

ГБНОУ СО «Академия для одаренных детей (Наяновой)»
Dukley Academy, Черногория

Союз ученых «Институт изучения общественных явлений»

Формирование идентичности и развитие одаренности

Самара
2021

УДК 37.06
ББК 74.04
О-40

Ответственный редактор: *к. э. н. Д. С. Карбаев*

Материалы публикуются в авторской редакции

Формирование идентичности и развитие одаренности /
О-40 [отв. ред. Карбаев Д. С.]. – Самара: ГБНОУ СО «Академия для одаренных детей (Наяновой)», СУ «Институт изучения общественных явлений», 2021. – 70 с.
ISBN 978-5-4436-0049-9

В сборнике представлены избранные материалы участников Международной научной конференции «Идентичность одаренных и идентификация одаренности», 6–9 октября 2021, г. Будва, Черногория, и Международной научной конференции «На самом деле я Бэтмен!..»: Идентичность, самоопределение, самокатегоризация», 16–17 апреля 2021 г. Обе конференции проводились в рамках научно-исследовательского проекта «Множественная социальная идентичность как фактор развития одаренности школьников», осуществляемого при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект 19-29-07489\20). Организаторы стремятся активизировать междисциплинарную дискуссию по проблемам взаимосвязи идентичности и одаренности, стимулировать осмысление этих явлений в новых парадигмах.

Этот сборник подготовлен и выпущен при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований в рамках научного проекта 19-29-07489\20.

УДК 37.06
ББК 74.04

ISBN 978-5-4436-0049-9

© ГБНОУ СО «Академия
для одаренных детей
(Наяновой)», 2021
© СУ «Институт изучения
общественных явлений», 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ОТ РЕДАКТОРА	4
ИДЕНТИЧНОСТЬ ОДАренных, ОДАренность И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	6
<i>Кожурина Л. И.</i> Филологическое образование младшеклассников	6
<i>Коган И. И.</i> Жизнь в поисках литературной одаренности, или Явление Папы Карло	8
<i>Хабибулина Х. Х.</i> Роль взрослых субъектов дошкольного учреждения в развитии познавательной активности детей раннего возраста	16
<i>Карбаев Д. С.</i> Современная образовательная среда и информационные технологии в практике работы с одаренными детьми	19
<i>Степкина М. В.</i> Исследовательская культура и доказательный подход в развитии одаренности	22
<i>Нечаев А. В.</i> Выбор идентичности и одаренность	28
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ИДЕНТИЧНОСТИ	34
<i>Плющ А. Н.</i> Сложность организации идентичности как условие реализации потенциала саморазвития личности	35
<i>Фомин В. Н.</i> Аксиология российской личностной идентичности	43
<i>Арзамасцева И. А.</i> Пересечение личной и профессиональной идентичности в работе первостольников (сотрудников аптек, контактирующих с посетителями)	49
<i>Васильев А. М.</i> Использование больших данных в нарративной концепции тождества личности	54
<i>Волкова Н. В.</i> Территориальная лояльность vs территориальная идентичность: разграничение терминов	58
<i>Яковлева Е. В.</i> Формирование самоидентичности современных подростков	62
<i>Сергеев С. М.</i> Личностная автономия в процессе профессиональной идентификации молодежи	66

ОТ РЕДАКТОРА

ИДЕНТИЧНОСТЬ И ОДАРЕННОСТЬ – ПОТЕНЦИАЛ ДЛЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Настоящий сборник трудов составлен по избранным материалам докладов участников международных конференций «Идентичность одаренных и идентификация одаренности», проведенной 6–9 октября 2021 в г. Будве (Черногория) и Международной научной конференции «На самом деле я Бэтмен!..»: Идентичность, самоопределение, самокатегоризация», 16–17 апреля 2021 г. Организаторами конференций выступили Академия для одаренных детей (Наяновой), Международный центр непрерывного образования Dukley Academy в Черногории и Институт изучения общественных явлений.

В современном открытом и динамичном мире междисциплинарный подход обеспечивает гибкость в методологической, организационной и информационной составляющих исследования. Концепция идентичности может объединять множество исследований в области общественных наук. Особый интерес представляет ее социальный аспект в развитии одаренности на каждом возрастном этапе – детском, подростковом, юношеском, взрослом. Временная составляющая, наряду с предметной, формируют своеобразную сетку координат, на пересечении линий которой может быть реализовано множество исследований, что позволит выявить общие черты и обозначить различия в подходах к изучению феномена одаренности.

В исследованиях раздела «Идентичность одаренных, одаренность и деятельность» рассмотрены подходы к идентификации одаренности и формированию идентичности одаренных школьников в социальном взаимодействии с педагогами и родителями. Представленные работы связаны с практикой социально-педагогической деятельности с одаренными детьми, начиная с младшего школьного возраста. Практический опыт становится источником для систематизации подходов в исследовании способностей и одаренности обучающихся, позволяя изучать вопросы как на субъектном, так и на организационном уровне взаимодействия составляющих образовательной системы.

Человек со своими интеллектуальными и творческими способностями обладает жизненными, социальными и профессиональными устремлениями, которые во многом определяются в школе. Вопросам формирования идентичности на последующих этапах развития посвящены исследования раздела «Междисциплинарный подход к изучению идентичности». Участникам конференции были предложены к обсуждению значения и содержание категорий «идентичность», «самоидентификация», «самокатегоризация», «самоопределение», «самоотождествление» в динамике своих изменений, а также процессов, связанных

с этими категориями в проекции на различные области общественных и гуманитарных наук. Формат дискуссии в тезисах и комментариях позволил осуществить данный подход к изучению обозначенных вопросов с привлечением российских и зарубежных исследователей различных направлений.

Одной из отличительных особенностей проведенных мероприятий стал гибридный формат общения, совместивший очную, дистанционную и онлайн-коммуникацию. Дискуссии были продолжены в комментариях на сайте Института изучения общественных явлений. Многие высказанные идеи получили дополнительное развитие, послужив заделом для будущих исследований. В качестве эксперимента в разделе «Междисциплинарный подход к изучению идентичности» мы публикуем протоколы избранных комментариев – своеобразный диалог участников конференции в едином контексте заявленного направления. На наш взгляд, они органично дополняют исходные тезисы и содержат ценные ссылки на опубликованные результаты научных работ коллег и литературные источники. Обсуждение результатов научных исследований позволяет выявить перспективные направления для накопления знаний о процессах формирования идентичности и развития одаренности.

Обе конференции проводились в рамках научно-исследовательского проекта «Множественная социальная идентичность как фактор развития одаренности школьников», осуществляемого при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект 19-29-07489\20).

*Д. С. Карбаев,
редактор выпуска*

ИДЕНТИЧНОСТЬ ОДАРЕННЫХ, ОДАРЕННОСТЬ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

ББК 74.1
УДК 372

ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ МЛАДШЕКЛАСНИКОВ

Кожурина Людмила Игоревна
Dukley Academy,
г. Будва, Черногория

На протяжении всей преподавательской деятельности мы продолжаем искать новые формы обучения. Хорошие результаты дает педагогическая работа в паре, когда два педагога объединяют усилия для создания и адаптации программ. Существующие программы по литературному чтению в начальной школе хоть и разнообразнее, чем по русскому языку, однако вряд ли оправдывают свое существование. Цели завышены, а рабочие материалы (тексты и задания) носят произвольный, необязательный характер. Единственный плюс – их прохождение оправдывает ежедневное посещение детьми уроков русского языка и литературы – примерно 1260 часов за четыре года. Притом оказывается, что даже к Всероссийской проверочной работе нужна специальная тренировка (дети ничего не помнят!), а в 5-й класс приходят дети, не умеющие понимать прочитанное (растет и число нечитающих). Так происходит во многом потому, что учитель свято верит в программу и методичку и ему нравится, как он их осуществляет. А то, что дети это плохо воспринимают, – не их вина.

Чтобы изменить ситуацию с бесполезной на полезную, учить не для программы, а для развития детей, – надо обрести профессиональную свободу. Учителя четко осознают, зачем берут конкретный материал (задание) – после чего и перед чем, какую проблему отрабатывают, какую пользу приносят, куда движутся. При этом подразумевается, что в голове или на бумаге обозначен список компетенций, которыми учителя должны овладеть по Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования.

Допустим, вы решили читать с детьми интересную современную книгу или авантюрно-приключенческую классику. Методичек нет. Хрестоматий тоже. Вам все это надо изготовить, в том числе продумать, какие компетенции на этом материале лучше развивать. Конкретно: какие читательские навыки, какие литературоведческие знания, истори-

ческие представления – и в каких формах деятельности. Читать, писать и говорить можно по-разному и для разного – и вы знаете множество типов заданий и форм организации речевых практик. В том числе умеете «зацепить» грамматику и лексику при обращении к тексту не из учебника. А поскольку дети пишут по нему – изложения разного типа, ответы на вопросы и др., то и развитие письменной речи с анализом ошибок проводить. В заинтересованных разговорах и при письме у детей возникают продуктивные ассоциации: «как в мультфильме... как в книжке такой-то... как на картине и пр.». Кто-то что-то вспомнил, или перепутал, или присочинил, или пропустил, или ритм своему тексту добавил и пр. – все эти «странности» могут стать дорожками к выходу в большую культуру. Могут и не стать, если мы сами ничего «такого» не почувствовали. Но они есть всегда, если дети говорят не выученное, а свое. Так, «по мотивам» мы часто выбираем следующий текст к урокам – часто это стихи. И к текстам из учебника обращаемся, бывает.

Таким образом, можно сформулировать три условия улучшения литературного образования в начальной школе. Первое условие – профессиональная свобода учителя: он готов брать на себя ответственность за филологическое образование младшеклассников, за их чтение и письмо. Второе – брать большие книги с разветвленным сюжетом, нелинейной композицией и яркими персонажами. Да, к «Принцу и нищему», «Трем толстякам», даже к «Субастику» (2 класс), надо делать хрестоматии-дозированные адаптации, рассчитанные на урок или для прочтения дома. Но эффект от двух-трехнедельного погружения в один сюжет огромный: дети знают, про что будет урок, и включаются в работу без раскочки. Некоторые ребята не могут вытерпеть – и сами находят текст, чаще в аудиоверсии. Дидактика «сериалов» выигрышна. Третье – работать в команде, хотя бы вдвоем. Нужна синергия. Она возникает, если собрались люди, разные по психотипу. Флегматики и меланхолики предлагают направление, холерики прокладывают дорогу, а уж сангвиники организуют процесс, руководят. Практикующие учителя – преимущественно сангвиники, это профотбор, – но кто подскажет направление, пробьет путь? Отсюда неистребимая страсть учителя к методичке. Но беда в том, что ее тоже написал сангвиник. Работая в паре с подходящим живым партнером, учитель обретает внутреннюю силу и свободу, учит честно и самоотверженно.

ЖИЗНЬ В ПОИСКАХ ЛИТЕРАТУРНОЙ ОДАРЕННОСТИ, ИЛИ ЯВЛЕНИЕ ПАПЫ КАРЛО

Коган Ирина Исааковна
Академия для одаренных детей (Наяновой),
г. Самара, Россия

В Университете Наяновой никакой литературной одаренностью мы прежде никогда не занимались. Почти 30 лет мы просто существовали как уникальное учебное заведение, никаких специальных литературных или вообще «одаренных» задач перед собой не ставили. Дети просто приходили сюда маленькими, проживали здесь большой «кусочек» счастливой жизни и дальше шли в другую жизнь, уже взрослую.

Сегодня ситуация изменилась – и сегодня мы много об этом думаем.

Меня в этой истории интересует, естественно, именно литературная одаренность. Но это область сплошных вопросов без ответов. Причем каждый следующий порождает множество новых. Из них один – самый главный и все определяющий: литературная одаренность – это качество врожденное или приобретенное?

Убеждена, что литературная одаренность – это свойство не врожденное, а значит – оно благоприобретенное. Более того, настаиваю на том, что литературная одаренность – это абсолютно «про каждого».

Но тогда как же эта «приобретенность» способна реализовываться в жизни?

И какой использовать глагол в предложении: «Каждый человек литературно одаренным может («что сделать?») ...»? – Может «стать», может «оказаться», может «сделать себя», может «почувствовать», может «родиться»?

Если, например, мы решим, что он таковым может себя «почувствовать», то сразу возникает вопрос: это будет его субъективное чувство или проявление чего-то объективного? Он так теперь про себя думает или он реально литературно одарен?

А если мы все же придем к выводу, что он может таковым себя почувствовать, то остается непонятным: он так почувствовать себя может, как принято говорить в официальных документах, «на постоянной основе»? То есть теперь у него есть «лейбл» – «литературно одаренный»? Или это ощущение рождается в нем как-то вдруг, случайно – сиюминутно и «одноразово»? Это разные ситуации, и мы понимаем, что – в зависимости от ответа на этот вопрос – дальнейший ход наших рассуждений будет различным.

Поскольку литературной одаренностью мы раньше не занимались, я себя сегодня спрашиваю: искала ли я когда-то специально кого-то

особого, литературно одаренного? Точно – нет. Ищу ли я таких детей сейчас? Абсолютно точно – нет. Более того, ставлю ли я в принципе перед собой задачу поиска этих одаренных детей? Тоже совершенно точно – нет.

Тем не менее в названии статьи сказано: «Жизнь в поисках литературной одаренности». В чьих же поисках? Понятно, что не в поисках детей, потому что они не знают, да им и не надо знать, кто такие литературно одаренные. И как можно хотеть того, о чем ты не слыхивал, о чем ты не подозреваешь? Это что-то недостижимое и к тебе отношения не имеет.

Так что формулировка «литературно одаренный» у нас не звучит нигде и никогда, и дети про это просто не думают – это не их «история».

Моя ли это «история»? Тоже – нет.

Но, задумавшись над проблемой одаренности, я вдруг осознаю, что мы все время существуем – и я лично, и дети, с которыми я работаю, – в энергетическом поле литературной одаренности. Как это ни странно, к ней абсолютно не стремлюсь.

Я уверена, что где-то там внутри, в тайниках детской души, в каких-то ее потаенных уголках, что-то такое «особое» есть, причем – есть у каждого. И я пытаюсь пробиться туда и его нащупать. Глагол «пытаюсь» наиболее адекватно отражает мои «намерения», потому что, прежде чем что-то открывать, надо понять: что же там такое есть.

И при этом я всячески стараюсь создать условия для того, чтобы это «что-то» как-то внутри них начало проявляться. В общем, все как в русской народной сказке: поди туда – не знаю куда, принеси то – не знаю что.

При том, что у нас нет цели «специально» или «сознательно» превращать их в литературно одаренных, но фактически это превращение происходит с каждым, стопроцентно. И происходит с каждым – очень органично и естественно, в своем темпе, в свое время, в своей конкретной «точке».

Вдруг на каком-то этапе мы обнаруживаем, что Артем совершенно не похож на других (изначально мы, конечно же, понимаем это про каждого, но именно про данного конкретного мальчика это вдруг начинает быть очевидным всем, буквально всем – здесь и сейчас).

В этот момент в ребенке и проявляется литературная одаренность, причем проявляться она может совершенно по-разному – в подмеченной детали, в удивительном сравнении, в броской метафоре, в странной конструкции фразы, в интересной мысли, в парадоксальной идее, в неожиданной аргументации собственной точки зрения, в наличии позиции в дискуссии на уроке, в попытке воплотить в слове противоречивое чувство, в сложном художественном тексте, вдруг выбранном для анализа, или в каком-то необычном стихотворении, вдруг прочитанном в классе на очередном поэтическом конкурсе.

Все это – проросшие «зерна одаренности», позволяющие их носителям здесь и сейчас вдруг выделиться среди одноклассников своим «лицом необщим выражением». Так дают о себе знать нестандартность мышления, желание почувствовать слово и выразить себя в нем, стремление взглянуть в мир вокруг и попробовать «материализовать» обна-

руженное, открытое в нем на бумаге. Именно это и есть «проклюнувшиеся» ростки литературной одаренности, «сигналы» ее зарождения в ребенке.

Самое главное – заметить их вовремя, не упустить, наблюдая за его ростом; начать накапливать подобные проявления, «складировать» их, всякий раз демонстрируя их особую ценность не только самому автору, их «создателю» (который сам, без помощи взрослых, их никогда бы не увидел и не оценил – ведь это как раз тот случай, когда каждый из них «не ведает, что творит»), но и показывая их окружающим – причем это касается не только одноклассников, но и родителей. Первым важно и увидеть значимость найденного или сказанного: ведь в этом – источник и их личного творческого роста, в том числе – и развития их собственной одаренности; и порадоваться тому, чему мы все стали свидетелями, потому что у нас на глазах – нашлось очень точное слово, прозвучал неожиданный вопрос, родилась удивительная мысль, возникла потрясающая идея или просто вдруг необычно сложились слова в предложение.

А вторым – это необходимо, чтобы почувствовать и осознать: что их маленький мальчик, оказывается, – человек одаренный, что в нем происходят какие-то сложные эмоциональные и «мыслительные» процессы и то, про что он думает и пишет, достойно не только внимательного отношения, но и серьезного осмысления. И это открытие абсолютно меняет восприятие родителями своего ребенка, делает их отношение к нему гораздо более осознанным, внимательным, а их самих – более чуткими.

Когда родители переводят к нам из другой школы ребенка, как правило, они жалуются, что он совсем не читает, и спрашивают: что им делать, – я всегда прошу их только об одном – не вмешиваться. И при этом обещаю, что он обязательно будет читать. Я в этом уверена – и даже готова дать им гарантию.

При этом никакой волшебной палочки у меня нет.

То, что обязательно произойдет с каждым пришедшим к нам учиться, я называю «эффектом рассола». Суть его очень проста: когда мы засаливаем огурцы, мы кладем их в банку с рассолом. Хочет огурец – не хочет, нравится – не нравится, рано или поздно он будет соленым. Разница только в сроке «засолки». Но дело все – в рассоле. В его качестве и интенсивности воздействия (т. е. в концентрации). В рассоле и заключена вся тайна необыкновенного превращения обычного, свежего огурца в соленый.

Именно в погружении в концентрированную «книжно-читальную» среду и кроется секрет приобщения ребенка к книге.

Его заражает эта всеобщая увлеченность чтением, порождая в нем желание почувствовать себя к ней причастным, включиться в бурную «книжную жизнь» своих новых одноклассников.

А вот за качество этого эстетического «рассола» полностью отвечает учитель.

Но «рассол» – это и про творческую атмосферу, которая способствует максимальному развитию и реализации креативного потенциала каждого ребенка.

«Рассол» – это и про понимание. И про поддержку, и про постоянный поиск повода для похвал, и про рефлексии и саморефлексию, и любовь к обсуждению своих и чужих работ, и про всеобщую радость от чьего-то успеха, и про восхищение красотой и удачей – совершенно бескорыстное, (когда зависть только белая, другой зависти нет!). Все это детей вдохновляет! «Я хотел бы, чтобы и меня посетило вдохновение, чтобы и я так красиво написал», – реплика пятиклассника после обсуждения сочинения одноклассницы.

Мы стараемся создать каждому комфортную среду – и ребенок постепенно обретает легкость самовыражения, возможность открываться и делиться. А в процессе – и раскрываться – не боясь осуждения и радуясь любому обсуждению им написанного. Потому что оно всегда заинтересованное и предельно доброжелательное.

Дети привыкли, что их хвалят за всякие мелочи, и они учатся эти мелочи подмечать, фиксировать, с удовольствием обнаруживают различные «плюсики» у всех окружающих и очень этим гордятся.

Вот так и создается творческий «рассол», смысл которого – сформировать «среду одаренности», в которой каждый воздействует на каждого, а все вместе они концентрацию этого «рассола» только увеличивают.

И, таким образом, это рождение, «проклевание» литературной одаренности есть побочный результат нашего общего литературного образовательного процесса, результат реализации тех педагогических и методических установок, которые лежат в основе нашего общения с детьми.

