

В.В. Орлова
СОЦИАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ
С МОЛОДЕЖЬЮ

Учебное пособие

Москва 2017

УДК 364.04
ББК 74.4
О-66

Учебное пособие прошло обсуждение на заседании Ученого совета АНО содействия развитию современной отечественной науки Издательский дом «Научное обозрение» и рекомендовано к опубликованию

Рецензенты:

И.К. Корнилов, доктор социологических наук, профессор

В.В. Кашпур, кандидат социологических наук, доцент

Орлова В.В.

О-66 Социальные технологии работы с молодежью [Текст] : учеб. пособие / В.В. Орлова. — М. : АНО Изд. Дом "Науч. обозрение", 2017. — 144 с.

ISBN 978-5-9909642-0-4

Учебное пособие посвящена изучению социальных технологий, в фокусе внимания находится молодежь. Подготовлено в соответствии со стандартом высшего образования. Представлены теоретические основания социальных технологий, модели образовательно-воспитательного процесса молодежи. Особое внимание уделяется проблеме формирования представлений о воспитании и технологиях работы с молодежью как многофакторному процессу. В пособии обосновывается необходимость формирования у студентов представлений о возможностях визуальной социологии в изучении проблем молодежи. Представлены вопросы и задания для самостоятельной и практической работы.

Пособие предназначено для студентов и преподавателей специальности (направления) 39.03.03 (040700) «Организация работы с молодежью», «Социология и социальная работа», а также для студентов и преподавателей иных гуманитарных дисциплин высших учебных заведений.

УДК 364.04
ББК 74.4

ISBN 978-5-9909642-0-4

© Орлова В. В., 2017
© Оформление. АНО Издательский Дом «Научное обозрение», 2017

Содержание

1	Роль и значение технологий в современном мире (теоретический аспект)	4
2	Сущность понятий «методика», «технология», их иерархия, соподчиненность и взаимосвязь	8
3	Технологии социального воспитания	14
3.1	Развитие и формирование, воспитание и образование	14
4	Модели образования	24
4.1	Социоцентрическая модель образовательного воспитательного процесса	24
4.2	Натурцентрическая модель образовательного воспитательного процесса	31
4.3	Теоцентрическая модель образовательного воспитательного процесса	38
4.4	Антропоцентрическая модель образовательного воспитательного процесса	43
	Вопросы и задания для самопроверки	55
5	Технологии исследования: Методы визуальной социологии в исследовании молодежи	57
5.1	Возможности визуальной социологии в изучении проблем молодежи	58
5.2	Ментальные образы города: практика применения	76
5.3	Анализ исследования ментальных карт города и потенциала молодёжи к его развитию	105
	Задания для самостоятельной и практической работы	120
	Приложение	125

Тема 1. Роль и значение технологий в современном мире (теоретический аспект).

Технолѳгия (от греч. *techne* — искусство, мастерство, умение и греч. *logos* — изучение) — совокупность методов и инструментов для достижения желаемого результата; метод преобразования данного в необходимое; способ производства.

Технология наиболее полно выражает *творческую, активную сторону деятельности социальных субъектов*.

Иоганн Беккман (1739-1811 гг.) ввел в научное употребление термин «технология», которым он назвал научную дисциплину, читавшуюся им в германском университете в Геттингге.

«Обзор изобретений, их развития и успехов в искусствах и ремеслах может называться историей технических искусств; технология, которая объясняет в целом, методически и определенно все виды труда с их последствиями и причинами, являет собой гораздо большее». (И.Беккман, 1777 г.)

В имеющейся литературе существует несколько трактовок термина «технология», что отражает ее многогранность как социального явления: 1. Технологию отождествляют с техникой (В. И. Белозерцев, И. А. Майзель, С. В. Шухардин).

2. Технология связана с описанием совокупности и последовательности трудовых операций, необходимых для получения конечного продукта. 3. В литературе имеется традиция обозначать знания работника, необходимые в производственной деятельности, термином «технология».

Технология – это система принципов, методов и средств воздействия на объект, позволяющая субъекту на основе знаний и опыта реализовать его практические цели.

Технологизация - устойчивая, повторяющаяся, последовательная во времени смена содержания деятельности с единым замыслом.

Технология имеет сложную функциональную структуру, содержащую совокупность взаимосвязанных подфункций:

- 1.целеполагание
2. проектно-конструкторскую
3. планирование
4. организация деятельности.

Современные технологии основаны на достижениях научно-технического прогресса и ориентированы на производство продукта

Основные подходы к определению понятия «социальная технология»

- средство практического достижения поставленных целей
- деятельность людей и выражение их способностей
- практический акт решения определенной задачи в рамках данной процедуры
- логически неделимая часть процесса, направленная на достижение определенной цели
- разновидность социального менеджмента
- продолжение производственной технологии, с точки зрения социальных потребностей человека
- процедура, с помощью которых осуществляется процесс, выражающий суть данной технологии.

Социальные технологии

Социальные технологии – (проф. Павленок П.Д.) – это способы осуществления деятельности на основе ее рационального расчленения на процедуры и операции с их последующей координацией и синхронизацией и выбора оптимальных средств, методов их выполнения.

Социальная технология – совокупность способов и средств деятельности, применяемых социальным субъектом для преобразования общества в соответствии со своими целями и волей, детерминируемых его потребностями и интересами.

Многообразие социальных технологий обусловлено:

Во-первых, обширностью социальных отношений и видов социального действия.

Во-вторых, системным, сложным характером объектов социальных технологий.

В-третьих, разнообразием средств, методов и форм, используемых в процессе социального действия.

В-четвертых, различным уровнем профессионализма разработчиков и исполнителей социальных технологий.

Главное назначение социальных технологий:

1. Регулирование социальных процессов в различных общностях с помощью специфических средств.
2. Многообразие социальных процессов обусловлено широким спектром социальной деятельности в целом и социального обслуживания, различаясь по целям, функциям, характеру и результатам.
3. Является ответом на назревшую социальную потребность, поэтому создание новых социальных технологий выступает как объективный и закономерный процесс.

Социальные технологии отличаются по своему содержанию

(В.В. Богдан, В.И. Банерушев):

- глобальные социальные технологии
- инновационные социальные технологии
- региональные социальные технологии
- технология глобального моделирования
- информационные социальные технологии
- интеллектуальные социальные технологии
- исторические социальные технологии
- демографические социальные технологии
- социальные технологии согласия
- социальные технологии разрешения конфликтов
- политические социальные технологии
- административно-управленческие технологии

- психологические технологии
- психофизические технологии

Социальные технологии в молодежной среде:

Молодежь – особая социально-демографическая группа, выделяемая на основе обусловленных возрастом особенностей социального положения молодых людей, их места и функций в социальной структуре общества, специфических интересов и ценностей.

Возможности применения социальных технологий в молодежной среде:

1. Решение комплексных задач по реализации молодежной политики в сфере труда, права, политики, науки и образования, культуры и спорта, здравоохранения.
2. Взаимодействие с государственными и общественными структурами, молодежными и детскими объединениями, с работодателями.
3. Умение разрабатывать и применять разнообразные социальные технологии (проведение социологических опросов; организация работы с молодыми людьми в молодежных сообществах; участие в выявлении проблем в молодежной среде и выработке организационного решения в области занятости, досуга, быта; участие в регулировании конфликтов молодежи; участие в социальных проектах по реализации молодежных программ и социально-психологической адаптации молодых людей; поддержка инновационных инициатив в молодежной среде).

Тема 2 Сущность понятий «методика», «технология», их иерархия, соподчиненность и взаимосвязь

Существуют различные подходы в понимании и интерпретации термина «методика», «технология», «социальная технология», т.к. не сформирована единая позиция специалистов в этом вопросе.

Метод» - понимается как путь, способ достижения какой-либо цели, действия. «Методика» - сложившаяся совокупность методов, позволяющая решать типовые задачи (М.В. Шакурова).

«Методика» представляет собой выбор определенной технологии субъектом профессиональной деятельности; здесь понятие «технология» является более узким понятием.

Так, В.А. Сластенин понятие «методика» рассматривает как процедуру использования комплекса методов и приемов воспитания. «Педагогическая технология» понимается им как строгое научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий. В данном случае любая педагогическая задача может быть решена только с помощью адекватной технологии, реализуемой квалифицированным педагогом-профессионалом. М.А. Галагузова считает, что «методика социально-педагогической деятельности» представляет собой совокупность содержания, методов, средств, форм и контроля социально-педагогической деятельности. «Технология социально-педагогической деятельности» представлена как совокупность методов и приемов практической социально-педагогической деятельности, характеризующейся рациональной и целесообразной последовательностью действий и применением определенного инструментария социальным педагогом.

Этимология слова «технология» восходит к греческому «*techne*» – искусство, мастерство, умение и «*logos*» – учение, понятие. «Большой российский энциклопедический словарь» дает несколько лексических значений этого понятия, связывая их с производственными процессами: совокупность приемов, способов получения и обработки сырья и материалов, осуществляемых в различных отраслях промышленности,

строительства; научная дисциплина, разрабатывающая и совершенствующая такие приемы и способы; операции добычи, обработки, хранения и т.д., которые являются основной составной частью производственного процесса; само описание этих процессов, инструкции по их выполнению, технологические правила и т.п.

«Технология» - способ осуществления деятельности на основе ее рационального расчленения на процедуры и операции с их последующей координацией и выбора оптимальных средств и методов их выполнения. Характерными признаками технологии являются: процессуальность как единство целей, содержания, форм, методов и результатов деятельности; совокупность методов изменения объекта; проектирование процесса изменения. Педагогическая технология – процесс оптимизации обучения и воспитания путем анализа факторов, повышающих педагогическую эффективность, конструирования и применения методов и приемов, а также их оценки. Педагогическая технология помогает обучать, воспитывать и развивать детей результативно. (Р.В. Овчарова). «Педагогическая технология» также определяется как «совокупность средств и методов воспроизведения теоретических процессов обучения и воспитания, позволяющих спешно реализовывать поставленные образовательные цели».

Н.Е. Щуркова и др. под «педагогической технологией» понимают естественный набор различных приемов педагогического взаимодействия как естественного и гармоничного поведения педагога в контексте современной культуры на уровне его высокой духовности и психолого-педагогического понимания разворачивающейся ситуации.¹

Г.К. Селевко понятие «технология» рассматривает в трех аспектах: научном, процессуально-описательном, процессуально-действенном - и на трех иерархически соподчиненных уровнях: общепедагогическом, частнометодическом (работа воспитателя, например), локальном или модульном (например, технология отдельных видов деятельности). Отличие технологии от методики он видит в их воспроизводимости,

¹ Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. - М.: Педагогическое общество России, 2002. - 224 с.

устойчивости результатов, отсутствием многих «если»... (если талантливый учитель, если способные дети ...). Перекрывание понятий происходит на частнопредметном и локальном уровнях. Смещение технологий и методик приводит к тому, что иногда методики входят в состав технологий, а иногда, наоборот, те или иные технологии – в состав методик. Таким образом, возникают терминологические неточности, которые не всегда удается избежать².

Систематизация различных подходов к пониманию социальной технологии позволяет выделить среди них наиболее существенные:

- социальная технология – это определенная программа деятельности по решению (управлению решением) социальной проблемы;
- социальная технология – это определенная, специально подготовленная и последовательно реализуемая деятельность, направленная на решение социальной проблемы;
- социальная технология – это специально разработанная программа исследования социальной проблемы.

Социальные технологии разделяются на различные типы в зависимости от оснований, в числе которых могут быть сферы применения, виды деятельности, объекты и т.д..

