мануйлова), выделяя в нее (продолжим использовать естественнонаучную терминологию) некие продукты взаимодействия как межличностного (ребенок – ребенок), так и личностно-объектного (ученик – компьютер), а также опосредованного личностно-личностного (ученик – текст – автор текста). Продуктом в данном случае с одной стороны могут являться отметки, как нематериальный продукт, с другой – проекты, как материальный продукт. Но существуют и такие лично значимые продукты, как эмоции, влияния, изменения в мировоззрении, также, в свою очередь, влияющие на образовательную среду, вызывая изменения в ее материальном компоненте.

Образовательная среда складывается из элементов объектного и субъектного происхождения, каждый из которых для существующих в них субъектов может быть как индифферентным, так и значимым, необходимым, либо оказывать негативное влияние на эмоциональное состояние.

Поскольку образовательная среда насыщена процессами и явлениями, связанными с детством, как некой социокультурной реальностью, то базовые его характеристики, такие, как фантазирование, стремление к созданию собственных миров, не могут не оказывать свое

действие на то, что многие объекты образовательной среды для детей становятся субъектно принятыми и, соответственно, эмоционально окрашенными, а многие субъекты воспринимаются индифферентно и, по сути, для детей являются некими сторонними объектами.

Это является основой для выделения рисков существования образовательной среды и перспектив ее развития во времени и в пространстве.

Итак, чем же «питает» своих субъектов образовательная среда?

– во-первых, теми смыслами, которые подчас в ситуации общения заложены более интонационно, чем даже содержательно,

– во-вторых, эмоциями, на основе которых формируется система отношений;

в третьих, культурными традициями и нормами поведения и деятельности, принимаемыми или не принимаемыми в зависимости от сложившихся личностных установок,

- и, наконец, эстетическими впечатлениями и информацией.

Последовательность предыдущих строк важна, так как в них отражены логика восприятия ребенком ли, родителем ли, педагогом ли образовательной среды, как таковой. В совокупности это порождает у субъектов эмоциональный фон общения/учения/преподавания, степень выраженности стремления быть принятыми в данной среде, совершить что-либо, «оставить свой след».

Опыт общения со слушателями многочисленных курсов повышения квалификации в сфере педагогической деятельности, а также преподавания курса «Экспертиза и проектирование образовательной среды» показал, что, все же, внимание субъектов образовательной среды в первую очередь привлекает эстетическая ее составляющая.

Респонденты, участвующие в опросе, посвященному выявлению привлекательности тех или иных элементов образовательной среды для



них, как участников образовательного процесса, в большинстве своем оперировали такие показателями, как «чисто/грязно», «удобно/не удобно», «нужно/не нужно».

Эти показатели были отнесены нами к разряду «рисков» образовательной среды, так как они выбирались родителями, учениками и педагогами именно с позиции того, что отсутствие или наличие чего-либо в образовательной среде может негативно повлиять на их существование (например, потолок в трещинах), здоровье (грязь и др.), настроение (резкая неприятная для слуха трель школьного звонка и проч.).

Однако впоследствии, после обсуждения возможных вариантов эстетизации образовательной среды, данные маркеры стали использоваться как второстепенные.

К показателям первостепенной важности, и, следовательно, показателями, которые следует рассматривать в качестве диагностических для развития образовательной среды, стали относиться следующие:

- «сменяем/не сменяем»: речь идет о том, что многие элементы, априори предназначенные для того, чтобы регулярно обновляться, никогда не меняются;

- «информативен/ не информативен»;

- «доступен/ не доступен».

*Пример: объявление школьного психолога о способах минимизации стрессов у ребенка (заметим, возраст ребенка не указывается, что уже заставляет сомневаться валидности информации – Е.А.), было представлено бесценно в одной из школ в течении трех лет, причем не в том месте, где обычно собираются родители, а в противоположно от входа крыле школы на третьем этаже, где родители обычно не появляются.*

Отсюда минимизация рисков заключается в том, что перспективы развития образовательной среды следует усматривать в построении

деятельности на основе таких принципов, как принцип мобильности («сменности» экспозиции), принцип информативности и принцип доступности. В последнем случае принцип доступности следует понимать как доступность органам зрения и осязания, а не «доступность пониманию», как это традиционно для дидактических трактатов.

Не менее важно придерживаться принципа персонализации развития образовательной среды, о которой мы в данной монографии говорим впервые.

Дело в том, что и для формирования, и для развития культуросообразной образовательной среды необходимо чтобы ее субъекты являлись не исполнителями, но авторами. Именно в этом случае будет наблюдаться максимальная их включенность в процесс становления уклада образовательной организации и принятия на себя ответственности за организуемые события.

Культуросообразная образовательная среда (некоторые авторы, в части, А.И. Иванов, используют термин «культурная среда», однако мы полагаем, что соотношение культуре более точно отражает происходящие при формировании уклада процессы), складывается из проявлений жизнедеятельности, смыслов, отношений, достижений, продуктов деятельности субъектов образовательной среды.

Уклад является несомненным базисом культуросообразной образовательной среды, как внешнее видимое проявление ее духовно-нравственных оснований. Отсюда следует, что уровень и состояние среды можно осознать не только исходя из генезиса ее развития.

В основном впечатление об укладе образовательной организации складывается на основе изучения отношения субъектов к свободе и ответственности, проявления ими (при возможности) активности либо пассивности, предпочтительное использование педагогами индивидуальных либо массовых форм обучения и воспитания, их

отношения к «не такому» ребенку и «педагогу, который не такой как все» (Н.Б.Крылова).

Мы редко говорим о верности обучающихся и педагогов/преподавателей сущности уклада своей образовательной организации. Различие между культуросообразной образовательной среды и ее образовательной средой как таковой состоит в том, что что культуросообразная среда есть результат культурного самоопределения всех ее субъектов. Образовательная среда, в свою очередь, – продукт проявлений смыслов профессиональной деятельности, достижений педагогического коллектива, разработанных ими программ, отношений, эмоционального фона и много другого.

Культуросообразная образовательная среда есть не только территория-средство, но и территория-возможность, благодаря которой ребенок получает возможность разрабатывать индивидуальную траекторию своего развития различными способами, векторами, прямым и косвенными путями. Ключевой компетентностью в данном случае становится способность и готовность к ответственному выбору.

И вот здесь возникает весьма важный момент: в культуросообразной среде школы/института ее субъекты являются «авторами» или «актерами»? Ответственный выбор присущ априори, первой из этих ролей, ведь если рассматривать культурную среду с позиции ее содержания, то она проявляется через традиции и ритуалы, вербальные и невербальные привычки и поведение, включая разработку и использование символики, внешний вид ее субъектов, помещения, иерархическое устройство, направленность притязаний и увлечений субъектов на науку, искусство, технику и проч.

Но даже разделение ролей на «автора» или «актера» недостаточно. В каждом из этих случаев мы можем предложить еще роли «фасилитатора идей», «планировщика», «разработчика» и многих других.

Для того, чтобы способствовать определению субъектов в ролевой позиции, на специально организованных встречах следует организовать обсуждение сути понятий «автор» и «актер» применительно к образовательной среде организации.

Например, совместно могут быть обсуждены такие диаметрально противоположные позиционные вопросы, как:

- позиция: «Мы – авторы». Вопросы: Что могу сделать для формирования и развития образовательной среды Я сам? Где и что мы может «авторить»? Авторство – это творчество? Креативность – это творчество?

- позиция: «Мы – актеры». Вопросы: всегда ли мы соблюдаем сценарий занятия (урока, внеклассного мероприятия)? Соблюдаем ли мы правила сценирования воспитательного и учебного процесса? Соблюдаем ли мы социокультурные роли «ученик», «педагог», определяемые уставом школы, нормами этики и пр.

В качестве примера приведем логику проведения подобного обсуждения.

Делим участников на группы – «Я-автор» и «Я-актер». Либо: «Автор формы образования», «Автор образовательной среды», «Актер формы образования», «Актер образовательной среды».

В каждой группе выбирается спикер, высказывающий общее мнение. Также вбираются участники, для фиксации мнения групп на доске/флипчарте. В качестве оборудования понадобятся лабораторные весы для того, чтобы участники «взвесили» итоги обсуждения: на чаши весов размещают карточки-фишки с обозначенными позициями.

В течении 5 минут организуется обсуждение в группах посредством приема «мозговой штурм».

Вопросы: Какого ребенка воспитывают взрослые? Каковы социальные роли, ожидаемые от ребенка – обществом, самим ребенком?

Какое актерство нужно (хотел бы выполнять) ребенку? Какие роли выбирает сам ребенок? В чем он хочет быть автором? Где пересекаются актерство и авторство? В каких ситуациях ребенок в школе автор и актер? Какие условия взрослые создают для авторства и для актерства ребенка в школе?

Идеи для обсуждения: традиционный школьный уклад предусматривает наличие таких форм взаимодействия детей и взрослых, как классные часы, экскурсии, путешествия, уроки, перемены... Именно они определяют форматы взаимодействия взрослого и ребенка. Есть среда – подоконники, место под лестницей, коридоры, лестницы, классы, залы... Где он проявляет себя как автор, где как актер? На какой территории? Если педагоги проводят массовые формы воспитания и обучения – урок, классный час – ребенок выступает только актером? Или автором тоже? Подберите форматы взаимодействия взрослого и ребенка в образовательной среде – где ребенок автор и где он актер? Что должен взрослый сделать для ребенка? Что должен сделать сам ребенок, если он автор? Кто или что этому мешает?

Подобная работа в процессе исследования позволила нам разработать серию *семинаров-погружение с субъектами образовательной среды*, в процессе которого происходило их самоопределение по отношению к процессу ее проектирования и развития.

Практически во всех педагогических статьях мы можем встретить рекомендации авторов по организации рефлексивного этапа той или иной деятельности со стороны субъектов образовательного процесса. Уже доказан смысл и значимость рефлексивных пауз во время проведения занятий и внеурочных форм образования. И, тем не менее, опыт показывает, что усталость, вызванная непониманием педагогами смысла своей деятельности, нарастает. Это мы относим к рискам проектирования образовательной среды.

Большинство педагогов оправдывает ситуацию нехваткой времени. Действительно, рефлексивные процессы длительны и требуются достаточного количества времени, чтобы успеть не только остановиться и оглянуться, но и констатировать свое состояние «здесь и теперь», а также заняться прогнозом и проектированием индивидуальной стратегии профессионального роста.

Однако, как показывает опыт работы с педагогическими коллективами в нескольких регионах России, недостаток времени не играет главенствующей роли. На первое место в числе факторов, препятствующих полноценной рефлексии профессионального поведения выходит отсутствие соответствующей компетентности. На наш взгляд, это серьезный недостаток содержания среднего и высшего профессионального педагогического образования, до сих пор ориентированного на трансляцию как можно большего количества знаний по той или иной учебной дисциплине, но не профессионально-значимых компетенций деятельностного плана.

Решение данной задачи мы видим в систематической работе с преподавателями. Здесь не следует искать какие-либо инновационные формы и методы работы. У работников психологических служб накоплен достаточный опыт проведения тренингов, они обладают большим числом эффективных методик, с помощью которых можно научить человека понимать себя и ситуацию. Материал, приведенный ниже, посвящен краткому описанию опыта нашей работы в описываемом направлении.

Для того, чтобы преподаватель почувствовал себя на работе комфортно, чтобы он спокойно шел на работу и уходил домой также в нормальном расположении духа, ему, прежде всего, необходимо понять, для чего он это делает, какой личный смысл имеет для него данный вид профессиональной деятельности.

Формирование умений рефлексивной деятельности проводится как индивидуально, так и при работе микрогруппы (7-12 человек). Эти микрогруппы могут состоять из преподавателей одной образовательной организации (что традиционно), а также и из разных. Однако опыт оказывает, и в том, и в другом случае (если только эти педагоги не из разных регионов) наблюдается их замкнутость, вызванная тревогой о том, чтоб их сокровенные мысли и чувства станут достоянием общественности. Для ее преодоления целесообразно на первых занятиях разрешить участникам записывать и зарисовывать возникающие мысли и образы, не вербализуя их, а также предварить занятия играми, нацеленными на сплочение коллектива.

Кроме того, считаем необходимым озвучить следующее наше наблюдение, имеющее место в разных регионах России.

Встречи проводились как в стабильных по своему составу группах преподавателей, так и в подвижных, где количество и состав участников могло изменяться.

В первом случае преподаватели комфортно себя чувствовали, свободнее работали, легче и адекватно реагировали на события в группе. Но при встрече с реальностью отмечали появление боязни быть непонятым и непринятым. Кроме того, в большинстве случаев представители группы, в которой сложились прекрасные отношения между участниками, по окончании цикла занятий испытывали потребность собираться вместе для комфортного общения, поскольку нигде более они не находили взаимопонимания подобного рода. Ученики стремились показать друзьям значимость новых для них нравственных ценностей. В случае если им удавалось преодолеть барьер непонимания, контакт между ними и остальными педагогами налаживался.

При проведении занятий с подвижным составом педагогов мы сталкивались со следующими трудностями: периодическое появление

«новичков» вызывало на первых порах дискомфорт у членов группы, и, как результат, временно возрастала замкнутость участников, «новенькие» ощущали неловкость в связи с понятийными затруднениями. Скорость и комфортность адаптации новичков зависели от навыков, тактичности групповода и доброжелательности группы.

Положительными моментами работы с «подвижной» группой являлось максимальное приближение условий занятия к реальной жизни. Преподаватели привыкали к появлению новых коллег, получали навыки взаимодействия не с одним и тем же составом педагогов, а с многообразием характеров, мнений, взглядов, убеждений. Даже то, что в подобных группах чаще возникали разногласия, являлось позитивным моментом, так как это предоставляло преподавателям возможность рассмотреть аспекты поведения в разнообразных ситуациях, развить навыки толерантного общения.

Поскольку подобные группы предполагали свободный вход и выход, то события быстрее получали огласку в педагогическом коллективе и подвергались всестороннему обсуждению. Педагоги, не посещавшие группу, также начинали вырабатывать собственное отношение к происходящему, мысленно проживали ситуации, имевшие место на групповых занятиях. В результате у преподавателей интенсивнее протекали процессы самопознания и самоопределения, вырабатывалась ответственная профессиональная позиция.

Встречи с преподавателями целесообразно проводить в каникулярное время, или же специально выделять для них вторую половину дня, свободную от занятий студенческих групп. Неформальную комфортную атмосферу поможет создать приглушенный свет, заранее приготовленные письменные принадлежности, тихая музыка релаксационного характера.



Считаем уместным привести здесь основные правила, которые обязательно оговариваются ведущим, понимаются и принимаются всеми участниками встреч: правило «Здесь и сейчас» – говорим и обсуждаем только то, что касается темы игры и о том, что зависит от нас; правило «Уважения другого мнения» – кто-то может думать по-другому, не так, как вы: выслушайте его внимательно и постарайтесь понять, не осуждая; правило «Регламента» – бережем наше время: говорим кратко и по существу; правило «Поднятой руки» – человек поднял правую руку вверх: он просит тишины и внимания, ему есть что сказать; правило «Инициативы» или «Кто, если не Я» – каждый старается в меру своих сил и понимания, предлагает идеи и думает над предложениями коллег: от этого зависит общее решение.

### ***1 встреча.***

Формирование рефлексивных умений логично начать с обращения в своих мыслях не к себе, а к Другому, и лишь затем постепенно, переводить внутренний фокус на лично-значимые проблемы. Для этого мы предлагаем участникам проанализировать перечисленные приведенные ниже трудности, которые могут возникнуть у субъектов в различных сферах взаимодействия, «примерив» их на случаи из жизненного опыта.

*Предметная сфера:* несовпадение интересов; непроясненность цели взаимодействия; различие предметов (у каждого субъекта свой предмет данного взаимодействия); разные представления об одном предмете; разная значимость предмета; навязывание своего предмета; различные представления о результате взаимодействия.

*Деятельностная сфера:* разный ритм работы субъектов; отсутствие обратной связи; разная установка на взаимодействие; разная степень готовности к взаимодействию; разница в возрасте; разная степень объективности к оценке процесса и результата; нерезультативность способа взаимодействия.

*Нормативно-технологическая сфера:* различия у субъектов норм поведения, языков общения; различные представления о ролях во взаимодействии; незнание норм поведения или пренебрежение ими; недостаточность навыков и культуры общения, культуры взаимодействия (отсутствие обратной связи, предубеждения, разница в возрасте); неумение корректно сформулировать мысль; крайняя зависимость от групповых норм общения; отсутствие регламента.

*Эмоциональная сфера:* эмоциональный настрой, не соответствующий данной ситуации; страх быть не понятым; разная степень увлеченности происходящим; негативные межличностные отношения, отношение партнера к роли, которую выбрал себе собеседник; «выпадение» одного из партнеров в результате актуализации других проблем; психологическое несоответствие; плохое самочувствие; нежелание участвовать.

*Личностная сфера «Я»:* невозможность проявить свою индивидуальность; претензия на лидерство; психологические особенности личности; «погружение» в себя; разная степень «допуска в себя», доверительности, открытости; нежелание взаимодействовать с кем-либо вообще; различие между оценкой и самооценкой.

Далее мы организовывали совместную деятельность субъектов по разработке ими алгоритма внутренней работы по разрешению собственных трудностей взаимодействия. Для этого мы предлагали участникам разделиться на пары и рассказать друг другу, как преодолевали то или иное затруднение, которое возникло в процессе совместной деятельности. В результате становились зримыми этапы индивидуальной работы по разрешению трудностей взаимодействия.

Мы заключили, что *условиями успешного взаимодействия* выступали: значимость цели для всех участников; увлеченность процессом; атмосфера добра и доверия; возможность каждому проявить

свою индивидуальность; принятие партнера; понимание и осмысление позиций других; взаимодействие ради единой цели; совпадение граней переживаний. Это позволило педагогам принять за правило отказ от оценки ситуации и быть готовыми к ее анализу; актуализировать предмет и цели взаимодействия; выделить в предмете сферы интересов для каждого участника взаимодействия; создать условия для реализации интересов каждого члена команды, благоприятный эмоциональный фон<sup>78</sup>.

В результате такой работы для участников стали зримыми некоторые этапы рефлексии, направленной на разрешение собственных трудностей взаимодействия:

1. определение круга достаточно постоянных состояний, проявляющихся у человека во взаимодействии с другими, их анализ и т.д.;
2. снятие комплекса «одинокости в проблеме» - причисление себя к группе людей, имеющих те же трудности;
3. соотношение самооценки с оценкой человека другими людьми;
4. определение значимых для него трудностей взаимодействия;
5. взаимодействие внутри себя: советы самому себе как определение способа преодоления трудностей;
6. проверка этих способов в какой-либо ситуации (смоделированной или спонтанной);
7. пополнение банка способов;
8. возможное появление новых проблем.

## ***2 встреча.***

Педагогам в спокойном темпе с обязательными рефлексивными паузами задаются вопросы, причем, желательно, в приведенной ниже последовательности:

---

<sup>78</sup> Подробнее см.: *Александрова Е. А., Фролова Т. В.* Директор и его заместители: шесть шагов на пути к взаимопониманию и взаимодействию // Директор школы. 2003. № 6. С. 18-27.

*Где мы работаем? Зачем мы это делаем? Один в поле воин? Что есть в нашей колледже для Студента? Что сделано в ней для нас самих? Что сделано для Родителей? И Родителями? А как мы можем улучшить эту ситуацию (а мы это хотим?..)? Какого Студента мы хотим учить? Когда мы работаем, то какая фраза является нашим девизом? Кто влияет на формирование нашего личного и педагогического кредо? То, что мы делаем, действительно нужно нашим ученикам?*

Для ответов на следующую группу вопросов организуется работа методом «мозгового штурма».

*Какой ученик сегодня приходит к нам, какой социальный заказ на образовательные услуги сегодня существует? Каким мы видим идеального ученика?*

После этого этапа возможно и желательно групповое обсуждение. Большинство групп, с которыми мы работали, выказывали соответствующее желание. Далее процедура повторяется в работе над вопросом: *с каким учеником нам трудно?*

Далее подводятся итоги: *труднее всего нам работать со учеником, который... Как Вы думаете, почему? (обсуждение).*

Следующий этап работы направлен на самоопределение преподавателей в отношении из личного **профессионального кредо**.

Пример. Оборудование: листы бумаги, ручки.

1. Индивидуальное задание: напишите, пожалуйста, семь эпитетов, которые характеризовали бы коллектив, в котором бы Вы наиболее комфортно себя чувствовали.

2. Положите их на общее обозрение и проанализируйте свои записи и записи других педагогов (3 минуты).