Вот несколько примеров из работ пятиклассников.

У нас был разговор на уроке про то, что все мы на кого-то похожи. Ребята стали говорить про различных животных. Вот текст, написанный в классе – сразу после этого разговора:

«Мне кажется, что из мира животных я похож на ослика. Я так же умен и упрям. Дома уроки делаю медленно, отвлекаюсь, наперекор своей лени, но результат хороший, порой даже отличный. Но все-таки очень уж я упрямым не являюсь, поэтому я ослик – но не совсем».

Нельзя не увидеть пристальность взгляда ребенка, попытку описать себя максимально честно и точно. Такой подход в этом возрасте – редкость.

А потом кто-то сказал: «А мы и на вещи похожи». И мы стали обсуждать этот вопрос и решили: если кому-то кажется, что он на какую-то вещь похож, – пусть он об этом напишет.

«Из вещей я похож на старый компьютер. Могу дать ответ на любой вопрос, но думаю очень долго», – такое современное восприятие ребенком сущностных характеристик старого компьютера, не очень привычное даже для многих взрослых, людей старшего поколения. Для него он медленный и маломощный. Хотя еще вполне может пригодиться – и исправно послужить. Если на него не давить. Так вот и себя ребенок оценивает.

Мальчик, которому 11 лет, пишет: «Я думаю, что я похож на мягкое кресло. Этот предмет каждому нужен в быту, он очень полезный, комфортный, уютный, создающий настроение и интерьер. Думаю, что

это – про меня. Мало ценят, но вот обойтись без него – не могут». При чем он один из самых высоких в классе – мягкое кресло, даже образно, внешне с ним абсолютно не вяжется, а восприятие у него себя вот такое. И за этим текстом вдруг встает образ сложного и ощущающего себя недооцененным подростка. И само описание кресла (и нужное, и полезное, и настроение создает, и уют – в общем одна сплошная польза!), и глубина параллелей просто поражают! Как бы все хорошо – и в то же время как же все, оказывается, не просто! И, увы, как же грустно в итоге от написанного!

С каких-то таких, если вдуматься, совершенно невероятных, а на самом деле – как бы очень простых, вещей вдруг этот процесс рождения и «вращения» одаренности и начинается.

А вот хокку, написанное четвероклассником:

*«В жизни своей печальной
все еще не нашел я ответа.
Мозгов не хватило».*

Благополучный во всех смыслах мальчик из очень благополучной и занимающейся воспитанием детей семьи. Никакого объяснения этой внезапно накрывшей его печали: почему у него в 10 лет такая печальная жизнь? Что у него за вопросы жизненные возникли, в которых надо срочно разобраться? Почему он не находит ответа? И не помогает ему никто! И такая драма за этим хокку стоит, и какая-то такая детская старческая мудрость. Он вдруг в свои 10 лет понял, что для решения серьезных вопросов нужны мозги, какие-то дополнительные, которых ему не хватило.

Вот в таких мелочах, частностях, когда ребенок вдруг проявляет себя необычным образом, неожиданным способом, являет себя нам каким-то совсем новым, – что-то такое в нем в это мгновение и начинается.

Мы в классе на литературе сочиняем дистихи. И ко мне приходит пятиклассник, у которого накопились долги. И мы с ним обсуждаем, как мы пишем древнегреческие дистихи. И он мне вдруг говорит: «Нет, вы не думайте, я знаю, как их надо писать. Но слов для смысла у меня в голове не хватает».

Мальчик в 10 лет не просто понял законы поэтического жанра, он разделил их на внутренние и внешние, на формальные и сущностные: на те, которые он может легко реализовать, и на те, для которых у него слов нет (вот откуда это «слов для смысла у меня в голове не хватает»).

Вот так вдруг в 5-м классе у какого-то обычного ребенка возникает вопрос смыслов и слов, связанных с ними, каких-то особых. У него со словами-то все нормально. Но он понимает, что в древнегреческих стихах, в дистихах, должны быть какие-то совсем другие слова; и он чувствует, что этих-то слов ему не хватает. И он не может их имитировать или не хочет. И дальше он говорит: «Я пока дистих писать не буду, я слов кучку не собрал, а когда они в кучку у меня соберутся, эти слова, я вам сразу напишу дистих». И мы ждем, пока эти особые «древнегреческие» слова, годные для дистихов, у него в мозгу «материализуются» и соберутся в кучку.

И вот так каждый постепенно открывает, а затем и собирает свою «кучку», – и в нем развивается то, что делает его совершенно особым.

Мы в это погружаемся и рефлекслируем по этому поводу. Одна девочка сказала в финале нашего общения с дистихом, что она теперь наконец поняла, кем она в жизни будет, – она будет древнегреческой поэтессой. Она так себя вдруг нашла. Значит, ей в ее дистихах открылось нечто такое, с чем она сейчас (или, как ей сегодня кажется, уже никогда!) не готова расстаться.

Приведу пример уже из «взрослых детских произведений». И это тоже история необыкновенная.

Книжка называется «Привет из песочницы, или Как мы учились думать». Была у меня в разговорах с ее авторами такая формула, когда они были маленькие: «Я вам создам песочницу и вас туда отправлю с формочками и совочками играть». Так песочница стала особым Образом, которым потом дети активно пользовались, возникало много всяких вариантов ее использования – они собирались даже выпускать листовку «Голос из Песочницы».

Прошло 15 лет после окончания школы, им 33 года, – и к очередному юбилею своего школьного выпуска они решили создать книгу собственных детских текстов, причем это были не стихи – а просто различные их письменные работы, сочинения, которые у меня копились, где-то лежали. Они их сами сначала отбирали, потом набирали на компьютере, сканировали, оформляли. Так родилась эта удивительная книжка.

Когда я написала к ней предисловие, несколько человек сказали: «Давайте и мы напишем что-нибудь – «из сегодня», нам тоже захотелось высказаться».

И вот одно из этих, спонтанно родившихся, «детских» предисловий: «Мы выросли здесь с идеей уникальности, с идеей – ты единственный и неповторимый, твое мнение всегда будет иметь место быть, даже если никто с ним не будет согласен. Так что ты отстаивай свои идеи, иди только вперед. Мы росли с этим и не задумывались, что может быть как-то иначе. Помню, что в четвертом или пятом классе наши родители удивлялись, зачем мы пишем стихи. Потом многие говорили, зачем изобретать велосипед? Да мы и сами, пожалуй, не очень понимали тогда – зачем. Нельзя соединить точки, смотря в будущее, но можно остановиться, оглянуться – и только тогда соединить все точки в единый рисунок. Спустя годы, попутешествовав по миру, пожив в разных городах и странах, поработав с самыми разными людьми, я наконец поняла, почему так важно было научиться изобретать свой велосипед. И видна огромная разница между людьми, кто способен его создать, а кто – нет. Вы научили нас главному – мы научились учиться, делать ошибки и идти вперед. Нам казалось, что мы учимся у преподавателей. Но самое значимое – мы учились друг у друга, и это видно в наших сочинениях. Мы научились думать, понимать, чувствовать, создавать и жить осознанно. И это бесценный вклад, ведь гораздо разумнее создавать цельных детей, чем потом чинить сломанных взрослых».

Слова эти принадлежат девочке, которая прошла у нас в Университете непростой путь – она искала себя: сначала оказалась на хими-

ко-биологическом факультете, а через год перешла на гуманитарный. Ей пришлось встраиваться в новую жизнь, нагонять упущенное, заново учиться писать. И у нее все получилось. На этом факультете она оказалась «на своем месте» и окончила 11-й класс очень успешно. И, казалось, все сложилось. Только возможность блеснуть за это время у нее так и не возникла.

Но прошли годы – и сегодня мы читаем этот текст. И мы видим – вот он результат, и вот оно «проклюнулось». Нет никакого сомнения, что перед нами литературно одаренный человек – не просто владеющий пером, а умеющий очень точно формулировать, афористично мыслить, и подмечать, и запоминать, и вытащить в нужный момент из тайников своей памяти и души то, про что мы, взрослые, в процессе их обучения и подумать не могли.

И это фантастическая формула, про то, что мы потом чиним сломанных взрослых – и это, конечно, совершенно гениально, и до этого понимания доходит сегодня вчерашний ребенок, выросшая уже девочка.

А теперь пришло время вспомнить про Папу Карло, ведь имя его вынесено в название статьи.

Папа Карло взял обычную деревяшку, случайную, как у нас дети любят говорить – «рандомную». Изначально это было просто полено, в котором он ничего не искал, не планировал искать и даже не подозревал, что внутри этого полена что-то есть. И вдруг совершенно неожиданно полено заговорило – оно оказалась живым.

Я бы сказала, что у нас – «ситуация Папы Карло». У нас множество «поленьев», все они одинаковые внешне. Но в отличие от папы Карло мы не ставим задачу их «обстругивать». Мы просто берем их и начинаем с ними общаться. Ничего из них не вырезаем, в них не «вставляем», и нам даже самим до конца не известно, что мы конкретно с ними делаем. Точно – ничего специального. Все выглядит обычным и для нас привычным.

И вдруг в какой-то момент из каждого полена – раздается голос, голос абсолютно индивидуальный, и мы не понимаем, что там внутри. И тогда мы начинаем еще более осторожно и бережно обращаться с этим поленом. Так как мы и теперь представления не имеем, что оттуда «вылезет», «проклюнется», проявится.

Мы ничего специально не ищем, но всегда держим в уме основополагающую медицинскую заповедь – не навреди. Это наш главный принцип. Мы очень боимся навредить. Мы ведь можем это сделать даже невольно – а вдруг что-то там случайно сломается!

И, когда вдруг внутри этого нашего «полена» этот его личный «секрет» «дает о себе знать», никто из нас не понимает, это «проклюнулось» из полена или от нас? Или это совместно – и от нас, и от полена? А возможно, и от какого-то невероятного взаимодействия этих двух составляющих, как результат какой-то сложной химической реакции.

И если продолжать эти параллели – биологические, химические – то важно еще понять, что мы не мичуринцы. Все мы знаем, как Мичурин прививал к одному дереву черенок от другого, чтобы его усовершенствовать и получить что-то – если не новое, то хотя бы улучшенное.

Мы ничего не прививаем, мы ничего не удобряем.

Главное наше достижение – это созданная нами эмоционально и психологически комфортная креативная атмосфера существования детей в рамках литературы, театра, кино, конкурсов, игр и всего того, во что мы их погружаем.

И если продолжать аналогию с Папой Карло: может быть, эти наши «поленья» в ней «вымачиваются»; может быть, они, в нее погруженные, в ней как-то «доходят»; может быть, еще что-то такое с ними там происходит, что позволяет каждому из них стать вот таким – особым, одаренным?

Вот сегодня в России очень принято специально отбирать для дальнейшего обучения детей, уже официально «состоявшихся», успешных стать победителями каких-то олимпиад. Они мотивированные, они привыкли побеждать, следовательно – привыкли учиться. Главный критерий их отбора – у них уже много знаний в голове, значит, им туда можно еще добавлять и добавлять. А потом они становятся призерами уже других, следующих олимпиад.

Думаю, что литературная одаренность – это не про олимпиады и конкурсы, награды и дипломы. Это совсем про другое. Это, в первую очередь, про восприятие жизни и про отношение к жизни, явленные нам в слове.

Сегодня у нас модное слово – компетентность.

Убеждена, что в нашем случае у детей формируются суперуниверсальные компетентности, – они становятся людьми, которые мыслят, которые понимают, которые имеют свой голос, свой взгляд, которые умеют свою точку зрения внятно изложить и убедительно аргументировать, которые умеют коммуницировать с окружающими, для кого чужая точка зрения – это не враждебная позиция, которую надо разрушить, а это то, что их дополняет, которые, наконец, тонко чувствуют.

Одна пятиклассница когда-то написала поразительную строчку: «И откроется нам красота».

У нас на глазах рождаются «эстетические ориентированные личности», а значит, в них развивается эстетически проявленная эмпатия.

Нашим ученикам открывается мир, несмотря на всю его сложность и противоречивость (они вовсе не под колпаком живут!), – существующий глобально по законам красоты и гармонии. Они чувствуют людей, они чувствуют прекрасное, они выстраивают свои взаимоотношения с миром по этим законам.

При этом они умеют выразить себя и жизнь в слове. А это и есть истинная литературная одаренность.

РОЛЬ ВЗРОСЛЫХ СУБЪЕКТОВ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Хабибулина Хадича Халитовна

*Детский сад «Аленушка» ГБОУ ООШ № 17,
г. Новокуйбышевск, Самарская область, Россия*

Первые годы жизни человека являются важным и определяющим периодом для будущего развития. К сожалению, в современной воспитательной практике доминирует тенденция обучения полезным (с точки зрения родителей) навыкам, без учета возрастных особенностей. Во многом это обусловлено малым количеством научно-популярной литературы в данной области, недостатком методологической базы для воспитания и обучения детей дошкольного возраста с учетом закономерностей психического развития.

В 2018 году ДОУ «Аленушка» начало работать как Территориальная апробационная площадка по программе Е. В. Ларечиной (Петш) «Растем вместе». Данная программа разработана для того, чтобы помочь сближению родителя и ребенка раннего возраста. Она направлена на формирование позитивных эмоциональных отношений в системе «взрослый – ребенок». Именно в сотрудничестве со взрослым и сверстником ребенок способен двигаться по пути развития. У малыша начинает преобладать мотив сотрудничества [Ларечина, 2004]. Взрослый для него выступает в роли активного партнера по игре. Процесс обучения новому – индивидуальный маршрут, который прокладывает каждый ребенок вместе со взрослым и сверстником, путь от актуального уровня развития к ближайшему уровню развития. Поэтому программа содержит интересные традиционные и авторские игры, направленные на различные сферы развития ребенка (коммуникативную, двигательную, интеллектуальную, эмоциональную), в том числе и познавательной активности малышей.

Ранний возраст – это короткий промежуток времени, стадия развития ребенка, охватывающая период от 1 года до 3 лет. Ранний возраст – это именно то время, когда следует использовать любой подходящий случай (игра, беседа, прогулка, чтение книг и т. д.), способствующий развитию познавательной активности детей. Решающим фактором для развития познавательной активности (тезис, сформулированный М. И. Лисиной) является общение ребенка со взрослым человеком: педагогом, родителями. В процессе такого общения ребенок усваивает, с одной стороны, активное и заинтересованное отношение к явлениям, предметам; с другой – способы управления своим поведением, преодолевает трудности ориентировки в новых ситуациях при решении новых задач. Условие развития познавательной активности, подъем ее

на более высокий уровень – это практика, исследовательские действия ребенка, сначала с помощью взрослого, а затем самостоятельные.

Разработанная программа была рассчитана на два года. В первый год апробация проходила на базе второй группы раннего возраста (возраст воспитанников – с 1,6 до 2 лет). На второй год были охвачены две группы (возраст детей – с 1,6 до 2 лет и с 2 до 3 лет).

Данная программа подразумевает еженедельные занятия родителей с детьми раннего возраста со специалистами. Занятия проводит педагог-психолог, в помощь подключаются учитель-логопед и старший воспитатель. Воспитатели же, в свою очередь, в группе закрепляют с детьми полученные знания и отрабатывают навыки, продолжают работу с родителями.

Когда родитель участвует вместе с детьми в разнообразных видах деятельности в детском саду, он может сам применять эти методы и приемы уже дома, убеждаясь при этом, что они действенны. Родители вместе с детьми на занятиях совместно играли, исследовали, рисовали, слушали сказки, танцевали и др. Основное усилие было направлено на то, чтобы воспитать у малышей потребность испытывать интерес к самому процессу познания, к преодолению трудностей, стоящих на этом пути. Эмоциональные отношения тесно связаны с общением. Поэтому на занятиях много внимания уделялось совместным упражнениям, играм на эмоциональные отношения и общение между родителем и ребенком. Что особенно важно в период раннего возраста.

Всего за два года были проведены 75 занятий. Все занятия построены по определенной структуре [Ларечина, 2015]:

- 1) встреча-приветствие;
- 2) танец с жестами под музыку;
- 3) упражнения (на развитие речи, моторики, двигательной активности, познавательной сферы и т. д.);
- 4) сказка из сундучка;
- 5) физминутка на спортивных снарядах: полоса препятствий;
- 6) продуктивная деятельность;
- 7) танец-прощание.

В начале и в конце каждого года проводился мониторинг детей в группах, охваченных проектом. Осуществлялся он по «Методам диагностики нервно-психического развития детей раннего возраста» (Г. В. Пантюхина, К. Л. Печора, Э. Л. Фрухт). *На начало года* в группе «Петушок» (1,6 – 2 г., 1-й год посещения занятий) только двое детей соответствовали первой группе развития, 7 – второй, и 6 – третьей. В группе «Солнышко» (2 – 3 г., 2-й год посещения совместных занятий): 10 – к первой группе, и 10 – ко второй. *На конец года* в группе «Петушок»: 5 – к первой группе, 7 – ко второй, и 3 – к третьей. В группе «Солнышко»: 15 детей – к первой группе, и 5 – ко второй группе развития. Низкие результаты показали дети, не посещающие совместные занятия.

На основании анкетирования [Петш, 2019, 2020], которое было проведено с родителями, можно сделать вывод о том, что занятия очень полезны как лично для родителей, так и для их детей. Они помогают малышам узнавать не только много нового и полезного, но и быстрее

адаптироваться к саду, новым людям, обстановке, а также развивают моторику и координацию, учат ребенка сотрудничеству в играх, проявлять инициативу и самостоятельность. Родители считают, что их дети становятся более коммуникабельными, любознательными, учатся слушать, показывать эмоции, у них быстрее развиваются речь и координация. Интерес и любознательность являются важными факторами последующего развития познавательной активности.

Таким образом, занятия, которые проводятся с родителями и детьми по программе «Растем вместе», дают положительный результат как во всестороннем развитии ребенка раннего возраста, так и в познавательной активности.

Список литературы

1. *Балобанова В. П., Пасторова А. Ю.* Групповая работа с детьми раннего возраста. Учебно-методическое пособие для специалистов, работающих с маленькими детьми. – СПб.: ИРАВ, 2003.
2. *Бодалев А. А.* О взаимосвязи общения и отношения // Вопросы психологии. – 1994. – № 9.
3. *Зеньковский В. В.* Психология детства. – Екатеринбург: Деловая книга, 1995.
4. *Ларечина Е. В.* Развитие эмоциональных отношений матери и ребенка: Методическое пособие. – СПб.: Речь, 2004.
5. *Ларечина Е. В.* Развивающие занятия для родителей и детей. Психолого-педагогическая программа «Дитяtko» (1-2 года). – СПб.: Речь, 2015.
6. *Ларечина Е. В.* Развивающие занятия для родителей и детей. Психолого-педагогическая программа «Счастливый малыш» (2–3 года). – СПб.: Речь, 2015.
7. *Петш Е. В.* Совместная деятельность родителей с детьми с 1 до 2 лет под руководством педагога (Конспекты занятий, игры). – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2019.
8. *Петш Е. В.* Совместная деятельность родителей с детьми с 2 до 3 лет под руководством педагога (Конспекты занятий, игры). – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2020.

СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

Карбаев Данила Сергеевич
Академия для одаренных детей (Наяновой),
г. Самара, Россия

В работе рассмотрены вопросы, связанные с изучением опыта использования информационных технологий в практике преподавания и внедрением цифровой образовательной среды на примере ГБОУ СО «Академия для одаренных детей (Наяновой)» (Академия).

По данным экспресс-опросов ЦСиПОД ФИРО РАНХиГС [Тарасова, 2020; Тарасова, 2021] за учебный 2020–2021 год, в общеобразовательных учреждениях произошло множество изменений, связанных с цифровизацией образовательного процесса и обновлением материально-технической составляющей. Несмотря на положительную динамику освоения новых технологий, у учителей выявлены когнитивные и психолого-педагогические проблемы, обусловленные переходом на дистанционный и смешанный форматы обучения. Традиционные способы мотивации обучающихся в дистанционном формате потеряли свою эффективность. Современное поколение детей всю сознательную жизнь взаимодействует с динамичной цифровой средой, которая в первую очередь предоставляет игровые формы взаимодействия и развлекательный контент с частым переключением контекста.