Типы социальных технологий

Основания выделения типов	Типы социальных технологий
1. Сферы применения 2. Объекты 3. Характер решаемых задач 4. Область заимствования методов 5. Направления	1. Глобальные Универсальные Региональные 2. Групповые Общинные Индивидуальные 3. Организационные Обучающие (информационные) Инновационные (поисковые) Социальное моделирование Социальное прогнозирование 4. Социально-медицинские Социально-психологические Социально-педагогические 5. Собственно социально работы: – социальная диагностика (экспертиза); – социальная профилактика; – социальный контроль (надзор); – социальная реабилитация; – социальная адаптация; – социальный патронаж (опека); – социальное обеспечение; –

Глава 1² Селевко г.К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.

Разновидностью социальных технологий выступают социально-педагогические технологии.

В.Б. Ежеленко отмечает, что термины «технология», «методы», «методика» родственные, по сути, единые явления в педагогике, но имеют различную методологию и философию как фундаментальный метод познания явления. Технологические подходы и теорию метода следует познавать и развивать во взаимодополнении, а не в противопоставлении.

Технология – это одна из многочисленных форм выражения или отражения имевшей место ранее или проецируемой педагогической практики, т.е. метода. При этом любая методика в той или иной мере предполагает технологическое ядро: иерархию средств, их систему, последовательность и т.п., опосредуемых творчеством учителя в педагогическом процессе. Методика педагогического процесса -это снимок, слепок, отражение метода – может быть представлена как модель метода, как его проект, может называться технологией, системой регулятивных принципов и пр. Проблема заключается в стратегии подготовки самого специалиста, направленной на более качественный уровень развития его компетентностей.

Остановившись на различиях феноменов методики и технологии, представляется, что технологический подход инструментовки педагогического процесса проистекает, главным образом, из методологии прагматизма и бихевиоризма, а потому являет собой более или менее жесткое предписание в последовательности и обязательности действий, применения средств для достижения целей.

Диалектический подход позволит понять, что любая технология – матрица или система, статика средств, факторов, форм, содержания и т.п., выстроенная в логике имевшегося места ранее успешного опыта или построенная на предположениях, прогнозах, допущениях в вероятности достижения той или иной цели. Кроме того, диалектический подход учитывает то, что никакая схема, модель,

методика, технология не могут отразить всего богатства и многообразия непрерывно меняющейся действительности и, прежде всего, педагогической.

Методологический подход с позиций новой теории педагогического метода (всеобъемлющая и мобильная компетентность на базе научной подготовки, закладывающей потенциалы для непрерывного индивидуального роста, и готовность к изменяющимся обстоятельствам, возрастающая в геометрической прогрессии) отличается от технологического допущением широкого диапазона для педагогического спонтанного творчества на основе глубокой теоретико-методологической подготовки специалиста.

Технологический подход характеризуется иллюзиями по поводу возможности точного достижения обозначенной цели при условии выполнения всех рецептурных предписаний. Диалектический подход в педагогике ориентирует на оптимальное приближение результатов к целям, обретающим поправку в практике, т.к. характеризуется пониманием того, что в практике цель и результат никогда не совпадают или могут не совпасть. Диалектический подход позволяет понять, что в практике в процессе реализации метода на той или иной методической основе происходит качественное опосредование всех заложенных в методике формирующих потенциалов в их предвосхищении: качественно и предметно иная деятельность, общение, качественно и количественно иные средства, другое место, время и пр.

М.В. Шакурова определяет «технологию» как систему знаний о способах и средствах обработки и качественного преобразования объекта. Говоря о соотношении понятий «технология» и «методика» она отмечает, что и для методики и для технологии целеполагание имеет одинаково важное значение. Но в социально-педагогической деятельности не всегда можно конкретно определить цель; в процессе работы возникает масса уточнений, апелляция к собственной

профессиональной интуиции, что недопустимо в рамках технологического подхода.³

Особенность технологии, по ее мнению, заключается в универсальности, воспроизводимости, не зависящей от индивидуально-личностных особенностей человека. В методике ситуация обратная. Зачастую именно индивидуально-личностные особенности специалиста, особенности его профессиональной подготовки играют существенную роль в решении социально-педагогических задач.

На подбор методики существенное влияние оказывает содержание деятельности человека, на работу с которым она рассчитана. Поэтому знание специфики деятельности определяет цели, методику, которых может быть несколько, в зависимости от личностного и профессионального потенциала специалиста согласно ресурсному подходу. Здесь возможно комбинирование методов, подбор их в зависимости от ситуации.

В технологическом процессе, как считает М.В. Шакурова, где в основе лежат процессы целеполагания, прогнозирования, проектирования, содержание деятельности определяется ожидаемыми изменениями объекта. Применение технологий длительного действия иногда становится нецелесообразным, необходимы комбинация частных технологий и методов, постоянное внесение изменений, что и допускается методикой.

По отношению к методике, технология является более узким понятием, т.к. методика отражает содержательный аспект (чему? зачем? как учить?), технология – процессуальный (как? каким образом?), т.к. методика уже подразумевает выбор определенной технологии, выявление критериев применимости той или иной технологии.

Таким образом, «методика социально-педагогической деятельности» определяется как совокупность содержания методов, средств, форм и контроля социально-педагогической деятельности. А

³ Грызова, У. И. [Социальные технологии : информационно-коммуникативная типология](http://intellekt-izdanie.ru/arch/2012_3.pdf) / У. И. Грызова // Интеллект. Инновации. Инвестиции. — 2012. — № 3. — С. 80-83.
http://intellekt-izdanie.ru/arch/2012_3.pdf

«технология» – совокупность методов и приемов практической социальной деятельности, характеризующейся рациональной и целесообразной последовательностью действий и применением определенного инструментария организатора работы с молодежью.

Тема 3. ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

§ 3.1. Развитие и формирование, воспитание и образование

*Не убивайте неясного ума ребенка,
дайте ему расти и развиваться.
Не выдумывайте для него детских ответов.
Когда он начинает ставить вопросы,
это значит, что ум его заработал.
Дайте ему пищу для дальнейшей работы,
отвечайте так, как стали бы отвечать
взрослому человеку.
Д.И. Писарев*

Если в XIX в. педагогика была прежде всего наукой о воспитании детей, то в XX в. границы ее исследований значительно расширились. Появился целый ряд отраслей науки, предметом изучения которых стало обучение, воспитание, ресоциализация и социально-педагогическая поддержка взрослых людей. Именно в этот период особую остроту приобретает социальная потребность в специалистах различного профиля в сфере управления, менеджмента, социальной работы с высоким уровнем профессионализма и мастерства.

Юногика — эта отрасль педагогики, возникшая как педагогика комсомольской работы в конце 50-х – начале 60-х годов прошлого столетия. В числе людей, взявшихся за разработку сложных проблем педагогики юности, были такие видные ученые, как И.П. Иванов, Л.И. Уманский, В.А. Сухомлинский, А.Н. Лутошкин, М.М. Яценко, А.В. Мудрик, СЕ. Хозе, Б.З. Вульф и др.

Воспитание — сложное философско-педагогическое понятие. Существует ряд его пониманий. В широком смысле слова воспитание — процесс и результат развития личности. При этом оно может пониматься двояко: 1) только как процесс и результат системы целенаправленных воздействий на личность и осознанных усилий самого индивида (самовоспитание); 2) включать в себя и происходящий помимо целенаправленных формирующих усилий процесс и его результат (так называемое «стихийное», естественно складывающееся «воспитание»).

Существуют различные подходы к определению содержания воспитания.

Содержание воспитания – система знаний, убеждений, качеств и черт личности, устойчивых привычек поведения, которыми должны овладеть учащиеся в соответствии с поставленными целями и задачами.

До 90-х годов XX века в нашей стране приоритетной была концепция, представлявшая *комплексный* подход к воспитанию. Он предполагает перспективное, комплексное планирование работы, систематический учёт её результатов, корректирование на этой основе воспитательного процесса. Цель воспитания в рамках данного подхода – все-стороннее развитие личности. Аспектами комплексного подхода к воспитанию являются:

- 1) тесная взаимосвязь различных направлений воспитания (умственного, нравственного, трудового и др.);
- 2) взаимосвязь воспитания и самовоспитания;
- 3) единство обучения, воспитания и развития;
- 4) взаимодействие школы, семьи и общества.

Главная идея комплексного подхода – личность, являясь целостным образованием, не воспитывается по частям; воспитание обеспечивает её целостное развитие. *Культурологическая* концепция (Е.В. Бондаревская). Воспитание в этой концепции определяется как процесс педагогической помощи ребенку в становлении его субъектности, культурной идентификации, социализации, в жизненном самоопределении. Целью воспитания является целостный человек культуры. Человек культуры – это свободная личность, способная к самоопределению в мире культуры, гуманная, духовная, творческая и адаптивная. Содержание воспитания включает следующие компоненты личностного опыта: аксиологический (ценностно-смысловой); культурологический; жизнетворческий (событийный); морально-этический; гражданский; личностный; индивидуально-творческий.

Концепция Н.Е. Щурковой – формирование образа жизни, достойного Человека. Воспитание понимается как целенаправленное, организованное профессионалом-педагогом восхождение ребенка к культуре современного общества, как развитие способности жить в нём и сознательно строить свою жизнь, достойную Человека. Цель воспитания – это личность, способная строить свою жизнь, достойную Человека, то есть построенную, по мнению автора, на Истине, Добре и

Красоте. Основу со-держания воспитания составляют такие направления, как философическое, диалогическое и этическое воспитание. Философическое воспитание – это воспитание надситуативного мышления, способности к обобщениям, чтобы ребенок мог за фактом видеть явления жизни, за явлением – закономерности, а за закономерностями «распознавать основы человеческой жизни». Диалогическое воспитание – это стиль педагогического взаимодействия. Это организация такой жизни воспитанника, когда он находится в постоянном диалоге с самим собой, с картиной, другим человеком и т.д. Этическое воспитание – это «возвышение до ученика», до той высокой этики, когда взаимодействие с ребенком выстраивается в системе «человек – человек». Программа воспитания направлена на формирование ценностного отношения к природе, человеку, нормам культурной жизни, к социальному устройству; формирование жизненной позиции, развитие способности к индивидуальному выбору жизненного пути. Концепция *педагогической поддержки* ребенка и процесса его развития (О.С. Газман) рассматривает воспитание как специально организованный процесс предъявления социально одобряемых ценностей, нормативных качеств личности и образцов поведения. Цель воспитания – дать школьнику базовое образование и культуру и на их основе предоставить условия для развития тех сторон личности, для которых есть наиболее благоприятные субъективные условия и объективные возможности.

Основу содержания воспитания должна составлять базовая культура личности. Её приоритетными направлениями являются культура жизненного самоопределения, семейных отношений; экономическая культура и культура труда; политическая, демократическая и правовая культура; интеллектуальная, нравственная и коммуникативная культура; экологическая, художественная и физическая культура. Центральное звено базовой культуры – культура жизненного самоопределения личности учащегося в четырёх важнейших сферах: человек, общество, природа, ноосфера (интегративные продукты человеческой деятельности).

Суть воспитания — передача, усвоение и приобретение опыта жизни в социуме и в условиях конкретной культуры (субкультур), создание условий для появления и выработки внутренней мотивации. Поэтому понятие «воспитание» включает в себя задачи выработки индивидом

системы личных смыслов в процессах самореализации (предполагающей также формирование человека как биопсихосоциального существа, усвоение индивидом социальных ролей, включение его в систему ценностей, символов, норм и традиций данной культуры).

Воспитание является многофакторным процессом. На него оказывают влияние природная среда, жизненный мир и иерархия общественных ценностей; семья, школа и вуз, детские и молодежные организации; повседневная и профессиональная деятельность, искусство и средства массовой информации. (рис. 1).

Представленная схема и содержание таблицы позволяет взглянуть на процесс воспитания с позиции требовательности и интереса к ребенку. Изменение равновесия весов в ту или иную сторону приводит к нарушению гармонии во взаимоотношениях педагога (взрослого) и ребенка.