3. Определите, какой эпитет повторяется наиболее часто, как распределились «места» остальных характеристик (2 минуты).

4. Составьте «горячую десятку» качеств идеального педагогического коллектива для эффективного взаимодействия (1 минута).

5. Теперь представьте себе, что ваш коллектив решил поставить пьесу. Какое произведение им следовало бы выбрать, чтобы оно наиболее полно соответствовало его особенностям?

6. Запишите название пьесы и «горячую десятку» эпитетов на отдельном листке. Какая фраза является нашим девизом? Какая песня? Картина?

7. На кого мы рассчитываем, формируя кредо?

8. Наши предложения.

### ***3 встреча***

Основные вопросы следующей встречи обращены непосредственно к «Я» преподавателя: *Что произошло со мной с того момента, как я стал преподавателем, завучем, директором (в личном, в профессиональном планах)? Зачем я здесь? Что мне это дает? Что делать с тем, что я приобрел? Как мне живется среди других людей? Что я хочу? Чего я не хочу?*

*Что делать дальше? Как все, что я запланировал, реализовать? В чем нам нужна помощь администрации, и с чем мы в силах справиться сами? Как при этом сохранить себя?*

Целесообразно в качестве «разминки» использовать методику незаконченных предложений. Пример: *если бы заместителем директора по воспитательной работе был Я, то...; если бы Я был родителем студента, то...; в школе воспитателям нельзя...; когда я иду на работу, я думаю о том, что...; для своих коллег я...; я мечтаю, чтобы в колледже было...; на работе я люблю...; когда меня вызывает директор, я ...; чтобы на работе не уставать, мне надо...; чтобы почувствовать себя женщиной, стоит лишь...*

Затем мы предлагаем педагогам определиться: «Я был...», «Я сейчас...», «Я буду...», «С другими я был...», «Сейчас я с другими...», «Я буду с другими...» и зарисовать спонтанно возникающие образы. После рефлексивной паузы организуется беседа по вопросам: *Почему возникли именно эти образы? Что они означают именно для нас? Комфортно ли нам с ними? Хотим ли мы что-либо изменить в этих рисунках?* И если на последний вопрос педагоги дают положительный ответ, то мы предлагаем им поменять что-либо, дорисовать, закрасить то есть сделать то, что им захотелось изменить – то есть создать новый образ своего «Я».

В последующих встречах мы организовывали общение с преподавателями исходя их опыта встреч рефлексивного плана, описанного С. Шмидтпотт, Э. Сволински, У. Эрнста, Х. Боркенхаген<sup>79</sup>.

**Четвертая встреча** посвящалась обсуждению вопросов о том, как исследовать личные и профессиональные интересы, как развивать их и приходить к появлению новых перспектив индивидуального развития? Как изучать собственную работоспособность и соотносить их с работоспособностью и темпом работы коллег? Как выразить и обсуждать индивидуальные интересы учения в пределах целей учебной группы? Как исследовать собственные возможности сотрудничества с другими людьми: и сверстниками, и отличающимися по возрасту и статусу? Как я могу достичь индивидуальных целей, работая в коллективе? И, наконец, как соотнести персональные образовательные интересы с интересами других людей и государственными требованиями?

Цель **пятой встречи** – помочь педагогу определить направленность индивидуальных образовательных траекторий и найти тему проектной работы, то есть такую противоречивую ситуацию теоретического или практического плана, которая представляет ему поле для проявления

---

<sup>79</sup> Подробнее см.: *Александрова Е. А.* Структура учебного плана Продуктивного образования в берлинских школах // Школьные технологии. 2001. № 3. С. 90-121.

активной собственной деятельности и пробуждает реальный интерес. *Как найти именно те научные, творческие или практические сферы, которые интересуют человека? На какие вопросы преподавателю хотелось бы получить ответ? Как и где он может получить необходимую информацию? Как сформулировать вопросы к себе, ответы на которые позволит составить план работы по саморазвитию?*

Цель **шестой встречи** – поддержать преподавателей в процессе разработки и реализации индивидуальных траекторий личного и профессионального саморазвития.

Обсуждались вопросы: *как определить необходимость и достаточность возможных форм и методов саморазвития с целями и направленностью индивидуальных образовательных траекторий? В чем состоит их взаимосвязь? Как понять, можно ли эту траекторию реализовать в имеющихся в образовательном учреждении условиях? И что надо сделать, чтобы изменить их при необходимости? Как при необходимости изменить собственную стратегию поведения в соответствии с индивидуальными профессиональными целями? Как определить и аргументировать последовательность действий, учитывая и собственные интересы, и существующие на практике условия?*

Цель **седьмой встречи**, проводимой после окончания реализации фрагмента траектории, заключалась в создании условий для самооценки педагогом результатов своей деятельности.

Обсуждались вопросы: *как соотнести результаты реализации индивидуальных траекторий саморазвития с первоначальными их целями? Насколько выбранная мною стратегия соответствовала моим ожиданиям, моим индивидуальным особенностям? До какой степени моя деятельность отразила мои персональные интересы? Как мне распознать, представить и обсудить результаты?*

*В чем состоит причина положительных и отрицательных результатов реализации индивидуальных траекторий саморазвития? Имею ли я соответствующие способности? Что надо сделать, чтобы их развить? Что помогло мне развиваться? Что помешало моему развитию? Что я уже узнал? Что изменилось во мне? Как изменились мы все? Как я хочу работать дальше? Какие стратегии поведения я выберу дальше? Что я жду от следующих шагов в моей деятельности? Как соединять процесс моего дальнейшего образования с полученным мною опытом? Как я могу привлечь внимание третьих лиц (коллег, администрации) к моим результатам и, тем самым повлиять на мои следующие действия?*

**Резюме.** С течением времени у педагогов формируются умения рефлексивной деятельности, интенсивно развивается способность к рефлексии поведения. Это касается интроспективы познания, новых акцентов в восприятии себя и других, изменения эмоционального восприятия действительности. Рефлексия облегчает переход от непосредственных форм поведения к опосредованным формам организации поведения и управления им. Благодаря этому преподаватель осознанно проектирует индивидуальные стратегии профессионального поведения, причем, что важно, это сочетается с совершенствованием умений вести диалог с коллегами, выстраивать паритетные отношения эффективного взаимодействия, совместной деятельности и сотворчества.





### Глава III.

## Взаимодействие субъектов образовательной среды в условиях ее гуманизации

### 3.1. Категория взаимодействия субъектов образовательной среды

Категория «взаимодействие» относится к общенаучным, но активное ее применение при описании содержания и специфики современного образования становится очевидным. Ее необходимость обусловлена традициями отечественной психологии и педагогики рассматривать влиятельную силу внешней образовательной среды, прежде всего, ее социального компонента, в процессе развития обучающегося, а также учитывать активность человека, осваивающего знания, нормы и ценности общества, в которое он интегрируется. Эта категория становится необходимой, если мы находимся на парадигмальных установках естественно-научного познания, связывающего внешний материальный и социальный мир с внутренним психическим миром.

Категория взаимодействия приобретает статус научной на рубеже 19-20 веков, когда внимание исследователей стали привлекать социальные характеристики психики человека. С помощью категории взаимодействия стали определять совмещенные во времени и пространстве действия двух и более людей, совершаемые по поводу одной цели, причем отношение к этой цели у взаимодействующих людей может быть различным<sup>80</sup>.

В педагогической психологии и педагогике вопросы взаимодействий учащегося и образовательной среды постоянно находились в поле зрения исследователей. К.Д. Ушинский предлагает целостный подход к изучению

---

<sup>80</sup> Григорьева М.В. Психологическая структура и динамика взаимодействий образовательной среды и ученика в процессе его школьной адаптации<sup>^</sup> диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского. Саратов, 2010. 521 с.

закономерностей развития ребенка, подчеркивает необходимость всестороннего изучения психики и личности ребенка. Важную роль он отводит социальным взаимодействиям, построенным на понимании педагогами возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников<sup>81</sup>.

Исследования зарубежных и отечественных психологов (Б. Анри, А. Бине, Ж. Пиаже, Г. Эббингауза, М. Монтессори, А.П. Нечаева, П.П. Блонского, Г.И. Россолимо и др.) касаются диагностики психофизиологических и психических особенностей ребенка с целью последующего научного построения дидактической системы и эффективных педагогических воздействий. Несмотря на то, что феномен взаимодействия учащегося с образовательной средой исследователями в это время специально и целенаправленно не рассматривается, результаты исследований заставляют обращать внимание на взаимодействие ребенка, с социальной средой, на то, каким образом надо организовывать социальные взаимодействия в процессе воспитания и обучения.

Выводы проведенных в начале 20 века экспериментальных лабораторных исследований позволяют оформить научные факты о влиянии различных внешних и внутренних условий на функционирование и развитие психики ребенка. Вместе с тем эти выводы способствуют осознанию ограничения метода лабораторного эксперимента и оформлению естественного эксперимента как более объективного и адекватного реальности средства изучения психики ребенка. Метод естественного эксперимента был предложен А.Ф. Лазурским, который считал личность ребенка целостной, функционирующей в единстве ее внутренних и внешних сторон, детерминируемой внешними и

---

<sup>81</sup> Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения [Текст] / К.Д. Ушинский; Сост. С.Ф. Егоров. – [в 6 т.]. – М.: Педагогика, 1990. – Т. 5 – 528 с.

собственными внутренними факторами<sup>82</sup>. Таким образом, изучение развивающегося ребенка в естественных условиях привело к необходимости исследования его взаимодействия с окружающей образовательной и воспитательной средой.

До середины 20 в. продолжают исследования, формирующиеся вокруг двух больших научных направлений, в русле которых по-разному решается вопрос о соотношении биологической и социальной детерминации в развитии психики ребенка. В соответствии с этим, по-разному решается проблема взаимодействия обучающегося с образовательной средой. Наиболее четко две противоположные идеи о направлении детерминации развития психики ребенка выражены в теории развития интеллекта Ж. Пиаже и культурно-исторической теории Л.С. Выготского. И в первой, и во второй теории в центре внимания находится взаимодействие ребенка с миром. Однако направления детерминации развития психики представлены как противоположные векторы: в теории Ж. Пиаже – от биологического в человеке к социальному, в теории Л.С.Выготского – от социального к индивидуальному.

По Ж. Пиаже, интеллект ребенка развивается от когнитивных структур, созревающих в соответствии с природными законами, к внутренним схемам, основанным на ментальной активности<sup>83</sup>. Этот процесс происходит благодаря постоянному взаимодействию ребенка с окружающим миром. Ребенок активен во взаимодействиях со средой, адаптирует новую информацию к своим внутренним, уже существующим когнитивным структурам, а также использует свой опыт для конструирования новых схем, с помощью которых познает окружающий

---

<sup>82</sup> Лазурский А.Ф. Избранные труды по общей психологии. К учению о психической активности. Программа исследования личности и другие работы. – СПб.: Алетейя, 2001. 191 с.

<sup>83</sup> Пиаже Ж. Психология интеллекта: Электронный ресурс: Пер.с англ.и фр. / Пиаже Жан. - СПб.: Питер, 2003. - 192с. - (Психология-классика).

мир. Согласно теории Ж. Пиаже, эффективность взаимодействия взрослого с ребенком зависит от того, насколько созрели когнитивные структуры ребенка и соответствует ли предложенная ребенку информация этим структурам. Соответственно, экологичность взаимодействия взрослого с ребенком обусловлена уровнем созревания когнитивных структур.

Адаптация в теории Ж. Пиаже рассматривается как результат аккомодации и ассимиляции. Первый обеспечивает изменения действий субъекта в соответствии с требованиями или свойствами среды. Однако эти изменения могут быть только при определенном соответствии требований среды уровню созревания интеллекта ребенка. Второй же изменяет компоненты этой среды, перерабатывая их согласно структуре организма или включая в схемы поведения субъекта. Этот процесс может состояться и при наличии возможностей ребенка заметить то, что надо изменить в среде, то есть при определенном интеллектуальном развитии. Указанные процессы связаны и опосредствуют друг друга (что не исключает в каждом конкретном случае ведущей роли какого-либо из них)<sup>84</sup>.

Интеллектуальное развитие происходит на основе созревания функциональных структур организма, в первую очередь, мозга, а обучение – строиться на основе созревших функциональных структур, то есть опираться на достигнутый уровень развития. Взрослый должен подстраиваться под индивидуальные когнитивные схемы ребенка, а он – осваивать и уметь применять новый опыт. Процессы – ассимиляции и аккомодации должны быть уравновешены. Уравновешивание – это механизм когнитивного развития ребенка. Но до тех пор, пока не созреют определенные структуры психики невозможно обучить ребенка определенным действиям. Итак, каждой стадии развития когнитивных структур соответствует определенные педагогические влияния.

---

<sup>84</sup>Пиаже Ж. Психология интеллекта: Электронный ресурс: Пер.с англ.и фр. / Пиаже Жан. - СПб.: Питер, 2003. - 192с. - (Психология-классика).

Социальные взаимодействия в образовательной среде по логике данной теории несколько ограничены, педагог не может «уйти» от того, что задано стадией интеллектуального развития ребенка. Взрослый идет в процессе обучения за развитием, ориентируется на развитие ребенка. Такие педагогические установки могут спровоцировать пассивность педагога и снижение его ответственности за развитие обучающегося.

Несмотря на ограничения установок Ж. Пиаже в отношении социальных факторов развития обучающегося, его работы являются «отправной точкой представлений о генезисе познания»<sup>85</sup>. Важными положениями для исследования взаимодействия ребенка и образовательной среды являются положения Ж. Пиаже о значительной роли интеллекта ребенка в организации оптимального взаимодействия со средой, о собственной активности обучающегося в этом процессе, о необходимости уравнивания процессов приспособления к среде и конструктивного воздействия на нее<sup>86</sup>.

Независимо от того, что является стратегической целью образования – освоение только передаваемых знаний или развитие личности вслед за зоной ближайшего развития, в образовательно-воспитательном процессе необходимо учитывать актуальный уровень развития тех или иных психических и личностных структур. Недостаток внимания к тому, что сейчас развито, на каком уровне и на основании чего строить дальнейшую траекторию развития обучающегося может привести к нежелательным последствиям: снижение учебной мотивации, негативный фон настроения, замкнутости, неуверенности, астеничности, неудовлетворенности

---

<sup>85</sup>Пиаже Ж. Психология интеллекта: Электронный ресурс: Пер.с англ.и фр. / Пиаже Жан. - СПб.: Питер, 2003. - 192с. - (Психология-классика). С. 528.

<sup>86</sup> Григорьева М.В. Психологическая структура и динамика взаимодействий образовательной среды и ученика в процессе его школьной адаптации^ диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского. Саратов, 2010. 521 с.

школьника различными сторонами школьной жизни, поиском ситуаций взаимодействия с другими людьми вне образовательной среды<sup>87</sup>.

В культурно-исторической теории Л.С. Выготского, напротив, решающая роль в развитии интеллекта и в целом личности обучающегося признается за социальным фактором. Высшие психические функции изначально имеют социальную природу, они проявляются во внешнем плане в процессе взаимодействия взрослого и ребенка, затем они интериоризируются и становятся внутренними. Так, внешняя речь становится внутренней интериоризованной речью, а затем – высшей формой мышления. Развитие психики ребенка вне взаимодействия с социальной средой невозможно. Признавая биологический фактор как природную заданность, из пределов которых организм не в состоянии выйти, Л.С. Выготский решающую роль в развитии отводит социальному фактору: «новая система реакций всецело определяется структурой среды, в которой растет и развивается организм»<sup>88</sup>. Обучение, по этой теории, идет впереди развития, способствует ему, педагог не приспособливается к уровню биологического развития ребенка, а активно формирует перспективы ближайшего развития. Роль педагога состоит в создании особых развивающих условий обучения, зоне ближайшего развития.

Новый подход Л.С. Выготского к проблеме развития психики и личности ребенка и роли обучения способствовал возникновению в последующие годы теорий развивающего обучения Л.В. Занкова<sup>89</sup>, поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина<sup>90</sup>,

---

<sup>87</sup> Там же.

<sup>88</sup> Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Лев Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: АСТ: Астель: Люкс, 2005. – 671 с. С. 58-59.

<sup>89</sup> Занков, Л.В. Избранные педагогические труды [Текст] / Л.В. Занков. – М.: Педагогика, 1990. – 424 с.

<sup>90</sup> Гальперин, П.Я. Метод «срезов» и метод поэтапного формирования в исследовании детского мышления [Текст] / П.Я. Гальперин // Вопр. психол. – 1966. – № 4. – С. 128-135.

ориентировочной основы деятельности Н.Ф. Талызиной<sup>91</sup>, учебной деятельности и содержательного обобщения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова<sup>92</sup> и др. Так, по Л.В.Занкову, зона ближайшего развития организовывается педагогом путем постановки перед ребенком проблемы, заключающейся в несоответствии того что умеет обучающийся с тем, что необходимо для решения учебного задания. При этом, взаимодействие педагога с обучающимся состоит в действиях по постановке проблемы, ее осознанию, поиске путей решения и формировании новых действий у ученика. П.Я.Гальперин разработал этапы решения учебной задачи путем разворачивания действий сначала во внешнем плане с их проговариванием, затем с постепенной интериоризацией во внутренний план, внутренним проговариванием до тех пор, пока действие не будет автоматизированным и полностью усвоенным.

Определяя роль образовательной среды как ведущей в развитии ребенка, Л.С. Выготский тем самым существенно расширяет возможности использования на практике знаний педагогики и педагогической психологии. Возрастает и роль педагога: он является при таком подходе активным организатором образовательной среды, ведущим в процессах взаимодействия с ребенком и управляющим изменениями образовательной среды. Однако, это возлагает на педагога и более существенную ответственность за организацию такой образовательной среды, которая будет находиться именно в зоне ближайшего развития ребенка, а не будет отрываться далеко вперед. Если педагог будет механически ориентироваться на положения культурно-исторической психологии, то возникает соблазн форсирования процесса освоения все новых и новых

---

<sup>91</sup> Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний: психологические основы [Текст] / Н.Ф. Талызина. – [2-е изд.]. – М.: МГУ, 1984. – 344с.

<sup>92</sup> Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. – М.: Интор, 1996. – 544 с. 386; Эльконин, Д.Б. Психология обучения младшего школьника [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Просвещение, 1974. – 198 с.



знаний и умений, предоставления большого объема новых знаний без учета актуальных и потенциальных возможностей ребенка. Гуманистические установки на внутреннее благополучие обучающихся в этом случае будет невозможно реализовать, так как при существующей групповой форме обучения, освоить эту значительно отдаленную зону развития могут лишь некоторые обучающиеся, и на значительном уровне напряжения интеллектуальных возможностей.

В отечественной психологии под взаимодействием понимается межличностное взаимодействие, которое определяется как феномен в составе более широкого явления – общения: общение – включает в себя «... обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека»<sup>93</sup>. Включение взаимодействия в состав общения является следствием реализации методологического принципа единства общения и деятельности, а интерпретация данного понятия происходит через раскрытие содержания совместной деятельности и описание способов объединения индивидуальных усилий в ее конкретных формах<sup>94</sup>.

В последние годы в психологии наблюдаются две методологические тенденции: – расширение содержания понятия «взаимодействие»<sup>95</sup>; – смещение акцентов с изучения внешних проявлений в данном процессе на исследование ментальных аспектов индивидуальных миров<sup>96</sup>.

В подтверждение существования первой тенденции приведем определение общения: «Общение – процесс взаимодействия, по крайней

---

<sup>93</sup> Краткий психологический словарь [Текст] / Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, – 1985. – 431 с. С. 213.

<sup>94</sup> Григорьева М.В. Психологическая структура и динамика взаимодействий образовательной среды и ученика в процессе его школьной адаптации^ диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского. Саратов, 2010. 521 с.

<sup>95</sup> Психология 21 века: Учебник для вузов [Текст] / Под ред. В. Н. Дружинина. – М.: ПЕР СЕ, 2003. – 863 с.

<sup>96</sup> Знаков, В.В. Понимание в мышлении, общении, человеческом бытии [Текст] / В.В. Знаков. – М.: Институт психологии РАН, 2007. – 479 с.

мере, двух лиц, направленный на взаимное познание, установление и развитие взаимоотношений, оказание взаимовлияния на их состояния, взгляды и поведение, а также на регуляцию их совместной деятельности»<sup>97</sup>. Видно, что, исходя из формальной логики, понятия «общение» определяется через более широкое понятие и дальнейшее описание частной специфики определяемого явления. Отсюда в определении «взаимодействие» по содержанию шире, чем «общение», а общение фактически является средством организации взаимодействия<sup>98</sup>.