Активное внедрение цифровых технологий и проведение учебных занятий в дистанционной форме потребовали изменить подходы, освоить новые форматы взаимодействия с обучающимися, получить и применить на практике навыки использования новых программных решений и платформ [Карбаев, 2020]. В условиях постоянных изменений важными компетенциями стали гибкость и адаптивность, которые необходимо развивать педагогам всех возрастных групп, независимо от стажа работы и квалификационной категории.

Перенос классического процесса школьного обучения, направленного на решение педагогических задач, в онлайн-формат требует существенной переработки. Большинство учителей и школ вынуждены пользоваться платформенными продуктами и не имеют возможности повлиять на эти процессы. На первый план здесь выходят цифровые решения от частных EdTech-компаний (сокр. от англ. Education Technology – образовательные технологии), т.е. технологических образовательных проектов. При этом речь идет не только о средствах коммуникации, а в большинстве случаев – о новом образовательном контенте (цифровых учебниках, автоматизированных системах проверки знаний) [Рыжкова, 2020]. Стоит отметить, что компании, задейство-

ванные в проектах по обеспечению онлайн-образования школьников, существуют более 5 лет, но в основном их деятельность была ориентирована на дополнительное образование либо на выполнение вспомогательных функций для образовательного процесса.

Предлагаемые цифровые решения не были изначально спроектированы как универсальный инструмент поддержки деятельности педагога и обладают существенными ограничениями. С одной стороны, мы наблюдаем стандартизацию по условно среднему уровню подачи и проверки знаний, с другой – выбор среди альтернатив, не обеспечивающих потребности учителя даже в качестве дополнительного материала. Допустим, что каждый из учителей выберет подходящую для своего предмета платформу (по содержательному наполнению и формам проверки знаний), то в таком случае с разнообразием вариантов столкнутся уже обучающиеся, которым придется осваивать все предложенное многообразие программных продуктов. Кроме того, на «дистанте» возникают вопросы об учебной дисциплине детей, о воспитательной составляющей, и насколько эффективно ученики готовятся к занятиям и работают на уроке.

Хотелось бы обратить внимание на ограничения технологического характера, которые влияют и на коммуникации в формате онлайн. Современные средства позволяют собирать сотни людей с видеоизображением и звуком в виртуальных «комнатах». Но, даже при малом количестве участников онлайн-встречи, невозможно провести обсуждение и групповую работу так же эффективно, как при очном взаимодействии. Все общение проходит в «однопоточном» формате: учитель вещает в режиме «один-ко-многим» (один говорит – остальные слушают), обратная связь при этом существенно затруднена. Небольшие задержки (даже при наличии хорошего канала связи со скоростью передачи данных 100 Мбит/с), пусть и малозаметные, нарушают непрерывность потока речи в диалоге, а при нестабильной связи – и вовсе служат причиной утери части фразы либо цифровых искажений голоса, что также не способствует усвоению материала и может привести к частичной утрате контроля над занятием.

Учитывая обозначенные аспекты, работа в общеобразовательном учреждении с одаренными детьми требует особого внимания как к организации образовательного процесса, так и к этапам процесса обучения.

Внедрение цифровой образовательной среды в Академии (в соответствии с Постановлением Правительства РФ № 2040 от 07.12.2020 г. «О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды») реализуется на основе практики управления проектами сложных систем (обладающих новыми свойствами, которые отсутствуют на подсистемном уровне) с использованием нескольких подходов: комплексного, итерационного, интеграционного [Ильина, 2013]. Комплексный подход обеспечивает стабильность координации процессов; итерационный позволяет оперативно вносить небольшие изменения, каждое из которых проверяется на уровне взаимодействия подразделений Академии. Данные подходы зарекомендовали себя в задачах непрерывной интеграции и непрерывного развертывания программного обеспечения, где важно сохранить стабильность работы и функциональные возможности систем с большим числом пользователей.

Примером имплементации информационных технологий в практику работы с одаренными детьми может служить деятельность в рамках лаборатории доказательной педагогики, осуществляющей взаимодействие с методическими отделами Академии [Лебедевцев, Степкина, 2020]. На основе анализа платформ, где обучающиеся проявляют наибольшую активность, учителю предлагается методическое сопровождение для освоения этих технологий. В сотрудничестве с педагогом разрабатывается комплекс решений, которые могли бы послужить основой для эффективного онлайн-взаимодействия с учениками, автоматизировав организационные вопросы. Следующим шагом снижается рутинная нагрузка на преподавателя по проверке заданий базового уровня и усвоения знаний, что хорошо поддается «оцифровке». Это позволяет освободить время для коммуникации с учениками, а также согласовать баланс очных и онлайн-форматов занятий.

На наш взгляд, внедрение в Академии комплекса новых программных продуктов в ежедневную практику учебной деятельности, в которой активно задействованы сотни участников, требует не только прикладных и методологических решений, но и в первую очередь обеспечения поддержки и развития одаренных детей. С этой точки зрения задача внедрения систем становится утилитарной, а более сложным вопросом является создание современной образовательной среды, где появляются новые возможности для раскрытия заложенного в детях потенциала.

Список литературы

- 1 Карбаев Д. С. Информационные технологии в условиях дистанционного обучения одаренных детей. Одаренность: факторы и условия: Материалы международной научной конференции, 25–26 сентября 2020, г. Будва, Черногория, – Самара: СУ «Институт изучения общественных явлений», ГБОУ СО «Академия для одаренных детей (Наяновой)», 2020. – С. 55–60.
- 2 Тарасова Н. В. Результаты экспресс-опроса ФИРО РАНХиГС по готовности российских школ к новому учебному году в условиях повышенной эпидемиологической опасности [Электронный ресурс] / Н. Тарасова, С. Пестрикова, И. Пастухова // ФИРО РАНХиГС: [сайт]. [2020]. URL: <https://firo.ranepa.ru/novosti/890-analiz-gotovnosti-k-shkole-rezultaty-oprosa> (дата обращения 06.09.2021).
- 3 Тарасова Н. В. Дистанционное и смешанное обучение: педагогам нужна дополнительная помощь [Электронный ресурс] / Н. В. Тарасова, И. П. Пастухова // ФИРО РАНХиГС: [сайт]. [2021]. URL: <https://firo.ranepa.ru/novosti/1199-distantsionnoe-i-smeshannoe-obuchenie-pedagogam-nuzhna-dopolnitelnaya-pomoshch> (дата обращения 06.09.2021).
- 4 Рыжкова Д. 35 крупнейших EdTech-компаний России: рейтинг РБК. [Электронный ресурс] / Д. Рыжкова, М. Арановская, И. Рейхард, С. Высоких // РБК. Тренды: [сайт]. [2020]. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/5d68e8fb9a7947360f1e2e52> (дата обращения 06.09.2021).
- 5 Ильина О. Н. Системный подход к управлению проектами в организации. М.: Креативная экономика, 2013. – 208 с.
- 6 Лебедевцев С. В., Степкина М. В. Возможности реализации принципов доказательной педагогики в образовательной организации (на примере ГБОУ СО «Академия для одаренных детей (Наяновой)») // НАУКА. ТВОРЧЕСТВО. Сборник научных статей XVI Международной научной конференции. 17 декабря 2020 / отв. ред. О. В. Фролов. – Самара: Изд-во ГБОУ СО «Академия для одаренных детей (Наяновой)», 2020. – С. 99–106.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КУЛЬТУРА И ДОКАЗАТЕЛЬНЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ ОДАРЕННОСТИ

Степкина Марина Владимировна
*Академия для одаренных детей (Наяновой),
Самара, Россия.*

Образование как процесс становления и развития личности, по сути своей, есть исследовательский процесс, сопряженный с исследованием себя, других, мира, своих отношений с миром и другими, своих возможностей. Он не может полноценно осуществляться в жестких догматических и формализованных рамках, в которых форма превалирует над содержанием, результаты над процессом, контроль над доверием, конкуренция над сотрудничеством. Феномены, тенденции и события, сигнализирующие о том, что экономические критерии эффективности, надзорные способы управления и бюрократизация становятся преобладающими, накапливаясь, приводят к проявленной или латентной неудовлетворенности ключевых субъектов образования (ученика, учителя, родителя, руководителя образовательной организации), деморализации, дискредитации профессии, потере смысла и ценности педагогической деятельности.

В поле образования одаренных описанное напряжение нарастает и актуализируется раньше, чем где бы то ни было. Одаренность не упорядочивается, не гарантирует нужных результатов, не масштабируется, плохо соотносится со строгими формальными образцами.

В профилактических целях, в целях повышения жизнеспособности и устойчивости форматов локальных, частных систем образования одаренных либо в качестве компенсации уже существующего внешнего негативного воздействия, нам видятся формирование и распространение исследовательской культуры в образовательной организации любого масштаба. Обоснованию данного тезиса посвящена настоящая работа. Для достижения поставленной цели исследовательская культура будет рассмотрена в двух измерениях (на уровне субъектов образования и на организационном уровне), а также сквозь призму доказательного подхода и на примере функционирования конкретной структурной единицы – лаборатории доказательной педагогики. Об эвристическом потенциале в изучении феномена одаренности, о вариантах, перспективах и границах применимости принципов доказательного подхода в рамках отдельно взятой образовательной организации было написано в предыдущих работах [Степкина, 2020; Лебедев, Степкина, 2020]. Здесь же считаем целесообразным обратиться от рассмотрения внешних формальных условий его внедрения и реализации к базовым внутренним и содержательным обстоятельствам.

Исследовательская культура субъектов образования

В узком смысле исследовательская культура есть совокупность знаний, умений, навыков исследовательской деятельности, систематическое осуществление такой деятельности с использованием соответствующих средств, методов различных типов исследований. В широком смысле – это тип мышления, гносеологическая установка, выраженная в активном познавательном отношении к феноменам внешнего мира и к себе самому, основанная на любознательности, любопытстве, стремлении постигнуть причины и сущность явлений. Ее свойствами являются динамичность, открытость и гибкость в противоположность замкнутости и когнитивной ригидности.

Таким образом, исследовательская культура проявляется в исследовательском мышлении и исследовательском поведении, которое в свою очередь «выполняет важнейшие функции в развитии познавательных процессов всех уровней, в научении, в приобретении социального опыта, в социальном развитии и развитии личности» [Поддьяков, 2016, с.10].

Развитию исследовательского мышления, процессам, методам формирования и становления исследовательской культуры обучающихся посвящено значительное количество научных работ [Поддьяков, 2016; Обухов, 2006 и др.]. Соответствующие навыки и умения прописаны в Федеральных государственных образовательных стандартах всех уровней образования, исследовательские компетенции являются частью планируемых результатов в целевых разделах основных образовательных программ, проводятся всевозможные конкурсы, «активности», олимпиады для школьников и студентов. В огромном количестве продуцируются методики, описанные педагогические практики, литература, учебные пособия по развитию исследовательских навыков школьников. Не умаляя важности вышеперечисленных форматов и целей, тем не менее выскажем предположение, что, несмотря на декларируемое стремление и массовое производство сопроводительных информационных продуктов указанной тематики, наблюдается разрыв между намерением и результатами. Одна из серьезных причин этого, по нашему убеждению, – отсутствие системного, целостного подхода и недооценка, невнимание к таким критически важным составляющим образовательного процесса, как педагог (полноценный и значимый участник) и среда, в которой происходит взаимодействие учитель-ученик. Мы сейчас намеренно не говорим об образовании в целом, а рассматриваем связку «ученик – учитель – среда» применительно к контексту и теме настоящей работы, сужая релевантность выводов до конкретного процесса становления и развития исследовательской культуры.

Залогом присвоения учащимися ценности и способа исследовательского мышления, поведения, соответствующих практик становится прежде всего наличие коммуникации личности ученика с личностью учителя, у которого ярко проявлена исследовательская позиция в деятельности. Декларации не эффективны.

Коротко роль и значение педагога в воспитании, в формировании каких бы то ни было навыков и умений могут быть выражены известным изречением: «We teach who we are» [Palmer, 1998]. Об особом статусе

и образе учителя, о нем как о ролевой модели, писали классики отечественной педагогической мысли – К. Д. Ушинский, Н. Г. Чернышевский, В. А. Сухомлинский.

«Не столько в сочинениях о воспитании, сколько на деле весьма нередко упускается из виду безделица, которая, однако же, не в пример важнее и полновеснее всего остального: воспитатель сам должен быть тем, чем он хочет сделать воспитанника, или, по крайней мере, должен искренне и умилительно желать быть таким и всеми силами к этому стремиться» [Чернышевский, 1983, с. 102].

Как было сказано выше, исследовательское мышление и исследовательская культура формируются, а также проявляются прежде всего в поведении, деятельности. Применительно к учителю это может быть описано в общем виде следующим образом: в сложной проблемной ситуации он не ищет готовых ответов в инструкции, методичке, а задается вопросами (Зачем? Почему? А что, если?), разбирается с причинами, пытается выявить закономерности, не испытывает страх и отторжение нестандартных профессиональных задач, стремится познать новое, обращается к данным смежных наук, рефлексивирует и взаимодействует с коллегами. Иначе говоря, определенный уровень личной исследовательской культуры дает учителю пространство для реализации своей субъектности.

Изучению и способам развития исследовательской культуры педагогов также посвящено большое количество научных работ, издано множество учебных пособий для студентов профильных вузов, созданы и реализуются курсы повышения квалификации. В педагогической повестке словосочетание «педагог-исследователь» звучит все громче и чаще. Но нет ли и здесь некоторой декларативности? С нашей точки зрения, она наличествует. Зачастую, рассуждая о формировании и развитии исследовательской культуры или навыков учащихся и учителей, упускается третий важнейший компонент – среда. Коммуникация субъектов образования не осуществляется абстрактно, она разворачивается в конкретных условиях. Эти условия могут способствовать, а могут противодействовать становлению и укреплению исследовательской установки в мышлении и реализации ее в деятельности.

Среда, или иначе – контекст, оказывает значительное влияние на тех, кто в ней находится, и наоборот. В случае с предметом нашего рассмотрения, такой средой является образовательная организация, точнее – организационная культура как набор правил, норм, принципов принятия решений, практик, распространенных и поддерживаемых в ней.

Исследовательская культура образовательной организации

Допустим, что исследовательское мышление и потребность проявить его в деятельности сформированы и выражены у субъектов образования. Они не смогут полноценно и эффективно реализоваться в условиях, этому препятствующих. В случае же, если интересующие навыки вовсе отсутствуют, развить их не удастся с помощью распоряжений и формальных процедур: заимствования и переноса готовых успешных и популярных методик, организации кружков и лабораторий,

а также других способов внешнего стимулирования. С большой долей вероятности образуется тот самый разрыв между декларациями и результатами, который будет лишь усугубляться.

Необходимо заметить, что под средой мы по-прежнему подразумеваем фундаментальный уровень взаимодействия всех составляющих образовательной системы, который связан с идеологией, ценностями, традициями, протоколами коммуникации, нормами и правилами (т. е. культуру), а не физическое пространство, спроектированное определенным образом, не какие-либо современные архитектурные и дизайнерские решения, новейшее оборудование или иное материально-техническое обеспечение при всей их несомненной важности.

Для формирования и поддержания исследовательской культуры субъектов образования необходима развитая исследовательская культура образовательной организации (в данной работе мы фокусируемся именно на институциональном, организационном аспекте, но, безусловно, признаем наличие иных форм, благоприятных для становления исследовательского мышления и поведения).

Фактор среды многосложен, культура воздействует на поведение и деятельность людей, но, с обратной стороны, – существует возможность спроектировать процессы формирования культуры целенаправленно, преобразовать социальное пространство в соответствии с ценностными ориентирами. И здесь уместно, на наш взгляд, обратиться к методологии организационного менеджмента, где к настоящему моменту накоплено множество различных моделей, типологий и описаний организационных культур, их трансформации и анализа [Шейн, 2002].

Стратегии по выстраиванию организационной культуры индивидуальны, и в каждом частном случае многое зависит от специфики организации, целей, контекста. Универсального рецепта или алгоритма не существует, но есть некоторые общие принципы: первичное определение и описание образа результата (культуры), выделение базовых ценностей, соотнесение их с релевантными протоколами коммуникации и деятельности, создание и реализация стратегии. При подготовке данной статьи в литературе и профильных открытых источниках как по менеджменту, так и по педагогике, в науках об образовании не обнаружено аналитических или иных материалов, связанных с понятием «исследовательская организационная культура». Данный вопрос требует концептуальной проработки и детализации.

Констатируем снова, что для развития исследовательского потенциала субъектов образования необходимо создание «питательной» среды, системы норм, практик, с помощью которых возможно обеспечить их творческое взаимодействие и самореализацию в исследовании. При этом искусственно «насадить» культуру сверху тоже невозможно, ее становление – коллективный процесс, в котором нормы, идеалы и традиции рождаются естественно. В некотором смысле примером рассматриваемого понятия может служить феномен российских экспериментальных школ 80-х годов XX века.

Безусловно, формирование или изменение культуры – процесс длительный, не подразумевающий быстрых результатов и эффектов. Но если перед образовательной системой стоит задача развития ис-

следовательских навыков и мышления, то предпринимать системные усилия по созданию благоприятствующей, способствующей среды необходимо.

Исследовательская культура как основа доказательной педагогики

Для образовательных организаций, занимающихся проблемами одаренности, внедряющих доказательный подход, основным из принципов которого является ориентация на исследование и исследовательский тип отношений, уровень исследовательской культуры, как субъектов, так и самой организации, особенно значим.

В данной части работы рассмотрим ключевые моменты на примере оптимизации деятельности лаборатории доказательной педагогики [Степкина, 2020], которые критически важно учитывать для повышения эффективности ее работы и формирования общей исследовательской культуры организации.

Во-первых, коммуникация «учитель – исследователь». Повторим, что виды и формы, способы и содержание интеракции между субъектами образовательного процесса во многом являются одновременно и основным двигателем, и отражением текущей культуры организации. Именно на это необходимо обратить особое внимание. Ревизия, анализ, рефлексия принятых коммуникативных норм позволяют увидеть общую картину, зафиксировать проблемные места, выявить возможные барьеры.

В литературе, преимущественно зарубежной, тема взаимодействия исследователей и учителей при совместном изучении феноменов образования, научном поиске решения педагогических задач, проведении педагогических экспериментов обсуждается широко. В частности, выделяются типичные препятствия на этом пути: неоднозначность понимания самого термина «совместное исследование», его дизайна и целей, определение ролей и размера вклада в итоговый результат исследования, ограничения во времени, отсутствие открытости и доверия и пр. [Kathryn Meyer Reimer & Bertram Bruce, 2006]. С другой стороны, значение грамотно организованной коммуникации учителя и исследователя трудно переоценить. «When teachers and researchers work in a collaborative partnership to explore and discuss how to enhance teaching and learning, both teachers and researchers gain new insights» [Cowie, B., Otrell-Cass, K., Moreland, J., Jones, A., Cooper, B., & Taylor, 2015, p. 266].

Второй момент, на который хотелось бы обратить внимание, – взаимодействие учителей: как и на каких принципах в образовательной организации выстроена их коммуникация, профессиональная и личная; какие существуют правила, какие коллективные действия они совершают, из каких оснований и позиций? На эти и другие связанные вопросы очень важно отвечать в режиме мониторинга, наблюдая и анализируя, оценивая потенциал и перспективы функционирования лаборатории.

Открытое, качественное профессиональное общение между учителями как субъектами процесса образования будет положительно влиять на развитие исследовательской культуры образовательной организации в целом. Хотя речь скорее о корреляции, нежели о причинно-

следственной связи, тем не менее здесь видится потенциал для выхода в отдельное исследование.