Структура воспитательного процесса представляет собой взаимосвязь основных элементов: целей и содержания, методов и средств, а также достигнутых результатов.



Рис. 1. Весы воспитания: ⁴

⁴ Вачков И. Весы воспитания // Школьный психолог. — 2001. — № 04. — Электронный ресурс <http://psy.1september.ru/?year=2001&num=04>

<p>Требовательность – завышенная</p> <p>Интерес к ребенку – недостаточный</p> <p>Сочетание высоких требований к ребенку с пониженным вниманием к его потребностям вызывает у ребенка повышенную моральную ответственность, зачастую для него непосильную. Иногда ребенок растет как помощник матери, например нянчит младших детей. Так дается установка на самопожертвование, а в итоге формируется тревожно-мнительная акцентуация личности. На первый план может выходить эмоциональное отвержение. Родители злоупотребляют наказаниями. Получается воспитание по типу «Золушки». Этот стиль ведет к формированию невротических расстройств у ребенка</p>	<p>Требовательность – заниженная</p> <p>Интерес к ребенку – излишний</p> <p>Если повышенный интерес к ребенку сопровождается нетребовательностью родителей, если стремятся к максимальному удовлетворению его потребностей, то ребенок оказывается в центре внимания. Это кумир семьи.</p> <p>Ребенок не возмущается, ему это не выгодно, за него и так все делают. В результате страдает произвольность, недостаточно усваиваются нравственные нормы. В гипертрофированных случаях такой стиль воспитания вызывает настоящий культ болезней. В результате ребенок делает вывод: «Меня любят больше, когда я болею». Такой стиль формирует у ребенка эгоцентризм, завышенный уровень притязаний</p>
<p>Требовательность – заниженная</p> <p>Интерес к ребенку – недостаточный</p> <p>Недостаток интереса к ребенку вместе с невысокой требовательностью ведет к гипопротекции. Ребенок предоставлен самому себе, родители не интересуются им и не контролируют его, заняты собой. Часто это приводит к отклоняющемуся поведению. Самостоятельность и свобода являются необходимыми условиями воспитания, но абсолютная свобода равняется одиночеству</p>	<p>Требовательность – завышенная</p> <p>Интерес к ребенку – излишний</p> <p>Излишняя требовательность родителей в сочетании с повышенным вниманием к ребенку ведет к гиперпротекции. Ребенок не имеет возможности совершать самостоятельные поступки, перед ним ставятся многочисленные ограничения и запреты. У ребенка не формируется инициатива и чувство долга</p>

(Весы воспитания - продолжение)

Среди многообразия воспитательных факторов выделяют две основные группы: объективную и субъективную.

К группе объективных факторов относятся:

- генетическая наследственность и состояние здоровья человека;
- социальная и культурная принадлежность семьи, оказывающая влияние на непосредственное окружение ребенка;
- обстоятельства биографии;
- культурная традиция, профессиональный и социальный статус;
- особенности страны и исторической эпохи.

Группу субъективных факторов составляют:

- психические особенности, мировоззрение, ценностные ориентации, внутренние потребности и интересы как воспитателя, так и воспитуемого;

- система отношений с социумом;

- организованные воспитательные воздействия на человека со стороны отдельных людей, групп, объединений и всего сообщества.

В ходе истории возникла потребность в осмыслении процесса воспитания, определении его специфики. А именно в уточнении целей воспитания и уровней их реализации; специфике средств и видов воспитания.

Цели воспитания — это ожидаемые изменения в человеке (или группе людей), осуществленные под воздействием специально подготовленных и планомерно проведенных воспитательных акций и действий. Процесс формулировки таких целей, как правило, аккумулирует гуманистическое отношение воспитателя (группы или всего общества) к личности воспитуемого.

Направление воспитания определяется единством целей и содержания. По этому признаку выделяют умственное, нравственное, трудовое, физическое и эстетическое воспитание. В наше время формируются новые направления воспитательной работы — гражданское, правовое, экономическое, экологическое.

Гражданское воспитание предполагает формирование у человека ответственного отношения к семье, к другим людям, к своему народу и Отечеству. Гражданин должен добросовестно выполнять не только конституционные законы, но и профессиональные обязанности, вносить свой вклад в процветание страны. В то же время он может чувствовать ответственность за судьбу всей планеты, которой угрожают военные или экологические катастрофы, и становиться гражданином мира.

К примеру, основной целью образовательного процесса, как отмечал С.И. Гессен, является формирование культурной личности, жизнеспособной в условиях переоценки ценностей и радикально изменяющейся социальной среды.⁵

Одним из направлений в реализации данной цели является гражданское образование, которое состоит в формировании

⁵ Гессен Сергей Иосифович (1887–1950 гг.) — ученый-педагог, философ, публицист и переводчик. Особенно плодотворными для С.И. Гессена были 20-е годы, прежде всего в организаторской деятельности. Он был одним из инициаторов издания, а затем и одним из редакторов журнала «Русская школа за рубежом», выходявшего в Праге с 1923 по 1931 год.

гражданственности как интегративного качества личности, заключающего в себе внутреннюю свободу, любовь к Родине, чувство долга и ответственность за судьбу Отечества.

Экономическое воспитание — это система мер, направленная на развитие экономического мышления современного человека в масштабах своей семьи, производства, всей страны. Данный процесс предполагает не только формирование деловых качеств — бережливости, предприимчивости, расчетливости, но и накопление знаний, касающихся проблем собственности, систем хозяйствования, экономической рентабельности, налогового обложения.

Экологическое воспитание основано на понимании непреходящей ценности природы и всего живого на Земле. Оно ориентирует человека на бережное отношение к природе, ее ресурсам и полезным ископаемым, флоре и фауне. Каждый человек должен принять посильное участие в предотвращении экологической катастрофы.

Правовое воспитание предполагает знание своих прав и обязанностей и ответственность за их несоблюдение. Оно ориентировано на воспитание уважительного отношения к законам и Конституции, правам человека и на критическое отношение к тем, кто преступает последние.

Воспитательный процесс в целом и в рамках отдельного направления можно наблюдать или организовывать на нескольких уровнях (В. И. Гинецинский).⁶

Первый, так называемый *социетарный уровень* дает представление о воспитании как постоянной функции общества на любой стадии его развития в контексте общезначимой культуры, а именно такой стороны жизни социума, которая связана с трансляцией культуры во всех ее формах и проявлениях молодому поколению. В России воспитательные цели этого уровня определены в законе «Об образовании», Конституции, Международной Конвенции о правах человека и других государственно-политических документах, в которых выражена образовательно-воспитательная политика нашей страны и всего международного сообщества.

Второй, институциональный уровень предполагает реализацию воспитательных целей и задач в условиях конкретных социальных

⁶ Гинецинский В. И. Педагогика. 1997. № 3. С. 10-15.

институтов, т. е. организаций и учреждений, которые специально создаются для этого. Такими организациями являются детские дома и школы-интернаты, детские сады, школы и вузы, дома творчества и центры развития.

Третий, социально-психологический уровень обуславливает воспитание в условиях отдельных социальных групп, ассоциаций, корпораций, коллективов. Например, коллектив предприятия оказывает воспитательное воздействие на своих сотрудников, ассоциация бизнесменов — на своих коллег, ассоциация женщин-матерей погибших воинов, выступая против войны, — на государственные органы, ассоциация педагогов — на развитие творческого потенциала педагогов.

Четвертый, межличностный уровень определяет специфику воспитания как практику взаимодействия между воспитателем и воспитанниками, с учетом индивидуально-психологических и личностных особенностей последних. Примерами такой практики могут послужить: родительское воспитание, работа социального психолога и педагога с детьми, подростками и взрослыми, воспитательное влияние учителя в процессе общения с учениками в условиях образовательной системы.

Пятый, интраперсональный уровень по сути является процессом самовоспитания, который осуществляется как воспитательное воздействие человека на самого себя в разных жизненных обстоятельствах. Например, в ситуациях выбора и конфликта, в процессе выполнения учебных заданий, в период сдачи экзаменов или спортивного соревнования.

Основные педагогические понятия, выражающие научные обобщения, принято называть также педагогическими категориями. К основным педагогическим категориям относятся воспитание, обучение, образование. Педагогика широко оперирует также общенаучными категориями, такими, как развитие и формирование.

Развитие и формирование, воспитание и образование

Характеристику образовательно-воспитательного процесса начнем с объяснения различий между понятиями «развитие» и «формирование» личности, их взаимосвязи с понятиями «воспитание» и «образование». Развитие личности определяется как «процесс закономерного

изменения личности в результате ее социализации»⁷. Таким образом, ключевым словом в этом определении, являющимся одновременно синонимом термина «развитие», является «изменение». При этом изменение может быть не только позитивным, прогрессивным, но возможно и репрессивное изменение, когда, скажем, речь идет о старении, увядании, деградации. Следовательно, термин «развитие» относится ко всему процессу жизнедеятельности человека: от рождения до смерти. Термин «формирование» определяется как «процесс становления личности под влиянием внешних воздействий воспитания, обучения, социальной среды». Термин «формирование» образован от слова «форма» — как нечто более или менее устойчивое. Следовательно, развитие происходит в течение всех фаз жизни человека, формирование же связано лишь с первой фазой — фазой стабилизации, придания определенной формы конституции, характера, внешнего облика человека.

В первой фазе жизни процесс развития наиболее интенсивен: ребенок накапливает огромное число индивидуальных качеств и свойств. Эту фазу можно назвать фазой формирования. Далее процесс индивидуального развития несколько замедляется, траектория развития приобретает более пологую форму. Эту фазу можно обозначить фазой совершенствования. В этом периоде жизни человек совершенствуется, изменяет те качества, которые были получены на первом этапе формирования. И наконец, завершение жизненного пути характеризуется, как правило, некоторым снижением жизненных функций (памяти, внимания, старением организма в целом), что связывают с фазой деградации.

Таким образом, в процессе развития личности можно (хотя и довольно условно) выделить три возможные стадии (фазы) этого процесса: **формирование, совершенствование и деградацию**. Совершенно очевидно, что деградация – отнюдь не обязательная фаза, и она далеко не всегда связывается со старческим возрастом. Деградация может наступить и на этапе формирования личности (в случае тяжелых жизненных потрясений, алкоголизма, наркомании и т. д). Более того, деградацию можно преодолеть («выйти» из нее) посредством активной

⁷ Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 176 с.

деятельности самой личности, изменения жизненных условий, помощи окружающих.

В случае нескольких жизненных кризисов может быть несколько «провалов» (связанных с деградацией) на траектории развития. Таким образом, у каждого человека выстраивается **индивидуальная траектория развития**. Однако в своем идеальном варианте она не должна содержать фазы деградации, поскольку до конца жизни человек может сохранять не только тру-доспособность, но и способность к совершенствованию и про-грессивному развитию, чему можно найти массу примеров в истории и современности (Ганди, мать Тереза, Л.Н. Толстой и др.).

Следовательно, можно сделать вывод о том, что конечной целью воспитания, которое в большей степени реализуется на первой стадии (формирования личности), является его отрицание на стадии совершенствования, но воспитание в целом как результат формирования оказывается целесообразным лишь в том случае, если личность не выходит на стадию деградации.

Выявив общие тенденции развития молодого человека, можно переходить к трактовке педагогических понятий в разных философско-мировоззренческих системах или в рамках разных модельных представлений. Эти модели описываются во многих философско-педагогических работах последних лет, в частности в работах П.С. Гуревича, К.Н. Любутина, А.Л. Беляевой и др. Имеются в виду **теоцентрическая, натурцентрическая, социоцентрическая, антропоцентрическая модели** педагогического процесса. В самих названиях моделей явно обозначен центр — точка отсчета, которая лежит в основе их построения: в основе социоцентрической модели — «социо» (общество); натурцентрической — «натура» (природа); теоцентрической — «тео» (божественное начало); антропоцентрической — «антропос» (человек). Рассмотрим последовательно сущность этих моделей с точки зрения основных педагогических категорий.

4. МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ

§ 4.1. Социоцентрическая модель образовательного-воспитательного процесса

Для выяснения смыслообразующего начала этой модели обратимся к терминологии. Одним из корней термина «социоцентрический» является «социо» (societas — лат.) — корень, обозначающий «общество». Следовательно, социоцентрическая модель воспитания — это такая модель, в основу которой положены цели воспитания, исходящие не от индивида, а от общества, социума.

Основоположником социоцентрической модели можно назвать Аристотеля, который впервые в истории выдвинул идеи об универсальности этапов развития человека, а соответственно, и об универсальности (одинаковости) процессов обучения и воспитания для всех. Как известно, Аристотель выдвинул идею о трех этапах формирования человека, впервые предложив возрастную периодизацию: от рождения до 7 лет душа ребенка находится на растительной стадии (ей соответствует физическое воспитание); от 7 до 14 лет душа находится в животном состоянии (ей соответствует нравственное воспитание); и лишь с 14 лет душа переходит в разумную или волевою (чему соответствует умственное воспитание).

Социоцентрическая модель возникла в противовес представлениям об изначальном неравенстве людей, была очень прогрессивна, поскольку доказывала, что все люди, а следовательно, и все дети должны иметь равные права и возможности для развития. Однако какие же на основании этого гуманистического тезиса делались выводы уже в более поздние исторические времена? Поскольку общество не в состоянии обеспечить всем своим гражданам равных возможностей для развития, то необходимо всех детей, независимо от их происхождения, изъять из общества, поместить на острова (желательно до этого необитаемые), как это виделось Т. Мору, или разместить где-то за городом (главное — оградить от влияния общества), создать детям равные условия, поставить хороших воспитателей и учителей, четко и неукоснительно выполняющих «социальный заказ», а когда дети вырастут — вернуть их в общество, и именно они будут перестраивать государственное устройство на новый справедливый лад.

Причем не только социалисты-утописты придерживались этой идеи. Судя по педагогическим дискуссиям 20-х годов, в нашей стране существовали довольно реальные планы создания так называемых «Детских городков», в которых дети воспитывались бы отдельно от родителей. Идею создания подобных детских домов можно найти и у А.С. Макаренко: «Детский дом, и только детский дом, есть будущая форма советского воспитания... Только детский дом, наполненный здоровым детством, знающим, что где-то на фабрике работают отец и мать, имеющие с ним связь и не лишенные ласки матери и заботы отца, только такой детский дом будет настоящим советским соцвосом...».⁸

В нашей стране социоцентрическая модель воспитания в целом сложилась в 30-е годы текущего столетия. Для нее характерны: единое содержание обучения; организационно-методическое единообразие учебной и воспитательной работы; изоляция школьного воспитания от реальной жизни; вырождение детской самодеятельности; подчинение авторитарному учителю и др. Последующей достройке социоцентрической модели способствовали введение единых обязательных учебников, централизованное определение наименований и содержания воспитательных мероприятий, утверждение Устава школы, спущенного сверху и обязательного как для учителей, так и для всех учащихся, введение единой формы одежды для школьников.

Таким образом, чем более тоталитарным является государство, тем ближе системы его образования к социоцентрической модели. Кроме примеров Древней Спарты и Советского Союза сюда же можно отнести системы образования фашистской Германии и других милитаризованных государств. Основной особенностью такой модели является четко выраженный социальный заказ образованию.

Характеристики современной социоцентрической образовательной модели можно сформулировать следующим образом: имеется конкретная цель, поставленная перед воспитанием в виде модели личности с набором параметров, определяемых либо группой (достаточно многочисленной) людей, представляющих собой какую-либо социальную общность, либо обществом в целом; практическая реализация цели воспитания требует определенной модели

⁸ Макаренко А.С. «Педагогическая поэма»/ Сост., вступ. ст., примеч., пояснения С.Невская – М.: ИТРК, 2003. – 736 с

формирования личности (развития, образования, воспитания), представленной чаще всего в форме ступеней, этапов формирования с заранее заданными параметрами, которые являются промежуточными при определении «правильности» развития личности в соответствии с конечной целью. При этом в качестве обоснования модели формирования берется либо гипотетический конструкт (модель образования Т. Мора, Т. Кампанеллы), являющийся продуктом мыследеятельности отдельного человека или группы людей, разработчиков модели, на основе определенной, чаще всего, философской, идеологической доктрины; либо эмпирический опыт (образовательные модели Я.А. Коменского, Дж. Локка, А. Дистервега, К.Д. Ушинского и других известных педагогов-практиков); либо определенная психологическая теория, выявляющая закономерности развития психики, интеллекта, двигательной активности и т. д. и т. п. В любом случае разрабатываемая образовательно-воспитательная модель претендует на универсальность применения, поскольку основывается на выявлении наиболее общих закономерностей развития, отбрасывая, как малосущественные, индивидуальные различия. Собственно, все теории, разрабатываемые в русле социцентризма, имеют два наиболее существенных отличия от теорий, разрабатываемых в русле других образовательных моделей, а именно: наличие внешне задаваемой образовательно-воспитательной цели и модели формирования личности, претендующей на универсальность применения. Именно поэтому все теории, относящиеся к социцентрическим, легко выделяются на уровне теоретического анализа. Имеющиеся между ними отличия позволяют сгруппировать их по следующим направлениям: 1) теории, развиваемые в русле «ранней» педагогической антропологии; 2) теории, развиваемые в русле эмпирической педагогики; 3) психологические теории, выявляющие возрастные изменения психики, поведения, интеллекта, а также психологические теории научения.

По сути дела, ранняя педагогическая антропология, к основателям которой можно отнести наших соотечественников Н.Г.Чернышевского и К.Д.Ушинского, в качестве основополагающей идеи предлагала объединение сведений из разных наук применительно к педагогическому процессу для его более оптимального построения. При этом образовательный процесс мыслился в рамках традиционной педагогической парадигмы, рассматривающей образование как

трансляцию опыта. Более глубокое знание физиологии, психологии, этнографии, географии и пр. должно было, по мнению создателей педагогической антропологии, помочь педагогам более целесообразно и эффективно выстраивать образовательные практики.

К теориям, развиваемым в русле эмпирической педагогики, можно отнести классно-урочную, предметную систему обучения, разработанную в свое время Я.А. Коменским, ее дополняли и развивали многие и многие, известные и неизвестные педагоги на протяжении последних трех столетий.⁹ Собственно, практически все педагоги, оставившие какой-то след в истории педагогики вплоть до начала нынешнего столетия, так или иначе «работали» на социоцентрическую модель, отыскивая эмпирическим путем проб и ошибок наиболее интересные методы, способы, приемы обучения и воспитания, которые можно было бы эффективно применить в любой ситуации, к любому ребенку независимо от его индивидуальных особенностей. В своеобразную педагогическую «копилку» попадали эмпирическим путем установленные закономерности и правила, отвечающие требованиям традиционной педагогической парадигмы. Из числа последних, наиболее интересных из них, можно назвать систему опережающего обучения и комментированного управления С.Н. Лысенковой, систему крупноблочного с применением опор обучения В.Ф. Шаталова, систему быстрого чтения В.Н. Зайцева и другие подобные им.¹⁰

Разработанная и опробованная А.С.Макаренко на практике теория и методика формирования детского коллектива позволяет выделить как плюсы, так и минусы социоцентрической модели. Руководствуясь общими принципами построения советского социалистического государства, А.С. Макаренко исходил из того, что решающее значение имеют новые цели воспитания. Под целями воспитания он понимал не цели отдельных мероприятий, а всю "программу человеческой личности, программу человеческого характера», причем в понятие

⁹ История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений Под ред. А. И. Пискунова. - М., 2001.

¹⁰ Лысенкова, С. Н. Методом опережающего обучения : книга для учителя : из опыта работы / С. Н. Лысенкова. — Москва : Просвещение, 1988. — 192 с.; Шаталов В. Ф. Точка опоры. Организационные основы экспериментальных исследований. — Минск: «Университетское», 1990. — 223 с; Зайцев В.Н. Быстрое чтение. Резервы, возможности, результаты // Народное образование. - 1989.-№ 8.

характера он вкладывал "все содержание личности, то есть и характер внешних проявлений и внутренней убежденности, и политическое воспитание, и знания - решительно всю картину человеческой личности».

Макаренко четко формулировал цель воспитания в виде определенной, достаточно жестко очерченной модели личности, исходя из потребностей общества на то время и в том понимании, которое было тогда доминирующим. Причем в цель (модель) он включал все возможные характеристики личности, добиваясь как раз того, чтобы на первый план выходил не интеллект, а качества, присущие человеку-гражданину, живущему в обществе, подчиняющемся его законам и озабоченному усовершенствованием этого общества.

Всю систему воспитания А.С. Макаренко пытался технологизировать, усматривая большое сходство «между процессами воспитания и обычными процессами в материальном производстве». Он предлагал ввести то, что можно обозначить как госстандарт в воспитании, и строго спрашивать с тех, кто этот стандарт не выполняет.

Макаренко А.С. разработана целостная методика формирования детского коллектива, выявлены и подтверждены практикой законы, принципы, основные этапы этого процесса, условия его наиболее плодотворного протекания, разработаны требования к педагогам, осуществляющим этот процесс. Таким образом, им создана целостная система сознательного управления развитием личности на основе четко заданных конечных и промежуточных параметров, алгоритмизации шагов движения с четким предписанием законов, правил поведения всех субъектов этого процесса на каждом этапе движения.

К психологическим теориям, развиваемым в русле социоцентрической модели, можно отнести когнитивную психологию Ж. Пиаже, бихевиоризм, теорию поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной, теорию формирования морального сознания личности Л. Кольберга, теорию и технологию развивающего обучения В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина и др.

Как известно, Ж. Пиаже принадлежит теория стадийного умственного развития детей. Она объясняет процесс познания в рамках традиционной педагогической парадигмы. Пиаже высказал предположение и о тесной связи умственного и морального в целостном процессе формирования личности. Л. Кольберг продолжил разработку

идей Ж. Пиаже и предложил в качестве основы нравственного воспитания схему поэтапного развития морального сознания.

Основной вывод Кольберга сводится к тому, что во всех культурах, независимо от степени их зрелости, существуют одинаковые, инвариантные формы нравственного мышления индивидов, универсальные моральные принципы, нормы и ценности. «Все индивиды во все эпохи опираются на одни и те же моральные категории, понятия или принципы; все индивиды в любой культуре проходят один и тот же путь морального развития, одни и те же стадии, хотя они и различаются в темпах и во времени этого развития».¹¹

Идеи оперантного поведения Скиннера также вписываются в рамки идей, развиваемых в русле социоцентрических образовательных моделей. По мнению Скиннера, необходимо создать специальную науку о поведении, которую он называет «технологией поведения», в соответствии с которой активная деятельность человека достигается системой подкрепления, или оперантным поведением, суть которого состоит в том, что действие, вызванное внешними стимулами (положительными или отрицательными), повторяется. «Хорошо сформированная цивилизация — это совокупность факторов подкрепления. Члены этой цивилизации ведут себя таким образом, чтобы ее поддерживать, давая ей возможность преодолевать разного рода неожиданности и изменять ее для того, чтобы она более эффективно функционировала в будущем». Отсюда следуют практические рекомендации Скиннера — манипулировать человеком в нужном обществе направлении. Подобно тому как общество планирует часы работы людей, оно планирует и их поведение.

Разработанные на основе скиннеровских идей система программированного обучения, теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной, технология модульно-рейтингового обучения и некоторые другие, хотя и являются довольно разномасштабными явлениями в рамках исторического психолого-педагогического подхода, тем не менее достаточно полно характеризуют и добавляют недостающие штрихи к общему «портрету» современной социоцентрической модели педагогической деятельности.