Расширение и углубление содержания понятия «взаимодействие» выводит его за рамки проблемного поля социальной психологии и делает предметом исследования других областей психологической и педагогической науки и практики. Взаимодействие начинают рассматривать с позиции целенаправленной организации процессов активности в системе «личность – среда». Тогда взаимодействие – это именно взаимное действие личности и среды, при котором и той, и другой стороной не только проявляется собственная активность, но и учитывается активность партнера по взаимодействию. Если партнеры по взаимодействию заинтересованы в нем, т.е. у них сложилась система мотивации на взаимодействие, то этот процесс становится сложным и нелинейным, с переходами акцентов на промежуточные результаты достижения цели, как собственной, так и партнера, оперативной обработкой информации в системе взаимодействующих сторон, стремлением к пониманию партнера, и постоянной рефлексией.

Современные исследователи проблемы взаимодействия личности и среды изучают ее в нескольких направлениях:

- изучение специфических сред (городская, образовательная, социальная, консультационная и др. среды) и целостности окружающей

---

<sup>97</sup> Психология 21 века: Учебник для вузов [Текст] / Под ред. В. Н. Дружинина. – М.: ПЕР СЕ, 2003. – 863 с. С. 649.

<sup>98</sup> Там же.

среды как фактора и детерминанты личностного функционирования и внутренних состояний, акцентирование внимания на пространственных характеристиках среды и исследование взаимодействия личности и широкой социальной среды, например, страны<sup>99</sup>;

- изучение результативности изменений в личности и среде в процессе взаимодействия, роль личности в воздействии на среду и границы допустимого воздействия, и наоборот, возможности личности противостоять некоторым воздействиям среды<sup>100</sup>;

- изучение когнитивных структур и процессов у человека в ходе взаимодействия со средой и их результатов: образа окружающей среды и жизненного пространства, представлений об окружающей среде и следующего вслед за ними эмоционально-оценочного отношения к ней<sup>101</sup>;

---

<sup>99</sup> Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: теорет. основы и технологии создания : автореф. дис. ... д-ра психол. наук [Текст] / Баева И.А. – СПб.: РГПУ, 2002. – 44 с.; Панов, В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика [Текст] / В.И.Панов. – СПб.: Питер. 2007. – 347 с.; Смолова, Л.В. Введение в психологию взаимодействия с окружающей средой [Текст] / Л.В. Смолова. – СПб.: Речь, 2008. – 384 с.; Штейнбах, Х.Э. Психология жизненного пространства [Текст] / Х.Э. Штейнбах, В.И. Еленский. – СПб.: Речь, 2004. – 239 с.; Ясвин, В.А. Векторная модель школьной среды [Текст] / В.А. Ясвин // Директор школы. – 1998. – №6. – С. 13-22. и др.

<sup>100</sup> Асмолов, А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества [Текст] / А.Г. Асмолов // Вопр. образования. – 2008. – №1. – С.65-86.; Бодалев, А.А. О субъектном акме человека и факторах, его определяющих [Текст] / А.А. Бодалев // Вопр. соц. психол. личности. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2000. – Вып. 2. – 308 с. – С. 4-9.; Божович, Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе [Текст] / Л.И. Божович // Вопр. психол. – 1978. – № 4. – С. 15-26.; Деркач, А.А. Акмеологические стратегии развития [Текст] / А.А. Деркач. – М.: РАГС, 2006. – 184 с.; Мясичев, В.Н. Психология отношений [Текст] / В.Н. Мясичев; Под ред. А.А. Бодалева. – М.: Институт практ. психологии; Воронеж: НПО "МОДЭК", 1995. – 356 с.; Петровский, А.В. Проблема развития личности с позиции социальной психологии [Текст] / А.В. Петровский // Вопр. психол. – 1984. – №4. – С. 15-29. и *Петровский, А.В.* Проблема развития личности с позиции социальной психологии [Текст] / А.В. Петровский // Вопр. психол. – 1984. – №4. – С. 15-29. и др.

<sup>101</sup> Артемьева, Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики [Текст] / Е.Ю. Артемьева. – М.: Наука, Смысл, 1999. – 350 с.; Петренко В. Ф., Супрун А. П. Методологические пересечения психосемантики сознания и квантовой физики. - М., 2017. – 380 с.; Штейнбах, Х.Э. Психология жизненного пространства [Текст] / Х.Э. Штейнбах, В.И. Еленский. – СПб.: Речь, 2004. – 239 с.

- углубление и расширение знаний о феномене взаимодействия в социально-психологическом аспекте, изучение межличностного взаимодействия и его социально-психологических характеристик<sup>102</sup>;

- изучение взаимодействия субъектов деятельности как системы с уровневым строением и многочисленными взаимосвязями между компонентами, функционирование которой обусловлено системообразующими факторами исследования самоорганизующихся систем взаимодействия, нелинейных характеристик в них и т.д.<sup>103</sup>.

Одной из распространенных в современной психологии практико ориентированных проблем является повышение эффективности межличностных взаимодействий, используются при этом, в основном, методы активного социально-психологического обучения, например, метод решения конкретных ситуаций и тренинговые методы. Другой значимой проблемой является использование субъектами взаимодействий психологических воздействий для достижения своих целей и возникающая в связи с этим проблема психологических манипуляций и психологической безопасности. Под психологической безопасностью в этом случае понимается «такое состояние информационной среды и условий жизнедеятельности конкретного человека, группы, общества в целом,

---

<sup>102</sup> Доценко, Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита [Текст] / Е.Л. Доценко. – М.: ЧеРо, МГУ, 1997. – 344 с.; Журавлев, А.Л. Самоопределение, адаптация и социализация: соотношение и место в системе социально-психологических понятий [Текст] / А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. – М.: Институт психологии РАН, 2007. – С. 62-95.; Кабаченко, Т.С. Методы психологического воздействия [Текст] / Т.С. Кабаченко. – М.: Пед. общество России, 2000. – 544 с. и др.

<sup>103</sup> Барабанщиков, В.А. Принцип системности в современной психологии: основания, проблемы, тенденции развития [Текст] / В.А. Барабанщиков // Идея системности в современной психологии / Под ред. В.А. Барабанщикова. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – С. 9-47.; Карпов, А.В. Метасистемная организация уровней структур психики [Текст] / А.В. Карпов. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 504 с.; Носуленко, В.Н. Психофизика восприятия естественной среды: проблема воспринимаемого качества [Текст] / В. Н. Носуленко ; Рос. акад. наук, Ин-т психологии. – М.: Институт психологии РАН, 2007. – 398 с. и др.

которое не способствует нарушению целостности, адаптивности ... функционирования и развития социальных субъектов ...»<sup>104</sup>. Несмотря на практическую направленность этих исследований, в них реализуется несколько важных для современной психологии идей – идея системности и информационной открытости взаимодействий. Другими словами, межличностные взаимодействия в любой среде, в том числе и образовательной, будут экологичными и безопасными, если взаимодействие будет системой связанных действий субъектов по поводу единой цели, в которой созданы условия для психологической адаптации и развития каждого партнера по взаимодействию. При этом система взаимодействия этих субъектов не является закрытой от других компонентов образовательной среды и каждый из субъектов по взаимодействию также открыт для другого партнера.

Учитывая вышесказанное, наиболее содержательным и соответствующим современному состоянию психологической науки, на наш взгляд, будет определение межличностного взаимодействия как многокачественного, разноуровневого и сложного явления, включающего взаимную ориентацию действий, способствующую организации действий отдельных субъектов в единое целое во времени и пространстве, преобразующую индивидуальные действия в иное качество, по сравнению с тем, которое было в начале. Новое качество действий, уже не просто индивидуальных, а совместных, позволяет рассматривать взаимодействующих субъектов как единую согласованную систему с постоянной трансформацией как индивидуальных, так и общих процессов познания и понимания конкретной ситуации, целеполагания, принятия решений, контроля, самоконтроля, эмоционально-волевой саморегуляции

---

<sup>104</sup> Кабаченко, Т.С. Методы психологического воздействия [Текст] / Т.С. Кабаченко. – М.: Пед. общество России, 2000. –544 с. С. 4.

и других необходимых и определяемых контекстом ситуации и целью взаимодействия психических и социально-психологических процессов.

Итак, сегодня исследования проблемы взаимодействия субъектов какой-либо деятельности или взаимодействия в системе «личность-среда» ведутся по нескольким направлениям, включающим изучение и оценку средовых факторов, выявление особенностей их воздействия на психику человека, когнитивные аспекты данного взаимодействия и его результаты в виде различных когнитивных схем и структур, изучение личности как субъекта и носителя активности в процессе взаимодействия со средой, углубление знаний о межличностном взаимодействии, а также системные исследования процесса и результата взаимодействия личности и среды.

Вместе с тем детальное внимание многих исследователей взаимодействий развивающейся личности и окружающей среды сосредоточено на среде как факторе, определяющем направление и содержание развития и образования, который необходимо специально и целенаправленно формировать, т.е. на образовательной среде.

### **3.2. Взаимодействия субъектов образования и психологическая адаптация в образовательной среде**

Современные условия развития общества обуславливают напряженную динамику взаимодействий субъектов образования. Динамика общественных отношений вызывает значительные трансформации, происходящие в отношениях личности к различным сторонам реальности, в том числе, межличностных отношениях. Меняются ценностные ориентиры общества и его членов, происходят реформации во многих областях общественной активности. Это является причиной изменений, происходящих в институтах социализации, прежде всего, школе.

Современные школы ведут образовательную деятельность в соответствии с ФГОС. Переход на новые ФГОС связан с изменением установок администрации и педагогов школы по поводу активности обучающихся. От педагогов требуется учитывать субъектность школьников, организовывать образовательную среду так, чтобы происходило развитие личности обучающихся. Все это обуславливает динамику взаимодействий субъектов образования. В процессе перманентных изменений образовательной среды как условий учебной деятельности перед обучающимися возникает проблема адаптации к субъективно, а подчас и объективно, новым условиям. Проблема психологической адаптации в условиях реформирования школьного образования актуальна и для педагогов. Им приходится перестраивать привычные способы деятельности, совмещать установки на признание активности и своеобразия своих воспитанников со стремлением к качеству объективных показателей обучения в виде результатов тестов.

Взаимодействия школьника как носителя развивающейся психики, с одной стороны, и образовательной среды как изменяющихся условий обучения и воспитания, с другой стороны, всегда связаны с психологической адаптацией. Вся активность субъекта, связанная с познанием и изменением образовательной среды или себя, соотносятся с целями согласования, приспособления, т.е. адаптации. По Карпову А.В., адаптация является самой главной целью функционирования психики<sup>105</sup>. Адаптированность школьника к образовательной среде – это самый желательный и способствующий дальнейшему развитию обучающегося результат взаимодействий. Проблема психологической адаптации субъектов образования является важной еще и потому, что адаптированность личности связана как с объективными критериями

---

<sup>105</sup> Карпов, А.В. Метасистемная организация уровней структур психики [Текст] / А.В. Карпов. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 504 с.

образования (отметки, результаты тестов, учебные достижения и т.п.), так и с субъективными критериями (удовлетворенностью различными сторонами школьной жизни, позитивным эмоциональным фоном, нервно-психической устойчивостью, психологическим благополучием, в целом).

Г.А. Балл отмечает противоречивое отношение отечественных психологов к термину адаптация<sup>106</sup>. В практических психологических исследованиях адаптации личности в той или иной среде и преодолению его дезадаптации уделяется достаточно много внимания, поскольку от результатов психологической и социально-психологической адаптации зависит качество деятельности и самочувствие субъекта. Но в теоретических исследованиях, адаптации придают небольшое значение, рассматривая ее как первую фазу личностного становления индивида, вступающего в относительно стабильную социальную общность<sup>107</sup>, или отрицательно отзываються о применении данного понятия, а представление о приспособительной функции психики и личности объявляется ложным и нивелирующим активность личности<sup>108</sup>.

Вместе с тем, психологическая адаптация – важная категория, которая позволяет придать взаимодействию субъектов психологическое содержание. По мнению С.И. Степановой, адаптация лежит в основе стабильности целостного и в то же время противоречивого жизненного процесса, она не позволяет разрушаться личности под воздействием средовых факторов<sup>109</sup>. Автор рассматривает процесс адаптации как диалектическое единство согласования со средой и рассогласования с ней. Оба эти начала обеспечивают самовоспроизведение организма, его са-

---

<sup>106</sup> Балл, Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности [Текст] / Г.А. Балл // Вопр. психол. – 1989. – № 1. – С. 92-100.

<sup>107</sup> Петровский, А.В. Проблема развития личности с позиции социальной психологии [Текст] / А.В. Петровский // Вопр. психол. – 1984. – №4. – С. 15-29.

<sup>108</sup> Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. М.: Мысль, 1991. 299 с.

<sup>109</sup> Степанова, С.И., Биоритмологические аспекты проблемы адаптации [Текст] / С.И. Степанова. – М.: Наука, 1986. – 241с.



мосохранение, но лишь до тех пор, пока ни одно из них не достигает яркой выраженности и избыточности. Избыточное согласование со средой так же, как и избыточное рассогласование с ней, губительно для жизни. Поэтому в процессе адаптации эти две взаимосвязанные противоположные тенденции находятся в постоянной борьбе<sup>110</sup>. В дополнение к этому, и само качественное изменение системы можно рассматривать как средство ее сохранения в новых условиях, кроме того, могут сохраняться, поддерживаться некоторые параметры процесса изменения и тогда система «личность – среда» становится диссипативной, т.е. динамичной в некоторых пределах, способствующих ее развитию<sup>111</sup>. А.А. Реан и Я.Л. Коломинский указывают на непрерывную связь адаптации и развития: «Если рассматривать социальность как врожденное свойство индивида, то и процесс социальной адаптации следует определить, как активно-развивающий, а не только как активно-приспособительный»<sup>112</sup>.

Отрицательное отношение некоторых психологов к использованию категории адаптации в качестве одной из основных объясняется, как считает Г.А. Балл, боязнью того, что это может придать исследованию механистический или биологизаторский уклон, снизить потенциальные возможности изучения активности личности. Между тем, исследование психологической адаптации с позиций системного подхода, а также с позиций теории саморазвивающихся систем, поможет избежать таких опасений. Главное, из чего следует исходить, по мнению Г.А. Балла, – это универсальность тенденции к установлению равновесия между подсистемами реальных систем и их компонентами. Тенденция к достижению равновесия имеет место на всех уровнях развития материи,

---

<sup>110</sup> Там же.

<sup>111</sup> Балл, Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности [Текст] / Г.А. Балл // *Вопр. психол.* – 1989. – № 1. – С. 92-100.

<sup>112</sup> Реан, А.А., Коломинский, Я.Л. Социальная педагогическая психология [Текст] / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб.: Питер КОМ, 1999. – 446 с. С. 34.

охватывает все формы ее движения, от физической до психической и социальной. В процессе функционирования системы тенденция к равновесию все в большей степени реализуется посредством проявления и разрешения внутренних противоречий системы, которые являются основой для дальнейшего развития<sup>113</sup>.

Рассмотрение психологической адаптации в единстве ее противоположных направлений – стремления к равновесию и стремления к разрушению по мере стагнации или избыточности равновесия – является, важным условием использования данного понятия в качестве категории, объясняющей диалектику существования системы «личность – среда», а также играющей важную роль в объяснении активного взаимодействия человека со средой. При этом наряду с общими и инвариантными характеристиками и закономерностями адаптации, проявляющимися на биологическом, физиологическом, психологическом и социальном уровнях, необходимо учитывать те особенные формы, которые приобретает она в разных процессах и разных областях человеческой активности. Так, исследователями выделяются следующие виды адаптации, имеющие особенности в зависимости от характера и целей взаимодействующих субъектов: школьная адаптация, профессиональная адаптация, социальная адаптация и т.д. Использование понятия психологической адаптации в качестве категории психологии способствует объяснению причинно-следственных связей развития личности в процессе ее взаимодействия со средой<sup>114</sup>.

Взаимодействия субъектов образования, одной из целей которых является психологическая адаптированность индивида, требуют от

---

<sup>113</sup>Балл, Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности [Текст] / Г.А. Балл // Вопр. психол. – 1989. – № 1. – С. 92-100.

<sup>114</sup> Балл, Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности [Текст] / Г.А. Балл // Вопр. психол. – 1989. – № 1. – С. 92-100.

развивающейся личности напряженного использования всех ее внутренних резервов, оптимизации функционирования различных сфер психической активности. Изучение отдельных сфер психической активности – когнитивных, эмоциональных, потребностно-мотивационных и социально-психологических составляющих процессов взаимодействий индивида и окружающей среды являются традиционными для общепсихологических и психолого-педагогических исследований.

Понимание отдельных составляющих адаптации в их взаимосвязи для педагога является выходом на уровень гуманизации образовательного процесса. При этом процессы взаимодействия с учащимися насыщаются многообразными контекстами в зависимости от того, что в ситуации взаимодействия становится актуальным – когнитивные, эмоциональные, мотивационные или социально-психологические составляющие адаптации, или группы и целостность этих составляющих. А объективные и субъективные маркеры психологической адаптированности школьника в их взаимосвязи являются основой для анализа педагогом актуальных и потенциальных его возможностей. Вместе с тем для педагога такая позиция исследователя является достаточно затруднительной в силу некоторых обстоятельств, одними из которых являются закрепление со стажем работы шаблонов и стереотипов педагогической деятельности, профессиональные деформации личности и эмоциональное выгорание, связанные с экономией на энергетическом уровне своих сил.

В своей профессиональной деятельности учителя, прежде всего, обращают внимание на вопросы, связанные с усвоением знаний и развитием специализированных и метапредметных компетенций у обучающихся. Вопросы приспособления и привыкания к новым ситуациям учебной деятельности педагоги делегируют психологам и родителям. При этом причины трудностей школьной адаптации видятся педагогами, в большинстве случаев, в самом школьнике, в его неподготовленности для

учебной деятельности, когнитивных и, в общем, в личностных особенностях школьника. В редких случаях учитель берет на себя часть ответственности за трудности школьной адаптации своих воспитанников. Но, если рассматривать школьную адаптацию с позиций средового и экопсихологического подхода, то результат школьной адаптации всегда обусловлен содержанием и спецификой взаимодействий обучающегося и учителя как представителя образовательной среды. Поэтому причины трудностей школьной адаптации всегда необходимо искать на стыке соединения личности школьника и образовательной среды, в первую очередь, ее социального компонента. А условие устранения этих трудностей должно формироваться при постоянной активности обучающегося и педагога, причем эта активность, в данном случае, должна быть направленной не на разъединение, а на понимание и поддержание взаимодействия в настоящем и будущем.

### **3.3. Адаптационная готовность личности в современном образовании**

Условия жизни и деятельности современного человека, связанные с инновациями и реформами, динамичны и часто неопределенны. Психологическая адаптация к социальной, образовательной, профессиональной среде в современных условиях имеет постоянный и напряженный характер, что связано с возрастанием темпа и требованием оптимизации учебных, профессиональных или социальных действий, информационной насыщенностью и вариативностью процесса жизни и труда. В гуманитарном образовании вариативность содержания образования достаточно велика. Это ведет к вариативности субъективных отношений к содержанию образования, как со стороны обучающихся, так и со стороны преподавателей. Все это сказывается на возрастании неопределенности образовательных ситуаций. Динамика и

неопределенность образовательных ситуаций требуют от личности адаптационной готовности быстро и с минимальными внутренними и временными затратами выявить несоответствие требований среды и внутренних возможностей, преобразовать отношения в системе «личность – среда», провести рефлекссию и сформировать адаптационную готовность на будущее. От того, как пройдет этот процесс, зависит учебная, профессиональная или социальная успешность личности. В этом смысле, проблема формирования адаптационной готовности личности в условиях неопределенности имеет чрезвычайно важное социальное значение.

Проблема адаптационной готовности личности многоаспектна. Психологическое содержание этой проблемы связано со структурой и психологическими механизмами оптимального функционирования адаптационной готовности. Социально-психологическое содержание проблемы определяется процессами социализации, межличностных взаимодействий и взаимных приспособлений личности и социального окружения. Психолого-педагогическое содержание проблемы акцентирует внимание на условиях, способствующих формированию адаптационной готовности у развивающейся личности.

