

# ПСИХОЛОГИЯ

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9:37.015.3

М.В. ГРИГОРЬЕВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета  
E-mail: grigoryevamv@mail.ru

### ***Понятие «образовательная среда» и модели образовательных сред в современной отечественной педагогической психологии***

В статье представлены результаты теоретического анализа проблемы понимания образовательной среды в современной психологии. Анализируются различные подходы к определению данного понятия и построению моделей образовательных сред. Дается авторское определение образовательной среды и взаимодействиям школьников с ней.

**Ключевые слова:** образовательная среда, модель образовательной среды, развитие, оптимизация, активность, учебно-воспитательный процесс, взаимодействие.

M.V. GRIGORYEVA

### ***The Concept of “Educational Environment” and Models of Educational Media in the Modern National Educational Psychology***

The article presents the results of a theoretical analysis of the problem of understanding the educational environment in modern psychology. Different approaches to the definition of the concept and construction of models of educational environments. The author's definition of the educational environment and interactions with her pupils.

**Key words:** educational environment, model of the educational environment, development, optimization, activity, educational process, interaction.

В отечественной педагогической психологии особый интерес представляют исследования последних десятилетий, посвященные образовательной среде (ОС). Истоки данного направления заложены еще Л.С. Выготским, который считал, что человек «вступает в общение с природой не иначе как через среду, и в зависимости от этого среда становится важнейшим фактором, определяющим и устанавливающим поведение человека»<sup>1</sup>. Среда понималась им как культурно-историческая реальность, интегри-

рующая в себе весь предшествующий опыт развития человечества и состоящая из предметов, имеющих для человека определенное значение. Именно в значении отражен опыт человечества по поводу данного предмета. Воспитывать и обучать, по Л.С. Выготскому, — это значит формировать правильные условные рефлексы правильными стимулами, а правильность задается знаком — культурно-историческим значением данного стимула. Процесс этот очень сложен и неоднозначен, так как правильность культурно-историчес-

кого значения стимула в воспитательном и обучающем воздействии должна соотноситься с биологией человека: «Условный рефлекс есть имя того механизма, который от биологии переносит нас к социологии и позволяет выяснить самую сущность и природу воспитательного процесса»<sup>2</sup>. Конечно, педагогическая психология имеет дело не только и не столько с такими простыми формами поведения, как отдельные условные рефлексы ребенка, формируемые педагогом, а «с более синтетическими формами поведения, с интегральными реакциями организма»<sup>3</sup>. В данных положениях четко проявляется позиция ученого, согласно которой неразрывная связь биологического и социального в человеке требует согласования естественнонаучной и гуманитарной исследовательских установок. Направление педагогических воздействий и развитие ребенка должно происходить как «проведение социальной перестройки биологических форм поведения», а педагогическая психология должна строиться на «биосоциальной основе»<sup>4</sup>.

Осложняет воспитательный и обучающий процесс и преломление интериоризованных правильных, с точки зрения культуры, знаний в индивидуальном сознании тех взрослых, которые оказывают на ребенка педагогическое воздействие, а также многообразие связей формирующейся личности с миром. За счет этого внутренние интериоризованные в сознание ребенка элементы мира оказываются в конфронтации и постоянной борьбе. Взаимодействие человека с миром имеет «трагический и диалектический характер непрестанной борьбы между миром и человеком и между различными элементами мира внутри человека», а воспитательный процесс представляет собой «выращивание человека»<sup>5</sup>. Акцентирование внимания автора на страдательном и трагическом характере воспитательного процесса, очевидно, связано с исторической обстановкой того времени (1926 г.) и, безусловно, требует современной корректировки роли позитивных и негативных эмоций в образовательном процессе.

Результатом воспитательного процесса является, с точки зрения Л.С. Выготского, не пассивное приспособление ребенка к существующей и окружающей его среде, а активное его поведение за счет того, что он видит «дальше своей среды»<sup>6</sup>. Этот результат достигается тем, что педагог планомерно и преднамеренно организует воспитательную

среду так, чтобы ребенок производил личное действие в среде «сообразно воспитательным замыслам»<sup>7</sup>. Признание решающей роли активности ребенка в приобретении им знаний, умений, привычек, способностей имеет важное методологическое следствие, позволяющее выйти в осмыслении проблемы адаптивного взаимодействия индивида со средой из «узких» рамок взглядов на пассивное подчинение ребенка требованиям среды на широкое понимание адаптации как процесса активного преодоления индивидом своих внутренних ограничений и внешних препятствий. Ключевым моментом в проблеме взаимодействий ученика и образовательной среды, таким образом, является идея их взаимовлияния.