В концептуальном поле доказательного подхода есть понятие *collective teacher efficacy*, трактуемое как «эффект от совместных усилий (действий) педагогов». В актуальном рейтинге факторов, оказывающих наибольшее влияние на образовательные результаты детей, этот показатель находится на втором месте по значимости [*visible-learning.org*]. Утверждается, что согласованные действия учителей, осознающих себя агентами изменений, приводят к более высоким академическим достижениям учеников. Однако здесь стоит отметить, что и сам фактор, и данные метаисследований, по итогам которых он был внесен в упомянутый рейтинг, требуют дополнительного изучения и внимательного отношения. Нужно учитывать контекст, текущее состояние, систему координат, в которой находится конкретная образовательная организация.

Таким образом, для продуктивной работы лаборатории доказательной педагогики как элемента образовательной системы также необходима устойчивая исследовательская культура и на субъектном, и на организационном уровнях.

В заключение отметим, что изучение, разработка, адаптация существующих принципов построения организационной культуры, главным образом – исследовательской, для сферы образования являются перспективными направлениями для дальнейших исследований.

Список литературы

- 1 *Лебедевцев С. В., Степкина М. В.* Возможности реализации принципов доказательной педагогики в образовательной организации (на примере ГБНОУ СО «Академия для одаренных детей (Наяновой)») // НАУКА. ТВОРЧЕСТВО. Сборник научных статей XVI Международной научной конференции. 17 декабря 2020 / отв. ред. О. В. Фролов. – Самара: Изд-во ГБНОУ СО «Академия для одаренных детей (Наяновой)», 2020. – С. 99–106.
- 2 *Обухов А. С.* Развитие исследовательской деятельности учащихся. – М.: «Прометей» МПГУ, 2006. – 224 с.
- 3 *Поддьяков А. Н.* Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. – М.: Издательство «Национальное образование», 2016. – 304 с.
- 4 *Степкина М. В.* Принципы доказательного образования в развитии одаренности // Социальные явления. – Т. 10. – 2020. – № 2. – С. 76–82.
- 5 *Чернышевский Н. Г.* Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1983. – 336 с.
- 6 *Шейн Э. Х.* Организационная культура и лидерство / под ред. В. А. Спивака. – СПб.: Питер, 2002. – 336 с.
- 7 *Cowie, B., Otriel-Cass, K., Moreland, J., Jones, A., Cooper, B., & Taylor, M.* Teacher-researcher relationships and collaborations in research // *Waikato Journal of Education, 20th Anniversary Collection.* – 2015. – P. 265–273.
- 8 *Kathryn Meyer Reimer & Bertram Bruce* (1994) Building Teacher – Researcher Collaboration: dilemmas and strategies // *Educational Action Research.* – 2006. – 2:2. – P. 211–221.
- 9 *Olin A., Almavist J., Hamza K.* To recognize oneself and others in teacher-researcher collaboration // *Educational Action Research.* – 2021. – P. 211–221.
- 10 *Palmer Parker J.* The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life. – San Francisco: Jossey-Bass Publishers. – 1998. – 199 pp.

ВЫБОР ИДЕНТИЧНОСТИ И ОДАРЕННОСТЬ

Нечаев Алексей Владимирович
*Институт изучения общественных явлений,
г. Самара, Россия*

Аннотация. В статье предпринимается попытка установления взаимосвязи идентичности и одаренности как двух противоположных форм социализации индивида. При этом самоидентификация индивида как целого оказывается фактически обратной стороной его одаренности, указывающей на ее реальное существование. Однако связь идентичности и одаренности может существовать и определяться только опосредованно, через определение модальности субъекта в его устойчивой и необходимой социальной деятельности.

Ключевые слова: множественная идентичность, одаренность, целостность индивида, модальность.

Статья подготовлена при финансовой поддержке гранта РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-07489\20

Главная задача в работе с одаренностью, как она формулируется в действующей на сегодня Рабочей концепции одаренности, – это поиск и определение наличия одаренности у конкретного индивида. И хотя задача массового производства одаренности, безусловно, гораздо перспективнее, шире и целесообразнее, но и задача определения наличной одаренности с повестки дня никак не может быть снята. Это в любом случае важная часть работы с одаренностью, особенно в педагогическом процессе.

Во внешнем определении наличной одаренности существует много объективных трудностей, которые связаны не только с тем, что одаренность, как и любая сущность, любит скрываться. Эти трудности связаны, во-первых, с тем, что в формировании и развитии одаренности у субъекта есть много видов деятельности, которые непосредственно с этой одаренностью не связаны, но являются необходимыми условиями ее возникновения. При этом сами по себе эти виды деятельности и их внешние проявления о наличии одаренности не говорят. Это, например, такие виды деятельности, как самопознание, самообразование, рефлексия, понимание, формирование целостности индивида на соответствующем уровне его развития. А во-вторых, трудности определения одаренности связаны с тем, что в конкретной функциональной деятельности индивида его даже самые выдающиеся результаты могут быть случайными, обусловленными различным сочетанием внешних условий, следствием действия особых факторов, но не свидетельством одаренности индивида.

Дело в том, что социальное бытие индивида в том или ином своем виде, в любой из своих характеристик, те или иные продукты его труда, фиксируемые результаты его деятельности – все они могут свидетельствовать о наличии одаренности индивида только условно, относительно чего-то. Абсолютно, безусловно об одаренности свидетельствует только модальность индивида, дух этой его деятельности, интенция, определенная устойчивым полем возможностей индивида, закрепленная его сущностной структурой и выраженная в социальном способе его существования.

Этот дух, эту интенцию, модус движения субъекта, можно ясно увидеть и диагностировать через выбор индивидом его идентичности, даже если эта идентичность будет совершенно формальной, статусной, внешнеположенной или бездеятельностной. В этом выборе (а не в продуктах и не в характеристиках) социального бытия индивида, будь ли он положительным, будь ли он отрицательным, опосредованно выражается модальность субъекта, а, следовательно, через это можно установить различие его общественных и индивидуальных ресурсов, результатов и направления его деятельности, и, таким образом, определить факт наличия одаренности данного индивида.

Выбор идентичности – это либо ответ субъекта на вопрос: «Кто есть Я для общества?», либо это ответ на вопрос: «Кто есть Я для самого себя?». То есть установление собственной идентичности субъектом происходит через выбор такого своего способа существования, который, как ему представляется, наиболее адекватен в данный момент его настоящей сущности. Это именно определение своего способа существования, а не просто определение самого себя, даже если и в самом широком диапазоне – от «Ах, какой же я дурак» до «Ай да Пушкин, ай да сукин сын!». И, хотя сознание в этом процессе выбора, безусловно, участвует, никакой «самокатегоризации» у индивида может не происходить. Выбор своей идентичности (как существования индивида, соответствующего его сущности) может реализовываться через «смутное стремление» в поле неопределенности или через нерелексируемые состояния субъекта. Это так же, как могут быть не определены базовые аксиоматические понятия в мировоззренческой картине субъекта, или так же, как могут не осознаваться им его доминирующие ценности или основания его собственной деятельности, но это не ограничивает его постоянную деятельность и не запрещает даже его субъектность. «Самокатегоризация» здесь выступает, скорее, условным, конвенциональным термином, который указывает на участие сознания в процессе самоидентификации, но не утверждает тут определяющей роли сознания, да и сам этот термин, в свою очередь, не имеет строгого содержания. Реальность социального бытия индивида дает ему разные возможности своего позиционирования, определения себя в социальном пространстве, множественность вариантов и направлений движения, а индивид из них выбирает.

И в этом смысле выбор идентичности предполагает и требует от субъекта несколько различных видов деятельности. И познавательной деятельности, как аналитической, так и синтетической, и деятельности понимания, и деятельности объяснения, и деятельности коммуникации.

Но главным образом, выбор способа существования, соответствующего сущности субъекта, требует от него определенной, устойчивой, целеположенной социальной практической, производственной деятельности (даже если он выбирает асоциальный способ существования). Выбрав данный способ существования, субъект обрекает себя на осуществление данного функционального вида деятельности. Ибо если он не будет осуществлять этот вид деятельности, то выбор его станет недействительным.

Идентификация как социальный процесс – это всегда один из вариантов либо определения, либо осуществления социализации индивида. Социум предъявляет к любому индивиду требования своей социализации, но вместе с этим он делает это не абстрактно, он предлагает выбор из нескольких определенных форм социализации, образов жизни, видов деятельности, своих наличных модусов. Поэтому идентичность, по сути, является внешним требованием к индивиду. В условиях ограниченных возможностей индивида и выбор его способа социализации тоже очень ограничен, иногда единственен, а иногда вообще отсутствует.

Выбирая ту или иную возможную для него идентичность, индивид получает свой определяющий модус, генеральную направленность всей своей деятельности, всего образа своей жизни. Наличие таких внешних требований задает структуру собственной модальности индивида. Внешние долженствования ограничивают и направляют деятельность индивида и, по аналогии, способствуют формированию и выработке собственных долженствований индивида.

Это может быть выбор из наличных, четко осознаваемых и четко определенных социальных позиций, а может быть и из не осознаваемых индивидом, но не менее важных и определенных. Это может быть выбор из внешних возможностей, из внутренних потребностей, из их сложного сочетания. Но это не просто выбор социального положения, места в иерархии, общественного статуса, прав, обязанностей, это всегда выбор вида и способа деятельности. Если я Бэтмен, то моя самоидентификация с необходимостью требует от меня биться с преступниками.

Из этого скромного замечания про деятельность следует очень важный момент: собственно социальная деятельность всегда целеположена. Она имеет свою направленность. Она может осуществляться только в устойчивом модусе, иначе она никогда не достигнет своей цели.

А это в свою очередь означает, что выбор индивидом своей идентичности тоже происходит в модусе и сопряжен с определенным модусом.

Индивид, существуя первоначально вне своей социальной субъектности, присваивая абстрактную социальную субъектность в процессе своей первичной социализации вынужденно формирует свою первичную модальную структуру. Но еще не оформленную самостоятельно. Не имея своего доминирующего модуса, который появляется всегда и только как результат самопроизводства человека. В его системе взаимодействий с существующей модальной системой социума («Восстань, пророк...», «Кто меня верховной властью из ничтожества воззвал...»).

Но уже каждым процессом выбора, а тем более процесса выбора своей идентичности, как и в процессе увеличения совокупности внешних требований и долженствований, индивид формирует свою модальную структуру. То есть не только практическая, производственная деятельность формирует возможности и задает модусы. Но и деятельность рассудочная, даже если она бессознательная. Как, например, производство выбора тоже создает и оформляет определенные модусы социальной структуры индивида.

Модусы извне могут идентифицироваться по содержанию деятельности индивида, по направлению достижения ее ценностей, по ее потребностям. Пушкин: я – мещанин. Или: я – мусульманин. Дитя гор. Крокодил Данди. Я – гражданин мира. А могут – в самом простом варианте – определяться по времени: в будущее направлена деятельность индивида или в прошлое.

Одаренность и идентичность оказываются непосредственно связаны друг с другом в процессе самоидентификации индивида. Одаренность как особый индивидуальный способ социализации человека и идентичность как разновидность общественно-принятой, утвержденной, требуемой обществом социализации индивида, оказываются двумя, по своей сути, взаимоисключающими способами социализации. Формально они никак не связаны. Формально эти два способа социализации исключают друг друга. И при этом не важно: идет ли речь о единичной идентичности или о множественной. У индивида может быть одна доминирующая форма идентичности, а может быть несколько, то есть множество идентичностей. Это не важно, если все они являются внешними.

Но в одном случае одаренность и идентичность становятся взаимосвязанными, когда они соединяются через индивида как целое. Когда они сливаются воедино личностью или индивидуальностью. Это происходит в том случае, если идентификация становится не внешним, а внутренним делом индивида. В этом случае существование индивида как целого, его сущность и существование становятся перманентно взаимозависимы друг от друга. При этом и разные виды его деятельности оказываются взаимосвязаны, поэтому у него не могут быть одновременно две разные социализации. Например, когда одна социализация его собственная, часть процесса его одаренности, а другая – внешняя, задаваемая и определяемая исключительно обществом. Нет, у него будет одна социализация. И у частичного человека тоже существует одна социализация, но там она либо внешняя, либо социализация его становящейся одаренности, совершенно особая, исключительная, которая вообще не правило, а вся есть исключение из общественных правил. А вот социализация целостного человека будет синтезировать возможности и внешних требований, и внутренних ресурсов в едином процессе его социальной деятельности, будет требовать его одаренности. Процесс самоидентификации в этом существенном своем аспекте – как самодеятельность и как самопроизводство – обязательно должен рефлексироваться и проявляться в самосознании индивида.

Деятельность сознания требуется от индивида в двух случаях. Во-первых, в случае предъявления ему внешних требований и возник-

новения необходимости осмысления их значений в существовании индивида. При этом сами внешние требования, их значения, их цели, могут индивидом никак не осознаваться. Во втором случае – сознание требуется для осмысления собственных целей. Собственная деятельность индивида, разумеется, может осуществляться бесцельно или с неосознаваемыми им целями. Однако в этом случае деятельность становится случайной, неупорядоченной и даже при наличии реальных целей малорезультативной, поскольку неосознаваемые цели не могут быть соотнесены индивидом с внешней средой, с социальными нормами и правилами. И тем самым почти не имеют шанса на реализацию.

Причем утверждение необходимости осмысления собственных целей говорит нам еще и о том, что внешняя необходимость, или в данном случае – внешняя идентичность, предлагаемая индивиду социумом, в случае своего усвоения, присвоения индивидом, также автоматически формирует требование осознанности. Переход внешних целей во внутренние, то есть делание их своими, также в свою очередь порождает необходимость их осмысления.

Самоидентичность или самокатегоризация человека, как бы она ни была банальна или как бы далеко она ни лежала от объективной социальной реальности, всегда указывает на эти процессы выбора собственного определения и, следовательно, на пути самоконструирования индивида. В анализе процесса самоидентификации можно определять наличие или отсутствие самостоятельности, субъектности индивида, существование или несуществование его модусов, их устойчивость и их направленность. Таким образом, самоидентификация индивида может быть реальным основанием для определения вида социализации индивида – или как внешней идентичности, или как внутренней, одаренной.

При этом наличие множественной самоидентификации индивида может быть дополнительным критерием, указывающим либо на процесс формирования субъектности индивида, либо на состояние его целостности, либо может быть дополнительной характеристикой развития его одаренности. Когда одаренная индивидуальность включает в себя разные уровни своей социализации. Тогда как наличие множественной функциональной идентичности (например: сын, внук, ученик, спортсмен) говорит о внешнем ее существовании и, по сути, исключает наличную одаренность.

В чем сложность определения одаренности того или иного индивида? В том, что модус индивида скрывается. Его наличие трудно определить. Всегда сохраняется вероятность, что та или иная деятельность, тот или иной результат индивида являются случайными, следствием сочетания внешних факторов.

А в самоопределении индивида модус проявляется. Соотношение субъекта и выбранного им способа деятельности наглядно, количественно и качественно характеризует его модальность. Именно в этом соотношении проявляется реальность наличного модуса субъекта, его реальная устремленность и его характеристики. Он себя через этот выбор индивида показывает. И свое наличие (если есть), и свое состояние (развитость), и свою направленность.

Безусловно, всякое самоопределение или самокатегоризация индивида – это только часть его движения к собственной идентичности. Но в этом движении можно диагностировать состояние его одаренности. Поэтому самоидентификация (самокатегоризация, самоосмысление) может быть инструментом определения наличия одаренности индивида. Но это определение происходит не непосредственно, а опосредованно, через выявление целостности индивида, его устойчивой субъектности и модальности.

Список литературы

- 1 *Абушенко В. Л.* Идентичность // Социология: энциклопедия / сост.: А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин, Г. Н. Соколова, О. В. Терещенко. – Мн.: Книжный Дом, 2003.
- 2 *Богоявленская Д. Б.* Философские основы теории одаренности // Культурно-историческая психология. – 2019. – Т. 15. – № 2. – С. 14–21.
- 3 *Проскурина А. А.* (2020). Какую идентичность формирует современная российская школа. Социальные явления. – 10(1), 27–37. – https://doi.org/10.47929/2305-7327_2020.01_27-37
- 4 *Рабочая концепция одаренности / под ред. В. Д. Шадрикова.* – М.: Молодая гвардия, 2003.
- 5 *Теплов Б. М.* Способности и одаренность // Психология индивидуальных различий. Тексты. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 136 с.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ИДЕНТИЧНОСТИ

*Актуальная версия дискуссии в тезисах и комментариях опубликована на сайте Института изучения общественных явлений:
http://socialphenomena.org/ru/events/identity_conf2021/batman_discussion/*

УЧАСТНИКИ ДИСКУССИИ:

Арзамасцева Ирина Анатольевна, Институт развития образования Самарской области, г. Самара, Россия;

Васильев Алексей Михайлович, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия;

Волкова Наталья Викторовна, БТИ АлтГТУ, г. Бийск, Алтайский край, Россия;

Гудзовская Алла Анатольевна, Академия для одаренных детей (Наяновой), г. Самара, Россия;

Кузнецова Снежана Анатольевна, Московский институт психоанализа, г. Москва, Россия;

Мышкина Марина Сергеевна, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева, г. Самара, Россия;

Муха Виктория Николаевна, Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, Россия;

Плющ Александр Николаевич, Институт социальной и политической психологии НАПН Украины, г. Киев, Украина;

Сергеев Сергей Михайлович, Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, Россия;

Стропаро Аманда, Папский католический университет Параны, г. Куритиба, Бразилия;

Фомин Владимир Николаевич, Армавирский государственный педагогический университет, Армавир, Россия;

Хан Лии-Риок, Yaksu Co., Ltd., г. Сеул, Республика Корея;

Шифф Меланья, Georgetown University, г. Вашингтон, США;

Яковлева Елена Владимировна, Гимназия № 4, г. Новороссийск, Россия.

СЛОЖНОСТЬ ОРГАНИЗАЦИИ ИДЕНТИЧНОСТИ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПОТЕНЦИАЛА САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Плющ Александр Николаевич
Институт социальной и политической
психологии НАПН Украины,
г. Киев, Украина

Показано, что нарастание категориальной сложности мышления субъекта приводит к расширению его представлений об идентичности. Выделены три типа сложности организации идентичности: персональная, социальная, проектная, которые отличаются способами мышления их авторов. Имеющиеся представления о субъекте (персональная и социальная идентичности) являются ступенькой достижения будущего состояния субъекта, которое выражается в проектной идентичности. Проектная идентичность становится основанием для достижения жизненных устремлений субъекта, его инструментом саморазвития. Глубина социальной идентичности (автономная личность, представитель группы, гражданин общества) будет обуславливать масштаб жизненных задач, доступных субъекту.

Начнем с объективации принципов анализа, задавая исходную методологию исследователя. Рассматривая идентичность как ментальный конструкт личности, будем анализировать ее в трех взаимодополняющих измерениях: автономная личность, личность в социальном контексте, личность в контексте жизнедеятельности (социальное пространство и время становления личности). Подобный методологический подход использует и Т. Д. Марцинковская, указывая на аксиоматичность положения о трех уровнях детерминации в становлении и функционировании мотивационной составляющей человека – онтогенетической, социальной и духовной. В первом одномерном измерении внешний наблюдатель описывает личность как синкретический набор характеристик. В социальном измерении описание личности предполагает предварительное задание ее позиции в социальном пространстве, которая и будет обуславливать набор личностных характеристик, проявляющихся в той или иной позиции. Понимание личности усложняется, портрет личности складывается не из отдельных черт, а из совокупности разнообразных наборов черт. В этом случае можно говорить о системном понимании личности, когда наборы черт составляют целостную систему – личность, которая не сводится к отдельным своим проявлениям. Когда мы рассматриваем личность в контексте жизнедеятельности, то обязательно рассматриваем личность в развитии, когда она проходит различные этапы жизнедеятельности, которые отличаются жизненными устремлениями личности. Такому рассмотрению личности соответству-

ет ее нарративное понимание, когда личность анализируется как автор жизненного проекта, в который с течением времени автор может внести изменения. Для внешнего наблюдателя в последнем случае существуют наблюдаемая системная личность и «невидимая» личность как автор жизненного проекта. Если принцип развития не заложен в методологию исследователя, то он и не приступает к изучению этой «невидимой» личности, чьи представления о будущих социальных ролях, могут обуславливать текущее позиционирование личности в социальном пространстве.