Формирование и развитие адаптационной готовности школьника связано с социальными взаимодействиями всех субъектов образования. Адаптирующийся школьник готов или не готов к действию в новых ситуациях, возможно, он осознает, что ему необходимо быть готовым к тому, что образовательная среда очень динамична и генерирует, за счет этого, множество новых, субъективно незнакомых для обучающегося ситуаций. Требования образовательной среды оформляются опосредованно или непосредственно, прежде всего, учителями. Поэтому обучающиеся при нормативном развитии стремятся к взаимодействию с другими субъектами образования для того, чтобы развить в себе какие-либо свойства, помогающие достигать успеха в школьной жизни. Учитель

со своей стороны, тоже направлен на взаимодействие со школьниками, так как это предполагает его трудовой пост и должностные инструкции. Администрация взаимодействует, в основном, с учителями и родителями, организовывая образовательную среду. Родители являются субъектами образования, поскольку более или менее интенсивно принимают участие в организации образовательной среды и воспитании своего ребенка.

Мы предлагаем понимать адаптационную готовность личности как ее предрасположенность к восприятию и принятию динамизма окружающей среды, осознанному или автоматическому осуществлению в субъективно новой динамичной ситуации определенных действий, направленных на установление динамического равновесия между требованиями среды и возможностями личности (или требованиями личности и возможностями среды им соответствовать), сформированная с учетом опыта взаимодействий личности со средой, специфики ситуации, индивидуальных особенностей личности и представлений личности, связанных с антиципацией вариантов развития адаптационной ситуации.

Адаптационная готовность личности формируется за счет объединения многих процессов, ее структура включает многоуровневую готовность психофизиологических, психологических и социально-психологических явлений. В таблице представлена уровневая модель адаптационной готовности личности.

Таблица

Показатели адаптационной готовности субъектов образования на психофизиологическом, психологическом и социально-психологическом уровнях.

	Уровни адаптационной готовности		
	Психофизиологическая адаптационная готовность	Психологическая адаптационная готовность	Социально-психологическая адаптационная готовность
Показатели	Готовность к изменениям собственных психофизиологических процессов	Образ измененной ситуации и своих действий в соответствии с новыми условиями	Социально-перцептивные действия и эмпатия
	Нервно-психическая устойчивость	Четкость цели адаптационных действий	Возможности речевой коммуникации

Адекватность эмоциональных реакций в ответ на изменения ситуации, готовность их регулировать	Оперативность мышления	Невербальные особенности коммуникации
Легкость возникновения эмоций положительной модальности	Оптимальная рефлексия, быстрота и правильность принятия решения	Готовность гибко взаимодействовать с окружающими
Психофизиологическая саморегуляция	Четкость, гибкость, структурированность представлений, связанных с адаптацией	Готовность к интернальности в социальных взаимодействиях
Помогающие эмоциональные симптомы на острый стресс	Направление адаптационных действий (установка на изменение ситуации или самоизменение)	Конъюнктивные социальные эмоции и чувства (доверие, дружелюбие, чувство долга, взаимопомощь и др.)
Стенические эмоции в новой ситуации	Толерантность к неопределенности и связанному с ней риску	Дизъюнктивные социальные эмоции и чувства (робость, стеснительность, зависть, злорадство, ненависть, обида и др.)
Интеллектуальные чувства в проблемной ситуации	Процессы целеполагания (ориентация на процесс или результат)	Репертуар личностных паттернов социальных взаимодействий, опыт и готовность их использования <sup>115</sup>
Стремление к осознанию и вербализации эмоций и чувств	Сила волевых процессов, развитая произвольность	Стремление к интеграции в социум, готовность действовать в соответствии с социальными нормами и общепринятыми ценностями <sup>116</sup>
Готовность к адекватной свободе в проявлении эмоций и чувств в изменяющейся ситуации	Продолжительность волевых процессов, готовность работать в новой ситуации достаточно продолжительное время	Готовность к самопрезентации и пониманию презентации окружающих <sup>117</sup>

<sup>115</sup> Шамионов Р.М. Адаптационная готовность личности - субъекта социального взаимодействия // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. Т.15. №4, 2015. С. 106-113.

<sup>116</sup> Там же.

<sup>117</sup> Там же.

Адаптационная готовность личности начинает формироваться как минимум в начальной школе и продолжает формироваться на всех этапах непрерывного образования.

Рассмотрим структурные модели адаптационной готовности обучающихся на разных уровнях непрерывного образования.

В школе на протяжении всего времени обучения адаптационная готовность формируется, в большей степени, стихийно, педагоги и родители не акцентируют внимание на том, каким образом ребенку развивать адаптационные действия и быть готовым к новым требованиям образовательной среды. Иногда родители или педагоги объясняют, как надо себя вести в новых школьных ситуациях, но происходит это чаще как анализ после неудачного адаптационного опыта обучающегося или как запрещающее правило. Вместе с тем, почти всеми педагогами школы и родителями признается необходимость положительных результатов школьной адаптации, поскольку закрепившиеся в опыте и постоянно воспроизводимые негативные результаты психологической адаптации (дезадаптация) осложняют образовательно-воспитательный процесс проблемами качества знаний, а также социальными, дисциплинарными, внутриличностными проблемами.

Внимание взрослых участников образования к проблеме адаптации школьников появляется лишь в сложные или переходные периоды обучения: при поступлении в 1 класс, переходе в среднее звено школы, предпрофильные и профильные классы, новую школу. В особо трудных ситуациях взаимодействий субъектов образования, когда у школьника явно наблюдается тенденция дезадаптации, привлекаются психологи или социальные педагоги, помогающие обучающимся адаптироваться. Но, чаще, усилия психологов и социальных педагогов направлены на решение адаптационных проблем, существующих в настоящем, а не на развитие адаптационных способностей обучающихся и формирование у них



адаптационной готовности. При этом временные, эмоциональные и личностные затраты, как школьника, имеющего проблемы адаптации, так и других субъектов образования, велики, и в опыте личности запоминаются, скорее, негативные явления, а не готовность к дальнейшему успешному взаимодействию с образовательной средой.

По нашим наблюдениям, лишь у некоторых старшеклассников сформирована адаптационная готовность, которая является предрасположенностью к совершению адекватных ситуации и своим возможностям действий, и включающая всю цепочку адаптационных действий от обнаружения и осознания проблемы несоответствия своих возможностей требованиям окружающих взрослых или всей образовательной среды в целом, построения плана или программы действий по установлению равновесия между транслируемыми или ожидаемыми требованиями и своими возможностями до поиска внутренних резервов и целенаправленного самоизменения или изменения условий деятельности, включающая, в том числе, и последующую рефлексию своих адаптационных действий.

Остальные обучающиеся совершают неполные или неадекватные адаптационные действия, которые инициируются педагогами или родителями, т.е. внешне обусловленные. Такие школьники не обладают адаптационной готовностью и потенциалом самостоятельного решения проблем школьной адаптации. При этом возможно наличие некоторых положительных показателей психологической школьной адаптации: например, компенсация низких показателей адаптации (при плохой успеваемости компенсация хорошей социально-психологической адаптацией или позитивным эмоциональным фоном); при хороших объективных или внешних показателях (соблюдение дисциплины, хорошая успеваемость) низкие субъективные или внутренние показатели школьной адаптации (неадекватность эмоций, негативный эмоциональный фон,

депрессивность, чувство одиночества, разочарования, суицидальные мысли и т.п.). Существует немало обучающихся, которые, накопив негативный опыт адаптационных или любых других взаимодействий с образовательной средой, стараются перейти в другие среды взаимодействий, требования со стороны педагогов и родителей воспринимают враждебно и оппозиционно. В этом случае формируется, скорее, дезадаптационная готовность, когда негативный исход взаимодействия с образовательной средой и ее представителями воспринимается школьником как заранее заданный в любом случае, а взаимодействия обучающегося складываются с другими субъектами образования в направлении возрастания несоответствия возможностей учащегося и требований среды. В такой ситуации обучающийся демонстрирует защитные действия, конфликтное взаимодействие, негативные эмоциональные реакции, желание уйти от реальных взаимодействий в виртуальные и т.п.

Адаптационная готовность обучающихся в среднем звене школы имеет динамику, связанную с возрастными и ситуативными изменениями. Готовность к адаптации изменяется от 5 до 9 класса.

Адаптационная готовность обучающихся в 5 классе характеризуется следующими взаимосвязями: между жизнестойкостью и предрасположенностью к интернальности ( $r = 0,47$ , при  $p < 0,01$ ); жизнестойкостью и готовностью сопротивляться стрессу ( $r = 0,40$ , при  $p < 0,01$ ); готовностью к социально-психологической адаптации и предрасположенностью к активности ( $r = 0,41$ , при  $p < 0,01$ ); готовностью к социально-психологической адаптации и предрасположенностью к страху самовыражения ( $r = - 0,40$ , при  $p < 0,01$ ).

Обнаруженные взаимосвязи свидетельствуют, что адаптационная готовность учащихся пятого класса обусловлена, в среднем, их высокой способностью к психической и социально-психологической активности.

Тем самым, обеспечивается эффективность адаптационной активности. Адаптационная готовность пятиклассников взаимосвязана со способностью проявить себя в социальных контактах и взаимодействиях. Пятиклассники готовы к активности, устойчивости в стрессовых ситуациях, готовность к социально-психологической адаптации снижает страх самовыражения.

В группе учащихся 6 класса были обнаружены следующие взаимосвязи: между готовностью к социально-психологической адаптации и жизнестойкостью ( $r = 0,72$ , при  $p < 0,001$ ); готовностью к социально-психологической адаптации и предрасположенностью к хорошему самочувствию ( $r = 0,54$ , при  $p < 0,001$ ); готовностью к социально-психологической адаптации и предрасположенностью к хорошему настроению ( $r = 0,52$ , при  $p < 0,001$ ); готовностью к социально-психологической адаптации и учебной мотивацией ( $r = 0,39$ , при  $p < 0,05$ ); жизнестойкостью и учебной мотивацией ( $r = 0,36$ , при  $p < 0,05$ ); жизнестойкостью и предрасположенностью к интернальности ( $r = 0,32$ , при  $p < 0,05$ ).

Видно, что адаптационная готовность шестиклассников имеет более широкую основу за счет включения показателей самочувствия и настроения. Следовательно, работая с шестиклассниками, необходимо уделять внимание их субъективным ощущениям физиологической и психологической комфортности. Интернальность на данном этапе также имеет большое значение в плане готовности школьников к дальнейшему приспособлению к процессу обучения. Заметно также включение учебной мотивации в структуру адаптационной готовности.

В седьмых классах были обнаружены следующие взаимосвязи: между жизнестойкостью и предрасположенностью к социальному стрессу ( $r = -0,41$ , при  $p < 0,01$ ); готовностью к социально-психологической адаптации и фрустрацией потребности в достижении успеха ( $r = -0,38$ , при  $p < 0,05$ );

готовностью к социально-психологической адаптации и предрасположенностью к конфликту с учителями ( $r = - 0,33$ , при  $p < 0,05$ ). Все связи обратные, что свидетельствует о возможности преодоления негативных явлений, в первую очередь, за счет готовности к социально-психологической адаптации.

В восьмых классах была выявлена дальнейшая динамика модели адаптационной готовности. Адаптационная готовность у восьмиклассников связана с академическими успехами и готовностью к стрессоустойчивости. Для восьмиклассников, с точки зрения адаптационной готовности, наиболее ценным являются уровень освоения академических знаний, сформированность учебных компетенций, желание учиться. Видно, что широкая социально-психологическая основа адаптационной готовности, которую мы наблюдали в предыдущих классах, заменяется на психофизиологическую и мотивационную.

В девятых классах количество взаимосвязей увеличивается. Обнаружены следующие взаимосвязи: между жизнестойкостью и предрасположенностью к эмоциональному комфорту ( $r = 0,35$ , при  $p < 0,05$ ); готовностью к социально-психологической адаптации и готовностью сопротивляться стрессу ( $r = 0,35$ , при  $p < 0,05$ ); готовностью к социально-психологической адаптации и предрасположенностью к пассивности ( $r = - 0,44$ , при  $p < 0,01$ ); готовностью к социально-психологической адаптации и предрасположенностью к переживанию социального стресса ( $r = - 0,35$ , при  $p < 0,05$ ); готовностью к социально-психологической адаптации и предрасположенностью к страху в ситуации проверки знаний ( $r = - 0,51$ , при  $p < 0,001$ ); готовностью к социально-психологической адаптации и предрасположенностью к страху не соответствовать ожиданиям окружающих ( $r = - 0,52$ , при  $p < 0,001$ ).

Видно, что актуализируется готовность к расширению социальных взаимоотношений и эффективным социальным взаимодействиям.

Увеличивается значение эмоционального комфорта и стрессоустойчивости. Социально-психологическая адаптационная готовность становится резервом в ситуациях проверки знаний и стремлении соответствовать требованиям социальной среды.

Таким образом, анализ результатов исследования позволяет заметить, что в среднем звене школы на каждом этапе при переходе от 5 к 6 и далее к 7, 8, 9 классам наблюдаются, как инвариантные, так и специфичные взаимосвязи показателей адаптационной готовности школьников, характерные для определенного этапа. Готовность к интернальности включается в адаптационную готовность только в 5 и 6 классах, в дальнейшем происходит снижение ее роли в процессе формирования адаптационной готовности. Наиболее широкое содержание адаптационной готовности наблюдается в 7 и 9 классах, что связано, очевидно, с развитием самосознания и профессиональным и личностным самоопределением. На каждом этапе обучения в среднем звене школы адаптационная готовность актуализируется в ситуациях социальных контактов: в пятых классах это связано со страхом самовыражения; в шестых классах – с переживанием хорошего самочувствия, положительного фона настроения и учебной мотивацией; в седьмых классах – с потребностью в достижении успеха и трудностями в отношениях с учителями; в восьмых классах – с навыками стрессоустойчивости; в девярых – с навыками стрессоустойчивости, тревожностью в ситуациях проверки знаний и страхом не соответствовать ожиданиям окружающих.

Сформированная к старшим классам адаптационная готовность по своей структуре и содержанию также имеет определенную типологию, связанную с определенными структурными моделями.

Мы определили наиболее типичные структурные модели адаптационной готовности в старших классах школы. Методом

факторного анализа были выделены 4 вида структур адаптационной готовности в образовательной среде школы.

Первый вид структуры адаптационной готовности старшеклассников включает как положительные, так и отрицательные компоненты. К положительным относятся: хорошее принятие себя как носителя индивидуальности, принятию других как личности, готовность к интенсивной учебной деятельности, уверенность в успехе в новых школьных ситуациях. К отрицательным компонентам относится эскапизм, т.е. избегание трудностей и проблем, уклонение от их решения. Объяснить это можно следующим образом. Готовность к принятию себя на основе удовлетворения собственным обликом, поведением и деятельностью, прежде всего, учебной, своими общими и, возможно, специальными способностями и результатами в различных областях, способствует формированию уверенности, самостоятельности и адекватной автономии в учебной деятельности и межличностном взаимодействии. Уверенность в себе способствует анализу проблем с позиции их возможного решения, осознанию и адекватной оценке трудностей и противоречий, возникающих в учебной деятельности, интернальности и самостоятельности их решения. Чем выше готовность личности к успеху в адаптационных ситуациях, принятию себя и других, интенсивной учебной деятельности, тем ниже стремление обучающихся избегать возникающие проблемы, т.е. эскапизм проявляется в незначительной степени или не проявляется вообще. Первый фактор в группе старшеклассников можно назвать «Адаптационная готовность на основе позитивной Я-концепции и успешной деятельности».

Второй вид готовности в адаптационных ситуациях связан с готовностью к отрицательному результату школьной адаптации, он назван «Деадаптационная готовность на основе высокой личностной тревожности». Он включает готовность к постоянному переживанию

школьником высокой тревожности, отсутствие установки на успех в новых ситуациях и невозможность переживать позитивные эмоции. Такой вид готовности связан с быстрым возрастанием тревожности в новых или трудных для личности ситуациях, а также с антиципацией неуспеха и переживанием эмоционального дискомфорта. У обучающихся наблюдается не готовность к адаптации, а готовность к дезадаптации, хотя такого результата школьных взаимодействий они не желают. Получается замкнутый круг, когда предчувствие неприятностей и уверенность в отрицательном результате школьных взаимодействий, не позволяет проявлять активность необходимую для решения противоречий, что снова провоцирует негативные эмоции и неуверенность в себе.

Третий вид адаптационной готовности объединяет низкую готовность старшеклассников к доминированию в социальных контактах и хорошую успеваемость. Очевидно, требования хорошей успеваемости в школе со стороны учителей и родителей воспринимаются старшеклассниками как норма, и они стремятся ей соответствовать. Этот вид адаптационной готовности можно назвать как «Готовность принимать роль ведомого во взаимоотношениях со взрослыми субъектами образования и хорошо учиться».

Четвертый вид адаптационной готовности связан с повышением готовности к интенсивной самостоятельной учебной деятельности и готовность хорошо учиться. Его можно интерпретировать как «Готовность к самостоятельности в школьной адаптации».

Мы показали, что в старших классах школы адаптационная готовность проявляется дифференцировано. Психологическое содержание выявленных трех видов адаптационной готовности в старших классах школы связано с положительными результатами школьной адаптации, одного вида – с отрицательными, дезадаптационными результатами.

На уровне высшего образования у студентов гуманитарных направлений и профилей также были выявлены структурные модели адаптационной готовности на основе наиболее значимых статистических взаимосвязей между показателями адаптационной готовности в новых, трудных или неопределенных ситуациях, измеренными с помощью разработанного нами опросника, (это – внутреннее моделирование ситуации; стремление к оптимальному уровню тревоги; уверенность в своих возможностях соответствовать требованиям среды; готовность к изменениям ситуации; готовность к изменению своих представлений о ситуации; готовность к изменению своих действий; временное блокирование своей активности; эмоциональная отстраненность) и показателями оценивания ситуации, измеренными с помощью шкалирования (значимость неопределенной ситуации в учебе; значимость неопределенной ситуации в профессиональной деятельности; значимость неопределенной ситуации в деловых взаимодействиях; значимость неопределенной ситуации в неформальных межличностных взаимоотношениях; степень неопределенности ситуации). Обозначенные показатели оценивания ситуации были определены в результате предваряющего анкетирования и беседы.

Были выявлены прямые значимые корреляционные взаимосвязи между степенью неопределенности ситуации и показателем готовности к изменениям ситуации ( $r=0,42$ , при  $p<0,001$ ); готовности к изменению своих представлений о ситуации ( $r=0,39$ , при  $p<0,001$ ); эмоциональной отстраненностью ( $r=0,39$ , при  $p<0,001$ ). Большинство взаимосвязей очевидны, так как неопределенность ситуации ведет к неопределенности представлений об этой ситуации и готовности, что эти представления неадекватны и требуют коррекции. Студенты также готовы, что неопределенная ситуации будет динамична, речь в данном случае, идет, скорее всего, об изменении ситуации под влиянием действий субъекта.



Следует отметить, что студенты, в целом, не связывают неопределенную ситуацию с изменениями своих действий, что может негативно повлиять на результат психологической адаптации и успешность деятельности. Эмоциональная отстраненность от неопределенной ситуации возрастает с увеличением энтропии. Это может быть объяснено желанием субъекта ограничить негативное влияние эмоций на успех деятельности, навыками эмоциональной саморегуляции или, в некоторых случаях, признаками эмоционального выгорания и нервно-психического истощения.

Обратная взаимосвязь степени неопределенности ситуации обнаружена с показателем уверенности в своих возможностях соответствовать требованиям среды ( $r = -0,35$ , при  $p < 0,01$ ), что также можно объяснить неопределенностью требований среды и не знанием того, какие действия необходимы в этой ситуации. Субъект, в этом случае, полагает, что возможны будут необходимы новые неосвоенные действия и, поэтому, не уверен в достижении адаптационной цели.

Значимость неопределенной ситуации в учебе связана положительно с внутренним моделированием ситуации ( $r = 0,34$ , при  $p < 0,01$ ); стремлением к оптимальному уровню тревоги ( $r = 0,44$ , при  $p < 0,001$ ); готовностью к изменению своих действий ( $r = 0,44$ , при  $p < 0,001$ ). Студенты моделируют в своем сознании основные типичные ситуации учебного процесса, внутренне «проигрывают» те или иные модели поведения в неопределенной ситуации, представляют различные варианты развития событий. Одновременно наблюдается ограничение эмоционального сопровождения процесса деятельности, что связано, в первую очередь, с ролью повышенной тревоги в ситуации увеличения энтропии.