Идеи Л.С. Выготского были развиты и далее трансформированы А.Н. Леонтьевым. Введя категорию предметной деятельности, А.Н. Леонтьев представляет ее охватывающей любые формы отношений организма с окружающей средой. Значение выступает как результат действий ребенка с конкретными предметами в условиях социального опосредования<sup>8</sup>. Культурно-исторический опыт объективировался в конкретных условиях и предметах, участвующих в деятельности (действиях) ребенка. Значение средств, при помощи которых ребенок осваивает культурно-исторический опыт, делает возможным взаимодействие ученика и образовательной среды, когда активность школьника проявляется в его стремлении изменить предмет и условия учебной деятельности, а активность образовательной среды проявляется как в таком же стремлении ее социальной составляющей (педагогов, родителей) изменить предмет и условия учебной деятельности, так и в опосредованной значением активности дидактической, физической, пространственной, информационной и других составляющих образовательной среды<sup>9</sup>.

Среда в теории деятельности А.Н. Леонтьева становится понятной с точки зрения ее структуры. Кроме того, у исследователей появилось мощное методологическое средство изучения процесса взаимодействия человека со средой — сама деятельность. Однако основной посыл данной теории — структура внешней деятельности повторяет структуру внутренних психических процессов — ориентирует исследователей на вполне определенное и четкое соответствие в процессе взаимодействия человека и среды

внешнего и внутреннего, но это положение со временем подверглось критическому переосмыслению<sup>10</sup>.

В современной педагогической психологии взаимодействия школьника и ОС исследуются в рамках основных психолого-педагогических теорий: теории учебной деятельности<sup>11</sup>, развивающего обучения<sup>12</sup>, поэтапного формирования умственных действий<sup>13</sup>. Рассматривается влияние образовательной среды, в которой происходит усвоение теоретических знаний, процессы решения проблемных ситуаций, процессы интериоризации социокультурного опыта, на психическое развитие учащегося<sup>14</sup>. В то же время формирование дидактического содержания образования, его методического и кадрового обеспечения в рамках данных теорий происходит под влиянием и с учетом особенностей психического развития школьников.

Интерес исследователей к взаимодействию развивающейся личности с образовательной средой возобновился в 1990-е гг. с появлением в системе образования штатных психологов. Психологи, получив широкую экспериментальную базу, занялись активным изучением различных вопросов, связанных с оптимизацией образовательной среды и ее влиянием на развитие детей, подростков, юношей и девушек. Одними из первых в это время к исследованиям образовательной среды обратились В.В. Рубцов и В.А. Ясвин.

Важнейшими составляющими социальной ситуации развития ребенка в процессе его обучения в школе В.В. Рубцов считал социальные взаимодействия: парные в процессе решения задач, взаимодействия в системе «учитель — ученик — группа учащихся», использование компьютерных технологий в групповой работе. Исследования данных составляющих «помогут создать новую социальную генетическую психологию взаимодействий и новую педагогическую практику, отличающуюся от традиционной как содержанием, так и методами организации учебной деятельности»<sup>15</sup>. Ориентация на взаимодействия в социальной среде и определение решающей роли коммуникативных процессов в развитии ребенка позволили назвать данную модель взаимодействия с окружающей средой «коммуникативно-ориентированной моделью образовательной среды»<sup>16</sup>.