¹¹ См. *Методика оценки уровня развития морального сознания (Дилеммы Л.Колберга) / Диагностика эмоционально-нравственного развития*. Ред. и сост. И.Б.Дерманова. – СПб., 2002. С.103-112.
Б. Скиннера "Поведение организмов" (The Behavior of Organisms, 1938)

Согласно представлениям социоцентристов, человек не рождается с определенными качествами, они формируются прижизненно, целью формирования (воспитания) является достижение состояния человека, соответствующего заранее созданной модели. Движение по траектории четко задано и контролируется в определенных точках. Траектория имеет нормативный характер и выстраивается на основании универсальных законов развития. Несоответствие индивидуального развития нормативной траектории не поощряется, если это происходит, то должна производиться коррекция индивидуального развития с целью вывода ее на нормативную траекторию.

Выделим наиболее характерные черты этой модели. Во-первых, ее характеризует наличие четко заданной, поддающейся проверке (замеру) цели обучения или воспитания, выраженной в форме модели личности (универсальной, единой, исключающей возможности вариаций). В наиболее крупномасштабных своих проявлениях эта модель претендует на возможно более полный и широкий охват формируемых личностных характеристик, хотя может быть и более узкой, прикладной, нацеленной на формирование совершенно определенных характеристик.

Во-вторых, социоцентрическую модель характеризует четко разработанная система диагностики с заранее определенными критериями, параметрами, индикаторами, позволяющими определить не только соответствие конечного состояния формируемого субъекта задаваемой модели, но и проследить «правильность» его формирования на промежуточных этапах этого процесса.

В третьих, данную модель характеризует наличие достаточно жесткой логики продвижения в развитии детей, причем это касается как логики построения этапов развития, так и их содержания. А это, в свою очередь, не может не привести к созданию отработанной, алгоритмизированной системы средств и технологий манипулирования поведением личности, включающих в себя средства стимулирования, контроля, подкрепления, коррекции, подавления и наказания. Фактически таким образом выстраивалась вся структура советской педагогики. Подобный подход имеет как определенные преимущества, так и ограничения.

Минусы и ограничения были упомянуты уже неоднократно, к ним относятся: единообразие содержания и методов обучения и воспитания,

жесткие рамки, в которые поставлены как ученик, так и учитель, манипулирование поведением и сознанием учащихся, приводящее к нивелировке личности. Преимущества этой модели заключаются, во-первых, в прогнозируемости результатов деятельности, как по времени, так и по содержанию; во-вторых, в технологизированности этой модели, то есть в возможности копирования, повторения с получением таких же результатов; в-третьих, в проверяемости и контролируемости деятельности всех субъектов учебно-воспитательного процесса, в возможности корректировки этой деятельности. Особенно впечатляющи результативность и эффективность этой модели в обучении дисциплинам, имеющим жесткую аксиоматику.

Далее, инструментально-технологизированной методике обучения или воспитания, разрабатываемой в рамках социоцентрической модели, довольно легко обучить любого педагога, поскольку все шаги деятельности детализированы и прописаны заранее, однако существует опасность передачи «не в те руки» инструментальной технологии воздействия на личность. Опасность эта связана с тем, что целевая, мировоззренческая установка учителя, педагога, в отличие, скажем, от теоцентрической модели, носит переменный, неустойчивый характер и зависит либо от идеолого-политических установок группы людей или государства (в социоцентрических моделях, тождественных государственноцентрическим), либо от вроде бы экспериментально доказанных и научно обоснованных теорий и концепций (Пиаже, Скиннер, Кольберг), но, как мы уже пытались доказать, претендующих на универсальность применения и поэтому достаточно жестко заданных. В случае смены научной парадигмы или идеолого-политических лозунгов мировоззренческая установка учителя должна подвергаться ломке и настраиваться на «новое» мировоззрение. С одной стороны, это свидетельствует о большей гибкости этой модели относительно, скажем, теоцентрической, с другой стороны, является доказательством того, что личность учителя в рамках социоцентрической модели также нивелируется и подгоняется под определенный шаблон.

§ 4.2. Натурцентрическая модель

образовательно-воспитательного процесса

Если коротко сформулировать начальный тезис натурцентристов, то он сводится к следующему: ребенок рождается с определенным набором качеств, переделать, изменить которые, ни общество, ни среда, ни воспитание не в состоянии, они могут лишь проявить то, что заложено природой. Отсюда цель воспитания трактуется как следование природе человека. Особенно подчеркивается необходимость подбора средств воспитания в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями детей. Поскольку результат воспитания предопределен природой, то он поддается педагогической коррекции лишь в незначительной степени.

Основоположником натурцентризма можно считать Платона. Он обосновывал идею разделения функциональных обязанностей членов общества (государства), а соответственно, и разделения, стратификации систем образования для разных групп населения в зависимости от их социального статуса. Так, Платон считал, что воспитание должно ориентироваться на потребности государства и состоять в приучении человека к требуемым образцам поведения, соответствующим социальной роли правителя (философа), воина либо демиурга. Отсюда не может быть одинакового, равного воспитания. Полноценное воспитание должно даваться только философам. Таким образом, идеи Платона имели четко выраженную ориентацию на клановость, селективность, сословность образования. Естественно, такая трактовка явилась неким научным обоснованием разного положения людей в обществе, разных подходов к воспитанию детей. Вспомним появившиеся впоследствии (в средние века) теории голубой крови и белой кости. Позже, уже в XX веке, с появлением таких научных направлений, как евгеника, теория интеллекта, ими обосновали не только различие положения людей в обществе, но и различные сферы деятельности, к которым способны одни и не способны другие. В течение многих веков существовали различные типы школ, различные потоки для разных по одаренности и по сферам применения этой одаренности групп детей. Главным недостатком этих школ и потоков являлось то, что некоторые из них были тупиковыми, т. е. закончив их,

молодой человек был не в состоянии продолжать обучение дальше. Именно так трактовалась позиция представителей натурцентризма их критиками и оппонентами, в частности советской научной школой.

Однако нельзя забывать и о большом позитивном вкладе, внесенном представителями натурцентрической ориентации, как в общее понимание природы человека и закономерностей развития его психики, так и в разработку принципиально новых идей и способов обучения и воспитания детей. Это с одной стороны, а с другой — необходимо отметить, что буквально с момента своего зарождения натурцентрические идеи развивались в двух, принципиально отличающихся друг от друга направлениях. Первое направление было призвано оправдать идею стратификации общества и образования, а в своих крайних проявлениях выходило на оправдание идей сегрегации, расизма и фашизма. Именно это направление и подвергалось особой критике не только со стороны советских, но и со стороны западных ученых. А вот второе направление практически замалчивалось в советский период, а связано оно было с разработкой идей, позволяющих не только преодолеть социальные различия детей, но и помочь наиболее продуктивно развиваться и обучаться тем из них, кто по причинам индивидуально-психологических отличий не мог этого сделать в обычной массовой школе.

Для выявления сущностных особенностей натурцентрической модели обратимся к историческому опыту и современным представлениям в рамках этой модели.

Со второй половины XIX века предпринималось множество попыток подвести под идеи натурцентризма научную основу. В 1862 году Геккель и Мюллер сформулировали закон рекапитуляции. Французский социолог Шарль Летурно (1831–1902 гг.) доказывал в своих трудах, что мораль и нравственные отношения между людьми имеют не общественную, а биологическую основу. Чезаре Ломброзо подводил биологическую основу под девиантное поведение отдельных личностей. К теориям, пытающимся выявить профили личности, основанные на совокупности черт, детерминируемых биологически, можно отнести типологии Кречмера (1925) и Шелдона (1954), в которых была сделана попытка связать характер реакций человека с его физической конституцией, а также К. Юнга, выявившего два типа личностей — экстравертированных и интравертированных... Непосредственное же

отношение к педагогическому процессу имеют два наиболее значимых научных течения, обозначаемых как евгеника и теория интеллекта.

Родоначальником генетической теории интеллекта справедливо считают Френсиса Гальтона, который в 1896 году опубликовал свой труд «Наследственный гений», где он, опираясь на некоторые наблюдения и на эволюционную теорию, объяснял, почему выдающиеся люди чаще всего рождаются в привилегированных семьях. Год спустя, Гальтон основал науку евгенику, призванную «препятствовать размножению неприспособленных» и «улучшать расу».

Норвежский исследователь Н. Ролл-Хансен, исследуя историю становления и развития евгеники, уточняет, что на начальном этапе данное направление было составной частью прогрессивного социального движения, стремившегося применить достижения современной науки в интересах преобразования общества. Евгеническому движению сочувствовали многие деятели культуры, в частности Б. Шоу. Правительства ряда стран стали принимать законодательства, касающиеся запретов на вступление в брак людей с некоторыми болезнями, ограничений на иммиграцию и даже принудительной стерилизации. Первый евгенический закон был принят в 1907 г. в штате Индиана, а к 1935 г. евгенические законы были приняты в Дании, США, Германии, Норвегии, Швеции, Эстонии, Финляндии и Исландии.

Однако в 30-е годы начала усиливаться и критика евгенических идей. Пришедшие к власти нацисты в Германии стали проводить собственную евгеническую программу, включавшую стерилизацию людей в невиданных доселе масштабах. Варварство нацистской политики с течением времени вызвало мощную антиевгеническую реакцию английской и американской общественности, отмечает Д.Дж. Кевлз, автор известной монографии по истории евгеники.

В послевоенные годы термин «евгеника» стал восприниматься и учеными, и широкой общественностью с явным подозрением. С другой стороны, евгеники-реформаторы, стремясь найти новые основы для своей деятельности, способствовали созданию центров генетической консультации, позднее они стали проявлять особый интерес к возможностям геной инженерии. К 1980 г. число таких центров в США приблизилось к 500. Новое поколение специалистов по генетике человека придерживается более плюралистических взглядов по

отношению к традиционной евгенике — они не отвергают с порога ее общих принципов, но настаивают на необходимости понимания полигенного механизма наследования большинства человеческих признаков, препятствующего манипулированию ими традиционными или новейшими методами генетики.

Евгенические идеи буквально с момента своего появления на свет породили еще одну область исследования — психометрию, тестологию, которая позднее оформилась в различные теории интеллекта. История этой области исследования почти столь же драматична, хотя ей и не сопутствовало массовое истребление людей, как в случае с евгеникой.

Тесты как средство отбора стали использоваться с 1905 года как в школе, так и в других областях, в частности благодаря участию столь видных психологов, как Термен и Йеркс. Между 1905 и 1951 г. только фонды Карнеги и Рокфеллера потратили, по данным Дж. Харвуда, свыше шести миллионов долларов на тестирование. Подобная щедрость не была случайной. Ее цель - поддежание политической стабильности и улучшение функционирования общества, опирающегося на тезис о том, что человек, работающий на месте, которое соответствует его умственным способностям, счастлив, работает эффективнее и находится в согласии с социальным окружением.

Основным в психометрии является вопрос о том, что определяет уровень коэффициента интеллекта (КИ) у индивида: наследственность или воспитание. Спор между этими двумя гипотезами (*nature — nurture controversy*), по мнению Дж. Харвуда, остается до сих пор не решенным. В конце 20-х – начале 30-х годов нашего столетия большинство специалистов по тестированию отказались от теории наследственности как объяснения поведения вообще и расовых различий в уровне КИ в частности. Так продолжалось до 1969 г., когда вышла в свет книга Артура Дженсена. Он решительно защищал «генетическую гипотезу интеллекта» и вызвал множество нападок.