Значимость неопределенной ситуации в неформальных межличностных взаимоотношениях прямо связана с внутренним моделированием ситуации ( $r = 0,33$ , при  $p < 0,01$ ). Студенты представляют неопределенную ситуацию межличностных взаимоотношений, их

адаптационная активность, практически этим ограничивается. Очевидно, студенты в большинстве проявляют в неопределенных межличностных ситуациях экстернальность или не имеют опыта проявления субъектных качеств в такого рода ситуациях.

Итак, степень неопределенности ситуаций, а также значимость этих ситуаций в различных сферах проявления активности по-разному связаны у студентов с показателями их адаптационной готовности, что характеризует модели адаптационной готовности также и с точки зрения ситуационной специфики, ее восприятия и понимания личностью.

В заключении отметим, что, несмотря на обширный теоретический и эмпирический материал, его анализ и обобщение, в проблеме адаптационной готовности личности остаются не проясненными некоторые вопросы, задающие перспективы дальнейших исследований:

- оценка возможностей существующих методологических подходов к исследованию: как изучать адаптационную готовность? Как установку в русле теории установки Узнадзе Д.Н. или как часть особой адаптационной деятельности в русле теории деятельности и теории принятия решений?

- методические трудности и необходимость новых методических средств; нами разработан новый опросник, который позволяет выявить осознаваемые адаптационные явления; какими методиками изучать свернутые и плохо осознаваемые составляющие адаптационной готовности, а также формальные, несодержательные характеристики адаптационной готовности (например, когнитивную сложность ментальных моделей, четкость, вариативность и т.п.)?

- вопросы адаптационных стилей и детерминации их изменений, выявление роли адаптационной готовности в успешности и оптимальности активности личности;

- вопросы технологий целенаправленного формирования адаптационной готовности;

- выявление специфики адаптационной готовности личности в условиях гуманитарного и технического образования и т.д.

### **3.4. Влияние установочных тенденций во взаимодействиях на когнитивную сферу обучающегося**

В процессе школьной адаптации когнитивные процессы и состояния играют значительную роль в обеспечении ее успешного результата. Для того, чтобы адаптироваться к образовательной среде в новой ситуации учебной деятельности школьнику необходимо активно познавать специфику этой ситуации, акцентировать и удерживать внимание на определенных ее аспектах, переключаться при необходимости на другие стороны ситуации, уметь видеть определенные закономерности и т.д. В учебной деятельности когнитивные явления, безусловно, играют определяющую роль, однако не всегда они развиты на достаточном уровне. Функционирование когнитивной сферы обучающегося зависит от многих факторов, одним из которых является установка на процесс или результат в учебной деятельности.

Установка личности в более широком значении указывает на избирательное отношение к чему-то значимому для личности и приспособление к определённой деятельности уже не отдельной функциональной системы или органа, а личности в целом. Как позиция личности, установка складывается в ходе её развития и в процессе деятельности и социальных взаимодействий она постоянно перестраивается, включая в себя целый ряд компонентов, начиная от элементарных потребностей и влечений и заканчивая мировоззрением личности. Установка играет существенную роль в деятельности. Наличие той или иной установки изменяет предметное содержание восприятия субъекта, что сказывается на перераспределении значимости различных

моментов, расстановке акцентов и интонаций, выделении существенных компонентов и т. д.

В зависимости от установок на процесс или результат работы обучающийся может быть более внимательным и в большей степени использовать возможности внимания, памяти или мышления.

Проведенное нами исследование, цель которого было выявление взаимосвязи установочных тенденций во взаимодействиях с когнитивными явлениями, показало, что установка на процесс взаимодействия или на его результат значимо связаны с теми или иными компонентами когнитивной сферы обучающегося – показателями внимания, памяти и мышления.

Было выявлено, что мотивированы на процесс взаимодействия 54,5% обучающихся среднего звена школы. Они интересуются самим процессом выполнения дела, а не его результатом. Такие люди добиваются, как правило, небольших результатов, так как увлекаются самим процессом и часто опаздывают со сдачей каких-либо работ, отчетов или заданий.

У таких обучающихся, по результатам нашего исследования, средний уровень развития логического мышления. Возможно, именно поэтому им больше интересен не результат, который можно быстро получить, используя логические операции мышления, а процесс, и они выполняют все задания дольше остальных. Важно заметить, что от мышления, выстраивания логических цепочек зависит и скорость принятия решения. Скорее всего, эти школьники не способны принимать правильные оперативные решения, они любят подумать и порассуждать, попробовать те или иные способы решения задачи, однако не ставят перед собой цели обязательного достижения результата.

У 50% обучающихся, направленных на процесс работы, хорошо развита креативность. То есть они способны творчески мыслить, находить нестандартные решения задач. Это также свидетельствует о том, что процесс для этих испытуемых гораздо интереснее и важнее результата.

У четверти обучающихся, ориентированных на процесс взаимодействия и деятельности, наглядно-образное мышление. Они могут представить то, что было, что будет и решать задачи при помощи образов. Это творческие люди, которые настолько увлечены процессом создания какого-либо нового продукта, что конечный результат они сами не могут критически оценить и часто выносят результат своей деятельности, если он все же достигнут, на суд партнеров по взаимодействию.

У 25% обучающихся преобладает предметно-действенный тип мышления. Это свидетельствует о том, что взаимодействие с образовательной средой происходит у них через предметные операции в реальном мире. Они лучше воспринимают и обрабатывают информацию через действие, обладают опытом воздействия на предметный мир. В адаптационных ситуациях такие школьники, скорее всего, будут направлены на внешний мир, чем на внутренние переживания, будут стараться внести изменения именно в предметную или социальную среду. Эта группа обучающихся больше всего связана с установочной тенденцией на процесс взаимодействия, им нравится воздействовать на окружающий мир, в этом процессе они замечают даже небольшие изменения, которые происходят благодаря их действиям, получая удовлетворение. Поэтому результат взаимодействия для них не так важен.

Учащиеся, ориентированные на процесс, хорошо выполняют корректурную пробу, что свидетельствует об устойчивости их внимания. Испытуемых интересовал не результат, ни время, которое они потратят на выполнение теста «Корректурная проба», а процесс вычеркивания и подчеркивания букв, безошибочное нахождение букв в строках. Задание было выполнено с минимальным количеством пропусков и ошибок (в среднем 7% неправильно указанных букв от общего количества просмотренных). Большинству школьников, ориентированных на процесс работы, к концу испытания стало труднее отыскивать и обозначать

нужные буквы. Это свидетельствуют о том, что к концу эксперимента испытуемые, ориентированные на процесс, уставали, их внимание рассеивалось, была потеряна концентрация внимания, стало сложнее выполнять задание. Это еще раз доказывает, что испытуемые не могут долго сосредотачиваться и стремиться к продуктивному результату, любят задерживаться и припаздывать с выполнением заданий, при утомлении дают себе отдых, чтобы потом с новыми силами насладиться процессом работы. Когда же нет условий для отдыха – внимание рассеивается, одолевает усталость, испытуемые допускают больше ошибок.

Специфично работает и память. Ориентирование на процесс характеризуется тем, что школьники не ставят перед собой цель – запомнить все слова и получить хороший результат. Они внимательно вслушиваются в слова, ассоциируют их с чем-либо. Здесь играет роль и тип мышления. Обучающиеся, у которых хуже развито логическое мышление, запоминают слова быстрее, потому что они не пытаются выстроить между совершенно разными словами какую-то связь, и не тратят на это время. У кого лучше развито логическое мышление – пытаются найти связь и определенную закономерность между словами, и запоминают при кратковременном запоминании меньше слов или запоминают столько же, но за более долгий срок. В среднем объем кратковременного запоминания – 6,7 слов, долговременного – 4,8 слов.

Процесс запоминания у испытуемых протекает с разной скоростью. Быстрее запоминают слова испытуемые с креативным и наглядно-образным типом мышления. Эти люди способны сразу же представить перед собой тот или иной предмет или явление, представить сюжет. Учащиеся с предметно-действенным мышлением сложнее запомнить слова, они делают это медленнее, поскольку условия испытания не предусматривали действия с запоминаемыми понятиями.

На результат сильно мотивированы 27,3% обучаемых, принявших участие в испытании. Для данной группы самым важным является результат. Они стараются выполнить задание и достигнуть результата любой ценой, преодолевая все преграды и неудачи. Поскольку для них не важен сам процесс взаимодействия, такие школьники стараются миновать его быстрее, а достигнув результата не стремятся проконтролировать процесс выполнения действия еще раз.

Рассмотрим, как развиты в этой группе такие когнитивные процессы и состояния, как мышление, внимание и память.

У обучающихся, ориентированных на результат взаимодействия так же, как у школьников с ориентацией на процесс, средний показатель логического мышления. Логическое мышление и его развитие необходимо испытуемым с данными установочными тенденциями, для того, чтобы быстро и оптимально искать пути выполнения задания, строить логические цепочки, достигать цели как можно быстрее. Эти школьники, даже при условии среднего уровня логического мышления, способны принимать быстрые и правильные решения, находить пути воплощения идеи в жизнь и добиваться успешных результатов.

Заметим: средний интегральный показатель логического мышления у обучающихся, ориентированных на результат взаимодействия, оказался ниже, чем у школьников, ориентированных на его процесс ( $t_{\text{Стьюдента}} = 2,04$ , при  $p < 0,05$ ). Возможно уровень развития логического мышления выше у последних из-за тренировки логических способов мышления в процессе работы, и чем дольше этот процесс, тем лучше развиваются тренируемые более длительное время логические операции мышления.

По методике Г.Резапкиной «Тип мышления» определились 3 равномерные по количеству группы школьников с установкой на результат: 1 группа – с предметно-действенным типом мышления; 2

группа – с наглядно-образным типом мышления; 3 группа – со словесно-логическим типом мышления.

У 33, 3% обучающихся, ориентированных на результат, проявилось предметно-действенное мышление. Это значимо больше, чем среди учащихся, ориентированных на процесс работы ( $t_{\text{Стьюдента}} = 2,16$ , при  $p < 0,05$ ) Это те люди, которым необходим живой пример – им лучше один раз увидеть, чем несколько раз услышать или прочитать. Люди, у которых преобладает такой тип мышления, являются создателями. Этот тип мышления необходим для ориентированных на результат школьников. Благодаря тому, что индивид стремится к хорошему результату в реальных действиях, работа будет выполняться качественно и в срок.

У 33, 3% обучающихся проявилось наглядно-образное мышление. Таким мышлением обладают люди с художественным складом ума. Они могут представить, как должен выглядеть результат их работы, какими способами его можно достичь, какие трудности могут помешать этому. Визуализация помогает им создать что-то интересное и необычное, удерживать свое внимание.

У 33, 4 % школьников диагностирован словесно-логический тип мышления. Это значимо меньше, чем в группе, ориентированных на процесс ( $t_{\text{Стьюдента}} = 3,24$ , при  $p < 0,01$ ), что свидетельствует о процессуальности логического мышления, его развернутости во внутреннем плане. Итак, развитие логического мышления возможно при условии долгого и интересного процесса решения задач.

Школьники, ориентированные на результат, при выполнении корректурной пробы старались допустить как можно меньше ошибок и выполнить задание, затратив на него как можно меньше времени. Так как испытуемые были настроены на результат, они старались как можно быстрее и максимально точно выполнять тест «Корректурная проба».



Количество пропусков, в среднем, 5%, что практически не отличается от результатов группы, ориентированной на процесс.

В группе обучающихся, ориентированных на результат, большее количество ошибок было допущено в начале эксперимента, пока они не сконцентрировали внимание и не набрали темп выполнения задания. К концу эксперимента ошибки практически отсутствуют. Из самоотчетов испытуемых ясно, что в начале они пытались приспособиться к заданию, чтобы делать его быстро и без ошибок, как того, требовала инструкция.

Память у школьников, ориентированных на результат, работает достаточно хорошо. Такие обучающиеся ставят перед собой при запоминании цель – добиться высоких результатов, то есть запомнить как можно больше слов. Им удалось это сделать: уже после первого прочтения текста было написано не менее 7 слов (из 11 возможных), а после 3 прочтения было написано в среднем 10-11 слов. Участники исследования, безусловно, добились высоких результатов. Результаты долговременного запоминания также высоки: в среднем 10-11 слов. Это значит, что ориентация на результат действий помогает хорошо функционировать как кратковременной, так и долговременной памяти. Отметим значительное повышение результатов, как кратковременного, так и долговременного запоминания при выраженной ориентации на результат работы, по сравнению с группой ориентированных на процесс взаимодействия школьников ( $t_{\text{Стьюдента}} = 3,67$  и  $6,12$ , при  $p < 0,001$  соответственно).

Таким образом, установка, ориентирующая школьника на процесс или результат работы, влияет на функционирование когнитивной сферы личности, а именно: - при ориентации на процесс работы лучше развивается логическое мышление; - развитию предметно-действенному и наглядно-образному мышлению способствует ориентация на результат работы; - внимание при одинаковом качестве выполнения задания тренируемо при ориентации на результат работы и утомляемо при

ориентации на процесс работы; - при ориентации на результат работы как кратковременная, так и долговременная память функционирует лучше.

Полученные в исследовании факты можно использовать в образовательном процессе и организовывать оптимальные виды взаимодействия субъектов образования. Это может использоваться учителями при учете индивидуальных когнитивных возможностей и установок обучающихся. На основе полученных результатов можно организовывать условия для гармоничного развития и гибкого переключения установок на процесс и результат любой деятельности, в том числе и учебной, а также для развития когнитивной сферы обучающихся.

## Глава IV.

Ю.В. Селиванова.

### **Специфика гуманизации образовательной среды в условиях инклюзивного образования. С. 120-157.**

В конце XX столетия борьба против дискриминации в европейских странах способствовала формированию новой культурной нормы – уважения к различиям между людьми – национальным, расовым, этническим, культурным и т.д.<sup>118</sup>. Эти процессы в общественном сознании послужили толчком к кардинальному изменению отношения к инвалидам и людям с ограниченными возможностями здоровья. Человеческое общество на разных исторических этапах по-разному относилось к лицам, имеющим те или иные нарушения в физическом или психическом развитии. Академик Н.Н. Малофеев отмечает: в эволюции отношения государства и общества к лицам с инвалидностью от древности до наших дней можно выделить переломные моменты, характеризующие путь от ненависти и агрессии до терпимости, партнерства и интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья. Современный этап, девизом которого стал лозунг «от равных прав к равным возможностям», знаменуется стремлением максимально интегрировать людей с нарушениями здоровья в общество, предоставить им равные возможности участия в политической, культурной, спортивной жизни, создать условия для максимально возможной независимой жизни<sup>119</sup>.

---

<sup>118</sup> Инклюзивная практика в высшей школе: учебно-методическое пособие / А.И. Ахметзянова, Т.В. Артемьева, А.Т. Курбанова, И.А. Нигматуллина, А.А. Твардовская, А.Т. Файзрахманова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2015. – С. 5.

<sup>119</sup> Малофеев Н.Н. Западная Европа: эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии. – М.: Издательство «Экзамен», 2003. – 256 с.

В настоящее время в России одновременно применяются три подхода в обучении детей с особыми образовательными потребностями:

- *дифференцированное* обучение детей с нарушениями речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с задержкой психического развития в школах для обучающихся по адаптированным образовательным программам (ранее называвшихся специальными (коррекционными) учреждениями I–VIII видов);

- *интегрированное* обучение детей в специальных классах (группах) в общеобразовательных учреждениях;

*инклюзивное* обучение, когда дети с особыми образовательными потребностями обучаются в классе вместе с обычными детьми.

В федеральном законе «Об образовании» зафиксировано право детей-инвалидов (с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)) на специальные образовательные условия и введено понятие инклюзивного образования — «обеспечения равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей»<sup>120</sup>.

Современное гражданское общество невозможно без активного вовлечения всех своих членов в различные виды деятельности, уважения прав и свобод каждого отдельного человека, обеспечения необходимых гарантий безопасности, свободы и равноправия. Перед нашим обществом стоит проблема вовлечения лиц с ограниченными возможностями здоровья в социум, их активной адаптации, социализации и развития в рамках общества и на благо общества. В связи с этим актуально требование поиска новых форм обучения и воспитания детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и в рамках инклюзивного образования.

---

<sup>120</sup> Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 13.VII.2015) «Об образовании в Российской Федерации»

Инклюзивное образование – образование, которое каждому ребенку, несмотря на имеющиеся физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые и другие особенности, предоставляет возможность быть включенным в общий (единый, целостный) процесс обучения и воспитания (развития и социализации), что затем позволяет взрослому человеку стать равноправным членом общества, снижает риски его сегрегации и изоляции.

Инклюзивное образование представляет собой процесс, связанный с конкретными преобразованиями среды жизнедеятельности детей с ограниченными возможностями здоровья в различных образовательных организациях.

За рубежом начиная с 1970-х гг. ведется разработка и внедрение пакета нормативных актов, способствующих расширению образовательных возможностей инвалидов. Интеграция предусматривает право свободного участия людей с особыми потребностями во всех социальных процессах, получение образования на всех образовательных ступенях, реализацию досуга и социальных ролей.

В России в 90-х годах были апробированы различные модели интеграции (полная, временная, частичная), определен контингент детей с ОВЗ и инвалидностью, который может совместно обучаться в общеобразовательных организациях (дети, уровень развития которых соответствует или приближен к возрастной норме). Инклюзия отличается от интеграции, которая позволяет направить детей с особыми потребностями в систему общего образования в случае готовности всех образовательных субъектов и среды, соотносится с образовательной интеграцией. Приоритетом практики интеграции было перемещение учащихся из специализированных школ в школы по месту жительства.

В основе практики инклюзивного обучения лежит идея принятия индивидуальности каждого отдельного учащегося и, следовательно, обучение должно быть организовано таким образом, чтобы удовлетворить особые потребности каждого ребенка.

*Историю обучения детей с особенностями развития в школе можно условно разбить на следующие этапы: начало XX века – середина 60-х годов – «медицинская модель» → сегрегация; середина 60-х – середина 80-х годов – «модель нормализации» → интеграция; середина 80-х годов – настоящее время – «модель включения» → включение.*

Положения об инклюзивном образовании включены в Конвенцию ООН «О правах инвалидов», одобренную Генеральной Ассамблеей ООН 13 декабря 2006 г.

Исследования экономической эффективности инклюзивного образования (Великобритании, Дания, Индия, Исландия, Испания, Канада, Кипр, Мальта, Нидерланды, Норвегия, США, Уганда, Швеция, ЮАР), проведенные в 1980–1990-х гг., демонстрируют преимущества интегрированного образования в терминах выгоды, пользы, достижений. На сегодняшний день в большинстве западных стран сложился определенный консенсус относительно важности интеграции детей-инвалидов. Государственные, муниципальные образовательные организации получают бюджетное финансирование на детей с особыми потребностями и, соответственно, заинтересованы в увеличении числа учащихся, официально зарегистрированных как инвалиды.

В международном плане термин «инклюзивное образование» все чаще интерпретируется более широко в качестве реформы, направленной на поддержку и поощрение разнообразия среди всех учащихся. Процесс образования осуществляется в форме как формального, так и неформального обучения, а также внутри семей и в рамках более широкого сообщества. Соответственно, инклюзивное образование не является

второстепенным вопросом, а играет решающую роль в обеспечении высококачественного образования для всех учащихся и в создании более инклюзивных обществ. Инклюзивное образование играет важную роль в достижении социального равенства и является одним из элементов обучения на протяжении всей жизни человека.

Обеспечение инклюзивности рассматривается в качестве процесса, который направлен на удовлетворение самых разнообразных потребностей всех детей, молодежи и взрослых путем расширения их участия в обучении, культурной деятельности и жизни общин, а также уменьшение масштабов и устранение проблемы исключения тех или иных групп из образования и внутри образования. Этот процесс связан с изменениями и преобразованиями в содержании, подходах, структурах и стратегиях, а его отличительной чертой является общая концепция, которая охватывает всех детей соответствующей возрастной группы, и убеждение в том, что именно обычная школьная система призвана дать образование всем детям (Программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2020 гг.).

Первые инклюзивные образовательные учреждения появились в нашей стране на рубеже 1980-1990-х гг. В Москве в 1991 г. по инициативе московского Центра лечебной педагогики и родительской общественной организации появилась школа инклюзивного образования «Ковчег» (№ 1321).

С осени 1992 г. в России началась реализация проекта «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья». В результате в 11 регионах были созданы экспериментальные площадки по интегрированному обучению детей-инвалидов. По результатам эксперимента были проведены две международные конференции (1995 г., 1998 г.). 31 января 2001 г. участники Международной научно-практической конференции по проблемам интегрированного обучения

приняли Концепцию интегрированного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, которая была направлена в органы управления образования субъектов РФ Министерством образования РФ 16 апреля 2001 г. По данным Министерства образования и науки РФ, в 2008–2009 гг. модель инклюзивного образования внедряется в порядке эксперимента в образовательных учреждениях различных типов в ряде субъектов Федерации: Архангельской, Владимирской, Вологодской, Ленинградской, Московской, Нижегородской, Новгородской, Самарской, Томской и других областях.