Разработанная В.А. Ясвиным векторная модель ОС — «эколого-личностная» — дает возможность описания, проектирования и

экспертизы образовательной среды с использованием двух биполярных конструктов: «свобода-зависимость» и «активность-пассивность». Первый из предложенных векторов соотносится с внутренними критериями оптимальных взаимодействий личности и окружающей среды — мотивацией, эмоциональными состояниями, интересами и ценностями ребенка. Второй вектор выражает в большей степени внешние проявления и результаты взаимодействий в системе «личность — образовательная среда» — инициативность, стремление ребенка к чему-либо, упорство в этом стремлении, а также поддержку педагога активности ученика. Построенная в пространстве этих векторных осей модель школьной среды может быть отнесена к одному из четырех базовых типов: «догматическая среда», способствующая развитию пассивности и зависимости ребенка; «карьерная среда», способствующая развитию активности, но и зависимости ребенка; «безмятежная среда», способствующая свободному развитию, но и обуславливающая формирование пассивности ребенка; наконец, «творческая среда», способствующая свободному развитию активного ребенка<sup>17</sup>. Понимая под образовательной средой школьную, ученый описывает полный спектр возможных школьных сред, расставляя акценты на различного рода соединениях активности и свободы. Интеграция этих составляющих выражается в появлении более общих характеристик школьной среды: творчество (активность + свобода), карьера (активность + зависимость), следование догмам (зависимость + пассивность), безмятежность (пассивность + свобода).

Близкая позиция в определении образовательной среды у И.М. Улановской. Понимая так же, как и В.А. Ясвин, под образовательной средой среду школы, И.М. Улановская предлагает классифицировать образовательные среды по целевым установкам школ<sup>18</sup>. В связи с этим школы бывают — ориентированные на детей и не ориентированные на них. Внутри первой группы выделяются обучающая, «гуманистическая», «развивающая» и «воспитывающая» школы. Обучающая нацелена на формирование конкретных знаний, ценится результат учения вне зависимости от способа их приобретения, жесткий контроль знаний заканчивается оценкой учителя, критерием которой являются его знания и опыт. «Гуманистическая» школа создает та-

кую атмосферу, в которой ребенок чувствует себя комфортно и безопасно. Это обеспечивается определенными личностными качествами педагогов (любовью к детям и терпением), участием заинтересованных родителей в жизни школы, неформальным общением учителей и детей как во внеурочное время, так и на уроках, преобладанием позитивных оценок и т. п. «Развивающая» школа формирует у детей поисково-исследовательские способы учения активными нетрадиционными методами обучения, основным средством развития ученика является его свободное общение с учителем. «Воспитывающая» школа нацелена на формирование социально приемлемых форм поведения у учащихся, основным средством в данном процессе являются дисциплинарные требования, строгое, преимущественно негативное, оценивание, внеучебные мероприятия имеют идеологический характер. Школы, не ориентированные на детей, ориентируются или на престиж, или являются местом, где дети просто проводят положенное время. Такие школы не способствуют развитию детей, а иногда и препятствуют ему.

На основе предложенной И.М. Улановской классификации образовательных сред Т.В. Черникова разработана процедура групповой экспертной оценки образовательной среды школы. Под образовательной средой при этом понимается среда учебного заведения, включающая деловые и межличностные взаимоотношения. Они являются условием и критерием развития человека в интеллектуальной, социальной и личностной сферах<sup>19</sup>. Считая формирование ОС одним из основных факторов развития учащихся, Т.В. Черникова характеризует три составляющие образовательной среды: социально-психологические факторы, функции ОС и интегральные результаты ее функционирования. Основные функции ОС исследователь видит в формировании у школьников готовности взаимодействовать с социальным миром (имеется в виду не только социальная среда школы, но и более широкие социальные связи), а также их высокой самоактуализационной активности в настоящем и будущем<sup>20</sup>.

Основными социально-психологическими факторами ОС образовательного учреждения являются психологический климат школы, представления педагогов школы о сущности образования и их солидарность в практической реализации данных представ-

лений. Психологический климат школы — это тот интегральный фактор (и одновременно показатель) ОС, который формируется благодаря множеству социально-психологических взаимоотношений между субъектами образовательного процесса, а единство педагогического коллектива в представлениях о целях, стратегиях, направлениях современного образования и в практических действиях формирует определенную и неповторимую субкультуру данного образовательного учреждения<sup>21</sup>.