Натурцентрическая позиция, допускающая перевес в формировании интеллектуальных способностей человека в сторону генетических факторов, как никакая другая дает возможность ее сторонникам ставить эксперименты с целью выявления способов обучения детей с теми или иными интеллектуальными способностями, которые в рамках натурцентрической позиции расцениваются как данность. Ни одна другая модель педагогической деятельности (ни теоцентрическая, ни

социоцентрическая, ни даже антропоцентрическая) не имеет возможностей в своих рамках исследовать механизм воздействия разных обучающих стратегий на разных по своим интеллектуальным способностям детей. И ни одна другая модель не предлагает стратегий обучения, дифференцированных в зависимости от способностей. И хотя в действительности существует реальная опасность того, что коэффициент интеллекта ребенка может использоваться в сфере образования как основной показатель, предопределяющий школьные успехи учащихся и их продвижение в развитии, тем не менее, нужно идти не по пути декларации всеобщего равенства (как бы ни привлекательна была эта идея), а по пути реализма, заключающегося в том, что необходимо принять разумное допущение о том, что у всех детей как данность имеются разные способности, поэтому необходимо отказаться от поиска универсальной образовательной модели, пригодной для всех, а искать способы, при которых возможно либо наиболее оптимальное «доведение» детей с теми или иными способностями до номинального стандарта (с наименьшими психологическими потерями), либо «выведение» каждого ребенка на максимальный уровень его индивидуального развития без учета номинальных стандартов.

Итак, основная идея современных «натурцентристов» применительно к образованию заключается в том, что все дети имеют как данность разный уровень способностей к обучению и воспитанию и разные личностные характеристики, которые либо позволяют им ускоренно или в нормальном темпе продвигаться в развитии, либо «мешают», стопорят, затрудняют этот процесс. Основная цель образования — развить заложенные (природой) задатки, компенсировать недостатки и определить каждому, таким образом, его место в будущей взрослой жизни.

Для того чтобы этот процесс протекал в наиболее оптимальных и безболезненных для каждого ребенка формах, его необходимо дифференцировать (в идеальном варианте - индивидуализировать) с учетом особенностей личностных характеристик, скорости протекания мыслительных процессов детей. А для этого их необходимо как минимум изучить.

На основании сравнения уровня способностей отдельного индивида (определяемых с помощью специально разработанных методик) со

среднестатистическими показателями делается вывод о соответствии или несоответствии его норме. А это является главным основанием для «распределения» ребенка в определенную учебную группу. На этом функции психологов временно заканчиваются и в «дело» вступают педагоги, методисты, учителя, одни из которых разрабатывают «пригодные» для определенной категории детей технологии, процедуры, способы, методы, приемы обучения и воспитания, другие же — претворяют их в жизнь на практике. Затем, по истечении определенного временного отрезка, снова привлекаются психологи, они с помощью диагностических средств проверяют соответствие показателей развития отдельного ребенка нормативам. Опять происходит перегруппировка детей, и так до бесконечности.

Таким образом, следствием того, что у разных людей не только разная скорость мыслительных процессов, но и разные способы восприятия, переработки, хранения, использования информации согласно натурцентрической позиции является вывод о невозможности использования единой стратегии образования применительно к разным детям.

Однако, поскольку всех образовывать по-разному невыносимо, считают представители натурцентрической ориентации, то их основополагающей идеей применительно к обучению и воспитанию является идея дифференциации, т. е. выделение определенных типологических групп учащихся и разработка применительно к этим группам специфических приемов, способов, методов обучения и воспитания, построение определенной логики изучения учебного материала, применение специфических методов контроля, оценивания и т.д. Выделение типологических групп непосредственно связано с поиском оснований для типологии. Понятно, что построить типологию с учетом всех личностных характеристик, на основании которой можно предлагать разные стратегии образования разным группам детей, обладающих одинаковыми личностными характеристиками, практически невыносимо. Именно поэтому представители натурцентрической ориентации идут другим путем. Наиболее устоявшимися и общепризнанными в мировом масштабе являются несколько основных способов дифференциации: внешняя и внутренняя; профильная и уровневая; развивающая и компенсирующая; авторитарная и гуманистическая.

Внешней называется дифференциация, при которой учащихся разделяют на гомогенные (однородные) группы по какому-либо параметру. Скажем, выделяют классы продвинутые (в которых учатся дети с высокими учебными достижениями), классы ЗПР (с задержками психического развития), классы или школы для детей слепых, глухих и пр. Внутренней называется дифференциация, при которой группы учащихся гетерогенны (неоднородны). Учитель же в процессе работы в классе выделяет в нем несколько гомогенных групп (например: слабые, сильные, средние) и предлагает разные способы работы в этих мини-группах.

Профильной называется дифференциация, при которой выделяются группы или классы профильной направленности, допустим, гуманитарные и математические. Уровневой называется дифференциация, при которой выделяются гомогенные группы или классы, объединяющие учащихся с разным уровнем способностей к обучению (низким, средним, высоким), например, класс ЗПР, класс обычный, класс гимназический.

К развивающей относят дифференциацию, выстраивающую стратегию обучения в зависимости от заложенных (природой) задатков, особенностей детей. Главная цель — «выведение» каждого ребенка на максимальный уровень его индивидуального развития, не учитывая номинальных стандартов. К компенсирующей относят дифференциацию, выстраивающую стратегию обучения в зависимости от стандартов. Главная цель — оптимальное «доведение» детей с теми или иными способностями до номинального стандарта (с наименьшими психологическими потерями).

Различие авторитарной и гуманистической дифференциации состоит в том, что при авторитарной дифференциации при разделении детей на группы не учитываются их интересы и желания, в то время как в гуманистической дифференциации этот фактор выступает в качестве основного.

Внедрение идей дифференциации в образовательный процесс требует тщательной проработки критериев дифференциации, способов дифференциации, возможностей образовательного учреждения при определении количественного и качественного состава групп. В любом

случае необходимо проделать предварительную работу, желательно с помощью заполнения таблицы 2:

Таблица 2

Критерии и способы дифференциации						
Критерии	ЗУН	КИ	ЗБР	Скорость мышления	Внимание	Стиль мышления
Группы учащихся						

При заполнении таблицы необходимо определить критерии, по которым будут выделены типологические группы учащихся. Такими критериями могут быть: ЗУН (знания, умения, навыки, т. е. фактическая успеваемость учащихся); КИ — коэффициент интеллекта; скорость мышления; стиль мышления; особенности внимания; ЗБР (зона ближайшего развития личности) и другие критерии. Причем разделение учащихся на группы может осуществляться как по одному, так и по нескольким критериям. Далее определяется, на какое количество групп учащихся можно разделить. Минимальное количество групп — 2, максимальное — x .

Можно воспользоваться уже готовыми, отработанными системами дифференциации. Их также довольно много, однако самыми известными и наиболее применяемыми являются адаптивная система обучения Ямбурга и селективно-поточная система.

В соответствии с адаптивной системой поток (параллель классов) делится на четыре группы:

- 1) «продвинутый» класс;
- 2) обычный (стандартный) класс;
- 3) класс поддержки»
- 4) класс коррекции.

В класс поддержки попадают дети с пробелами в обучении, часто болеющие, то есть дети, имеющие сохранный интеллект, но по каким-то причинам отставшие от стандартной программы. В классе коррекции учатся дети с нарушениями психики и интеллекта, с которыми работают специалисты-дефектологи и нейрофизиологи. Во всех четырех классах работает один и тот же учитель-предметник. Его задачей является

нахождение способов работы с детьми таким образом, чтобы из классов более низкого уровня дети переходили в класс более высокого уровня.

Селективно-поточная система предполагает, что поток детей делится на несколько групп. Но группы по составу разные по разным предметам. Таким образом, по одному предмету дети могут заниматься в группе низкого уровня, зато по другому (или по другим предметам) — в группах высокого уровня. Тем самым снимается психологическая проблема отстающих детей.

Таким образом, натурцентрическая модель имеет большие преимущества перед социоцентрической, поскольку на первый план выступает индивидуальность ребенка с ее особенностями и отличиями. Однако она же (натурцентрическая модель) имеет и массу ограничений, «минусов» по сравнению с социоцентрической. Основная опасность заключается в неравенстве, в возможности ошибки при делении детей на группы.

§ 4.3. Теоцентрическая модель образовательно-воспитательного процесса

Теоцентрическая модель педагогической деятельности основана на «объективно-идеалистическом понимании человека как продукта божественного творения, инобытия абсолютного духа». Эта модель сложилась в средневековье, она трактует воспитание как подготовку к вечной, загробной жизни (Аврелий Августин, Боэций, Клавдиан Момерт, Макробий и др.). Цель воспитания связывалась со служением богу, формированием богоугодных качеств личности. Утверждался примат духовного над телесным, поэтому одной из важных задач воспитания средневековая философия и теология видела укрощение плоти, подчинение влечений и страстей высшему, духовному началу. Воспитание было пронизано заповедями смирения, терпения, покорности, подчинения человека воле божьей. Цель земной жизни, а следовательно, и цель воспитания понимались как спасение души и обретение вечного блаженства в раю. Результат воспитания — человек, верующий в бога, детерминированный его волей, зависимый от него. Таким образом, центром этой модели воспитания является Бог как абсолютная духовная сущность, носитель всех совершенств и в то же время как конкретно-чувственное воплощение педагогического идеала.

К характерным особенностям этой модели можно отнести традиционализм и авторитаризм. Они вытекают из основополагающих догматов христианской теологии о божественном творении. Поскольку истины христианства — это результат божественного откровения, постольку человек должен постигать и сохранять их, не изменяя и не добавляя в них ничего. Традиции закреплялись обрядами, определенным этикетом, культом. В рамках культа сформировались такие действенные средства воспитания, как исповедь, покаяние, молитва, пост и т. д. Для педагогических отношений характерно безусловное доминирование старших и беспрекословное повиновение. Важнейшим авторитетом и всеобъемлющим средством воспитания являлось Священное писание, Библия.

Разработка теоцентрической модели воспитания была позднее продолжена в трудах Флавия Кассиодора, Ф.А. Голубинского, В.Н. Карпова, У. Джемса, С. Булгакова, С.Л. Франка, П.П. Флоренского, В.В. Зеньковского и др. По сути, центр модели остается тем же — Бог как высшая и абсолютная инстанция, однако меняются акценты и в целях воспитания, его формах и средствах и даже в содержании.

В начале XX века социологи предсказывали, что религия доживает последние дни и скоро исчезнет. А происходит это потому, по их мнению, что вера в сверхъестественное не может поддерживаться в расширяющийся научный век, и потому человеческое общество вскоре будет, перефразируя Фрейда (1927 г.), «излечено от инфантильной иллюзии религии». Процесс исчезновения религии называют секуляризацией как факт перехода от религиозного к мирскому (светскому) объяснению жизни. Этот процесс рассматривается как длительный и необратимый. Известный философ и антрополог Энтони Уоллес писал по этому поводу следующее: «Эволюционное будущее религии — ее угасание. Вера в нечто сверхъестественное... останется лишь в качестве интересной исторической памяти. Это едва ли случится в следующем поколении, процесс этот, вполне вероятно, займет несколько сот лет... Но как культурный след, вера в сверхъестественные силы обречена на вымирание повсюду на земле как результат расширения адекватности и диффузии научных знаний». В свое время еще французский философ Август Комте, которому принадлежит заслуга введения в научный обиход термина «социология», полагал, что социология будет служить своего рода научной заменой религии. В

целом, суждение о том, что религия фальшива и обречена, было широко распространено среди социологов с самого начала появления науки «социологии». В течение более чем 150 лет социологи предсказывали триумф секуляризации. Однако к концу 70-х годов XX века многие из них были вынуждены признать положение о секуляризации ошибочным. Старк, Бейбридж, Белл, Мартин и другие начали высказывать предположения о том, что положения о секуляризации бесперспективны и что социологи ошибались, принимая очевидный упадок когда-то мощной религиозной организации за общий закат религии. Более того, они убедительно доказали, что секуляризация есть самоограниченный процесс, ведущий не к антирелигиозности, а к сдвигу источников религии. Эти же подтверждения можно найти в фактах возрождения христианства в России, усиления влияния исламского фундаментализма в мире. Таким образом, вести речь об отмирании теоцентрических идей, а следовательно, и теоцентрических образовательных моделей даже в современных условиях невозможно и бесперспективно.