В 2008 г. Россия подписала Конвенцию ООН «О правах инвалидов». В статье двадцать четвертой Конвенции указывается, что в целях реализации права на образование государства-участники должны обеспечить инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни человека.

Одним из решающих условий обеспечения инклюзивного образования детей с ОВЗ является обеспечение образовательного процесса квалифицированными кадрами, принимающими новую систему ценностей, творчески реализующими новые технологии обучения, способными решить проблему социализации детей с ОВЗ, владеющими методами психолого-педагогической диагностики, стабильно добивающимися высоких результатов в своей профессиональной деятельности, знающими специфику образовательных программ и владеющими методиками обучения детей с ОВЗ, эффективно взаимодействующими как в самом учреждении, так и с окружающим социумом.

Введение инклюзии в образовательную систему не должно приводить к уменьшению значения специального образования. Инклюзивное образование является формой предоставления



образовательных услуг ребенку с ограниченными возможностями здоровья в системе специального образования.

Можно сказать, что «инклюзивная модель получения образования – это воплощение извечной гуманистической мечты человечества о справедливом мире, где никакая группа людей не изолирована от остальных, и интересы никакой части людей не угнетены интересами и потребностями других.<sup>121</sup> ...По большому счету инклюзивное образование — это результат развития идей гуманизма, основывающихся на исключительной ценности человеческой личности, ее уникальности, праве на достойную жизнь какими бы ни были ее физическое или умственное состояние, праве на обладание всеми ценностями современной цивилизации. На наш взгляд, инклюзивное образование является показателем гуманности общества и неперенным условием его устойчивого развития».<sup>122</sup>

Инклюзивный подход к обучению в современной России выдвинут в качестве одной из главных стратегий образования, он рассматривается как один из возможных подходов к разработке социальных, психологических и педагогических условий, необходимых для обучения, воспитания, абилитации, реабилитации лиц с проблемами в развитии и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Во все исторические эпохи отношение к человеку с ограниченными возможностями здоровья в обществе определялось множественным комплексом факторов, среди которых ведущими являются уровень развития производительных сил общества, система экономики, характер

---

<sup>121</sup> Нигматов З.Г. Роль педагога в системе современного поликультурного образования // Образование и саморазвитие. Казанский (Приволжский) федеральный университет (Казань). 2014. №4 (42). С.199

<sup>122</sup> Нигматов З. Г., Хайруллин И. Т., Ерова Д. Р. Методологические основания и концептуальные идеи инклюзивного образования // Вестник Казанского технологического университета. 2013. №15. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-osnovaniya-i-kontseptualnye-idei-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 15.03.2019).

производственных отношений, а также ряд надстроечных факторов, таких как политические, нравственные, религиозные, философские и другие воззрения общества. Палитра отношений располагалась от нетерпимости к дефекту, жестокости по отношению к его носителю до сострадания, милосердия, защиты и непосредственной материальной и моральной помощи людям, имеющим физический или психический недостаток. Исторический подход к проблеме отношения в обществе и оказания коррекционно-педагогической помощи разным категориям детей с ограниченными возможностями здоровья на разных этапах онтогенеза и в различных институциональных условиях представлен в работах многих авторов (А.Г. Басова, Г.Н. Батов, Л.С. Волкова, В.В. Воронкова, А.Н. Граборов, В.П. Гудонис, Л.А. Головчиц, Х.С. Замский, Л.А. Катаева, Г.Н. Пенин, Н.М. Назарова, В.И. Селиверстов, Е.А. Стребелева, В.А. Феоктистова и др.).<sup>123</sup>

Н.Н. Малофеев проанализировал и систематизировал эволюционные этапы изменения отношения в обществе к людям с ограниченными возможностями здоровья, представил этапы становления европейской и отечественной систем специального образования в контексте развития мировой цивилизации.<sup>124</sup> Им выделено пять периодов, которые отражают эволюционные и революционные отношения общества к людям с ограниченными возможностями здоровья от античных времен до наших дней и три этапа становления системы специального образования:

– первый период – от агрессии и нетерпимости к осознанию необходимости заботиться о людях с отклонениями в развитии;

---

<sup>123</sup> Инклюзивное образование: Учеб. пособие / Н.А. Борисова, И.А. Букина, И.А. Бучилова и др.; сост. О.Л. Леханова. – Череповец: ЧГУ, 2016. С14-16.

<sup>124</sup> Малофеев Н.Н. Западная Европа: эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии. – М.: Издательство «Экзамен», 2003. – 256 с.

– второй период – от осознания необходимости призрения лиц с отклонениями в развитии к осознанию возможности обучения глухих и слепых детей; от приютов через опыт индивидуального обучения к первым специальным учебным заведениям;

– третий период – от осознания возможности к осознанию целесообразности обучения трех категорий детей (с нарушениями слуха, зрения, умственно отсталых); от осознания возможности обучения детей с сенсорными нарушениями к признанию права детей на образование. Данный период соотносится с первым этапом становления системы специального образования;

– четвертый период – от осознания необходимости обучения трех категорий детей (с нарушениями слуха, зрения, умственно отсталых) к пониманию необходимости обучения всех детей. Для системы специального образования это второй этап – этап развития и дифференциация системы специального образования;

– пятый период – от равных прав к равным возможностям; от изоляции к интеграции, инклюзии. Ведущей тенденцией третьего этапа развития системы специального образования является интегрированное, инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья.

Данная периодизация позволяет проследить общую логику исторической смены отношения в обществе к людям с ограниченными возможностями здоровья и создания условий для получения ими образования в разных культурных сообществах.

В исследовании проблем специальной педагогики и психологии выделяют следующие основные мировоззренческие аспекты:

– онтологический – с его помощью в структуре бытия определяется место специального образования;

– аксиологический – служит для установления педагогических приоритетов и прояснения ценностных предпосылок специального образования;

– гносеологический – позволяет определять связи обучения и познания;

– философско-антропологический – с его помощью проводится обобщение научных данных о человеке с ограниченными возможностями здоровья, что способствует более глубокому пониманию особенностей развития, состояний внутреннего мира, специфики жизнедеятельности и социализации человека;

– историко-философский – позволяет осуществить реконструкцию взглядов философов прошлого на факт существования людей с ограниченными возможностями здоровья и отношения к ним в обществе.

– социально-философский – имеет наибольшее значение для понимания современного состояния специальной педагогики и психологии, так как дает возможность рассматривать все происходящие изменения в социокультурном аспекте.

В современной образовательной парадигме на первый план выдвигается идея становления и самореализации каждого человека (личностно-ориентированный подход). Инклюзия признается во всем мире наиболее гуманной образовательной практикой. В основу инклюзивного образования положена идеология, исключая любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает условия для детей, имеющих особые образовательные потребности.

Идеи аксиологического подхода являются фундаментом инклюзии. Аксиологическими основаниями теории и практики инклюзивного образования можно считать представления о ценности свободы, равных правах и признании человеческого достоинства. В методологическом

плане аксиология как основа философии инклюзивного образования логично дополняется идеями философской и педагогической антропологии, согласно которым для человека с ограниченными возможностями здоровья важным является образование, дающее импульс к саморазвитию, самореализации. Благодаря диалогу и активному взаимодействию с социокультурным окружением на протяжении всей жизни человека с ограниченными возможностями здоровья инклюзия способствует социализации. Исследование философских проблем инклюзии затрагивает вопросы этики – норм и правил человеческого поведения, обязанностей людей по отношению друг к другу в условиях совместного обучения, проблему формирования инклюзивной образовательной среды. Внимание исследователей привлекают проблемы педагогической деонтологии – долга, моральных требований и нормативов в профессиональной деятельности педагога, работающего в условиях инклюзии (Н.М. Назарова, И.А. Филатова, И.М. Яковлева)<sup>125</sup>.

Значимое место в зарубежной и отечественной философии образования занимает конструктивистская методология. С позиций конструктивистской дидактики должно происходить изменение, преобразование, адаптирование содержания, методов, приемов, средств обучения, форм и способов контроля и критериев оценки результатов обучения; соответствующая организация среды образовательной организации в соответствии с индивидуальными потребностями и возможностями детей (В.К. Загвоздкин, М. Чошанов и др.). Исторические знания концентрируют в себе социальный опыт человечества, они нужны для правильного понимания многообразия, сложности и противоречивости событий и явлений современной жизни.

В настоящее время можно констатировать, что дискуссии о целесообразности инклюзивного образования, его сущности, целях и

---

<sup>125</sup> Назарова Н. М. Специальная педагогика. М., 2013. 384 с.

миссии завершились. Инклюзивное образование является одним из наиболее важных компонентов инклюзивной культуры, относительно активно формируемой в России и по сегодняшний день<sup>126</sup>. Данная культура предполагает создание благоприятных условий жизнедеятельности для всех членов общества и, прежде всего, представителей маломобильных групп населения, людей с ограниченными возможностями здоровья. Настал период формирования национального опыта включающего образования, разработки региональных моделей инклюзивного образования, внедрения лучших методик и технологий специального образования в условия общеобразовательных учреждений.

127

С гуманистических позиций актуально конструирование инклюзивных (включающих) пространств, например, образовательных, профессиональных, социокультурных. Это позволит сформировать комфортную среду реализации личностных задатков, повысить статус людей, уровень их образования и профессиональной квалификации, обеспечить эффективное развитие общества. Анализ зарубежных источников демонстрирует взаимосвязь и взаимообусловленность инклюзивной культуры и инклюзивного образования. Инклюзивная культура образовательного учреждения представляет собой, во-первых, особую философию, проявляющуюся в ценностях, традициях, знаниях, представлениях, ответственности, согласии, что раскрыто в трудах, например, Дж. Вермута, С. Каррингтона, М. Найнда, Дж. Коллинза, Н. Золлерс<sup>128</sup>; во-вторых, микроклимат доверия, способствующий

---

<sup>126</sup> Зайцев Д.В., Селиванова Ю.В. Инклюзивная парадигма современного образования в России: региональная специфика реализации //Гуманитарные науки (г.Ялта). 2018. № 2 (42). С. 43.

<sup>127</sup> Инклюзивное образование: Учеб. пособие / Н.А. Борисова, И.А. Букина, И.А. Бучилова и др.; сост. О.Л. Леханова. – Череповец: ЧГУ, 2016. С.6

<sup>128</sup> Nind M., Wearmouth J., Collins J., Hall K., Rix J., Sheehy K. A. Systematic Review of Pedagogical Approaches that Can Effectively Include Children with Special Educational

интеракциям семьи и системы образования с целью профилактики конфликтных ситуаций и личностных деструкций ее акторов (научно обосновано в работах, например, М. Энжелла, С. Кинга, Дж. Стонера, Д. Шелдона)<sup>129</sup>. Инклюзивная культура образования это циклический процесс, реализующийся на базе традиционно сложившейся в его контексте культуры, представленной совокупностью аксиологических систем, взглядов и убеждений представителей коллективов образовательных учреждений, что потенциально и генерирует различные барьеры, противоречия, конфликтные ситуации (М. Энскью, М. Вест, Д. Хопкинс)<sup>130</sup>.

Актуальность инклюзивного образования, как и семьи, заключается в детерминирующем влиянии на успешность социализации личности. Инклюзивное образование представляет собой совместное обучение, воспитание и развитие разностатусных лиц на основе равенства, организацию их совместного времяпрепровождения (по Д. Зайцеву)<sup>131</sup>. При грамотной организации оно способно создавать не только благоприятную основу для социальной интеграции человека с ОВЗ, но и его инклюзии – включения в палитру современных социокультурных отношений. В идеале инклюзивное образование должно характеризоваться непрерывностью, так

---

Needs in Mainstream Classrooms with a Particular Focus on Peer Group Interactive Approaches // Research Evidence in Education Library. – London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, 2004. – P. 273-310.

<sup>129</sup> Sheldon D., Angell M., Stoner J., Roseland B. School Principals' Influence on Trust: Perspectives of Mothers of Children with Disabilities // The Journal of Educational Research. – 2010. – Vol. 103. – P. 159-170.

<sup>130</sup> Hopkins D., Ainscow M., West M. School Improvement in an Era of Change. – London: Cassel, 1994. – 405 p.

<sup>131</sup>Зайцев Д. В. Социально-образовательная инклюзия детей с ограниченными возможностями: региональный аспект [Электронный ресурс] / Социология и общество: материалы IV Всероссийского социологического конгресса. 23-25 октября 2012 г. // РОС, ИС РАН, АН РБ, ИСППИ. – М.: РОС, 2012. – 1 CD ROM.

как именно преимущество инклюзивных образовательных практик содействует поступательному раскрытию личностного интеграционного и инклюзивного потенциалов. Образовательная инклюзия не должна сводиться только к дидактическим и воспитательным мероприятиям. Возможно, более важной является совместная повседневная деятельность обычных и нетипичных людей вне формального образовательного процесса. Наиболее ценным выступает формирование дружеско-приятельских отношений между ними. Ведь инклюзивное образование – это многогранный процесс, в котором переплетены психолого-педагогические, социальные, культурные, экономико-правовые и иные аспекты. Расширение сегодня инклюзивного образовательного пространства содействует реализации гражданских прав на получение достойного образования многими детьми, подростками, молодежью и взрослыми с ограниченными возможностями здоровья. Наибольшее значение инклюзивное образование имеет для детей, личность которых, а также психофизиологические системы (функциональные – по П. Анохину) находятся в активной стадии формирования<sup>132</sup>.

Инициативы родителей, ученых, чиновников, отдельных представителей педагогического сообщества по продвижению идей инклюзии, поддержанные государством, находят все большее число сторонников. Определенное значение имело принятие решения о ФЦП «Доступная среда» на 2011-2020 годы, а также закрепление в ст. 5 ФЗ № 273 от 29.12.2012 года «Об образовании в Российской Федерации» возможности органов государственной власти субъектов РФ создавать региональные и местные модели инклюзивного образования лиц с

---

<sup>132</sup> Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональных систем. – М.: Наука, 1980. – 197 с.



ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью (далее ОВЗ)<sup>133</sup>.

Остановимся на региональной модели инклюзивного образования. В системе общего образования Саратовской области с 2012 года стали развиваться вариативные формы образования детей с ограниченными возможностями: интегрированное, инклюзивное образование, дистанционное. Методическую и консультационную помощь муниципальным школам, работающим в рамках инклюзивного образования, оказывают ресурсные центры, действующие на базе государственных общеобразовательных учреждений, реализующих адаптированные образовательные программы. Подготовка педагогических кадров для инклюзивной системы образования осуществляется на базе ГАУ ДПО «Саратовский областной институт развития образования» / СОИРО. С 2014 года на базе института был открыт Региональный центр практической психологии и инклюзивного образования. В 2016 году специалистами данного центра разработан интерактивный маршрутизатор – карта доступности образовательных организаций Саратовской области. В области создаются условия для участия социально ориентированных некоммерческих организаций в работе с обучающимися с ОВЗ. По результатам комплекса наших исследований 2016-2018 года, более 20 общественных организаций оказывают активную поддержку в создании условий доступности образовательного пространства Саратовской области, включая общественную экспертизу, оценку хода и результатов проводимой работы по созданию доступной среды. В регионе функционирует 913 общеобразовательных организаций, из которых 2/3 активно занимаются созданием безбарьерной среды, обеспечением архитектурной доступности своих территорий и помещений. В настоящее

---

<sup>133</sup> Об образовании в Российской Федерации: ФЗ от 29 декабря 2012 года № 273 // Российская газета. – № 5976 от 31.12.2012.

время в образовательных учреждениях представлены следующие ее маркеры: откидные пандусы (установлены в 13 учреждениях (1,5 %); телескопические пандусы – в 24 организациях (3 %), стационарные пандусы – в 3 (0,4 %); стационарный подъемник размещен на внутренних лестницах пока только одной школы г. Ртищево; мобильные подъемники закуплены 42 школами (5 %); лифтом оборудовано одно общеобразовательное учреждение Саратовской области. Для лиц с нарушениями слуха в 81 школьном здании (9 %) Саратовской области оборудованы визуальные пиктограммы (в том числе направлений движения); в 13 (1,5 %) организациях входные группы снабжены информационным табло с бегущей строкой, а 49 школ (5 %) разместили их внутри зданий. Для повышения возможностей восприятия речи обучающимися с нарушениями слуха оборудована индукционная панель в холле 3 школ, в актовом зале четырех организаций, в учебных кабинетах 13 школ (1,5 %). Звукоусиливающую аппаратуру установили 55 школ (6 %). В целом более половины образовательных организаций Саратовской области заявляют о возможности беспрепятственного доступа учащихся с ОВЗ на территорию школы, а также передвижения в школьных помещениях. Однако, по нашим данным, при необходимости попасть в помещение, только в четверти школ (24 %) можно беспрепятственно преодолеть тамбур при входе. Создание специальных образовательных условий предполагает обеспечение специализированным оборудованием, обеспечивающим образовательные потребности обучающихся с ОВЗ. Для этого несколькими школами (4 %) закуплены специальные рабочие места для обучающихся с нарушениями слуха, с нарушениями зрения; 6 % организаций с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Для первой категории обучающихся в 1,5 % школ приобретены индивидуальные FM-системы, еще в десяти – FM-системы «радиокласс». В тридцати школах (2,5 %) имеются акустические системы свободного звукового поля. Для

второй категории нетипичных детей переносные видеоувеличители приобрели 6 % школ, программы экранного доступа и устройства воспроизведения и ввода информации для людей с нарушением зрения – тридцать общеобразовательных организаций (2,5 %). Для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата в 4 % школ Саратовской области закуплены столы и парты для инвалидов-колясочников. Парты, регулируемые по высоте, приобрела каждая пятая школа (21 %), опоры для сидения – 3 %. Доступ к информационным ресурсам обеспечивается в 6 % школ адаптированными клавиатурами с крупными кнопками, в каждой двадцатой – специализированными компьютерными джойстиками, а в 2 % школ – выносными кнопками. Эффективная работа коррекционных педагогов в 3 % школ поддерживается техническими средствами рабочего места педагога-дефектолога. Коррекционно-развивающие комплексы с биологической обратной связью (БОС) закуплены 2 % школ. Сенсорные комнаты оборудованы в 3,5 % школ, терапевтические комплекты имеются в единичных учреждениях (0,5 %). Программным содержанием коррекционной направленности обеспечены 4 % школ, дидактическим материалом – каждая десятая, диагностическим – каждая двадцатая. Специальные спортивные тренажеры имеются в 107 школах (13 %). Данное материально-техническое и инструктивно-методическое обеспечение значительно повышают доступность инклюзивных образовательных практик для разностатусных обучающихся. Доступность качественных социально-образовательных услуг является одним из эффективных средств социальной инклюзии.

В целом в стране наблюдаются целенаправленные усилия по устранению противоречия между декларируемым социальным равенством людей с ОВЗ и сохраняющимся в реальности неравенстве жизненных шансов, возможностей реализации гражданских прав. В России насчитывается около 2 млн детей с нарушением психофизического

развития (почти 8 % детской популяции)<sup>134</sup>. Государственная политика последних лет в отношении детей с ОВЗ трансформируется в сторону деинтернирования, развития семейных форм устройства детей, создания различных инклюзивных сред в их жизненном пространстве. Это выступает цивилизованным ответом на реализуемый долгие годы подход фактической изоляции нетипичных детей в специальных закрытых учреждениях/спецшколах, где, как считалось, возможно создать наиболее благоприятные условия для жизни и развития особого ребенка (например, А. Граборов, Г. Дульнев, Х. Замский). Однако, как указывал Л. Выготский, такое учреждение замыкает своего воспитанника (например, с нарушениями сенсорной сферы, интеллекта, опорно-двигательного аппарата) в узком коммуникативном круге, обособленном мире, в котором все приспособлено к его недостатку, фиксирует его внимание на дефекте. Вместо того чтобы включать ребенка в окружающее социокультурное макространство, спецшкола развивает в нем навыки, которые предопределяют еще большую изоляцию, усиливая сепаратизм<sup>135</sup>. Латентно реализуется практика маргинализации данной категории детей, что способствует их дифференциации, углублению социального неравенства и никак не согласуется с ценностями цивилизованного гражданского общества. За рубежом практики специального образования давно считаются порочными: «...нет ничего хуже, чем специальное сегрегатное образование для детей с отклонениями в развитии...»; за последние 100 лет специальной образовательной системе не удалось дать детям с

---

<sup>134</sup> Федеральная служба государственной статистики: Показатели здоровья матери и ребенка, деятельности службы охраны детства и родовспоможения [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.gks.ru/wps/rosstat\\_statistics/population/healthcare](http://www.gks.ru/wps/rosstat_statistics/population/healthcare) (дата обращения: 22.03.2018).