Стандартное понимание термина «идентичность» исходит из того, что это – особая форма самосознания человека, его самоописание. Идентичность рассматривается как ментальная конструкция субъекта, когда сам субъект выступает в роли исследователя и сложность описания этой конструкции обусловлена категориальной сложностью мышления самого субъекта. Когда субъект описывает себя в терминах личностных характеристик, идентичность предстает в виде синкретической целостности.

Контекстуальное мышление, в рамках которого субъект анализирует себя в социальном контексте, приводит к тому, что идентичность приобретает форму системы. В этой системе можно выделить два уровня: социальный и персональный, когда целостную (системную) идентичность составляет набор социальных ролей, в которых субъект проявляет свои индивидуальные (персональные) качества. Описание характеристик субъекта в рамках персональной идентичности дополняется пониманием позиции субъекта, которая обуславливает проявление личностных характеристик в конкретной ситуации взаимодействия в социальном пространстве. Эволюционная логика развивающегося субъекта, когда субъект анализирует себя в контексте жизнедеятельности, приводит к текстуальному пониманию идентичности. Идентичность рассматривается как текст субъекта жизнедеятельности, реализующего собственный замысел. Этот текст (идентичность) являет собой экспликацию жизненного проекта, проекцию жизненного пути субъекта. Иногда эти жизненные цели могут проявиться в описаниях идентичности («я – будущий специалист», «я – будущая мама»), но в общем случае их реконструкция представляет значительную трудность (в том числе это может вызывать затруднения и у самого субъекта, например, когда он затрудняется со своим профессиональным выбором).

Нарастание категориальной сложности идентичности приводит к расширению ее функций. К идентичности как к самоописанию субъекта добавляется ее социальное понимание, когда идентичность позволяет определить позиционирование субъекта в социальном пространстве. Идентичность становится не только характеристикой автономного субъекта, но и характеристикой, раскрывающей природу социальных взаимоотношений субъекта. В понимании идентичности как текста добавляется целеполагающая функция идентичности. Имеющиеся представления о субъекте (персональная и социальная идентичности), представляющие собой написанный текст, являются промежуточным этапом реализации замысла текста, когда будущие социальные роли субъекта (как результат достижения его жизненных целей) рассматриваются

как проектная идентичность. Таким образом, проектная идентичность (воображение будущих социальных ролей) становится инструментом саморазвития личности, позволяя субъекту достигать отдаленных жизненных целей. Проектная идентичность может оставаться на уровне фантазий, может быть развернутым планом достижения жизненных целей, а может, на основе учета принципа круговой причинности, приводить к смене жизненных устремлений субъекта.

В рамках достижения целей жизнедеятельности субъект задает предполагаемую сложность организации идентичности: персональная идентичность, социальная идентичность или автор нового социального проекта (различного масштаба). Масштаб социального проекта обусловлен масштабом социальной идентичности субъекта: автономный субъект, представитель группы, гражданин общества.

Подводя итоги, выделим три типа сложности организации идентичности: персональная, социальная, проектная, – которые отличаются сложностью мышления их авторов. Этим типам соответствует различное понимание идентичности: набор субъективных самоописаний, способ задания роли субъекта в социальном пространстве, инструмент самоорганизации субъекта жизнедеятельности. Проектная идентичность может проявляться как фантазии («Я Бэтмен»), как предстоящая будущая социальная роль («будущий специалист»), как автор проекта коллективного субъекта различного масштаба.

Идентичность, достигая определенного уровня сложности организации, может выступать в качестве инструмента самоорганизации субъекта жизнедеятельности. В связи с тем, что проектная идентичность выполняет как целеполагающую функцию, так и функцию обратной связи, позволяя корректировать ход достижения жизненных целей, она способствует развитию личностного потенциала.

ПРОТОКОЛ ДИСКУССИИ

Гудзовская А. А.:

Уважаемый Александр Николаевич! С большим интересом познакомилась с Вашим подходом к пониманию идентичности. Я рада, что нашла единомышленника в придании значимости социальной идентичности, которая, на мой взгляд, в настоящее время в нашем обществе сильно игнорируется. Очень важной для меня является Ваша идея проектной идентичности. Большое количество собранных мной нарративных описаний идентичности показывает, что проектирование своего будущего – не сильная черта. Ответы «будущий...» – единичные у школьников, у студентов разных профессий, у профессионалов. Актуализация самопроектирования – является важной и вполне реальной задачей.

Плющ А. Н.:

Спасибо, Алла Анатольевна!

Проектная идентичность и не может явно проявляться у большинства, так как это – только замысел будущего. Студент поступает в вуз, чтобы стать специалистом в этой профессии (это как идеальный вари-

ант). В наших исследованиях количество студентов, идентифицирующих себя с будущим специалистом, нарастает начиная с первого курса (когда оно минимально) и максимума достигает на выпускном курсе. То есть большинство утверждает в своем профессиональном и жизненном выборе. И как раз те студенты, у которых в описаниях идентичности (использовался тест «Кто Я») присутствовали идентификации с будущими социальными ролями («будущая мама», «будущий специалист»), демонстрировали более высокие показатели смысложизненных ориентаций (Тест СЖО). И поэтому полностью согласен с Вашей мыслью, что «Актуализация самопроектирования – является важной и вполне реальной задачей». И вот наша (сверх-)задача как педагогов предложить им этот инструмент (самопроектирования) и научить его применению. Приятно, когда читатели и автор созвучны друг другу. Еще раз спасибо.

Сергеев С. М.:

Уважаемый Александр Николаевич!

С большим интересом познакомился с Вашими размышлениями о сложном характере организации идентичности в ее нарративном понимании. Мне кажется, что Ваш подход можно применять в любом контексте рассуждений о внутреннем устройстве конструкта идентичности. Кроме того, становится совершенно очевидным, что проектная идентичность формирует принципиальную незавершенность целостного конструкта идентичности личности.

Как Вы считаете, какой фактор препятствует разрушению идентичности личности в современном обществе?

Плющ А. Н.:

Уважаемый Сергей Михайлович, Вы точно уловили нарративное понимание идентичности, которое в тексте явно не звучало, но на которое я опираюсь (более подробно об этом в статье в «Вопросах психологии» – «Конструируемый текст идентичности»). Также согласен с Вами, что проектная идентичность предполагает «принципиальную незавершенность целостного конструкта идентичности личности», – мы строим нашу жизнь (и идентичность) в соответствии с жизненным планом, который может претерпевать изменения, в том числе как с появлением новых идентификаций (новых социальных ролей), так и с пересмотром их значимости (у большинства моих друзей появление внуков привело к кардинальной смене жизненных приоритетов).

Не считаю, что происходит разрушение идентичности, сложность организации идентичности приходит в соответствии с нарастающей сложностью мира. Поэтому идентичность «размывается», мы не можем описать ее с помощью привычных представлений, когда в Интернете мы можем экспериментировать со своими аватарками. А вот если говорить о разрушении личности в современном обществе, которое отображается и в содержании идентичности этой личности, – то это отдельный разговор. Если вкратце: то следование глубинным основаниям нашей культуры – «служение обществу, которое заботится и о слабых» – препятствует разрушению личности. Но такое общество может сплотить и другие народы, поэтому с его культурой нещадно борются.

Кузнецова С. А.:

Спасибо, Александр Николаевич, за возможность познакомиться с Вашими важными мыслями и задуматься над этой темой. Говорили с сыном о жизни, о мечтах и планах; о том, что мешает их реализации; и в нашем с ним диалоге я уже успела воспользоваться Вашим понятием – «проектная идентичность»: то, кем мы себя мыслим в будущем, позволяет строить свою жизнь в настоящем. Насколько я поняла, разные виды идентичности, о которых Вы пишете, различаются по тому, субъектом какой активности осознает себя личность. В отличие от других видов, которые являют собой «срез» актуального состояния личности, ее социальных отношений, проектная идентичность – это личностно-временное образование. Это идентичность личности, осознающей себя субъектом жизненного (профессионального) пути. Насколько я понимаю, любые варианты самосознания – и личностная, и социальная, и проектная идентичность – являются регуляторами деятельности, но разного масштаба. Здесь – два накладывающихся масштаба: и глубина биографического, и широта социального. Думаю, что регулятивные, инструментальные возможности проектной идентичности (ее намеренное использование в качестве «психологического орудия», словами Л. С. Выготского) имеют большие психотехнические перспективы в психологическом консультировании, особенно в ситуации решения вопроса о самоопределении – профессиональном, жизненном. Надеюсь ознакомиться с более подробным вариантом статьи!

Плющ А. Н.:

Уважаемая Снежана Анатольевна, отлично сказано, что «в отличие от других видов, которые являют собой «срез» актуального состояния личности, ее социальных отношений, проектная идентичность – это личностно-временное образование». Проектная идентичность – это конструируемый проект нашей жизни, который принципиально не определен, как выше отметил Сергей Михайлович. Если у взрослых этот проект может меняться со сменой социальных ролей, то в юношеском возрасте этот проект для многих может быть не отчетлив, что и проявляется в диффузной идентичности и/или в кризисе идентичности.

Мышкина М. С.:

Уважаемый Александр Николаевич! Тема условий развития потенциала личности, очевидно, является одной из важнейших и актуальных. В системе Ваших размышлений идентичность связана с мотивационной сферой человека и детерминирующими ее уровнями, одним из которых является духовный. Мне представляется, что такой подход имеет вневременную актуальность, тем более он востребован сейчас, в современной жизни. Очевидно, что духовность является признаком сложно организованной идентичности. Как Вы считаете, каким образом духовность может быть представлена в проектной идентичности, в самопроектировании?

Плющ А. Н.:

Уважаемая Марина Сергеевна, такие глубокие вопросы Вы затрагиваете. В несколько упрощенном понимании, для меня духовность – это

следование идеалу справедливого общества, который (идеал) индивидуальный субъект выстраивает на основе культуры своего общества. Когда в рамках проектной идентичности, то есть определения масштаба своих жизненных целей, субъект определяет себя как представителя общества, в культуре которого заложен проект построения будущего общества, он самостоятельно достраивает этот проект. В культуре любого общества существует множество способов достижения идеального общества, но часть из них, в которых выражена глубинная сущность этой культуры, и есть то, что можно назвать Духом культуры. И как в притче: «какого волка внутри себя мы кормим, такой волк – злой или добрый – вырастает», – человек сам выбирает, на какие образы культуры (Духа) общества ему ориентироваться. Так, например, в одной культуре «счастье – это забота о ВСЕОБЩЕМ счастье, чтобы вокруг не было несчастных»; а в другой – «счастье – это «садок вишневый коло хати».

Стропаро А. (пер. с англ.):

Уважаемый Александр Николаевич, большое спасибо за Вашу работу. Меня очень интересовала тема личной и социальной идентичности, особенно в контексте тезисов воплощенного и расширенного разума, которые я изучаю. Возможно, я повторяю некоторые идеи комментария выше, но меня интересует следующий вопрос, по которому я хотела бы узнать Ваши соображения: в какой степени идентичность связана с самосознанием и в какой степени то, как мы используем определенные технологии, например: Интернет, цифровой мир, социальные сети, – могут влиять на все эти процессы? Нет ли опасностей для сознательного, подлинного конституирования идентичности?

Плющ А. Н.:

Аманда, спасибо за проявленный интерес.

Идентичность, по определению, – это рефлексивный процесс конструирования собственного образа (я предпочитаю говорить о модели) «Я», то есть это изначально процесс самосознания, самопонимания. Строя модель автономного «Я», субъект приходит к персональной идентичности, модель «Я» в социальном контексте – к социальной идентичности. Вместе с тем, конструируя свои представления о себе как о субъекте жизнедеятельности, авторе «жизненного текста», сам субъект совершает двойную вложенную рефлекссию (или двойной процесс самосознания). Вначале он создает представления о будущем социальном мире, в котором он будет пребывать, а уже потом – о своей роли в этом мире. И вот эти сконструированные представления о «будущем мире» и своей роли в нем, которые базируются на усвоенных субъектом социокультурных основаниях его общества, и будут направлять жизнедеятельность человека на достижение его «проектной» идентичности. Которую, в данном случае, можно рассматривать как проекцию смысла жизни.

В таком понимании идентичность (или, в Вашей терминологии, самосознание) предстает как инструмент саморазвития субъекта. Включаясь в жизнедеятельность общества, овладевая его технологиями (Интернет, социальные сети), субъект расширяет свои возможности. Вопрос не столько в социальных технологиях, сколько в ЦЕЛЯХ их ис-

пользования. Напомню, что появление книгопечатания также вызывало опасения у части общества, что «простые смертные» будут сами интерпретировать «священное писание» и могут прийти не к тем выводам, лишая монополии на истину группу избранных толкователей этого писания. Вопрос в том, как поставить эти технологии на службу всему обществу, а не его отдельным прослойкам (как мы видели на примере выборов в США, владельцы этих технологий могут злоупотреблять возможностями, которые предоставляют эти технологии, лишая неугодных доступа к ним). Возможности индивидуальных субъектов участвовать в построении модели «всемирного» совместного будущего необычайно возросли (когда бы мы могли с Вами пообщаться). Вместе с тем это предполагает и социальное управление (в интересах всего общества!) как развитием технологий, так и их использованием. И тут важно, какая модель устройства будущего мира (другими словами, модель глобализации) будет положена в основание практических шагов по реализации этой цели: мир для избранных или мир для всех? Подробнее про общечеловеческое и всечеловеческое в книге: Смирнов А. В. Всечеловеческое vs общечеловеческое. М., 2019. Она есть на сайте Института философии РАН.

Еще раз спасибо за развивающий вопрос.

Стропаро А. (пер. с англ.):

Спасибо Вам большое за Ваш ответ. Это было очень поучительно!

Я ценю понятие идентичности как инструмента, и мне кажется, что Ваша аргументация очень похожа на идеи Энди Кларка о расширенном разуме, а также других авторов, которые следуют этой линии мысли, таких как Ричард Менари и Шон Галлахер. Кларк в «Прирожденных киборгах» говорит в целом, что нам потребуется только «образовательная, информационная политика», чтобы предотвратить некоторые опасности, такие как «интернет-пузырь». Прежде всего, согласитесь ли Вы с этим?

Большое спасибо за содержательную дискуссию.

Плющ А. Н.:

Уважаемая Аманда, спасибо, что не оставляете меня в покое.

Возвращаясь к обмену мнениями. Вы опираетесь на работы знакомых Вам авторов (до Кларка с его идеей о расширенном уме можно вспомнить Брунера «За пределами непосредственной информации», Грофа «За пределами мозга»), я опираюсь на положения культурно-исторической психологии Выготского. В рамках этой концепции понимание источников развития психики расширяется: это не только внешние (в том числе социальные) и внутренние (генетические и сформированные в опыте), а еще и самообуславливаемый процесс саморазвития на основе реконструкции культурных норм общества. Пользуясь разным инструментом научного познания, мы приходим к схожим выводам, что дополнительно верифицирует наши исследования.

По поводу «информационной, образовательной политики» в интернет-пространстве – полностью соглашаюсь. Развитие информационных технологий не должно приводить к дискредитации культурных норм. Поэтому общество (подчеркиваю, общество, а не хозяева интернет-ги-

гантов) должно управлять этими процессами распространения информационных технологий и культуры коммуникаций. Кстати, на соседней ветке, мы также рассуждали о роли общества в воспитании подрастающего поколения, многие представители которого погружены в «интернет-пузырь».

Думаю, наше общение помогло нам обогатиться новыми идеями. Спасибо Вам.

Стропаро А. (пер. с англ.):

Это определенно было очень полезное общение! Большое спасибо за это. Я не могу не согласиться с Вашим утверждением, что эти связи помогают поддерживать наше исследование, и я очень этому рада. Кроме того, я рада получить больше ссылок и возможных путей для продвижения вперед. Мне всегда были интересны работы Выготского, и теперь я намерена узнать больше.

Спасибо за Ваш ответ по теме Интернета, с которым я также не могу не согласиться.

АКСИОЛОГИЯ РОССИЙСКОЙ ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Фомин Владимир Николаевич
*Армавирский государственный
педагогический университет,
г. Армавир, Россия*

Актуальность данного исследования определяется трансформационными процессами, меняющими структуру общественных институтов и, как следствие, отношения между личностью и обществом. В данном контексте поиск новых форм социокультурной идентичности в связи с элиминированием различных социальных институтов и созданных ими ценностей является одним из приоритетных направлений исследования в области социальной философии.

Цель исследования данной работы – выявить аксиологическое измерение проблемы российской личностной идентичности. Гипотезой исследования является положение о том, что изменение базовых ценностей общества влияет на процессы идентификации личности.

В России субъект культуры можно определить с помощью понятия «русская душа» как личность или первичная форма. Данная форма выступает в качестве духовного «идеализма», творящего материальный экзистенциальный контекст бытия, печатающий национальный тип. Социокультурное пространство создает человека, который в свою очередь возделывает и создает культуру, делающую индивида и формирующую его отношение к миру и социальности [Губанова М. А., 2013, с. 94]. Следует отметить, что ценности и традиции в современной России тесно пересекаются с личностной проблематикой в контексте целостности и автономии личности. Кризис идентичности личности всегда связан с потерей базовых ценностей, что явно прослеживается в демократических высокоразвитых обществах, где постоянная смена социальных ролей ведет к проблеме самоидентификации. Однако в обществах традиционного типа резкого кризиса идентичности не существует [Губанова М. А., с. 80].

Какова же идентичность русского человека? Сегодня существуют различные подходы к данной проблеме. Например, идентификация личности во взаимосвязи с меняющимися ценностями в контексте определения понятия модернизации уже учитывает автономию религиозного сознания. Традиционные, как религиозные, так и профанные, ценности, способны ускорить или замедлить процессы модернизации, но всегда их стабилизировать. Этноинтегрирующая и этнодифференцирующая функции религии способствуют самоидентификации религиозного содержания тех или иных этнических групп. Русская этническая самоидентификация невозможна вне православия [Хорошилов А. П.,

с. 117]. Например, А. А. Киреев, касаясь проблемы славянского вопроса, подчеркивает, что славянофильское направление не желает «себя обезличить... потерять личность и превратиться в какого-то не существующего в действительности общечеловека... отвергаем... безличный европеизм и останемся стойкими и убежденными православными и русскими» [Киреев А. А., с. 78].

Усваивая новые ценности, личность избавляется от патернализма и детерминизма, но под влиянием иррациональных факторов в ее деятельности появляются непредсказуемость и неоднозначность. Как следствие, возникает проблема личностной идентичности, негативно влияющая на ее творческое развитие. В данном контексте социальные траектории, переходящие от линейных к поливариантным формам, замедляют процессы социальной адаптации личности, представляя их в качестве трансформационных, имеющих сложное взаимодействие субъектно-институционального характера. Однако возникающие проблемы компенсируются появлением новых ценностей и норм, а также амбивалентной личности, интенциональность которой фундируется процессами мультикультурализма и постиндустриального развития [Тихонов Ж. А., с. 16–17]. Индустриальные и постиндустриальные общества, утрачивая культурные ценности и традиции, ориентируются на общественный гуманизм, свободы и права человека. Интенция трансформационных процессов в динамизме полагает усиление роли личности в социальных отношениях и способствует «возрастанию ценности личности» [Авдеев Е. А., с. 91]. Например, ведущие программы личности могут определять ее идентичность в контексте развития «практического разума». Данный метод позволяет определить нормативное значение личности, когда человек связывает себя обязательствами, занимается разработкой программ, примеряет на себя определенную роль и т. д., он таким образом изменяет образ личности, которой он является [Dorsey D., p. 1–24].