Данные социально-психологические составляющие ОС могут формироваться как стихийно, так и целенаправленно. Целенаправленность в этом случае задается определенными организационными условиями: созданием устава школы, организацией обсуждения актуальных проблем на педсоветах и совещаниях, сопровождением учебно-воспитательного процесса специалистами (психологами, логопедами, социальными педагогами, педагогами дополнительного образования, преподавателями учреждений высшего профессионального образования и т. п.), деятельностью администрации школы и т. д. Очевидно, дополнение элементов образовательной среды организационными составляющими будет способствовать более полному анализу особенностей ОС, а также существенно расширит резервы целенаправленного формирования оптимальной для развития учащихся образовательной среды.

Своеобразие психологического климата школы является следствием соединения множества личностных особенностей учащихся, родителей и педагогов. Личностные особенности педагогов в значительной мере влияют на контексты ситуаций межличностного общения. Тенденция современных родителей выбирать своему ребенку учителя, являющегося не столько специалистом-предметником, сколько обладающего определенными личностными качествами, становится все более заметной. Практика показывает, что немаловажную роль в формировании ОС конкретного образовательного учреждения играет личность руководителя. Смена директора, при первоначальном сохранении всех остальных составляющих ОС школы, после небольшого временного промежутка, часто изменяет другие составляющие образовательной среды. Разумеется, учет в процессе экспертизы образовательной среды школы личностных составляющих

всего педагогического коллектива является трудновыполнимой задачей, но ценностно-ориентационные особенности, их единство и представления администрации школы (особенно директора) по поводу образовательного процесса являются значимым фактором формирования ее ОС.

Оригинальное понимание образовательной среды у В.И. Слободчикова: «...образование — это естественное и, может быть, наиболее оптимальное место встречи личности и общества, место продуктивного и взаиморазвивающего разрешения бытийных противоречий между ними»<sup>22</sup>. Одна из трех интерпретаций образования, данных В.И. Слободчиковым, заключается в том, что образование как самостоятельная форма общественной практики обеспечивает целостность всего общественного организма. Образовательная среда — это «не просто организованная совокупность учителей, родителей, детей, призванных решать некие задачи подготовки к пока еще отсутствующему будущему», это «исторически сложившаяся культурная форма встречи детей, молодых, взрослых» в реальной и полноценной жизни сегодня<sup>23</sup>. Данная форма зависит не только от конкретных учителей и учеников, участвующих во взаимодействии, но и от «консолидации устремлений и амбиций действующих сегодня в образовании различных социально-политических субъектов». Такой взгляд на проблему позволяет определить место взаимодействий школьника и образовательной среды в общей системе взаимодействий развивающейся личности с миром.

Предлагая в качестве точки отсчета «психологию человека», а не «психологию психики», В.И. Слободчиков исследует взаимодействия человека с окружающей средой на аксиологических (ценностных) основаниях. В качестве фундаментальных ценностей называются самостоятельность, самобытность, самосознание, самодействие человека, его индивидуальность и уникальность. Однако эти формы и тенденции самосуществования человека возможны лишь в соотношении с онтологическими основаниями его развития: сознанием и деятельностью, сообществом людей и не просто общественностью жизни человека, а со-бытийной общностью людей. Базовые схемы изучения человека — «человек — природа» и «человек — общество» — исследователь предлагает дополнить схемой «человек — культура». Природа и общество

непосредственно не становятся содержательными характеристиками личности, а предстают перед человеком как определенные формы культуры. То, что не может свестись ни к природному, ни к общественному, является в человеке духовным.

Личность, которая формируется во взаимодействии со средой, по В.И. Слободчикову, — это человек, осуществляющий личностный способ бытия. Давая определение личности на основе анализа взаимосоотнесения религиозных понятий «усии» (самости, природности) и «ипостаси» (духовного облика), автор понимает ее как то, что «не есть особая структура свойств или черт», «это прежде всего и главным образом — целостный, всеохватный способ бытия сразу всего человека, в своей предельной адресованности Другому и в своей предельной открытости — Богу»<sup>24</sup>. Антропоцентрическая позиция исследователя задает системность процессу исследования на основе антрополого-психологической модели образовательной среды<sup>25</sup>.