Религиозное мировоззрение вбирает широкий спектр философских, художественных, этических идей, выступая в качестве восполнителя того, что суммарно определяется как бездуховность. Не может быть сомнения в том, что вера в бога по-своему снимает чувство отчуждения, социальной бесприютности, намечает простор для обретения собственного «я».

Не случайно сегодня люди, потерявшие социальные ориентиры, испытывают потребность в решении фундаментальных смысложизненных проблем с помощью религии. «Язык» теологических систем и есть тот механизм, та система духовно-психологических координат, которая позволяет человеку отыскать, по выражению Б. Пастернака, «нужную ему точку в безбрежном пространстве духовной культуры».

Несмотря на специфические особенности некоторых позиций современного религиозного воспитания, теоцентрическая модель имеет очевидные преимущества перед другими моделями. Особенно сильны позиции теоцентрической модели в области духовного, нравственного воспитания личности. Сила этих позиций, прежде всего, заключается в наличии заданных извне нормативных систем моральной регуляции. Эти системы, выраженные в абсолютных моральных нормах, настолько

хорошо разработаны, опробованы в доступных для понимания человека любого возраста, любого уровня образования и культуры формах, что, пожалуй, с ними не может сравниться ни одна другая воспитательная модель. Это с одной стороны. А с другой — трансцендентальный, мистический, не поддающийся рациональному объяснению характер этих норм создает почву для вечных духовных исканий, духовного совершенствования, а это — акт индивидуального творчества, к чему так стремится любая педагогическая система.

Слабость же и уязвимость теоцентрической модели неразрывно связана с ее сильной стороной, с ее принципиальной сутью, с неразрешимым противоречием между духовной свободой индивидуальности и всеобщим абсолютном, следовать которому необходимо всем без исключения, то есть противоречием между свободой и подчинением. Воспевая гимн свободному духовному становлению личности, теологи, тем не менее, настаивают на том, что «религиозная свобода — для верующего, а вовсе не для неверующего сознания». Следовательно, ребенка, который мал и неразумен, необходимо религиозно образовывать.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что теоцентрическая модель таит в себе как огромный (и пока до конца не реализованный) потенциал творческого духовного самораскрытия, самообновления, самореализации личности, так и реальную опасность, связанную с подавлением личности, подчинением ее чужой воле.

В рамках теоцентрических представлений появление человека — тайна, загадка, связанная с иррациональной областью, ограничивающей реальную жизнь человека. Появление человека на свет не связывается и с нулевой отметкой, поскольку практически во всех религиях душа, перетекающая в брнное тело, живет своей жизнью еще до появления человека на свет. Целью же развития человека является приближение к Божественному Идеалу, но лишь приближение, потому что достичь его невозможно. Наличие единственной траектории свидетельствует о ее универсальном и нормативном характере (с точки зрения определенной религии).

Несмотря на довольно раннее появление этой модели педагогической деятельности (раннее средневековье), несмотря на исторически меняющиеся взаимоотношения церкви и государства, религии и общества (от доминирующего и подавляющего господства до

почти полной секуляризации и попыток отлучения и забвения), теоцентрическая модель не только не исчезла с течением времени (потребность в ней не отпала), но даже можно зафиксировать рост ее авторитета (в связи с незаполненностью, вакуумом духовной жизни) и расширение границ и сфер ее влияния.

Основными формами воспитания с позиций теоцентризма являются следующие:

- включение в атмосферу религиозного действия: храм как неперенный атрибут любой религии, его архитектура, убранство, религиозные песнопения создают эффект погружения, настраивают психику человека на определенное восприятие событий. Кстати, предварительное создание определенной атмосферы дает небывалый эффект и в образовательном процессе;

- применение специфической символики — креста (в христианстве), полумесяца (в исламе) и пр. — способствует формированию возвышающего чувства гордости, связанного с принадлежностью к определенной духовной культуре, взаимопомощи и поддержки людей, связанных единым духовным началом. Использование символики в светском воспитании, как показывает практика, также значительно повышает эффективность воспитательного процесса, способствует формированию мировоззренческих качеств личности (скауты, пионеры, гитлерюгенд и пр.);

- использование ритуалов, обрядов (молитва, покаяние, исповедь, крещение и пр.) приобщает человека к религиозному таинству и религиозному сообществу, формирует, «цементирует» определенный нравственный стержень личности, не позволяющий ей совершать безнравственные поступки (грешить). Таким образом вырабатываются навыки поведения, соответствующие определенным нравственным нормам. Ритуалы и обряды широко используются и в светском воспитании — торжественный прием в пионеры (скауты), произнесение клятв, пионерский костер, линейки и пр.

- чтение религиозных текстов (Библии, Корана, Торы и др.), имеющих, как правило, нравственное содержание, с последующим обсуждением и комментариями позволяет не только передать определенные нравственные знания, но и способствует формированию творческих качеств личности, поскольку специфика религиозных текстов позволяет каждый раз по-новому интерпретировать и

комментировать их применительно к разным ситуациям. Многие выдающиеся педагоги пытались использовать эту идею теоцентризма и в светском воспитании. Так, Л.Н. Толстой подготовил и в 1906 г. издал «Круг чтения: избранные, собранные и расположенные на каждый день Л. Толстым мысли многих писателей об истине, жизни и поведении». Своеобразную хрестоматию по нравственному воспитанию детей пытался создать В.А. Сухомлинский, к сожалению, закончить эту работу при жизни он не успел.

Упражнения в малых нравственных поступках, соответствующих возрасту и уровню развития религиозного сознания, используются практически во всех религиях для формирования навыков религиозного (нравственного) поведения – помочь более слабому, простить обидчика, не желать зла врагу, побороть искушение и пр. Известный педагог XIX в. П.Ф. Каптерев разрабатывал «идею нравственного закаливания», а Л.Н. Толстым предложена, так называемая теория малых дел (каждый день должен быть отмечен хотя бы одним, хотя бы маленьким, но добрым делом, иначе день прожит зря).

Таким образом, практически все идеи теоцентризма могут быть использованы и успешно используются наиболее выдающимися педагогами в светском воспитании, особенно в воспитании нравственных, ценностных, мировоззренческих качеств.

§ 4.4. Антропоцентрическая модель образовательно-воспитательного процесса

Антропология как специализированное учение о человеке, по мнению большинства современных философов, возникла, скорее всего, в XVIII в., и с тех пор «ее место в составе философского знания и ее культурное значение не остаются неизменными, раз и навсегда установленными». Традиционно формирование философской антропологии связывают с именем Д. Вико, немецким мыслителем раннего просвещения Х. Вольфом, французскими материалистами XVIII в. Страстным провозвестником выделения собственно антропологических исследований в самостоятельную сферу философского знания был И. Кант. По мнению Канта, самый главный

предмет в мире, к которому могут быть применены знания, — это человек, ибо он сам для себя последняя цель. Об этом он писал еще в 1798 г. в работе «Антропология с прагматической точки зрения». XX век — век наиболее интенсивного развития философской антропологии, характеризуется такими мыслителями, как М. Шелер, А. Гелен, Х. Плеснер, М. Бубер и др., и каждый из них своеобразно трактует феномен человека.

На сегодняшний день не существует единой общепризнанной антропологической философской теории. Что же объединяет разнородные антропоцентрические идеи и течения, что может послужить исходной точкой в рассмотрении вопросов, связанных с применением этих идей к образовательно-воспитательной сфере? Такой исходной точкой являются определенные принципы антропоцентризма. Первый из них — принцип индивидуализации. Он лежит в основе построения антропоцентрической модели педагогической деятельности. Индивидуализация применяется и в других моделях, однако принцип индивидуализации, свойственный антропоцентрической модели, резко отличается от принципов индивидуализации, заложенных и используемых в других моделях, в частности в моделях социоцентрических и натурцентрических. Социоцентрическая модель не отвергает принципа индивидуализации, но, скорее, он рассматривается как принцип индивидуального подхода и используется в том случае, когда коллективный способ воздействия на отдельную личность с целью «доведения» ее до номинального стандарта «не срабатывает» или оказывается малопродуктивным в связи с какими-то личностными особенностями. В этих случаях допускается и даже приветствуется применение индивидуального подхода к отдельному субъекту в целях индивидуальной корректировки формирования личности и «выведения» ее на стандартную траекторию развития. В натурцентрической модели принцип индивидуализации рассматривается как конечная цель, конечный пункт дифференциации. Применяя различные конструкции уровневой, профильной, внешней и внутренней дифференциации, представители натурцентрической модели в конечном итоге выходят на построение индивидуальной траектории развития подрастающей личности. Однако она (эта индивидуальная траектория) задается извне посредством «внешнего

проектирования» развития личности на основе соответствия или несоответствия в определенных фазах развития нормативным моделям.

Принцип же индивидуализации, свойственный антропоцентрической модели, изначален. Он является исходной точкой образовательно-воспитательных воздействий (взаимодействий), и он же — конечный пункт, конечная цель этих воздействий (взаимодействий). Основным тезисом, на котором строится вся антропоцентрическая модель, является тезис об уникальности и неповторимости каждого ребенка, о его потенциальной талантливости, которую необходимо посредством образования и воспитания проявить и развить. Причем развить талант, заложенный в каждом ребенке, можно не столько посредством индивидуального подхода, «парной» (ребенок–учитель) педагогики (как в социоцентрической модели), не посредством выхода на самостоятельную, индивидуальную работу (как в натурцентрической модели), а посредством работы в группе детей под руководством (или лучше — при участии) взрослого, который является соучастником раскрытия индивидуальности не только своих подопечных, но и самого себя. Индивидуальность может проявить, раскрыть себя только при столкновении своего собственного опыта, понимания, знаний с опытом, пониманием, знанием других людей. При этом ни «парная» педагогика, ни самостоятельная, индивидуальная работа как средства развития индивидуальности не отвергаются, но их применение вторично по отношению к работе в группе. Однако подобное понимание антропоцентрической модели появилось лишь на определенном этапе развития педагогических идей. Изначально же идеи антропоцентризма в педагогике связывались как раз с парной педагогикой. А родоначальником ее справедливо считают Сократа. Ему же принадлежит и наиболее используемый в современных антропоцентрических моделях принцип — принцип диалога.

Диалог, реализуемый посредством «парной» педагогики, мы находим чуть позднее в трудах Ф. Рабле. В его «Гаргантюа и Пантагрюэле» мы видим блестящую сатиру на схоластическое средневековое воспитание и противопоставление ему воспитания «нового», основанного как раз на идеях диалогического парного воспитания. Однако с особой яркостью эти идеи проявились в романе Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или о воспитании». Воспитание, по Руссо, является столь огромным и ответственным делом, что один человек

должен воспитывать только одного человека. И главное не обучение, а руководство, не учитель, а руководитель, задача которого не давать законы ребенку, а научить его самостоятельно найти эти законы. Воспитатель Эмиля в своей деятельности пользуется творческим характером ребенка, его желанием активно проявить себя в деле. А достигается это развитие творческой активности посредством диалогического образования воспитанника.

Однако с особой силой и страстностью идеи антропоцентризма в педагогике развивали В.П. Вахтеров и Л.Н. Толстой.