Таким образом, можно говорить о том, что аксиологическое изменение проблемы российской личностной идентичности непосредственно связано с трансформационными процессами, носящими как субъективный, так и объективный характер. В данном контексте изменение социальных институтов и формируемых ими базовых ценностей непосредственно влияет на изменение личностной идентичности.

Список литературы

- 1 *Токарева Г. С.* Готовность российских школ, учителей и учащихся к дистанционному обучению / Г. С. Токарева, Е. А. Семионова // Мониторинг экономической ситуации в России: тенденции и вызовы социально-экономического развития. – М.: РАНХиГС, 2020. – С. 20–22.
- 2 *Бондаренко Н. В.* Индикаторы образования: 2020 : статистический сборник / Н. В. Бондаренко, Д. Р. Бородин, Л. М. Гохберг и др. / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2020.
- 3 *Авдеев, Е. А.* Социокультурные факторы трансформации системы ценностей российского общества в условиях глобализации: дис. ...канд. филос. наук: 09.00.11 / Евгений Александрович Авдеев. Ставрополь, 2017. 190 с.

- 4 Губанова М.А., Федотенков Е.С. Формообразования духовной культуры в истории России: философский аспект: монография / М. А. Губанова, Е. С. Федотенков. – Армавир: Редакционно-издательский отдел АПСИ, 2013. –176 с.
- 5 Киреев А. А. Учение славянофилов / А. А. Киреев; предисл. и коммент. С. В. Лебедева; отв. ред. О. А. Платонов. – М.: Институт русской цивилизации, 2012. – 640 с.
- 6 Тихонов Ж. А. Общество как саморазвивающаяся система: ценностный выбор России: автореф. дис. канд. филос. наук: 09.00.11 / Ждан Александрович Тихонов. – Краснодар, 2011. – 23 с.
- 7 Хорошилов А. П. Нравственные традиции как основа нормативных систем российского общества (философский аспект): монография / А. П. Хорошилов. – Армавир: РИО АГПУ, 2018. – 151 с.
- 8 Dorsey D. The Normative Significance of Self // [Electronic resource]: Journal of ethics & social philosophy vol. 10 no. 1 april 2016 – P. 124. URL: <http://jesp.org/index.php/jesp/article/view/97> (date of the application 29.05.2018).

ПРОТОКОЛ ДИСКУССИИ

Плющ А. Н.:

Ценность научной работы заключается в возможности дискуссии.

Мне импонирует, что автор опирается на принцип круговой причинности, цитата из текста: «Социокультурное пространство создает человека, который в свою очередь возделывает и создает культуру, делающую индивида и формирующую его отношение к миру и социальности». Исходя из такого понимания, измененное социокультурное пространство создает иного человека, и тогда гипотеза автора – «изменение базовых ценностей общества влияет на процессы идентификации личности» – является следствием его методологических установок.

Трудно согласиться с таким пассажем: «Кризис идентичности личности всегда связан с потерей базовых ценностей, что явно прослеживается в демократических высокоразвитых обществах, где постоянная смена социальных ролей ведет к проблеме самоидентификации. Однако в обществах традиционного типа резкого кризиса идентичности не существует». В классической эпигенетической теории идентичности Эриксона развитие идентичности как раз и осуществляется путем разрешения личностных кризисов, которые связаны с переформатированием социокультурного пространства человека (использую терминологию автора). Да, это вызывает переосмысление существующей системы ценностей, но не обязательно каждый кризис идентичности связан «с потерей базовых ценностей». Смена социальных ролей также необязательно ведет к проблеме самоидентификации: студент, окончивая вуз и устраиваясь на работу по специальности, продолжает реализацию своего жизненного проекта. Если речь идет о социальной идентичности (идентификации или с обществом, или с его культурой), то в общем случае – это тоже неверно. Условно говоря, после последних американских выборов половина населения счастлива, а у другой половины – кризис. Что такое «резкий кризис идентичности», – я не знаю, а «арабская весна» показывает, что и в традиционных обществах вполне возможны социальные изменения, отображающиеся в изменениях идентичности их граждан. По поводу «демократических высокоразвитых обществ» – промолчу.

Утверждение: «Русская этническая самоидентификация невозможна вне православия» – и да и нет. Рекомендую ознакомиться с концепцией этического персонализма (в книге: Рыбалка В. В. Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике. Житомир: Издательство ЖГУ им. И. Франко, 2015. <https://klex.ru/imf>, с. 618–638).

С выводом: «аксиологическое измерение проблемы российской личностной идентичности непосредственно связано с трансформационными процессами, носящими как субъективный, так и объективный характер» – можно согласиться, но в такой обобщенной формулировке он также является следствием методологических установок автора.

Вполне возможно, что в тексте статьи автор более подробно осветил затронутые вопросы. Думаю, что взгляд со стороны поможет автору улучшить свою, несомненно, очень интересную работу.

Фомин В. Н.:

Уважаемый Александр Николаевич! В первую очередь хочу поблагодарить Вас за проявленное внимание к моим тезисам и конструктивную критику, которая в дальнейшем поможет мне более объективно разобраться в вопросах идентичности личности в ее аксиологической интерпретации взаимоотношений с обществом.

1. Мы согласны с тезисом о том, что Э. Эриксон в преодолении личностных кризисов видит развитие идентичности путем реформирования социокультурного пространства. Однако следует подчеркнуть постановку проблемы идентичности современного общества, о которой высказывается Эриксон. Например, говоря о половой идентичности мыслитель подчеркивает, что сегодня иногда трудно отличить молодого человека от девушки. Этим молодые люди подчеркивают открытость некогда латентной проблемы, при этом «раздражая родителей», выступая в роли нонконформистов. Молодые люди заявляют о том, что не страдают от кризиса идентичности, но делают «все, чтобы он наступил». (Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. 344 с. С. 35–37). Здесь Эриксон подчеркивает, что «кризисный характер» – это не столько проблема формирования юношеской идентичности, сколько проблема смены поколений, где старшее поколение не предложило «сильных идеалов», формирующих молодое поколение, «чтобы молодежь могла стать против хорошо сформулированного набора старых ценностей» (Там же. С. 38–39). Иными словами, при смене идентичности меняются ценности и наоборот.

2. Вы отмечаете, что «смена социальных ролей также необязательно ведет к проблеме самоидентификации: студент, окончивая вуз и устраиваясь на работу по специальности, продолжает реализацию своего жизненного проекта. Если речь идет о социальной идентичности (идентификации или с обществом, или с его культурой), то в общем случае – это тоже неверно...»

В первом случае со студентом, или то, что Вы в своих тезисах называете «проектная идентичность», – мы вполне согласны. Однако, когда уже готовый специалист меняет специальность и иные социальные роли, пробуя себя в различных областях, по мнению Э. Тоффлера,

иногда приходит к «шоковому состоянию», так как, кроме смены типа и стиля поведения, меняются и фундирующие внутри личностные отношения. Иногда, рефлексируя, некоторые приходят в недоумение, не понимая, что остается во главе внутренней структуры: личность, самость или Я. Однако основная масса не занята подобными рассуждениями, довольствуясь самоидентификацией в контексте «серийное Я» (Toffler A. Future Shock. – Toronto, New York, London: Bantam books; A National general company, 1970. P. 319).

3. По поводу русской православной самоидентификации – хочу Вас поблагодарить за ссылку на концепцию этнического персонализма Рыбалка В. В., которая подтверждает наши тезисы о принадлежности русского человека к православной византийской традиции. Однако в современной России проблема самоидентификации личности, основанной на традиционных ценностях, претерпевает кризис. Сегодня много говорится об идентификации личности в религиозном контексте, но если православными себя считает 72 %, российских граждан, то подлинно православных, исполняющих религиозные практики и участвующих в жизни религиозной общины, насчитывается всего 3 % (Пронина Т. С. Типология религиозной идентичности: аналитика религиозности современного российского общества: автореф. канд. д-ра филос. наук. Санкт-Петербург, 2015, с. 16).

С уважением, Фомин В. Н.

Плющ А. Н.:

Уважаемый Владимир Николаевич!

Спасибо за развернутые и аргументированные ответы. Мои взгляды во многом пересекаются с Вашими, поэтому позволю себе пару дополнений.

Цитата из Вашего текста: «Русская этническая самоидентификация невозможна вне православия [Хорошилов А. П., с. 117]». Цитата из Вашего ответа: «Сегодня много говорится об идентификации личности в религиозном контексте, но если православными себя считает 72 %, российских граждан, то подлинно православных, исполняющих религиозные практики и участвующих в жизни религиозной общины, насчитывается всего 3 %». Приятно, что Вы ознакомились с концепцией этического персонализма Бондаренко А. Ф., которая изложена в монографии Рыбалка В. В. Для меня именно она позволяет совместить в единое понимание эти, на первый взгляд, противоречивые высказывания. В этой концепции автор утверждает, что в идентичность (самосознание) базируется на ОСНОВАНИЯХ (автор специально выделял это слово) культуры. Получается, что, несмотря на то, участвующих в религиозных практиках всего 3 %, к православным относят себя 72 % граждан, именно потому, что сегодня именно православие наиболее близко ОСНОВАНИЯМ русской культуры и соответствует понятию «русская душа», с которого Вы начинали свои тезисы.

Гудзовская А. А.:

Уважаемый Владимир Николаевич, я рада, что тема идентичности Вам близка и Вы размышляете о проблемах российской личностной идентичности. Соглашусь с Вами, что сегодняшнее состояние можно

назвать кризисным. Я вижу такие обстоятельства кризиса. Взрослое поколение, которое всегда было привлекающей социальной группой для молодежи – как состоявшееся, финансово обеспеченное, опытное, внезапно оказалось «в хвосте» у молодого поколения, освоившего передовые технологии и обзаведшегося собственными средствами массовой информации в виде соцсетей, видеоканалов и прочего. Проводя исследование идентичности молодых людей в возрасте 16–20 лет, я обратила внимание на то, что «россиянин» – очень редко встречающаяся категория. Еще более редкой являются профессиональные идентичности. Возможно, и есть те 3 %. Думаю, что именно эти компоненты социальной идентичности сильно различаются у представителей разных поколений в современной России.

ПЕРЕСЕЧЕНИЕ ЛИЧНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В РАБОТЕ ПЕРВОСТОЛЬНИКОВ (сотрудников аптек, контактирующих с посетителями)

Арзамасцева Ирина Анатольевна
*Институт развития
образования Самарской области,
г. Самара, Россия*

Каждый из нас совмещает далеко не одну социальную роль в социуме. Но можно ли их разделить? В частности, как сосуществуют в работе фармацевта, провизора его личная и профессиональная идентичности?

Любая профессиональная деятельность накладывает свой психологический отпечаток на личность человека, по-своему «деформируя» ее. Одним из проявлений профессиональных деструкций личности является феномен эмоционального выгорания. Работники медицинской сферы относятся к категории особо подверженных риску профессионального выгорания [Семенова]. Факторами риска является избыточное общение, нахождение в атмосфере чужих негативных эмоций, физические нагрузки и пр. [Матюшкина]. Эти факторы за последний год увеличились многократно в связи с пандемией.

Проблемой настоящего исследования является распространенность эмоционального выгорания в среде первостольников, с одной стороны; а с другой – отсутствие действенных, возможно, экстренных, профилактических методов.

Мы предположили, что осознание разных компонентов собственной идентичности поможет работникам: во-первых, точнее понять собственные личные потребности; во-вторых, более «точно» удерживаться в рамках профессиональной идентичности во время работы.

Л. Б. Шнейдер, как автор ключевых научных работ о профессиональной идентичности, дает ей следующее определение. Это сложный интегративный психологический феномен, ведущая характеристика профессионального развития человека, которая свидетельствует о степени принятия избранной профессиональной деятельности в качестве средства самореализации и развития, осознание своей тождественности с группой и оценка значимости членства в ней.

Термин «эмоциональное выгорание» применяется для характеристики психологического состояния здоровых людей, чья профессиональная деятельность неразрывно связана с интенсивным и тесным общением с человеком, постоянным напряжением эмоциональной сферы [Семенова].

Методы исследования в нашей работе представлены сокращенным вариантом теста В. В. Бойко на профессиональное выгорание и моди-

фицированным нами тестом рисуночной фрустрации С. Розенцвейга. Процесс создания модификации теста С. Розенцвейга помог предположить одну из причин проблемы выгорания. Разная личная идентичность дает, вероятно, со временем и разную степень профессионального выгорания.

Остановимся на этом подробнее. Для исследования на основании пилотажного опроса были смоделированы типичные фрустрирующие ситуации, складывающиеся в повседневной работе первостольников. Их словесное описание и варианты реакций на них в виде первых ощущений, порывов в ответ на ситуацию были положены в основу предложенного респондентам опросника.

Варианты ответов были сконструированы в соответствии с классификацией ответов в тесте С. Розенцвейга: экстра-, интра- и импунитивной реакциями. Экстрапунитивная реакция отражает идентификацию работника с человеком, который ищет причины фрустрирующих обстоятельств вовне, в другом человеке, в своем собеседнике (например: «почему это происходит опять в мою смену?», «как Вы это себе позволяете?»). Интрапунитивная реакция отражает позицию человека, идентифицирующегося с теми, кто всегда находит источник фрустрации в себе («я снова что-то не то продала»). Импунитивные ответы свойственны людям, которые не склонны искать виноватых, а относят все неприятности к сложившимся обстоятельствам («надо так надо», «ничего особенного»). Каждый из этих типов ответов может фиксироваться на препятствии, на самозащите или на устранении проблемы. Исходя из этих двух характеристик, у С. Розенцвейга в тесте создана матрица из 9 вариантов реакции на фрустрирующую ситуацию.

В процессе наработки возможных вариантов ответов для опросника (заполнения 9 окошек матрицы) участники пилотажного этапа отметили изменение собственного эмоционального состояния. Обозначение ответных реакций терминами позволило посмотреть на них рефлексивно, понять их истоки, увидеть новые конструктивные возможности, разделить формы поведения, диктуемые профессиональной и личной идентичностью. Этот прием может лечь в основу занятий по профилактике эмоционального выгорания. Можно предположить, что изменяющаяся благодаря такой рефлексии и анализу личная идентичность поможет изменить предпочитаемое направление и тип реакции на фрустрирующие профессиональные трудности, расширить диапазон возможных ответных действий, т. е. человек начнет себя идентифицировать с более успешным, грамотным, ценным, нашедшим свою профессиональную реализацию сотрудником.

Процесс исследования еще не завершен. Но уже сейчас можно видеть, как ответы на ситуационные задачи коррелируют с оценками успешности своей профессиональной деятельности. Те первостольники, которые готовы конструктивно решать возникшую проблему с покупателем (а это определяется именно Я-концепцией), исходя из реально сложившихся обстоятельств, – демонстрируют и большую удовлетворенность своей работой. И наоборот. Сосредоточение на наличии препятствий или самозащите дает большее недовольство своей профессией.

Таким образом, личная идентичность фармацевта и провизора регулярно сказывается на его профессиональной деятельности, удовлетворенности собой как профессионалом и на успешности его выполнения повседневных рабочих обязанностей. Готов ли специалист действовать самостоятельно, искать с посетителем взаимоприемлемый способ решения, брать на себя ответственность, принимать ситуацию как данность или он будет озадачен, как избежать решения и ответственности во фрустрирующей ситуации, останавливаться на поиске виновного (себя или другого), фиксироваться на своем недовольстве, трудностях, – в этом перемещении с одного из возможных вариантов ответов девяти окошек матрицы в другое, наверное, есть способ повысить толерантность к фрустрации, а значит, и способ снижения степени профессионального выгорания.

Получается, что полноценное восстановление сил вне работы, позволяющее сохранить способность к анализу и рефлексии, и личностное развитие – это те факторы, от которых напрямую зависит успешность выполнения роли «помогающего специалиста». Уставший, эмоционально истощенный сотрудник становится неэффективным, даже если владеет всеми необходимыми профессиональными навыками и знаниями. А человек, не нацеленный на сотрудничество в межличностных отношениях, вероятно, с трудом справится с задачами «помогающей профессии». Несомненна и обратная зависимость: гордость за свою профессиональную состоятельность будет вкладом в ощущение личного благополучия.

Список литературы

- 1 Семенова Н. В. и др. Эмоциональное выгорание у медицинских работников // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 2. – С. 37.
- 2 Матюшкина Е. Я. и др. Профессиональный стресс и профессиональное выгорание у медицинских работников // Современная зарубежная психология – 2020. – Т. 9. – № 1. – С. 39–49.
- 3 Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: Структура, генезис и условия становления: дис. доктор психологических наук: 19.00.13 – Психология развития, акмеология. Москва, 2001. – 327 с.

ПРОТОКОЛ ДИСКУССИИ

Волкова Н. В.:

Несколько лет назад я проводила исследование эмоционального выгорания у первостольников и его влияния на качество их работы. В результате обнаружено, что фармацевты с более высоким уровнем эмоционального выгорания более четко соблюдают стандарты обслуживания и оформления аптеки, именно в их смены наблюдается больший средний чек, они имеют лучшие результаты по методике «Тайный покупатель». Хотя априори мы предполагали, что будет совсем наоборот. Не выполняли ли Вы подобное сравнение? Буду рада Вашему комментарию ситуации.

Гудзовская А. А.:

Наталья Викторовна, очень интересные наблюдения. Мы как-то проводили исследование эмоционального выгорания госслужащих. Те, кто с эмоциональным выгоранием и перестал нервничать на работе, чаще всего, в нашем исследовании, дома имел очень свернутые отношения с близкими, стремился дома к полному уединению.

Мышкина М. С.:

Алла Анатольевна, можно ли феномен, о котором пишете Вы и Н. В. Волкова, объяснить действием психологических защит, стремлением к «экономичному» режиму организации жизнедеятельности?

Арзамасцева И. А.:

Наталья Викторовна, благодарю Вас за интересный комментарий и за информацию о таких неожиданных результатах Вашего исследования. В нашем исследовании подобное сравнение не проводилось. И, честно говоря, имея опыт работы в аптеке порядка 13 лет, сначала очень удивилась этим данным.

Более высокий уровень выгорания, вероятно, дает возрастание желания четко следовать инструкции, работать на автомате, не включаться творчески, эмоционально, заставляет больше ориентироваться на финансовое вознаграждение. Возник вопрос: а как воспринимают покупатели фармацевтических работников с разным уровнем выгорания, каковы их предпочтения? Не проводили ли Вы исследования удовлетворенности покупателей в этом контексте?

Мышкина М. С.:

Ирина Анатольевна, спасибо за поднятую не только интересную, но и крайне актуальную сейчас тему! Ваше исследование позволяет выявить психологическую специфику специалистов-первостольников, которая еще в условиях недавнего прошлого находилась на периферии внимания исследователей. Как Вы считаете, есть ли общие закономерности в проявлениях эмоционального выгорания первостольников и медицинских работников скорой помощи и тех, кто вне «красной зоны» осуществляет первичный прием?

Арзамасцева И. А.:

Марина Сергеевна, благодарю Вас за вопрос, позволяющий в ином ракурсе посмотреть на проблему. Думаю, отдельные общие закономерности в проявлениях эмоционального выгорания первостольников и указанных медицинских работников есть. Они относятся к тем моментам, которые связаны с необходимостью в короткий срок принять решение, касающееся жизни и здоровья посетителя/пациента. В то же время фармацевтические работники стоят где-то на границе сферы здравоохранения и сферы торговли. И потому, как мне кажется, получают двойную нагрузку: совместить нередко противоречащие задачи двух совершенно разных направлений деятельности. Хочется подчеркнуть, что я веду речь именно о современных российских аптеках. В разных странах и в разные годы ситуация была и есть своя.