Актуальность в современной школе целей индивидуализации обучения заставляет обращать внимание исследователей на возможности изменений среды традиционной общеобразовательной школы на образовательную среду, обеспечивающую развитие школьника в соответствии с его природными и возрастными особенностями и предшествующим индивидуальным опытом. В связи с этим В.П. Лебедевой, В.А. Орловым, В.А. Ясвиным и др. реализуется на практике психодидактическая модель дифференциации и индивидуализации образовательной среды школы<sup>26</sup>. Эта модель предполагает организацию образовательного процесса на основе индивидуальных образовательных планов и программ. Образовательный процесс становится вариативным как по содержанию, так и по средствам и формам обучения. Источниками информации, на основе которой педагогом проектируется индивидуальная образовательная технология, являются беседа педагога с самим учащимся и его родителями, углубленная психологическая диагностика особенностей школьника, данные о состоянии его здоровья. Образовательная среда школы является чрезвычайно динамичной, что требует от учащихся постоянной адаптации. Ориентация школы на цели развития современного общества и на особенности региона, в котором находится школа и будут жить впоследствии большинс-

тво ее выпускников, обеспечивает их будущую социальную и профессиональную адаптацию.

Трудность обеспечения целей индивидуализации образовательного процесса для каждого учащегося в условиях группового обучения и опасность акцентирования внимания педагогов на принципе дифференциации в ущерб принципу индивидуализации сочетается при таком подходе с ценными и значимыми тенденциями изменения современной школы. Школа с такой ОС обеспечивает внутренне комфортное и оптимальное развитие личности учащегося, его успешную настоящую и будущую психологическую и социальную адаптацию в обществе, формируется также готовность у учащихся к выбору профессии, адекватному индивидуальным способностям и целям общества.

Сочетание психодидактического и экопсихологического принципов составляет специфику экопсихологической модели образовательной среды, разрабатываемой В.И. Пановым и реализуемой им с сотрудниками на экспериментальных площадках ряда учреждений общего, дополнительного и высшего образования. Функции образовательной среды должны соотноситься с психодидактическими и экопсихологическими принципами: это не только создание условий для социализации и развития субъектных и личностных качеств и индивидуальности учащегося, но и реализация природосообразных образовательных технологий «в смысле их соответствия природным, физиологическим и психологическим, а также социальным особенностям и закономерностям возрастного развития учащихся»<sup>27</sup>.

Под образовательной средой исследователь понимает систему «педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для раскрытия как еще непроявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации»<sup>28</sup>. Образовательная среда при таком подходе направлена на учет индивидуальных особенностей, среди которых особо выделяются задатки, интересы и способности, на соответствие ценностям общества, на реализацию целей развития средствами, соответствующими особенностям и закономерностям развития учащихся. Последнее отвечает принципу экологичнос-

ти. Экологичность ОС выражается и в том, что она направлена на развитие не только когнитивных функций учащихся, но и «других сфер, составляющих структуру сознания» (эмоционально-волевой, личностной и духовно-нравственной), что поможет индивиду осознавать себя частью системы «человек — окружающая среда» и жителем планеты, отвечающим за ее будущее<sup>29</sup>.

В структуре образовательной среды В.И. Панов выделяет деятельностный, коммуникативный и пространственно-предметный компоненты. Деятельностный компонент ОС не только обеспечивает возможность учащихся выполнять ведущую для своего возраста деятельность, но и должен способствовать развитию универсального для любого возраста «базового психического новообразования» — произвольности и осознанности регуляции всех видов своей активности<sup>30</sup>.

Коммуникативный компонент, выделяемый всеми исследователями ОС, является важнейшей частью данной среды, в которой происходит обучение, социализация, трансляция и освоение большого объема информации посредством межличностного общения. Отличие от других моделей ОС исследователь видит в том, что особый акцент ставится на типах коммуникативного взаимодействия субъектов образовательной среды: учащихся, учителей, родителей. В качестве типов взаимодействий выделяются такие, как субъект-объектный (педагогическое воздействие), субъект-субъектный и совместно-субъектный (педагогическое взаимодействие) и субъект-порождающий (педагогическое содействие)<sup>31</sup>. Пространственно-предметный компонент ОС включает в себя конкретное пространство, территорию, место, ситуацию, в которых происходит обучение<sup>32</sup>.