<sup>135</sup> Выготский Л. С. Основы дефектологии: собр. соч.: в 6 т. / под ред. С. Бэйн. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 5. – С. 97.

инвалидностью ни знаний, ни навыков и умений, чтобы занять достойное место в мире» (Д. Дарт)<sup>136</sup>. Если система специального образования и не исключает детей-инвалидов из учебно-воспитательного процесса, то, по мнению М. Оливера, исключает их из жизни общества<sup>137</sup>. Наиболее полно требования к условиям получения образования детьми с ОВЗ (глухими, слабослышащими и позднооглохшими, слепыми, слабовидящими, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития, с расстройствами аутистического спектра, нарушениями интеллекта и иными) отражены в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и в Федеральном государственном образовательном стандарте обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). С учетом положений данных документов, рекомендаций психолого-медико-педагогических комиссий, требований соответствующих разделов федерального государственного образовательного стандарта и закона «Об образовании в Российской Федерации»<sup>138</sup> создаются особые условия для конкретных обучающихся с ОВЗ.

Комплексное диагностическое обследование и определение специальных условий для получения образования нетипичными детьми на территории Саратовской области обеспечивают центральная и шесть территориальных психологомедико-педагогических комиссий. Консилиумы в образовательных учреждениях определяет образовательную

---

<sup>136</sup> Dart D. *Social Work with Disabled Child*. – N.-Y., 2009. – 273 p.

<sup>137</sup> Oliver M. *Social Work with Disabled People*. – London, 1983. – 382 p.

<sup>138</sup> Об образовании в Российской Федерации: ФЗ от 29 декабря 2012 года № 273 // Российская газета. – № 5976 от 31.12.2012.

траекторию учащегося с ОВЗ<sup>139</sup>. Успешное развитие инклюзивного образования во многом обусловлено отношением к нему представителей различных слоев общества, а также непосредственных участников образовательного процесса в дошкольном и школьном, среднем и высшем профессиональных учреждениях. С целью выявления динамики данного отношения нами проводились серии эмпирических исследований в период с 2002 по 2018 годы анкетные опросы педагогических работников (N=410), учащихся массовых школ г. Саратова (N=550), их родителей (N=440), студентов вузов (N=110). Исследование и обработка результатов осуществлялась в разные временные периоды творческой группой в составе О. Григорьевой, Д. Зайцева, П. Романова, Ю. Селивановой, Е. Ярской-Смирновой. Объем выборочной совокупности = 1510 единиц опроса. Выбор трех социальных групп обусловлен включенностью ее представителей в современный образовательный процесс (в том числе инклюзивного типа). Произведенная выборочная совокупность является репрезентативной (отклонение не превышает в среднем 4 %). Эмпирические данные обрабатывались посредством статистического пакета программ для социальных наук SPSS 17.0. Рассмотрим результаты исследования, характеризующие динамику социального отношения к образовательной инклюзии. Сравнительный анализ данных, демонстрирующих готовность к инклюзивному образованию детей с различными нарушениями развития, показывает значительное увеличение за 15 лет части педагогических работников (суммарно до 45 %) и группы родителей обычных учащихся (суммарно до 38 %), которые позитивно относятся к развитию практик социально-образовательной инклюзии детей

---

<sup>139</sup> Михайлина М. Ю., Сайфулина Л. Р., Серякина А. В., Остоухова Л. Н. Инклюзивное образование. Школа для всех. Методические рекомендации для руководителей образовательных учреждений, педагогов и родителей. – Саратов: ГАОУ ДПО «СарИПКиПРО», 2011. – 130 с. 11. Островская М. Социум [Электронный ресурс]. – URL: <http://polit.pro> (дата обращения: 26.02.2019).

с ОВЗ. Среди учащихся, не имеющих нарушений развития, подобная динамика не наблюдается, колебания укладываются в рамки статистической погрешности, позитивное отношение к инклюзии сохраняется, что корреспондирует с результатами исследований Н. Большуновой, М. Островской<sup>140</sup>. Фактически, за рассматриваемый темпоральный период, в два раза возросло число педагогов, согласных с возможностью обучения в массовой школе детей с нарушением опорно-двигательного аппарата и нарушением слуха, речи, зрения (в группе родителей прирост составил 6 %). На 8 % больше родителей стало относиться оптимистичнее к инклюзии детей с умственной отсталостью (среди педагогов таких только 2 %). В определенной степени указанные положительные изменения объясняются интенсивным продвижением идей инклюзии в российских масс-медиа, риторикой представителей федеральной, региональной и местной власти. Однако результаты исследований готовности родителей к образовательной инклюзии, проведенные И. Симаевой и В. Хитрюк, свидетельствуют о том, что родители отдают предпочтение случайному общению своих обычных детей с нетипичными (48 %), а почти каждый десятый будет препятствовать любой подобной коммуникации<sup>141</sup>. Это свидетельствует о наличии латентного конфликта, генерируемого инклюзивным подходом к организации общеобразовательного процесса. Причем доля таких родителей значительно увеличивается, если появляются реальные проблемы реализации практик совместного обучения обычных и

---

<sup>140</sup> Большунова Н. Я. Нормализация отношения молодежи к проблеме инвалидов [Электронный ресурс]. – URL: <https://lib.nspu.ru/umk.html> (дата обращения: 29.02.2019).

<sup>141</sup> Симаева И. Н., Хитрюк В. В. Проблемы готовности к инклюзивному образованию родителей обучающихся // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2015. – Вып. 11. – С. 54-62.

нетипичных детей<sup>142</sup>. Фиксируемое снижение числа скептически настроенных педагогических работников, возможно, произошло благодаря накоплению ими опыта инклюзии, прохождению курсов повышения квалификации, стажировок (в том числе в зарубежных инклюзивных центрах). Тем не менее каждый четвертый педагог пессимистично оценивает перспективы инклюзии, опасаясь усложнения профессиональной деятельности, увеличения объема психологопедагогической отчетности, ответственности за жизнь и здоровье «включенных детей», снижения уровня успеваемости в классе, затруднения карьерного роста, творческого самовыражения (кумулятивно более 70 % респондентов). Получается, что на первое место педагоги ставят не интересы, потребности детей, а свои личные. Это подтверждают исследования Е. Бабич в московских образовательных учреждениях школьного типа<sup>143</sup>. В качестве главного негативного последствия реализации практик инклюзивного образования фактически 25 % информантов разных групп в 2002 году указывали на неспособность нетипичных детей, особенно с инвалидностью, справиться с общеобразовательной программой. К 2018 году число таких респондентов изменилось незначительно (снижение на 5 %). При объяснении своей позиции информанты стали выше оценивать возможности образовательной инклюзии, прежде всего, для личностного развития, расширения коммуникации детей с ОВЗ. Несмотря на значительный темпоральный период исследования, сохранилась полярность позиций родителей и педагогических работников относительно инклюзивного образования детей с разными онтогенетическими отклонениями. С одной

---

<sup>142</sup> Учиться невозможно [Электронный ресурс] // Наш репортер. – 2015. – URL: <http://old.nashreporter.com/readnews.php?read=4541> (дата обращения: 10.02.2019).

<sup>143</sup> Бабич Е. Г. Проблемы инклюзивного образования в современной школе // Социальная политика и социология. – 2012. – № 3. – Т. 2. – С. 32-36.



стороны, участники опроса демонстрируют лояльность, поддержку инклюзивно-образовательных практик детей с нарушением сенсорной и двигательной сфер, с другой – высказываются против обучения в массовой школе детей с незначительным нарушением интеллекта (умственной отсталостью) при том, что социально-коммуникативный длительный прогноз по данной группе положителен. Также остались в числе приоритетных проблемы недостаточности финансового обеспечения образовательного инклюзивного процесса, методической, технологической ограниченности реализующих его образовательных учреждений, непроработанности механизмов эффективного включения детей с ОВЗ, их сопровождения, дальнейшего жизнеустройства. В целом, как отмечают Л. Кобрина, М. Никитина, М. Утопова, развитие процессов социально-образовательной интеграции и инклюзии актуализирует существенное совершенствование многих существующих социально-педагогических систем, задействованных в инклюзивном образовательном процессе<sup>144</sup>. При этом повышение уровня профессионализма представителей психологического и педагогического сообществ, компетентности кадров в области коррекционной педагогики и специальной психологии является одной из первостепенных задач на пути эффективной реализации программ, технологий социально-образовательной инклюзии детей с ОВЗ. До настоящего времени отсутствует уровневая и разноформатная онлайн-оффлайновая система подготовки психолого-педагогических работников для инклюзивного образования. Большинство образовательных учреждений не соответствует в полной мере требованиям оптимальной инклюзии детей с различными особенностями психо-физического

---

<sup>144</sup> Кобрина Л., Никитина М., Утопова М. Интеграция в образовании как одно из направлений развития социально-педагогической системы региона // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2008. – № 3. – С. 15–29.

развития. Основными проблемами выступает несовершенство материально-технической базы, инфраструктуры учреждений (в том числе транспортной доступности), кадрового обеспечения, комплексного сопровождения инклюзивного процесса. Это генерирует в ряде случаев негативный опыт совместного обучения разностатусных детей, что дискредитирует саму идею «включения» и, главное, – деструктивно влияет на социализацию обычных и нетипичных учащихся (М. Хаггерти, М. Кайэнс, К. Фритейг; Н. Сигал)<sup>145</sup>. Конфликтогенность инклюзивного образования проявляется на всех ступенях его реализации, как указывает Л. Вакорина<sup>146</sup>. Показательны результаты исследований высшего инклюзивного образования, проведенные Л. Волосниковой, Г. Ефимовой, О. Огородновой, которые опросили 2181 преподавателей из 9-ти вузов Тюменской области и Ханты-Мансийского автономного округа. В среднем, треть информантов (33 %) отмечают рискогенность совместного обучения студентов с нарушениями развития и без них. Например, к основным рискам отнесены агрессия и негатив – по 8 %; интолерантность – 3 %; стрессы, насмешки, трудности социальной адаптации студентов с ОВЗ – по 2 %; их унижение, недопонимание, обоюдное раздражение – по 1 %<sup>147</sup>.

Таким образом, инклюзивная парадигма российского образования фактически сформировалась, что подтверждается соответствующими структурными и содержательными изменениями. Появились новые

---

<sup>145</sup> Сигал Н. Г. Инклюзия сегодня: за и против: монография. – Казань: Отечество, 2017. – 200 с.

<sup>146</sup> Вакорина Л. Ю. Инклюзивное образование глазами российской общественности: проблемы, мнения, экспертные оценки // Актуальные вопросы социологической науки: теория, методология, практика: материалы научной конференции РУДН / под ред. Н. П. Нарбута, Т. И. Лариной. – М.: РУДН, 2017. – С. 76-82.

<sup>147</sup> Волосникова Л. М., Ефимова Г. З., Огороднова О. В. Риски образовательной инклюзии: опыт регионального исследования Тюменского государственного университета // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22. – № 1. – С. 98–105.

организационные формы, разработана методология, реализуются специфический педагогический процесс и система комплексного сопровождения обучающихся с нарушениями онтогенетического развития и без них. Региональные особенности конструирования инклюзивного образовательного пространства, прежде всего, связаны с созданием доступной среды общеобразовательных учреждений. Это необходимый и важный шаг, но не определяющий эффективность учебно-воспитательного процесса без высококвалифицированных психолого-педагогических кадров. За период с начала развития инклюзивной культуры в России (2002 г.) до настоящего времени большинство работников общеобразовательных учреждений так и относятся отрицательно к инклюзивным процессам в образовании, указывая на увеличение нагрузки, ответственности, а главное – недостаточную компетентность. При этом серьезная система повышения «инклюзивной» квалификации так и не выстроена. Также не изменилось существенно мнение иных участников образовательной инклюзии, отмечающих, с одной стороны, право людей с ОВЗ на общее образование, с другой – право обычных людей на выбор: учиться в инклюзивном классе, группе или нет.

В целом инклюзивное образование становится не только пространством возможностей, ресурсов, но и риска, конфликта. Соответственно, важно осуществление профилактики данных эффектов, продвижение в обществе принципов инклюзии, формирования инклюзивной культуры.

Подлинная инклюзия – это равноправное и открытое участие всех людей в учебном процессе, исключаящую любую дискриминацию, основанное на равном отношении ко всем людям, при этом создающее особые условия для детей, имеющих специальные образовательные

потребности. Только такое образование отвечает целям устойчивого развития и принципам «Образования для всех».<sup>148</sup>

Процесс инклюзивного образования – это процесс, в рамках которого данное сообщество обеспечивает гуманные образовательные условия для реализации максимального социального потенциала каждого индивида этого сообщества. Задача инклюзивного образования не может быть решена снаружи, эта задача может решаться только изнутри самим сообществом. Шаг навстречу тому, кто в беде, кто очень зависим от окружающих, потому что ему не выжить без них, – это и есть суть инклюзии. Это взаимная адаптация индивида и общества друг к другу. Это такой образовательный процесс, в ходе которого не только индивид адаптируется к сообществу одноклассников или сокурсников, но и само сообщество делает необходимые шаги для того, чтобы приспособиться к этому индивиду.

Таким образом, инклюзия – это процесс развития предельно доступного образования для каждого в доступных школах и образовательных учреждениях, формирование процессов обучения с постановкой адекватных целей всех учеников, процесс ликвидации различных барьеров для наибольшей поддержки каждого учащегося и максимального раскрытия его потенциала<sup>149</sup>.

Наиболее распространенная интегративная (инклюзивная) ситуация – когда заботу о каком-либо «нуждающемся» члене сообщества берет на себя человек, в нашем случае это педагог, который и воплощает эти шаги сообщества, шаги сообщества навстречу нуждающемуся субъекту. Все

---

<sup>148</sup> Педагогика и психология инклюзивного образования: учебное пособие / Д.З. Ахметова, З.Г. Нигматов, Т.А. Челнокова, Г.В. Юсупова и др.; под ред. Д.З. Ахметовой. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. 204 с. С.40.

<sup>149</sup> Хуснутдинова М.Р. Особенности социального взаимодействия учащихся в системе инклюзивного образования //Электронный журнал «Психологическая наука и образование psyedu.ru» 2016. Том 8. № 1. С. 62–75

вместе люди еще могут что-то сделать, чтобы преодолеть разрушительное действие дезинтеграции. Дезинтеграция (от лат. de – прочь и integer – цельный) – это расщепление, рассеивание, противоположность интеграции.

К сожалению, довольно часто в наших школах так и получается. Школа умудряется погасить радость естественного стремления ребенка к познанию и учебе. Вместо возможности научиться чему-то новому она предлагает обучение, сосредоточенное на запоминание различных структур, классификации явлений, формулировок понятий. Школа только реализует учебные планы и образовательные программы, спущенные сверху, «благодаря» которым изучению и исследованию процессов, совместному поиску информации, развитию навыков в многообразной среде внимания уделяется все меньше. Многие школьники очень быстро теряют интерес к учебе, отстают по предметам, а затем им вовсе не нравится ходить в школу.

В условиях инклюзивного образования по-настоящему бесценен тот учитель, который компетентен в педагогике и психологии, медицинской науке и физиологии, имеет пылкий и любознательный ум исследователя, высокую культуру, любит свой предмет и мастерски владеет его тонкостями и, конечно же, любит детей, какими бы они ни были разными по уму, состоянию здоровья, характеру. Сочетание таких качеств помогает учителю выполнять свою основную миссию: формировать интеллектуальный и духовный мир человека третьего тысячелетия. Выполнить такую высокую миссию Учителя, наставника «разумного, вечного и доброго», сможет лишь тот, кто сам является разумной и гуманной личностью.

Следовательно, какой большой и обширный круг знаний из разных областей наук и какой богатый социальный опыт взаимодействия с окружающей действительностью необходимо иметь учителю, чтобы

удовлетворить все интеллектуальные, нравственные, культурологические и здоровьесберегающие потребности формируемого им человека, чтобы быть в состоянии оказывать постоянную и разностороннюю помощь в его адаптации к условиям жизни!

А в условиях инклюзивного образования главное даже не в этом. Главное в том, что ему необходимо осознать истину о том, что не объем знаний, усвоенных его учениками, и не овладение ими всевозможной информацией составляют конечный продукт его педагогического труда. Конечный продукт – сам Человек, его более совершенные личностные качества и его способность к гуманистическому социальному взаимодействию. В этой связи, нам думается, важнейшей целью инклюзивного образования является последовательное обеспечение приоритета интересов человека, гуманизация всей системы образования. Ведущие направления и принципы государственной политики в области инклюзивного образования связаны именно с реализацией этого приоритета.

Действительно, именно от учителя, по праву являющегося центральным звеном системы образования, во многом зависит решение важнейшей задачи формирования нового поколения профессиональных кадров как основного ресурса прогрессивного развития страны. Актуализация проблем человека в современном мире, гуманистическая переориентация общественного сознания и одновременная критика авторитаризма в инклюзивном образовании выдвинули на первый план проблему формирования гуманного учителя. Разберемся в некоторых терминах.

Гуманизм, как известно, имеет много аспектов, поэтому является широкой философской, социологической, психологической, педагогической категорией. Для обозначения специфики нравственного проявления гуманизма следует употреблять термин гуманность.

Выделение этого термина как нравственного качества показывает, что в морали существуют и формируются особые специфические признаки гуманизма, реализующиеся в отношениях личности (к обществу, к природе, к людям, к самому себе)<sup>150</sup>

В педагогическом отношении наиболее адекватным, на наш взгляд, является термин гуманное воспитание (обучение), имеющее в своей основе принцип гуманизма, когда речь идет о характере самых доброжелательных отношений субъекта воспитания (педагога, родителя) к объекту (ученику, ребенку), общества к учебно-воспитательным учреждениям в целом.

Главным понятием данной парадигмы является понятие гуманотворчества – особого способа самоактуализации личности путем гуманотворческой деятельности, т.е. деятельности, обладающей выраженным гуманистическим смыслом, направленной на творение блага другим людям и основанной на последовательной реализации творческого потенциала личности. Такая деятельность, является отражением как гуманистического, так и творческого начала личности и способствует проявлению и обогащению всего ее многообразного человеческого ресурса. Именно такая деятельность обладает, на наш взгляд, наиболее значительным образовательным и воспитательным потенциалом в формировании личности будущего учителя.

Ученые, занимающиеся проблемами инклюзивного образования, отмечают, что обычные дети, как правило, с легкостью помогают своим сверстникам с особыми потребностями стать неотъемлемыми участниками жизни группы, кружка или класса, зачастую без помощи взрослых. Родители детей, которые посещают инклюзивные заведения, неоднократно замечали, что их дети даже понятия не имеют, что они обучаются вместе с «иными» учениками. Дети рассказывают родителям, что у них в классе

---

<sup>150</sup> Нигматов, З.Г. Гуманистические основы педагогики: учеб. пособие. – М.: Высш. шк., 2004. с. 35–45.

есть ребята, которые умеют говорить руками (язык жестов) или говорить картинками (система общения с помощью обмена изображениями), но никто ни разу не слышал, чтобы ребенок заявил об отставании в развитии своих одноклассников.

Необходимо также сказать, что существование инклюзивных школ позитивно сказывается на типично развивающихся детях, а не только на учениках с инвалидностью. Помогая сверстникам с ограниченными возможностями активно участвовать в образовательной и социальной деятельности, обычные дети, незаметно для себя, получают важнейшие жизненные уроки гуманности. Этот положительный опыт заключается в росте социальной сознательности, в осознании отсутствия различий между людьми, в развитии самосознания и самооценки, в становлении собственных принципов, и последнее, но не менее важное, – способствует искренней заботе и дружбе.

Реализация системы инклюзивного образования в современной России станет возможной при решении сложной и комплексной задачи повышения духовности общества. По сути дела, утверждают исследователи этой проблемы, речь идет о серьезной трансформации взглядов в обществе на систему воспитания по всей цепочке от семьи, детского сада, школы до системы общественных взаимоотношений, работы средств массовой информации, изменения образовательных программ и законодательства.