Гудзовская А. А.:

Ирина Анатольевна, знакомясь с Вашими тезисами, я задумалась о том, чем отличаются первостольники, например, от продавцов, от работников, встречающих посетителей МФЦ, или почты, или Сбербанка.

Покупатели магазинов ориентируются в собственных интересах, поэтому обслужить их значительно легче, чем в аптеке.

Мне подумалось, что в аптеку люди приходят в качестве посредника между врачом и собственной болезнью. Они плохо разбираются, особенно на начальных этапах болезни, в том, что им нужно, пугаются от предложений заменить лекарство на аналоговое и пр.

Наверное, без устойчивости к ситуации неопределенности очень сложно первостольникам сохранять баланс между профессиональной и личной идентичностью.

Арзамасцева И. А.:

Алла Анатольевна, соглашусь, что обслуживание покупателей в магазине или посетителей в МФЦ существенно отличается от взаимодействия в аптеке. Ведь фактически первостольник в современной российской аптеке совмещает самые разные обязанности. К ним идут консультироваться, когда нет возможности или желания посетить врача. И нужно быстро сориентироваться в состоянии здоровья обратившегося и возможности оказания фармацевтической помощи без участия врача. К ним приходят с назначением врача и просят разъяснить результаты обследования и рекомендуемое лечение. Они отвечают на просьбы учесть финансовые возможности пациента и выбрать соответствующие этим возможностям аналоги. Функция расчетно-кассового обслуживания и зависимость заработной платы от объема выручки и выполнения плановых показателей роднят их с продавцами. Кроме того, важная профессиональная задача первостольника состоит в соблюдении множества норм реализации аптечного ассортимента: экспертиза врачебного рецепта, соблюдение правил хранения препаратов и доведение их до сведения покупателей, информирование о правилах применения, дозировках, противопоказаниях, побочных эффектах конкретного наименования. Если добавить, что нередко обращение в аптеку происходит в состоянии волнения, стресса, связанных с болезнью, то задачу эмоциональной поддержки невольно тоже хочется добавить к этому длинному списку.

На мой взгляд, устойчивость к ситуации неопределенности у первостольника должна быть значительно выше, чем во многих других профессиях. Ведь за свою рабочую смену он должен выдержать целый ряд таких ситуаций, следующих порой одна за другой.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БОЛЬШИХ ДАННЫХ В НАРРАТИВНОЙ КОНЦЕПЦИИ ТОЖДЕСТВА ЛИЧНОСТИ

Васильев Алексей Михайлович

*Санкт-Петербургский государственный университет,
г. Санкт-Петербург, Россия*

Нарративный критерий тождества личности является одним из актуальных направлений рассмотрения в современной аналитической философии сознания [Васильев, 2009, с. 132]. Как нам кажется, по своей сути, критерий является синтетическим и совмещает в себе несколько различных пониманий психологического критерия [Волков, 2017, с. 3]. Последний завязан на памяти, а центром нарративной концепции в свою очередь является автонарратив. Здесь несложно увидеть то, что последний напрямую репрезентирует память. Однако же лишь автонарративом данный подход не ограничивается [Васильев, 2009, с. 132]. Также существуют связность элементов повествования, внешние свидетельства и другие условия [Dennett, 2002, p. 3]. Ввиду вышеперечисленного мы и можем рассматривать нарративную концепцию как абсолютно самостоятельную.

В качестве материала данного исследования мы бы хотели рассмотреть пространство социальных сетей. Нам интересно, каким образом трансформируется личность в современную эпоху с добавлением некоторых элементов «виртуального». Сразу очевидной становится проблема того, как формируется автонарратив. В Сети люди, зачастую, предпочитают недостоверно передавать информацию из реального мира. Существует целая эстетика репрезентации себя в качестве более успешного, респектабельного, разностороннего субъекта. За такой сферой тянется целая индустрия из реального сегмента экономики (прокат цветов, автомобилей, локаций для фото). Но здесь мы хотели бы сделать акцент на том, что такая «виртуальность» свойств личности не является характерной только для интернет-эпохи. В какой-то степени все эти феномены являются фактами недостоверного автонарратива. Разница здесь лишь в средствах, так в эпоху до изобретения фотоаппарата людям было доступно исправление недостатков на картине, теперь это делать сложнее. То же касается и образа человека, в доцифровую эпоху субъекты находились на большем расстоянии. Человек был равен тому, что о нем говорили. Вспомним, например, автора «Уэверли», а лучше Хлестакова из комедии Гоголя «Ревизор», который, благодаря составленному нарративу, вполне принимается за другую личность. При том отметим здесь, что автонарратив в данном случае не играет решающего значения. Весь образ, выстроенный вокруг Хлестакова, является, по сути, описательным нарративом, созданным жителями уездного города. И здесь мы видим отличие с цифровой эпохой.

В век Интернета люди предстают перед друг другом в ближайшем рассмотрении. Пропадает некая аура загадочности в субъект-субъектном взаимодействии. Здесь мы говорим о почти врачебном препарировании личности. Безусловно, в таких обстоятельствах к правдоподобию нарратива предъявляются новые критерии, а именно материальные маячки, которые должны подкреплять историю. Нарратив в современности существует не только на устах у рассказчика, но тянет за собой ворох фотографий, «сторис», сувениров, предметов престижа и прочего. Таким образом современный мир предстает перед нами намного более гетерогенным. Если, как пример, Хлестаков смог вполне сойти за человека другого социального статуса и с другим жизненным опытом, то, скажем, в конце XX века поездка в «условный Кисловодск» не имеет своего законного статуса, если не сопровождается магнитом на холодильник и уймой фотографий. Интернет же совсем закрепил эту практику в своей тотальности. И здесь совершенно не удивительно, что нашлись способы фальсификации такого опыта.

Следующим моментом рассмотрения будет отделение реальной личности от представленной в Интернете. Здесь, как нам кажется, уместно будет рассмотреть представленность в Интернете в как можно более объективном виде. И поэтому мы будем рассматривать таргетированную рекламу как репрезентацию личности. Рекламные механизмы крупных корпораций схожи и используют данные, которые пользователь оставил в Сети (так называемые Big Data), для приведения предложений, которые наиболее соотносятся с его образом. Стоит заметить, что речь идет здесь уже не только об информации, добровольно оставляемой пользователем, например в профайле социальной сети, но и о той, которая собирается при любом действии через механизм cookie (фрагментов данных, оставленных пользователем при интернет-серфинге ранее). Такое представление рекламных компаний строится на больших статистических данных и, как следствие, максимально объективно. Выходит, что у нас появляется еще один слой нарратива, который сказывается вне зависимости от воли нарратора. Однако же, как мы выяснили, такой нарратив лучше справляется с задачей репрезентации личности. Данный нарратив учитывает особенности характера, интересы, историю предыдущих действий субъекта и прочие его свойства. Поэтому мы можем сказать, что такой нарратив может приниматься в качестве определяющего в нарративном подходе определения тождества личности. Однако, как мы писали в ранее, такой подход становится очень похож на психологический [Волков, 2017]. Разница в данном случае заключается лишь в том, что память, как конституирующая черты характера и воспоминания, находится вовне.

В данной работе мы рассмотрели вопрос о критериях нарративной концепции в интернет-пространстве. Начав с ложного нарратива, представленного в новой форме, мы нашли его формы в представленных ранее исторических ситуациях. Далее мы заметили, что современному автонарративу необходимы материальные артефакты, подкрепляющие его. После мы перешли к поиску нарратива, который с большим успехом может характеризовать личность в современном мире. В целом выводы работы крайне эффективны, так как нарративная теория

быстро распространяется и приобретает все больше последователей. И в основном проблематизируются как раз ее критерии, – тем лучше, что, исходя из выводов данной работы, такие критерии можно найти в интернет-пространстве уже сейчас. Не говоря уже о том, что способы сказывания (формирования больших данных) такого нарратива будут становиться все достоверней со временем.

Список литературы

- 1 *Волков Д.Б.* Нарративный подход как решение вопроса о тождестве личности // Вестник СПбГУ. – № 4. – 2016. – С. 21–32.
- 2 *Васильев В.В.* Трудная проблема сознания. М.: Прогресс-Традиция, 2009. – 272 с.
- 3 *Волков Д.Б.* Психологический подход как решение проблемы тождества личности // Философская мысль. – № 2. – 2017. – С. 13–25.
- 4 *Dennett D.* The Self as a Center of Narrative Gravity // Kessel F., Cole P. and Johnson D. (eds.) *Self and Consciousness: Multiple.*

ПРОТОКОЛ ДИСКУССИИ

Гудзовская А. А.:

Алексей Михайлович, мне показались очень остроумными и точными ваши экскурсы к историческим способам самопрезентации. Действительно, интернет-пространство – крайне интересная область исследований. Что бы там человек ни делал, как бы ни позиционировал себя, – он предъявляет себя, предъявляет свои представления о том, чем он хочет быть интересен Другому, представления о том, какими он считает Других.

Васильев А. М.:

Спасибо за отзыв. Очень точное замечание.

Хан Л.-Р. (пер. с англ.):

Ваши исследования кажутся мне очень интересными. Я хотел бы уточнить один вопрос. Способен ли описательный подход уменьшить объем статистических данных, чтобы определить, кого и как можно идентифицировать? Спасибо.

Васильев А. М.:

Спасибо за Ваш отзыв. Да, именно об этом и говорится в заключении. Мы можем статистически измерить человека, используя его внешний вид в Интернете. Это, безусловно, упрощает анализ данных.

Стропаро А. (пер. с англ.):

Уважаемый господин Васильев, я не могу не обратить внимание, что Ваша презентация очень интересна и имеет много рационального смысла. Это чрезвычайно актуальная тема, и мне кажется, что ее рассуждения расширяют горизонты по отношению к обычным дискуссиям (по крайней мере, здесь, в Бразилии), которые фокусируются на цифровой среде и на технологиях только как на источниках зла.

Интересно, какими будут дальнейшие обсуждения, учитывая Ваш вывод. Что, по Вашему мнению, влечет за собой этот сценарий? Хотя виртуальный мир так хорошо репрезентирует личную идентичность, как мы можем учесть тот факт, что этот «слой нарратива влияет сам на себя, независимо от воли рассказчика»? В какой степени индивид будет продолжать контролировать (или не контролировать) конструкцию своей собственной идентичности? Или Вы считаете, что в этом сценарии не имеет смысла рассматривать вопрос в этих терминах?

Буду рада прочитать и услышать Ваши будущие соображения по теме.

Васильев А. М. (пер. с англ.):

Спасибо за Ваш отзыв. Я думаю, что особенностью нарративной концепции является то, что она сильно меняет восприятие «Я». Таким образом, мы рассматриваем не уникальную личность, а лишь нарратив о ней. Здесь предмет является лишь дополнительным источником информации. Интернет просто укрепил эти позиции.

ТЕРРИТОРИАЛЬНАЯ ЛОЯЛЬНОСТЬ VS ТЕРРИТОРИАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ: РАЗГРАНИЧЕНИЕ ТЕРМИНОВ*

Волкова Наталья Викторовна
БТИ АлтГТУ,
г. Бийск, Алтайский край, Россия

Гипотеза о существовании такого специфического феномена как территориальная лояльность населения возникла в результате анализа статистических показателей развития сельских муниципальных районов Алтайского края. В ходе эмпирического исследования было выявлено, что в отдельных случаях при сравнительно неблагоприятных значениях индикаторов социально-экономического состояния района наблюдается как приток населения, так и относительно высокий уровень рождаемости. И, наоборот, в отдельных районах, характеризующихся достаточно высоким уровнем социально-экономического развития, происходит отток населения, а уровень рождаемости – значительно ниже среднего по краю. Данное обстоятельство позволило выдвинуть гипотезу о том, что жители первой группы районов обладают некоторой уникальной в своем роде характеристикой – большим уровнем территориальной лояльности по сравнению с населением второй группы.

Термин «территориальная лояльность» является сравнительно новым для российской науки, и его определение остается дискуссионным. На наш взгляд, основу данного явления составляют, с одной стороны, положительное восприятие индивидом местности своего реального или потенциального проживания, а с другой стороны – соответствующие паттерны поведения:

- создание семьи и рождение детей в районе своего проживания – социальный аспект территориальной лояльности;
- трудоустройство и намерение построить карьеру именно в организациях своего или близлежащих населенных пунктов или организовать собственный бизнес, зачастую связанный с развитием территории, – экономический аспект территориальной лояльности;
- политическая активность (как минимум – политическое участие в выборах, особенно территориального и местного уровней) – политический аспект территориальной лояльности.

И, напротив, территориально нелояльные индивиды стремятся к переезду в другую местность; создание семьи и рождение детей у них

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект 19-010-00233 «Факторы территориальной лояльности жителей сельских поселений (на примере Алтайского края)».

отложено на неопределенный срок или же они склонны и вовсе от него отказаться в случае, если не удастся осуществить миграцию; они не заинтересованы в работе на местных предприятиях или создании собственного бизнеса в регионе проживания; не участвуют в социальных и политических активностях местного сообщества.

Поиск научных трудов по проблематике территориальной лояльности показал, что данный термин практически не используется в отечественной литературе. Так, на портале eLibrary.ru, по состоянию на 14.03.2021, поиск по запросу «территориальная лояльность» выдал всего 75 статей (включая авторские) из более чем 35 млн публикаций. В статье [Дроздова, 2020, с. 91] говорится о лояльности социальной среде. В зарубежных публикациях наряду с термином «территориальная лояльность» (territorial loyalty) также используется термин «пространственная лояльность» (spatial loyalty); последняя рассматривается, например, в работе [Pallares-Barbera, 2004].

Поскольку в настоящее время отсутствует общая концепция понимания и измерения лояльности [Хамадиева, 2013, с. 86], – соответственно, и не определены внешние факторы и внутренние перцептивные процессы, способствующие или препятствующие формированию территориальной лояльности. Отсутствует ясность и в том, как соотносится концепция территориальной лояльности в ее текущем состоянии с другими парадигмами общественных наук. Например, при нашем представлении результатов исследования территориальной лояльности у представителей научного сообщества часто возникает вопрос: не являются ли термины «территориальная лояльность» и «территориальная идентичность» тождественными? Другими словами, не достаточно ли использования парадигмы «территориальной идентичности» для описания и объяснения выявленных (на материалах сельских территорий Алтайского края) противоречий между социально-экономическим развитием и основными демографическими характеристиками – миграцией и рождаемостью? Действительно ли необходимо введение в научный оборот термина «территориальная лояльность»? Следует отметить, что термин «идентичность» также является достаточно дискуссионным. Если исходить из «классического» определения идентичности Э. Эриксона, то данный феномен представляет собой осознание индивидом себя в своей телесности и в окружении с другими людьми [Эриксон, 1996]. Соответственно, идентичность традиционно рассматривается в двух аспектах – персональном и групповом [Несевря, 2009, с. 425]. Естественно, что территориальная идентичность является одной из составляющих группового аспекта и выражается в сформированном на уровне индивидуального сознания образе «Я – член территориальной общности», рождается в процессе соотнесения (сравнения, оценивания, различения и отождествления) образа «Я» и образов территориальных общностей [Шматко, 1998, с. 97].

То есть парадигма территориальной идентичности подразумевает обязательную включенность индивида в некую социальную общность, локализованную на определенной территории. Однако такая включенность совершенно не обязательна в случае с территориальной лояльностью. Так, например, территориально-лояльный индивид может

обладать низкой территориальной идентичностью по отношению к социальной общности, не проявляющей лояльности к территории своего проживания. Точнее, возможны четыре сочетания:

- индивиды с высоким уровнем территориальной идентичности и территориальной лояльности;
- индивиды с высоким уровнем территориальной идентичности и низкой территориальной лояльностью;
- индивиды с низким уровнем территориальной идентичности и высокой территориальной лояльностью;
- индивиды с низким уровнем территориальной идентичности и территориальной лояльности.

Итак, территориальная лояльность и территориальная идентичность не являются тождественными понятиями. Скорее, это два отдельно существующих феномена, один из которых (территориальная лояльность) показывает отношение индивида к территории своего проживания и определяет соответствующие поведенческие проявления, а другой (территориальная идентичность) – характеризует степень включенности индивида в социальную общность данной территории. Тем не менее то, как соотносятся между собой эти процессы в реальности, представляет значительный исследовательский интерес и, несомненно, заслуживает дальнейших теоретических и практических изысканий.

Список литературы

- 1 Дроздова Ю. А., Мартинсон Ж. С. «Разобщенность близких душ»: социальная анонимия территориальной общности в период социальных трансформаций // LOGOS ET PRAXIS. – 2020. – Т. 19. – № 1. – С. 87–96.
- 2 Несеверя Н. А. Социологические аспекты анализа территориальной идентичности // Личность. Культура. Общество. – 2009. – Том XI. – Вып. 3 (№ 50). – С. 424–430.
- 3 Хамадиева А. И. Актуальные подходы к пониманию лояльности для территориального маркетинга // Маркетинг в России и за рубежом. – 2013. № 6. – С. 89–99.
- 4 Шматко Н.А., Качанов Ю.Л. Территориальная идентичность как предмет социологического исследования // Социологические исследования. – 1998. – № 4. – С. 94–98.
- 5 Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.
- 6 Pallares-Barbera M., Tulla A.F., Vera A. (2004) Spatial loyalty and territorial embeddedness in the multi-sector clustering of the Berguedà region in Catalonia (Spain). Geoforum. – Vol. 35. – P. 635–649.

ПРОТОКОЛ ДИСКУССИИ

Гудзовская А. А.:

Наталья Викторовна, с интересом познакомилась с Вашей работой. Думаю, что, безусловно, термин «территориальная лояльность» имеет право на существование. Возможно, как «идентичность» и «самооценка» – не отменяют друг друга, так идентичность и лояльность пересекаются, но не тождественны. Действительно, можно стать (быть) столич-

ным жителем, но иметь территориальную лояльность к месту, где живут друзья, родственники, где родился...

«Территориальная идентичность» тоже несколько шире, чем общность с людьми, проживающими на территории. Так, «питерцы» идентифицированы не только с людьми, но и с архитектурой, историей города. Человеку свойственно стремиться к общности, которую он оценивает позитивно. И у него есть варианты, если ему что-то не нравится: поменять идентификационную общность (сменить школу например), попробовать оптимизировать общность (внести конструктивные предложения, например сменить директора школы), смириться (если нет ресурсов и оптимизма). Лояльность будет присутствовать в первых двух вариантах. Третий вариант, связанный с безнадежностью, будет существовать без лояльности.

Волкова Н. В.:

Благодарю за содержательный комментарий.

Кузнецова С. А.:

Наталья Викторовна, Ваша работа вызвала у меня большой интерес! Уверена, что термин «территориальная лояльность» не только «имеет право на существование», но и отражает реальность, для которой понятия территориальной идентичности недостаточно. Действительно, понятие «территориальная идентичность» отражает социальный аспект, но другие аспекты – как Вы пишете, экономические, политические и т. д. – не отражают. В этом понятии я вижу необходимость для описания результатов наших с коллегами исследований по теме территориального самоопределения молодежи северо-востока России. На этой территории с высоким оттоком населения вопрос: уехать или остаться – стоит практически перед каждым. И процесс ответа на это вопрос мы описываем как процесс территориального самоопределения (доводы в пользу этого понятия я описала в статье в журнале «Социальная психология и общество», № 4 за 2020 год). Результатом служит или формирование миграционных установок (отдельный сложный феномен), или решение вопроса остаться. Для описания группы, остающихся не в силу невозможности уехать и не только потому, что они вписаны в социальную общность на этой территории, но и связывающих с этой территорией свою деятельность, личностные смыслы, – Ваше понятие территориальной лояльности мне кажется очень полезным. Спасибо, буду использовать, буду ссылаться. Надеюсь, будет сборник с Вашей статьей!