Онтологически понятая система взаимодействий школьника и ОС включает в себя конкретную ситуацию взаимодействия и ее контекст, соединяющий в себе, как бы «сжимающий» историю формирования данной ситуации. Контекст конкретной ситуации взаимодействия школьника и ОС зависит также и от отношений субъекта к различным сторонам этой ситуации, и от его прошлого опыта в связи с различными сторонами данной ситуации. Таким образом, ситуация взаимодействия «парадоксальна: включая в себя субъекта <...> одновременно противостоит ему; одной <...> стороной являются условия жизни, другой — их отражение человеком, вклю-

ченным в ситуацию»<sup>33</sup>. В зависимости от ситуации формы взаимодействия школьника с ОС оказываются различными: в случаях противостояния среды намерениям индивида — это преодоление, борьба, ответное противостояние и т. п.; в ситуациях содействия среды субъекту — сотрудничество, содействие и т. п.; в ситуациях автономного существования субъекта и среды — сосуществование, мирозерцание, наблюдение и т. п. В любом случае, независимо от контекста ситуации, объективный смысл активности индивида «в организации мира в интересах человека, его жизни, согласно принимаемым нормам и ценностям»<sup>34</sup>.

Таким образом, существующие модели ОС и рассматриваемые в них особенности взаимодействий человека и среды комплексно описывают данные особенности, выделяют в качестве основных целей взаимодействий развитие школьников, структурируют ОС в соответствии с ее функциями, предоставляют методологические и методические основания для ее экспертизы, задают направления развития самой среды с точки зрения определенного результата. Вместе с тем, являясь теоретической и методологической основой для решения сложных общепсихологических и прикладных психолого-педагогических задач, данные модели недостаточно раскрывают процессуальные и динамические аспекты целостной системы взаимодействий развивающегося человека и ОС, рассматривают динамику ее отдельных структур или объединенных структур (субъектов коммуникативных взаимодействий у В.В. Рубцова, личности учащегося у В.А. Ясвина, целостного человека у В.И. Слободчикова, субъектов образовательного процесса у В.И. Панова) в связи с достижением определенных результатов и целей развития, акцентируя внимание, в основном, на результативном аспекте взаимодействий.

Динамичность (в смысле изменений, движения от одного состояния к другому) целостной системы «человек — образовательная среда» является необходимым условием ее существования в силу специфичности главного субъекта взаимодействий — развивающегося школьника. В анализируемых моделях ОС данный динамизм обозначается и изучается с помощью определенных категорий: передача образцов и норм жизнедеятельности от взрослого к ребенку внутри развивающейся общности (В.В. Руб-

цов); изменение личностных черт воспитанника в направлении формирования его активности и свободы (В.А. Ясвин); на уровне общественных взаимодействий — сценарии развития образования с точки зрения преобладания одной из трех «разных позиций в поле противоборствующих политических сил» и на другом уровне — развития человека — его движение от природной «самости» к подлинной личности, обращенной к другим и открытой Богу (В.И. Слободчиков)<sup>35</sup>; оптимизация «регуляторно-когнитивной структуры построения учебной деятельности как того психологического новообразования и технологического компонента, который обеспечивает успешность (неуспешность) восприятия и усвоения учащимся учебного материала» (В.И. Панов)<sup>36</sup>. Однако вопросы, связанные с исследованиями в этих направлениях, скорее обозначаются как проблемы, динамика раскрывается с позиций достаточно определенного детерминизма, в достижении оптимального функционирования и человека, и образовательной среды не учитываются одновременность и согласованность изменений внутри целостной системы, открытым остается вопрос о собственно психологических механизмах взаимодействий школьника и ОС. Все это позволяет определить проблему изучения согласованности и поиска путей оптимизации в системе школьных взаимодействий, имея в виду взаимодействия в сложной и полифункциональной системе «ученик — образовательная среда».

Пути решения данной проблемы мы связываем с общенаучной методологией системного подхода и его современных форм. Поскольку человек представляется сложной, открытой и саморазвивающейся системой, мы делаем акцент на изучении его активности, гибкости, адаптивности и возможности самоорганизации процессов его взаимодействий со средой на основе информационной открытости. Другими словами, в категорию детерминации мы вводим диалектическое содержание, связанное с существованием случайности и необходимости, устойчивости и неустойчивости и следующими за этим динамики и стабильности. Данные тенденции функционирования системы взаимодействий школьника и ОС, как мы полагаем, не исключают, а взаимодополняют друг друга, обеспечивая целостность, реалистичность, гармоничность и зрелость личности школьника, способствуя созданию

оптимальных условий функционирования системы школьных взаимодействий.