Без решения проблемы гуманизации массового сознания не решить ни проблему инвалидов, ни проблему инклюзивного образования. Можно сказать, что в проблеме инклюзивного образования сфокусировались болевые точки российского общества. Решение ее, разумеется, должно быть комплексным. Развивающие гуманизм школьные программы будут неэффективны, если в обыденной жизни ребенок будет сталкиваться с



бессердечием, жестокостью, смакованием жестоких сцен, равнодушием к соседу.

Цель инклюзивного образования, как мы выяснили, – образование для всех и его гуманизация, а вытекающие из нее новые гуманистические подходы знаменуют переход от обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в специальных учреждениях закрытого типа к интегрированному образованию (инклюзии). В связи с этим качество интегрированного образования рассматривается нами как проблема, включающая широкий круг вопросов, действий и инициатив.

Почему инклюзивные процессы вдруг (может быть, не вдруг) стали развиваться и в России? Здесь следует говорить не об одном, а о совокупности факторов. Первым из них является стремление общества к гуманистическому развитию и появление по этой причине международных Конвенций и Актов, посвященных инклюзии как процессу цивилизационных изменений в образовании. Без ориентации нашего государства и института образования на данные мировые ценности инклюзивное образование вряд ли вышло бы из стадии отдельных точечных инноваций и практик. Сюда же как фактор можно отнести и родительские движения, общее повышение правовой грамотности родителей детей с ОВЗ. Следовательно, развитие международного законодательства и, соответственно, отечественной нормативно-правовой базы явились «двигателем» продвижения инклюзивных процессов.

Изучение предпосылок развития инклюзивного образования показало, что в ранних инициативах, направленных на обеспечение образования для всех, удовлетворение специальных потребностей выглядело, скорее, как сим- волический принцип. Однако со временем инклюзивный подход стал рассмат- риваться как основополагающий принцип всего движения за образование для всех. Таким образом, вместо концепции интеграции, т.е. создания специаль- ных условий для детей с

особыми потребностями в рамках существующей системы, без изменения самой системы, мы видим зарождение концепции инклюзивного образования, основной целью которой является реструктуризация школ в соответствии с потребностями всех учеников.<sup>151</sup>

Безусловно, существуют определенные категории граждан, требующие особого внимания в контексте реализации их права на получение образования. Это, в частности, лица с ограниченными возможностями здоровья, инвалиды, а также другие категории граждан, находящихся в трудной жизненной ситуации (дети, оставшиеся без попечения родителей; дети с отклонениями в поведении; дети из семей мигрантов; граждане, в том числе несовершеннолетние, отбывающие наказание в виде лишения свободы, и другие). Отдельную категорию обучающихся составляют одаренные дети и молодые люди, обучение которых также имеет свою выраженную специфику.

Вместе с тем подавляющее большинство обучающихся, включая детей, оставшихся без попечения родителей, детей мигрантов, а также большей части детей с ограниченными возможностями здоровья, может быть в той или иной степени интегрировано в обычную образовательную среду и обучаться в условиях массовой школы, профессионального училища, высшего учебного заведения. Представляется, что данный подход в полной мере отвечает основным принципам интегрированного, или инклюзивного, образования, содержащимся в международных документах по данной проблематике.

Необходимо отметить и концептуальное положение о том, что понятие «инклюзия» имеет не только образовательный, но и глубокий общественный смысл<sup>152</sup>. По сути, это социальная связь между

---

<sup>151</sup> Педагогика и психология инклюзивного образования: учебное пособие / Д.З. Ахметова, З.Г. Нигматов, Т.А. Челнокова, Г.В. Юсупова и др.; под ред. Д.З. Ахметовой. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. – 204 с

<sup>152</sup> Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: материалы междунар. конф., 19–20 июня 2008 г. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 215 с

государством и каждым индивидуумом, осуществляемая посредством образования. На наш взгляд, инклюзивное образование является показателем гуманности общества и неременным условием его устойчивого развития. Ведь самое гуманное и фундаментальное право любого человека – это право на образование, и этого права нельзя лишать никого. Образование – это самое первичное средство, необходимое для дальнейшего развития, благодаря которому дети могут покончить с нищетой и стать полноценными членами общества. Человек не в состоянии пользоваться ни одним из гражданских, политических, экономических и социальных прав, если не имеет образования. Образовательная система должна удовлетворять потребности каждого учащегося, чтобы он знал свои права, учился и развивался.

Качество инклюзии – это не только обеспечение доступа, но и обеспечение успеха каждого человека в образовательном процессе с раннего детства до взрослой жизни при качественном образовании и твердом фундаменте для дальнейшего образования. ЮНЕСКО утверждает, что «продвижение систем инклюзивного образования – ключ к тому, чтобы помочь всем тем, кто исключен из образовательной системы»<sup>153</sup>.

Следовательно, концепция инклюзивного образования является неотъемлемой частью фундаментального гуманистического принципа равенства образовательных возможностей людей. Концепция инклюзии – это целостный подход к решению многих из человеческих проблем. Все идет от убеждения, что все дети должны посещать школы, независимо от их культурного и социального уровня, от их способностей и возможностей. Мы должны сосредоточиться на обеспечении равного формального доступа ко всем типам образования.

---

<sup>153</sup> Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: материалы междунар. конф., 19–20 июня 2008 г. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. с.9

Инклюзивное образование предполагает применение разнообразных подходов, разработку и использование соответствующих учебных планов и образовательных программ, но его цели – качество и результат – достигаются, прежде всего, путем создания общей гуманистической образовательной атмосферы, необходимых условий всем детям без исключения, включая детей с ОВЗ. При этом обучаться эти дети должны не изолированно, а интегрируясь в обществе (именно во включенности личности в социум – главный смысл инклюзии).

Если обратиться к опыту прошлого, то можно вспомнить, что одним из негативных факторов практиковавшейся в советский период системы специальных заведений закрытого типа (школы-интернаты) являлось как раз отсутствие социального опыта в интеграции, т.е. взаимодействия с внешней средой. Социальное развитие ребенка в таких условиях не благоприятствовало овладению им новыми общественными связями и подготовке к самостоятельному образу жизни.

При вариативности различных подходов к обучению детей с особыми потребностями, безусловно, ведущей является тенденция к интеграции. Приоритетность интегрированного обучения определяется конкретными особенностями развития детей, их возможностями и интересами. Право выбора формы получения образования принадлежит родителям, при этом психолого-педагогический коррекционный персонал выступает в качестве квалифицированных консультантов, непосредственно ведущих образовательный процесс.

Инклюзивное обучение предполагает создание специальных условий, основными из них, кроме уже отмеченных, являются: малочисленная наполняемость класса; наличие дополнительных педагогических кадров, в том числе, со специальным образованием; разработка комплекса индивидуальных учебных программ, планов, методических материалов, литературы; создание необходимого уровня

комфортности, включая специализированные средства передвижения и организацию адаптивных учебных мест; использование инновационных методов обучения и воспитания, информационно-коммуникационных образовательных технологий и др.

Успешность образовательной интеграции в значительной степени достигается организационными формами и, в первую очередь, состоянием и условиями учебно-воспитательного процесса. Оптимальный расклад обучения представляется таковым: в инклюзивном классе должно быть не более 15 человек, из них не более трех детей – с тяжелыми нарушениями здоровья и не более пяти – с менее тяжелыми отклонениями. Причем комплектация класса зависит также от однородности заболеваний – недостатки зрения, слуха, двигательных функций, интеллекта и др. Детей с неоднородными нарушениями здоровья может быть в классе не более двух. Учитель-дефектолог, сопровождающий ребенка, должен иметь специализацию, соответствующую его заболеванию.

Концепция инклюзивного образования предполагает организацию благоприятного коррекционно-развивающего учебного процесса, наличие квалифицированных специалистов и их совместной деятельности с учителем класса. Работа одного учителя заменяется командной работой. Команда, работающая с ребенком, состоит из координатора, учителя общего образования, специального педагога, социального работника и родителя. Родители становятся активными членами команды и работают наравне с преподавателем и тьютором индивидуального образовательного траектория ребенка. Одной из важнейших форм такой командной работы в инклюзивном образовании становится предложенный еще Ю.К. Бабанским психолого-педагогический консилиум, целью которого является приведение в соответствие с потребностями каждого ребенка различных видов и темпов обучения, а также обеспечение качественного образования

для всех путем разработки надлежащих учебных планов, принятия организационных мер, разработки стратегии преподавания, использования ресурсов и партнерских связей внутри и вне образовательной системы.

В широком смысле инклюзивное образование подразумевает обучение детей с ровесниками, которые чем-то отличаются от них. Это могут быть не только дети-инвалиды, но и дети другой национальности, верующие и неверующие дети и т.д. В этом смысле философия и принципы инклюзивного образования должны стать достоянием каждого учителя, готового к созданию в школе такого сообщества, которое открыто «иному», в котором достоинство человека ценится независимо от его способностей и достижений, в котором, и это, пожалуй, самое главное – удовлетворяется право каждого ребенка быть услышанным, понятым, принятым.

Выбор стратегии инклюзии предполагает формирование компетенций учащихся с учетом указанного выше их индивидуального своеобразия, ориентацию на раскрытие внутреннего потенциала личности в деятельности, востребованной обществом. В таком подходе инвалидность, физические и иные ограничения понимаются не как аномалии, нарушения, ведущие к неполноценности и зависимости, а как один из вариативных стилей жизни, основанный на разнообразии человеческих проявлений. Включение людей с особыми потребностями в единую образовательную среду создает условия для дальнейшей социализации, расширяет возможности построения собственной карьеры, что позволяет каждому человеку вносить свой уникальный вклад в развитие общества.

Безусловно, переход к инклюзии требует объединения усилий различных государственных и общественных структур, совершенствования материально-технической и законодательной базы. Значимым направлением развития инклюзивного образования выступает

повышение готовности общества к включению инвалидов в совместное обучение. Это связано с изменением общественного сознания – осознанным принятием гуманистических ценностей, снижением социально-психологических барьеров во взаимодействии инвалидов и людей без выраженных физических ограничений, формированием толерантности как базового принципа социального взаимодействия на основе принятия многообразия способов жизни, диалогического согласия.

Следующей концептуальной идеей является то, что инклюзивное образование – это не есть какое-то совершенно новое течение в сфере образования, а процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех в плане приспособления системы к различным нуждам детей, в том числе, детей с особыми потребностями. Достижение этого связано с обеспечением соответствия образовательной среды, технологий образовательного процесса потребностям социального развития конкретного ребенка на той или иной стадии развития. Чтобы добиться такого соответствия, необходима ансамблевая, комплексная работа целого ряда специалистов. Только такая совместная работа учителя, воспитателя с психологом, логопедом, дефектологом, социальным педагогом, психофизиологом, медицинскими работниками, родителями обеспечит успешное и эффективное ее решение<sup>154</sup>.

Из концепции явствует, что решение широкого круга новых задач инклюзивного образования требует перестройки, изменения и всей системы подготовки специалистов для сферы образования. Словом, инклюзия (интеграция) – это целый комплекс серьезных изменений: изменений во всей школьной системе, в ценностных установках, в понимании роли учителя, родителей и в педагогике вообще.

---

<sup>154</sup> Материалы Международной научно-практической конференции. Инклюзивное образование: методология, практика, технология: Материалы международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011, Москва) /Моск. гор. психол.- пед. ун-т; Редкол.: С. В. Алёхина и др. — М.: МГППУ, 2011.

Необходимость быстрой, гибкой, тонкой настройки и реагирования в межличностном взаимодействии предъявляет новые высокие требования к личностным характеристикам специалиста инклюзивного образования и его компетентности. Он должен обладать высокими показателями профессиональной социальной адаптированности, личностной мобильности, эмпатийности, рефлексивности; коммуникативными и организаторскими способностями; быть носителем гуманистических ценностей и идеалов.

Идея инклюзивного образования займет свое место в образовательном процессе только в том случае, если она овладеет умами учителей, станет составной частью их профессионального мышления. Опыт внедрения инклюзивного образования показывает, что учителя и другие специалисты не сразу начинают соответствовать тем профессиональным ролям, которые требуются для данной формы обучения. Они проходят несколько стадий: начинают с сопротивления, переходят к пассивному, а затем и к активному принятию происходящего. Учителя испытывают страх: «Смогу ли я сделать это?» Они боятся не справиться и из-за этого потерять работу, боятся ответственности, боятся, что не в состоянии будут полностью контролировать происходящее.

Советы, которые дают в таких случаях, просты: нужно делать свое дело, несмотря ни на что. Следует посмотреть в лицо своим страхам и продолжать работать. Опытные педагоги, которые реализуют в своей практике инклюзивное обучение, рассказывают, что в «...самом начале, где-то в течение нескольких недель они испытывали страх, а затем он проходил. Слова «Не волнуйся. Не бойся» произносить бессмысленно. Включение (инклюзия) – это перемена. Перемены пугают всех. Но в



данном случае речь идет о правах человека, и мы должны идти навстречу гуманистическим переменам в любом случае»<sup>155</sup>.

От родителей детей, развивающихся традиционным, достаточно типичным образом, приходится услышать опасение, что развитие их ребенка может задерживаться присутствием тех, кто требует значительной поддержки. Однако опыт показывает, что успеваемость таких детей не становится хуже, а часто их показатели оказываются выше в интеграционных условиях, чем в простом классе массовой школы. Что же касается отношения сверстников, то тут твердая позиция взрослых и общий климат в классе играют первостепенную роль. По наблюдениям американских специалистов, учащиеся, которые до школы посещали детские сады вместе с детьми с особенностями развития, гораздо спокойнее и с большим пониманием относились к таким детям, чем учителя, впервые принявшие их в свой класс. В этом контексте основной задачей специалистов является создание той социальной среды, в которой ребенок может раскрыться без помех, где он может ощутить чувство внутренней связи с этим миром, а так же понять значимость себя для него.

Новые ожидания предполагают и новые требования к управлению и функционированию педагогических кадров, делегируя им новые полномочия и новый уровень ответственности, то есть перестройку всей системы внутренних и внешних отношений. Преобразование образования в инклюзивное образование требует коллективного мышления и действия в отношении социальной справедливости с учетом потенциала обучения каждого учащегося, поэтому необходимо разработать новые гуманитарные технологии взаимодействия, которые научили бы слушать и принимать различные позиции разных по профилю специалистов, действовать согласованно и эффективно в интересах ребенка не разово, а

---

<sup>155</sup> Инклюзивное образование: перспективы развития в России: мат-лы к конф., 23-24 июня  
2004 г. – М., 2004 – 108 с.

долговременно, быть ответственными и согласованными в отстаивании интересов учащихся, освоить новые принципы профессиональной коммуникации.

К основным принципам построения нового типа социального партнерства специалисты относят: гуманистичность и детоцентричность; культуросообразность и открытость; преемственность традиций и инноваций; системность и комплексность; компетентность и научность; оптимизм и ориентацию на долговременность; вариативность и мобильность; толерантность и согласованность; технологичность и эффективность; ориентацию на превентивные и профилактические меры и др. «Новые принципы инклюзивного образования, – пишет С.А. Котова, – требуют встраивания в программы подготовки и переподготовки специалистов новых образовательных модулей, включающих специальные дисциплины, обеспечивающие готовность к широкому партнерскому взаимодействию и творческому сотрудничеству не только в профессиональном сообществе, но и в широкой образовательной среде»<sup>156</sup>.

Что касается реальных барьеров, встающих на пути практического воплощения инклюзии, то их можно свести к некоторым самым важным. Признавая идею о том, что инклюзивному образованию нет альтернативы, приходится вместе с тем признать, что инклюзия, способствующая налаживанию социального взаимодействия нормально развивающихся и проблемных детей, в какой-то мере осложняет достижение нормально развивающимися детьми верхних границ их обучения. Правда, специалисты утверждают, что происходит это в случаях неразумно построенной инклюзии. К примеру, в США, по данным Г. Клейнерта,

---

<sup>156</sup> С.А. Котова. Проблемы инклюзивного образования, // Электронный информационно-аналитический журнал «Аккредитация в образовании». [http://akvobr.ru/problemy\\_inkluzivnogo\\_obrazovania.html](http://akvobr.ru/problemy_inkluzivnogo_obrazovania.html) (дата обращения: 10.04.2019).

директора Института развития человека (Университет Кентукки), несмотря на закон США об образовании лиц с нарушениями в условиях интеграции, достаточно высокий процент детей с умственной отсталостью и комплексными нарушениями продолжают обучаться в особых условиях (вне класса) или вне общеобразовательной школы. Опыт Великобритании показал, что в исходные оптимистические ожидания англичан в отношении инклюзивного обучения были внесены существенные коррективы: ряд графств, идя по пути тотальной интеграции, разрушили инфраструктуру специального образования, что повлекло за собой потерю для ряда категорий детей возможности получения адекватного образования, а следовательно, нанесло непоправимый ущерб их социокультурному развитию.

Таким образом, когда в основу важных решений ложится аргумент, принимающий в расчет соображения меньшей затратности, то гуманный, по сути, тезис о целесообразности инклюзивного обучения становится не только простой декларацией, но и дает горькие плоды. Чтобы понять сложность практического воплощения инклюзии и всю глубину противоречий, которые встают на путях решения реальных задач инклюзии, уместно напомнить мысль о том, что человек, даже если и испытывает потребность жить в согласии с нравственным императивом, признающим равное право всех людей на получение образования и недискриминационное проживание этих людей в социуме, он не видит, как на практике реализовать это право, не затрагивая базовых интересов других людей, не попирая при этом своих собственных.

Важным барьером выступает проблема границ инклюзии: следует ли, например, стремиться инклюзировать всех умственно отсталых детей, включая детей с грубо выраженной интеллектуальной недостаточностью, осложненной моторными и поведенческими нарушениями? Отсутствие профессионалов, способных одинаково успешно работать с нормально

развивающимися и проблемными детьми, также является серьезным барьером инклюзивного обучения. В перечне барьеров не последнее место занимает и задача на долгую перспективу – формирование общественного мнения, способного принять постулат о равенстве прав всех без исключения детей на реализацию их образовательных возможностей и терпимое сосуществование в социуме.

Как видно из содержания данной концепции, она предполагает необходимость комплексного решения всех задач, связанных и с нормативно- правовым, и с материально-техническим, и с научно-методическим, а также с кадровым обеспечением инклюзивного образования.

Проблемы образования и получения доступа к нему каждому человеку - всегда входили и входят в число наиболее актуальных общечеловеческих проблем, рассматриваемых, обсуждаемых и решаемых, как и на государственном, так и на международном уровне. Одним из основных гуманистических принципов, на которых основывается государственная политика в области образования, является общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся.

Современное общество не может считаться полноценным, если в отношении какой-либо группы людей существует дискриминация. Инклюзивное образование – это результат развития идей гуманизма, основывающихся на исключительной ценности человеческой личности, ее уникальности, праве на достойную жизнь, какими бы ни были ее физическое или умственное состояние, праве на обладание всеми ценностями современной цивилизации<sup>157</sup>.

---

<sup>157</sup> Шилов В.С. Инклюзивное образование: российская специфика // Вестник Герценовского университета. 2008. №10. с.44

Процесс инклюзивного образования – это процесс, в рамках которого данное сообщество обеспечивает гуманные образовательные условия для реализации максимального социального потенциала каждого индивида этого сообщества. Задача инклюзивного образования не может быть решена снаружи, эта задача может решаться только изнутри самим сообществом. Это взаимная адаптация индивида и общества друг к другу. Это такой образовательный процесс, в ходе которого не только индивид адаптируется к сообществу одноклассников или сокурсников, но и само сообщество делает необходимые шаги для того, чтобы приспособиться к этому индивиду. Если образование - это один из наиболее мощных инструментов для моделирования цивилизованного общества, то учитель - достаточно мощный двигатель его строительства.

Не потому ли многие выдающиеся умы человечества не единожды отмечали: если страна хочет иметь морально и духовно здоровое молодое поколение, задумывается о своем будущем, она должна быть внимательнее к педагогам.<sup>158</sup>

Мы считаем, что повышение уровня информированности, профессионализма и компетентности представителей педагогического сообщества является одной из первостепенных задач на пути эффективной реализации программ, технологий социально-образовательной инклюзии детей с ОВЗ.<sup>159</sup>

---

<sup>158</sup> Нигматов З. Г., Хайруллин И. Т., Ерова Д. Р. Методологические основания и концептуальные идеи инклюзивного образования // Вестник Казанского технологического университета. 2013. №15. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-osnovaniya-i-kontseptualnye-idei-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 15.01 .2019).

<sup>159</sup> Селиванова Ю.В. Изменение социального отношения к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья в школах / Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики. Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. 2017. М.: МГППУ.2017.С 32.