Волкова Н. В.:

Благодарю за содержательный комментарий, а также за ссылку на Вашу работу. Обязательно с ней познакомлюсь.

ФОРМИРОВАНИЕ САМОИДЕНТИЧНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Яковлева Елена Владимировна
Гимназия № 4,
г. Новороссийск, Россия

В эпоху стремительных изменений во всех сферах жизни самоидентификация подростков является жизненно необходимой, занимает особое место в образовательном процессе. От успешности формирования самоидентичности подростков будет зависеть роль, которую они будут играть в обществе в будущем. В статье говорится о недостаточности внимания к проблеме формирования самоидентичности у современных подростков и путях ее решения в школе.

Подростковая самоидентичность – это осознание себя подростком через принадлежность к определенному социуму и статусу в нем, виду деятельности, основанной на сформировавшихся стереотипах. На протяжении всего своего жизненного пути человек преодолевает различные возрастные кризисы. И кризис подросткового возраста – один из них. Это всего лишь этап развития. Но «итогом этого этапа развития является либо приобретенная «взрослая идентичность», либо задержка в развитии – так называемая диффузная идентичность» [Баранова, 2018, с. 363]

Сейчас идентичность меняется, продвигается от традиции к новациям и инновациям. Новые институты формируют новые ценности. Стремительно растущее количество интернет-ресурсов в мире, их доступность, информационное разнообразие, к сожалению, не ограниченное каким-либо эффективным возрастным контролем, отрицательно влияют на несформировавшуюся психику и самоидентификацию подростков. Такая общедоступность ресурсов приводит к невозможности, а может, и нежеланию, сдерживать негативную для подростка информацию. В связи с этим у некоторых подростков наблюдается не соответствующая возрасту инфантильность, примитивность взглядов и стереотипов поведения. У школьников стало нормой – «пропадать» в виртуальном пространстве. Это пропадание означает «способ занять свое свободное время и пассивно уйти от реальных проблем с родителями, сверстниками, школой» [Гиниятова, 2017, с. 263]. Происходит своеобразное раздвоение личности: всемогущий взрослый подросток в Интернете и неопределившийся ребенок в объективной социальной реальности.

Чуть меньше века назад в планах подростков было получить рабочую специальность. Подростки мечтали стать сапожниками, учителями, агрономами, кузнецами. А девочки хотели стать учительницами, портнихами и хорошими крестьянками. Опрос современных подрост-

ков показал, что самые популярные профессии – это предприниматель, юрист, экономист, менеджер. Нынешние девочки планируют быть моделями, экономистами, юристами. Каждая десятая мечтает об удачном замужестве. Можно согласиться с Дмитрием Чернышевым, который в своей книге «Вертикальный прогресс» пишет, что «ролевые модели для подражания и будущие профессии выбираются сегодня. Если по телевизору станут все время показывать сериалы про бандитов и полицию, – результат скажется через несколько лет» [Чернышев, 2020, с. 179].

Проведенный опрос девятиклассников (в марте 2021 года) в гимназии № 4 г. Новороссийска показал, что за несколько месяцев до окончания школы 60 % подростков не определились с выбором будущей профессии, из остальных 40 % большинство планирует поступить в колледж и изучать технику и радиоэлектронику. Проходя различные тесты на профориентацию, подростки зачастую не задумываются над ответами, отвечают случайным образом. Мечтая о карьере «тиктокера» или «дегустатора компьютерных игр», они слабо мотивированы на получение рабочей, практически значимой профессии.

Школа помогает с самоопределением, так как подросток проводит в ней большую часть времени. И только офлайн-школа по-настоящему научит отличить правильную информацию, формирующую личностную автономию, служащую основой личностного знания и развивающую одаренную творческую индивидуальность, от недостоверных сведений, запускающих деструктивные процессы в личности и индивидуальности. Именно педагоги, квалифицированные специалисты с опытом работы развивают в подростках навыки критического мышления в поиске и получении той или иной информации и способствуют ее превращению в релевантное знание. Однако подробное изучение российских образовательных стандартов показывает, что в них не предусматривается «комплекс условий для формирования субъектной идентичности школьников» [Проскурина, 2020, с. 35]. Для того чтобы самоидентичность подростка не формировалась стихийно, необходимо разработать профориентационный курс для девятиклассников. Он позволит решить проблему личностного и профессионального самоопределения учащихся. Подросткам крайне важно оценить свои возможности, определиться с дальнейшим образованием и составить личный профессиональный план.

Таким образом, для того чтобы процесс формирования самоидентичности подростков был успешным, работа должна вестись в разных направлениях: она должна учитывать благотворные факторы влияния социума, виртуального пространства, образовательной среды и семьи, а также развиваться в контексте формирования глобального сознания. Требуется соотносить потребности общества и потребности личности с учетом прозы жизни: не все являются одаренными детьми, поэтому не следует заражать подростков «звездной болезнью». Надо соотносить идеальную, субъективную, виртуальную реальность и объективную реальность социума.

Список литературы

- 1 Гиниятова Е. В. Самоидентификация подростков в контексте культурной адаптации / Е. В. Гиниятова, Е. А. Бутова, О. М. Ворожищева // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. – 2017. – № 27. – С. 263–269.
- 2 Баранова И. Б. Особенности формирования личной идентичности в творческой образовательной среде / И. Б. Баранова // Молодой ученый. – 2018. – № 19 (205). – С. 363–366. URL: <https://moluch.ru/archive/205/50267/> (дата обращения: 09.03.2021).
- 3 Чернышев Д. Вертикальный прогресс: как сделать так, чтобы дети полюбили школу. – М.: Альпина Паблишер, 2020. – 304 с.
- 4 Проскурина А. А. (2020). Какую идентичность формирует современная российская школа. Социальные явления. – 10 (1). – 27–37. https://doi.org/10.47929/2305-7327_2020.01_27-37

ПРОТОКОЛ ДИСКУССИИ

Гудзовская А. А.:

Елена Владимировна, спасибо за актуальную тему.

Совершенно согласна, что реальные контакты педагога с подростками значительно эффективнее виртуального общения.

Молодежь и подростки стремительно вошли в сферу, в которой взрослые никогда не были. В традиционно текущем времени каждый взрослый был подростком, группировался со сверстниками, проводил время в разговорах. Без того, чтобы быть в курсе происходящего у подростков в интернете, взрослым не удастся их понять и замотивировать, стать для них интересными.

Интересно, что термин «офлайн-школа» приучает нас «онлайн» считать за ведущий вариант. «Школа – не в Сети». Предлагаю не использовать этот термин – «офлайн».

Яковлева Е. В.:

Благодарю, Алла Анатольевна, за интерес к моей теме, дельные замечания и размышления. Согласна, что онлайн-обучение и общение сейчас предпочтительнее, чем получение знаний в «реальной» школе. Хочу отметить, что мои ученики, преимущественно подростки, сами признают факт переизбытка информации, ее слабую структурированность (и не только в Интернете). Вернуться к классическому преподаванию, конечно, уже не получится, но нынешним педагогам следует умело использовать преимущества Интернета в своей работе.

Шифф М. (пер. с англ.):

Спасибо, что поделились этим интересным исследованием! Вы предлагаете для решения проблемы диффузной идентичности разработать профориентационный курс для девятиклассников. Как этот курс по профориентации может исправить проблемы, которые Вы определили как результат переизбытка информации в Интернете? Учитывая важность интернет-ресурсов для формирующейся идентичности подростков, мне интересно, было бы (также) полезно осуществлять преднамеренные онлайн-вмешательства?

Яковлева Е. В. (пер. с англ.):

Спасибо за Ваши интересные комментарии.

Я понимаю невозможность и нецелесообразность исключения интернет-пространства из жизни подростков (как и людей в целом).

Проблема идентичности возникает в результате плохой структуры информации или ее переизбытка. На мой взгляд, полезно объединять положительные черты Интернета и реальной жизни подростков.

Подросткам необходимо показать, что в реальном мире они могут полностью реализоваться и добиться успеха.

Плющ А. Н.:

Елена Владимировна, поддерживаю Вашу идею разработки профориентационного курса для девятиклассников. Вместе с тем для того, чтобы решить «проблему личностного и профессионального самоопределения учащихся», возможно, стоит заниматься в том числе и вопросами управления информационным пространством. Чтобы в интернет-пространстве была не только негативная информация, а и позитивная, способствующая профессиональному самоопределению. Следует отметить и объективную сложность профориентации в непрерывно изменяющемся мире, где старые профессии исчезают и появляются новые, к подготовке которых система образования не готова.

Согласен с Аллой Анатольевной, что интернет- (онлайн-) обучение – это образовательная технология, дополняющая учебный процесс. Искусственное завышение значимости онлайн-обучения приводит к перехвату управления воспитательными процессами личностей учеников.

Яковлева Е. В.:

Благодарю, Александр Николаевич, за интерес к моему исследованию. На данный момент нахожусь в поиске ответа на вопрос: а кто же перехватывает управление воспитательными процессами личностей учеников? Дискуссия на эту тему с однокурсниками и преподавателями дала неоднозначные выводы. Высказывались мнения о том, что:

- 1) современные корпорации создают «гибкого» потребителя;
- 2) в век научно-технического прогресса нужно шагать в ногу со временем;
- 3) школа обязана вернуть учащихся из интернет-пространства, заинтересовать реальными делами и т. д.

Единодушие было в одном – комплексная и грамотная работа может привести подрастающее поколение к личностной зрелости, к осмысленному и плодотворному жизненному пути.

Муха В. Н.:

Елена Владимировна, благодарю за интересную и актуальную тему. Очень подробный анализ роли школы в становлении профессионального самоопределения, поддерживаю Вашу идею о необходимости целенаправленной работы с подростками. Помимо школы, какие еще институты социализации, по Вашему мнению, могут быть привлечены к решению проблемы профессионального самоопределения?

Плющ А. Н.:

Раньше, помимо системы образования, воспитывала улица. В социальных сетях влияние оказывает господствующий дискурс, который поддерживается администрацией этой сети и ее алгоритмами.

ЛИЧНОСТНАЯ АВТОНОМИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ МОЛОДЕЖИ

Сергеев Сергей Михайлович
*Армавирский государственный
педагогический университет,
г. Армавир, Россия*

Актуальность темы заключается в необходимости решения задач на рынке труда, поскольку выпускники вузов часто оказываются невостребованными. Личностная автономия становится фактором, позволяющим преодолеть неожиданные для молодежи фрустрации, переучиваться и находить свою социальную нишу. Целью данной статьи является осмысление проблемы профессиональной идентичности молодежи, в частности, выявление фактора личностного потенциала в процессе становления профессиональной идентичности [Майкова Э. Ю., 2013, с. 10]. При этом автором выдвигается гипотеза о том, что степень сформированности личности, ее автономности, на различных этапах становления профессиональной идентичности является различной, но это различие пока практически не исследовано.

Н. Л. Иванова трактует профессиональную идентичность в качестве интегративного термина, в котором выражена взаимосвязь различных личностных характеристик, которые обеспечивают ориентацию в мире профессий, дают возможность реализовать свой личностный потенциал в сфере профессиональной деятельности [Иванова Н. Л., с. 129]. Отталкиваясь от такого определения понятия и применяя методологию выделения четырех этапов становления профессиональной идентификации, предложенную А. А. Азбель и А. Г. Грецовым [Азбель А. А., Грецов А. Г., с. 143–155], автор использует также и собственные философско-методологические принципы подхода к данной проблеме [Сергеев С. М., с. 37–43].

Мы считаем, что процесс становления профессиональной идентичности осуществляется под непосредственным влиянием сформированной или частично сформированной личностной автономии. Личностная автономия представляет собой механизм сознания, позволяющий делать выбор между альтернативными возможностями, дистанцируясь как от внутренних потребностей, так и от внешних факторов социальной среды, опираясь исключительно на систему персональных ценностей, выраженных в устойчивых принципах и убеждениях. Процесс формирования личностной автономии начинается с первых минут жизни человека и характеризуется интенцией к преобразованию и самопреобразованию.

Хотя эти процессы в сознании молодежи протекают параллельно, формирование личностной автономии, как правило, опережает про-

цесс профессиональной идентификации. Проанализируем четыре стадии профессиональной идентификации молодежи.

Первая стадия – человек не определился и не планирует определяться. Совершенно очевидно, что у данного индивида не сформирована личностная автономия, и, скорее всего, он переживает юношеский кризис идентичности.

Вторая стадия – навязанная, вынужденная профессиональная идентичность. Здесь также мы наблюдаем несформированную личностную автономию. У индивида пока не сложились устойчивые убеждения и принципы. В этом случае процессы формирования личностной автономии и становление идентичности будут идти параллельно.

Третья стадия – отложенная идентификация. А вот в этом случае мы имеем дело с уже сформированной личностной автономией. Сознание индивида осуществляет сопоставление собственных убеждений с профессиональными обязанностями. Выявляет возможные противоречия, оценивает степень устойчивости своих принципов. Здесь мы наблюдаем, ярко выраженное, избирательное и адресное отношение к социальной среде, как основание для формирования всех видов социальной идентичности.

Четвертая стадия – человек определился в профессиональном отношении, готов к выполнению социальной роли. Безусловно, в этом варианте автономия сформирована и в дальнейшем у индивида будет происходить незначительная трансформация профессиональной идентичности.

Однако и в этом, казалось бы, идеальном, варианте есть свои негативные моменты. Так, например, есть опасность переоценки собственных возможностей или недооценки некоторых факторов в профессиональной деятельности. Что в конечном счете может привести к разрушению целостного конструкта социальной идентичности, соответственно – к потере профессиональной идентичности. Сформированная личностная автономия, как интенция к преобразованию и самопреобразованию, выступает в данной ситуации механизмом решения проблемы.

Ряд исследователей отмечают, что личностная автономия не всегда является однозначно позитивным фактором для профессионального самоопределения. Я. С. Сунцова трактует автономность личности в качестве составляющей профессиональной готовности и может в какой-то мере тормозить профессиональное становление у молодежи [Сунцова Я. С., с. 3]. Мы же считаем, что личностная автономия не снижает подлинную заинтересованность, а делает процесс профессионального выбора обдуманым, аутентичным, рациональным. Негативные моменты, выявленные в эмпирических исследованиях Я. С. Сунцовой, можно интерпретировать по-разному. В частности, выявленные факты подтверждают нашу гипотезу о необходимости сформированной личностной автономии на двух последних этапах профессионального самоопределения, так как именно на этих этапах остро востребована потребность в интенции к преобразованию и самопреобразованию, формирующая уверенность в правильном выборе. Замкнутость и эмоциональная сдержанность в данном случае являются симулякра-

ми автономности, свидетельствующие о незавершенности процесса становления личностной автономии. Таким образом, выявление степени сформированности личностной автономии в процессе становления профессиональной идентичности не только необходимо, но и возможно. Мера сформированности личностной на последних двух этапах становления профессиональной идентичности является значимой и явной, но их различие и ценность остаются неопределенными. Кроме того, практически не исследована роль личностной автономии на первых двух этапах.

Список литературы

- 1 *Грецов А. Г., Азбель А. А.* Узнай себя. Психологические тесты для подростков. – СПб.: Питер, 2006. – 171 с.
- 2 *Иванова Н. Л.* Самоопределение личности в бизнесе. – М.- Ярославль: Изд-во: МАПН – «Аверс-Плюс», 2007. – 204 с.
- 3 *Майкова Э. Ю.* Становление профессиональной идентичности в парадигме личностной автономии // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2013. – № 1. – С. 10.
- 4 *Сергеев С. М.* Автономия личности как ценностное ядро социальной идентичности в современном обществе // Гуманитарные и социальные науки. 2020. – № 1. – С. 37–43.
- 5 *Сунцова Я. С.* Взаимосвязь компонентов готовности к профессиональному выбору с особенностями эмоциональной сферы юношей и девушек // Вестник Удмуртского университета. – 2011. – № 2. – С. 99–106.

ПРОТОКОЛ ДИСКУССИИ

Гудзовская А. А.:

Сергей Михайлович, тема, которую Вы поднимаете, видится мне весьма актуальной. Наблюдая жизненный путь современных выпускников, действительно можно отметить его непростоту. Выпускник, прежде чем остановиться в поиске, меняет несколько мест работы. Как Вам кажется, насколько молодые специалисты готовы к условиям труда, с которыми они сталкиваются на профессиональном поприще? Автономность личности может быть предметом психолого-педагогического воздействия? Другими словами, как можно содействовать ее развитию у студентов?

Сергеев С. М.:

Уважаемая Алла Анатольевна, благодарю Вас за оказанное внимание моим скромным размышлениям. Мне сложно оценивать профессиональную подготовку сегодняшних выпускников. Однако из опыта моей предыдущей работы в качестве руководителя промышленного предприятия, могу утверждать, что почти всегда молодые специалисты приходили со слабыми или устаревшими знаниями. И только способность к самодетерминации, которая является основой личностной автономии, позволяла некоторым из них успешно трудиться и делать карьеру. По нашему мнению, ключевыми задачами современного об-

разования являются развитие и совершенствование способности молодого человека к рациональному критически-творческому мышлению. Данные способности реализуются в механизме сознания, который мы называем личностной автономией.

Арзамасцева И. А.:

Сергей Михайлович, процесс становления профессиональной идентичности мне очень любопытен. Причем он, пожалуй, не всегда происходит только у молодежи. Становление новой профессиональной идентичности, как я понимаю, происходит и у тех, кто меняет свою профессию в более старшем возрасте, проходит профпереподготовку. Как Вы считаете, есть ли у этих двух процессов становления что-то общее?

Сергеев С. М.:

Уважаемая Ирина Анатольевна, благодарю Вас за вопрос. Для определения «общего» необходимо вначале сказать о различиях. Процессы принципиально отличаются по основаниям целепостановки. Процесс профессиональной идентификации молодого человека основан на необходимости социализации, второй процесс имеет качественно иное основание, он основан чаще всего на потребности зрелой личности в разрешении противоречия между стабильным существованием и развитием. Цели разные, а средства (получение знаний) и результат (сформированная профессиональная идентичность) у обоих процессов общие.

Яковлева Е. В.:

Благодарю, Сергей Михайлович, за интересную статью. Вы пишете о четырех стадиях профессиональной идентификации подростков, приводя в пример результаты исследования российских авторов. А как Вы думаете, молодежь за рубежом также проходит эти четыре стадии или есть отличия?

Сергеев С. М.:

Уважаемая Елена Владимировна, спасибо за вопрос. По моему мнению, этапы становления профессиональной идентичности проходят все молодые люди, вне зависимости от страны проживания, возможно, с незначительными отклонениями от описанных мною. Проверить данное утверждение можно у наших иностранных коллег.

Фомин В. Н.:

Сергей Михайлович, скажите пожалуйста, как Вы относитесь к переменам идентичности, связанных с профессией состоявшихся специалистов? Например, в Италии (склонных и имеющих определенные вокальные данные) менеджеров начинают обучать вокалу с перспективой выступать на оперной сцене. Существуют и иные примеры по смене профессиональной деятельности в контексте идентичности, что в обществах трансформационного типа становится повсеместным явлением.

Сергеев С. М.:

Владимир Николаевич, спасибо за очень хороший вопрос. Отношусь нейтрально, как к неизбежной тенденции, существующей в современной социальной реальности, в данном случае – речь идет не

о перемене идентичности, а о ее преобразовании, а точнее, о трансформации профессиональной идентичности как части целостного конструкта идентичности личности. Внесение в конструкт идентичности еще одной гетерогенной структуры не может разрушить идентичность, а лишь меняет ее темпоральную форму, так как скрепляющим фактором всей конструкции, состоящей из взаимосвязанных локальных идентичностей, является сформированная личностная автономия. Проще говоря, если у индивида развиты способности к рациональному критически-творческому мышлению, он смело может менять профессии. Хотя, несмотря на вышесказанное, лично мне комплементарно ближе узкие профессионалы, нежели универсалы.