Учитывая вышесказанное, под образовательной средой мы понимаем систему педагогических, психологических и организационных условий и воздействий, обеспечивающих когнитивное, эмоциональное, коммуникативное и, в целом, субъектно-личностное развитие школьника на основе его природных и возрастных особенностей с учетом целей общества.

Взаимодействия школьника и образовательной среды определяются нами как одновременные или последовательные во времени и совмещенные в пространстве проявления инициативной или ответной ак-

тивности школьником и образовательной средой (или ее составляющими) в процессе реализации субъектами образования целей обучения, воспитания и развития.

Активность субъектов образовательного процесса включена в постоянный процесс взаимовлияния личности и ОС, разворачивается в условиях постоянного нарушения равновесия предъявляемых друг другу требований и существующих возможностей ответов на эти требования, т. е. в условиях, детерминирующих процессы психологической адаптации в среде. Актуальным является определение качественного содержания и соотношения процессов взаимодействий ОС и школьника и его адаптации к условиям обучения.

### Примечания

<sup>1</sup> Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М., 2005. С. 12.

<sup>2</sup> Там же. С. 4.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Там же. С. 6.

<sup>5</sup> Там же. С. 46.

<sup>6</sup> Там же. С. 637.

<sup>7</sup> Там же. С. 46.

<sup>8</sup> Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975; Он же. Избранные психологические произведения: в 2 т. М., 1983. Т. 2; Он же. Психология образа // Вестн. МГУ. Сер. 14, Психология. 1979. № 2. С. 3–13.

<sup>9</sup> Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения. Томск, 1995; Он же. Проблемы развивающего обучения. М., 1986; Он же. Теория развивающего обучения. М., 1996.

<sup>10</sup> Выготский Л.С. Указ. соч. С. 637.

<sup>11</sup> Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения; Он же. Проблемы развивающего обучения; Он же. Теория развивающего обучения; Максимов Л.К. О некоторых вопросах исследования мотивации учения младшего школьника // Мотивация учения: сб. ст. Волгоград, 1976. С. 53–60; Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М., 1974.

<sup>12</sup> Занков Л.В. Избранные педагогические труды. М., 1990.

<sup>13</sup> Гальперин П.Я. Метод «срезов» и метод поэтапного формирования в исследовании детского мышления // Вопр. психол. 1966. № 4. С. 128–135; Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний: психологические основы. 2-е изд. М., 1984.

<sup>14</sup> Выготский Л.С. Указ. соч. С. 12; Гальперин П.Я. Указ. соч. С. 128–135.

<sup>15</sup> Рубцов В.В. Социальные взаимодействия и обучение // Психологическая наука и образование. 1996. № 2. С. 9.

<sup>16</sup> Рубцов В.В., Поливанова Н.И., Ривина И.В. и др. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования: сб. ст. / под ред. В.В. Рубцова. М., 1996.

<sup>17</sup> Ясвин В.А. Векторная модель школьной среды // Директор школы. 1998. № 6. С. 13–22.

<sup>18</sup> Улановская И.М. Подход к классификации образовательных сред // Ежегодник Рос. психол. об-ва. Психология как профессия (исследователь, практик). М., 2002. Т. 9. Вып. 3. С. 156–157.

<sup>19</sup> Черникова Т.В. Как управлять педагогическим коллективом развивающейся школы: учеб.-метод. пособие. М., 2004.

<sup>20</sup> Там же.

<sup>21</sup> Черникова Т.В. Управление развитием образовательного учреждения: учеб.-метод. пособие. М., 2004.

<sup>22</sup> Слободчиков В.И., Громыко Ю.В. Российское образование: перспективы развития // Директор школы. 2000. № 2. С. 4.

<sup>23</sup> Там же.

<sup>24</sup> Слободчиков В.И. О соотношении категорий «субъект» и «личность» в контексте психологической антропологии // Развитие личности. 2005. № 2. С. 53.

<sup>25</sup> Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. М., 2004.

<sup>26</sup> Лебедева В.П., Орлов В.А., Панов В.И. Психодидактические аспекты развивающего образования // Педагогика. № 6. 1996. С. 25–30; Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды. М., 2000.

<sup>27</sup> Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. С. 71.

<sup>28</sup> Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб., 2007. С. 80.

<sup>29</sup> Там же. С. 79.

<sup>30</sup> Там же. С. 81.

<sup>31</sup> Панов В.И. К проблеме психолого-педагогического проектирования и экспертизы образовательного учреждения // Психологическая наука и образование. 2001. № 2. С. 14–20.



<sup>32</sup> Ковалев Г.А., Абрамова Ю.Г. Пространственный фактор школьной среды: альтернативы и перспективы // Учителью об экологии детства / под ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова. М., 1996. С. 189–199; Панюкова Ю.Г. Психологическая репрезентация пространственно-предметной среды обыденной жизни. Красноярск, 2003; Ясвин В.А. Психология отношения к природе. М., 2000.

<sup>33</sup> Барабанщиков В.А. Принцип системности в современной психологии: основания, проблемы, тенденции развития // Идея системности в современной психологии / под ред. В.А. Барабанщикова. М., 2005. С. 35.

<sup>34</sup> Там же. С. 36.

<sup>35</sup> Слободчиков В.И. О соотношении категорий «субъект» и «личность» в контексте психологической антропологии // Развитие личности. 2005. № 2. С. 56.

<sup>36</sup> Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. С. 72.

УДК 159.9:37.015.3

Н.Л. ИВАНОВА

Государственный университет Высшая школа экономики (г. Москва)  
E-mail: nivanova@hse.ru

Г.Б. МАЗИЛОВА

Экономико-гуманитарный институт (филиал)  
Таврического национального университета им. В.И. Вернадского (г. Керчь, Украина)  
E-mail: mazilova@mail.ru

## **Гражданская идентичность и формирование гражданственности**

В статье показано, что одним из важнейших ресурсов формирования гражданственности является гражданская идентичность — элемент самосознания личности. Проводится анализ динамики выраженности гражданского «Я» под влиянием социально-экономических условий. Рассматриваются результаты сравнительного анализа субъективных смыслов, вкладываемых в понятие «гражданская идентичность» представителями различных стран.

**Ключевые слова:** социальная идентичность, гражданская идентичность, социальные категории, гражданские консолидирующие признаки, сравнительные исследования идентичности.

N.L. IVANOVA, G.B. MAZILOVA

### **Civil Identity and Formation of Civilization**

In article it is shown, that one of the major resources of formation of civilization is civil identity — an element of consciousness of the person. The analysis of dynamics of expressiveness civil “self” under influence of social and economic conditions is carried out. Results comparative the subjective senses put in concept “civil identity” are considered by representatives of the various countries.

**Keywords:** social identity, civil identity, social categories, civil consolidating attributes, comparative researches of identity.

Любая государственная политика направлена, на наш взгляд, на сохранение и преумножение ресурсов, улучшение условий жизни людей, но также и на сохранение и формирование жизненно важных ценностей и традиций в обществе. Чем может помочь наука специалистам-практикам, ответственным за эти аспекты жизнедеятельности общества? Конечно, однозначно ответить на этот вопрос нельзя. Но с позиции социально-психологического анализа, мы думаем, что для эффективного развития своей политики государство в лице соответствующих институтов, законотворческой и исполнительной власти нуждается в понимании того, каким образом отражаются в самосознании людей гражданские атрибуты и последствия поли-

тической деятельности. Кроме того, необходимо формирование и поддержание у граждан определенных смыслов и ценностей, соответствующих целям достойного и долговременного функционирования общества. В этом аспекте нам кажется плодотворной точка зрения, основанная на том, что функцией государственной политики является производство и поддержание жизненно важных смыслов, лежащих в основе коллективной идентичности<sup>1</sup>. Реальными носителями этих смыслов являются люди, которые по-своему воспринимают и оценивают деятельность государства. Поэтому важно анализировать, какие маркеры идентичности поддерживают пространство жизнедеятельности и развития тех или иных категорий населения. В