В основу своей педагогической концепции, которую он обозначает как «эволюционную» педагогику или «новую» педагогику, Вахтеров В.П. положил принцип развития. Глубочайшая тайна воспитания, считал В.П. Вахтеров, заключается в том, что каждый нормальный ребенок стремится к развитию всех заложенных в нем сил и способностей. Но эти стремления и способности заглушаются условиями окружающей его среды и прежде всего школой. «Новая же педагогика, — писал В.П. Вахтеров, — не станет требовать одного шаблона и одной программы для всех детей. Она будет исходить из того положения, что способности детей различны и что стремления их к развитию так же нетождественны... Каждый из них уникален в своем роде. Каждый из них не копия, а оригинал. Каждый одарен различными способностями, в различных сочетаниях и различных степенях. Притом даже одна и та же способность у одного проявляется в одном возрасте, а у другого — в другом. Неодинаково действует на них даже совершенно одинаковая обстановка... У каждого свое стремление к развитию, на котором отразились и история его предков, и его личные переживания». Именно поэтому, по мнению Вахтерова, у каждого свой, индивидуальный путь развития, который нельзя сковывать одинаковостью обучения.

Идеи свободного, естественного развития индивидуальности каждого ребенка, не скованного рамками программ, экзаменов, учебного распорядка и учебной дисциплины, пытался пропагандировать в свое время и Л.Н. Толстой. Он не только в теории, но и на практике в своей Яснополянской школе развивал и реализовывал эти идеи. Они нашли отражение практически во всех педагогических работах Л.Н. Толстого и вызвали очень неоднозначную реакцию его современников. Самого Толстого очень мучило то обстоятельство, что он, протестуя, не соглашаясь с позицией официальной педагогики и официальной

школьной политики, мало что мог предложить в качестве конкретных рекомендаций по организации школьного образования. То, что он делал сам в своей школе, скорее, можно было обозначить интуитивным действием, нежели действием рациональным и целенаправленным. Не зря в своей «Исповеди» он пишет: «В высших сферах литературной деятельности я понял, что нельзя учить, не зная, чему учить, потому что я видел, что все учат различному и спорами между собою скрывают только сами от себя свое незнание; здесь же, с крестьянскими детьми, я думал, что можно обойти эту трудность тем, чтобы предоставить детям учиться, чему они хотят.... Я так измучился от того особенно, что запутался... так смутно проявлялась моя деятельность в школах, так противно мне стало мое влияние в журнале, состоявшее все в одном и том же — в желании учить всех и скрыть то, что я не знаю, чему учить, — что я заболел более духовно, чем физически, бросил все и поехал в степь к башкирам - дышать воздухом, пить кумыс и жить животной жизнью».

Идея антропоцентризма после Октябрьской революции в нашей стране практически не развивалась, поскольку вступала в противоречие с официальным марксизмом, однако русские педагоги, оказавшиеся в зарубежье, продолжали развитие этих идей. Эту линию российской педагогики можно связать, в первую очередь, с именами В.В.Зеньковского и С.И.Гессена.

Таким образом, на пути развития антропоцентрических идей в области образования можно выделить несколько основополагающих принципов, характеризующих антропоцентрическую образовательную модель. К ним можно отнести: принцип индивидуализации; принцип диалога; принцип свободного, естественного развития каждого ребенка, потенциально обладающего талантом, его развитие сковывается образованием в его традиционной форме; принцип развития творчества в каждом ребенке, которого нельзя достичь путем подражания, копирования каких-то действий. Как видим, эти принципы входят в противоречие с традиционной образовательной парадигмой. Именно поэтому их очень трудно реализовать в процессе массового обучения детей.

С середины 30-х годов в нашей стране, как известно, прочно утвердилась социоцентрическая модель, в рамках которой невозможно было ни развивать, ни реализовывать антропоцентрические

образовательные модели. И лишь в 50-х годах начинается новое возрождение идей антропоцентризма и связано он, прежде всего, с именем В.А.Сухомлинского. 80-е годы отмечены появлением так называемой «педагогике сотрудничества», наиболее ярким представителем которой можно считать Ш.А. Амонашвили.

Практическая реализация идей названных авторов и других педагогов-новаторов 60-70-х годов постоянно натывалась на препятствия, возведенные социоцентрической моделью. И тем не менее, возможно, именно благодаря их работам, происходило своеобразное «расшатывание» традиционных педагогических представлений об образовательном процессе, что привело к появлению в 90-х годах интегративного направления, завоевывающего все большую популярность в нашей стране, направления, обозначаемого как «лично-ориентированное обучение».

К течению педагогического антропоцентризма можно отнести довольно популярное на Западе течение, обозначаемое как гуманистическая психология. Гуманистическая психология, или «третья сила» в психологии, как научное направление возникла в 50-х годах XX века, противопоставляя себя двум уже существующим направлениям — бихевиоризму и психоанализу. С самого начала гуманистическая психология занималась изучением тех способностей и возможностей человека, к которым не обращается ни позитивизм, ни бихевиоризм, ни психоанализ, а именно — любовь, творчество, «Я», развитие, организм, реализация своих возможностей, высшие ценности бытия, становление, спонтанность, смысл, опыт, психическое здоровье и др. Это психология, целью изучения которой является здоровый творческий индивид. Такой подход связан с именами Ш. Бюлер, К. Гольдштейна, А. Маслоу, Дж. Олпорта, К. Роджерса, Р. Мея, Э. Фромма, К. Хорни, В. Франкла и многих других.

На основе гуманистической психологии К.Р. Роджерс создал собственную концепцию обучения, так называемое «недирективное» обучение. Основная идея Роджерса сводится к следующему: если мы хотим понять ребенка, мы должны понять его восприятие реальности, а также должны понять, что жизнь представляет собой непрерывный процесс личностных динамических переживаний, поэтому у детей постоянно происходит внутренняя реорганизация мыслей, чувств и установок. Традиционная система обучения, по мнению Роджерса,

основана на иерархической структуре: руководство учителя, подчинение ученика. В новой же системе взглядов, системе Роджерса, работа учителя сравнивается с работой терапевта, который не формирует человека, стараясь отлить его в форму, задуманную ранее, а помогает ученику найти в себе то положительное, что в нем уже есть, но искажено, забито, спрятано. Учитель, как и терапевт, должен не только безусловно принимать ученика, но быть конгруэнтным, эмпатически понимать его и уметь выразить свое отношение к ученику так, чтобы последний понял его. Эти установки учителя-фасилитатора связаны с изменением его мышления, ценностей и бытия. Эти идеи Роджерса положены в основу теории «недирективного обучения», реализация которой привела на практике к созданию так называемых «открытых классов», «свободных школ», где каждый ученик самообучается и движется вперед соответственно своим возможностям, а учитель является консультантом.

Таким образом, западной научной школой довольно активно развивались идеи педагогического антропоцентризма, и хотя они вылились в разные течения и направления, общая тенденция центрированности на ребенке очевидна. Самыми распространенными терминами, применяемыми представителями антропоцентрических идей, являются: «развитие», «самость», «спонтанность», «независимость», «свобода», «защищенность»; а сам процесс развития ребенка обозначается как самоактуализация, саморазвитие, самовоплощение, самореализация, самовыявление, самообнаружение. Роль учителя, воспитателя, взрослого резко отличается от предписываемой традиционной образовательной парадигмой. Из транслятора знаний, человека, твердо знающего, как и в каком направлении лучше развивать ребенка, взрослый, работающий с детьми, превращается в партнера, сотрудничающего с ребенком на равных правах, вместе с ним занимающегося поиском истины, добывающего знания, познающего себя. Основными методами обучения и воспитания, применяемыми в антропоцентрических образовательных моделях, являются диалог, игра, свободное творческое общение, осуществляемое в группе детей совместно с учителем.

Основной целью образования согласно антропоцентризму является самовыражение, самораскрытие индивидуального и уникального «Я» ребенка, его «самости». Поскольку этот процесс уникален, то

повторить, скопировать его невозможно, это, с одной стороны, а с другой — поскольку в основе антропоцентризма лежит творчество, а творчество всегда вступает в определенный конфликт с традицией, а следовательно, творческое мышление фактически представляет собой (по выражению Л. Брискмана) «обдумывание запрещенных мыслей», мы не можем его заранее предугадать, спланировать, спрогнозировать, а в конечном счете, и спроектировать. Отсюда следует вывод о том, что спроектировать антропоцентрическую образовательную модель также невозможно. Как же тогда строить процесс обучения, не имея ни ориентиров, ни плана, ни учебных программ?

Представители антропоцентризма проектируют не логику изучения содержания, не последовательность шагов в развитии ребенка, поскольку не могут соотнести ее с нормативами, так как сами нормативы не признаются (в плане усредненных, среднестатистических стандартов), а лишь проектируют условия, в которых предстоит находиться ребенку, и требования, предъявляемые к учителю. Таким образом, создается максимально естественная для развития ребенка среда, а в арсенале у учителя должно быть максимально возможное число средств, искусственно стимулирующих развитие творческих качеств обучаемых. Естественная среда и искусственная стимуляция, по мнению представителей антропоцентрических взглядов, позволяют сделать процесс образования наиболее безболезненным и наиболее эффективным для развития каждого ребенка.

Что же в таком случае будет являться критериями успешности, эффективности протекания образовательного процесса и в целом характеризовать продвижение ребенка в развитии? Надо сказать, что вопрос о критериях является наиболее уязвимым для представителей антропоцентрических идей. Дело в том, что, как правило, они ведут речь о целостности, неразделимости процесса развития, о невозможности расчленения его на отдельные составляющие. Трудности возникают в связи с «замерами» развития. Понимая, однако, что без этих «замеров» говорить об эффективности протекания образовательного процесса довольно сложно, ими предлагается в качестве возможного варианта «замерять» развитие эмоционально-мотивационной сферы личности и характеристик творческой деятельности. Именно эмоционально-мотивационная сфера может характеризовать личностное, индивидуально-уникальное продвижение

каждого ребенка в развитии, а его творческий рост будет являться дополнительной характеристикой этого развития.

Индивидуальная траектория развития человека начинает формироваться задолго до его фактического рождения, в процессе внутриутробного развития и даже раньше, в процессе развития его будущих родителей. В момент же фактического появления ребенка на свет (в точке совпадения индивидуальной траектории и вертикальной прямой) уже сформированные качества можно определить не как способности, а как потребности растущей личности. Наличие не одной, а множества траекторий говорит о неповторимости и уникальности индивидуального развития, невозможности заранее спрогнозировать, спроектировать этот процесс. Именно поэтому на схеме отсутствует то, что можно определить как идеал, модель, к которой необходимо стремиться в процессе формирования личности. Антропоцентризм не признает наличия универсальных идеальных моделей, поскольку в центре идеологии антропоцентризма лежит тезис о самостроительстве, самосозидании, самовыстраивании неповторимой и уникальной личности, поэтому траекторий развития – множество.

Попробуем подвести некоторые итоги обзора идей и проблем, разрабатываемых в русле антропоцентрических образовательных моделей.

Первое. Что касается ответов на краеугольные педагогические вопросы «кого, зачем, чему и как учить и воспитывать?», то ответы на них, даваемые представителями антропоцентризма, отличаются от традиционных. Учить и воспитывать нужно всех, но не одинаково (как в социоцентрической модели) и не дифференцированно (как в натурцентрической), а вместе, но по-разному, поскольку основной тезис антропоцентризма — все дети разные, но все потенциально наделены талантом (причем каждый — своим, индивидуальным и неповторимым). Все дети рождаются, по образному выражению Ш.А. Амонашвили, с определенной «миссией». Выявить, разглядеть, развить, проявить талант каждого без исключения ребенка — цель антропоцентрической образовательной модели. Однако реализация этой цели должна идти не по пути индивидуального образования и воспитания, а по пути совместной деятельности взрослых и детей, по пути создания богатства отношений, обмена богатством опыта, которым наделен каждый человек. Если один ребенок общается с одним

взрослым, их опыт достаточно ограничен. Нужно максимально расширить возможности и границы контактов подрастающего человека с разными людьми, с разными культурами, с разными предметными мирами, с разными проявлениями духовности. Чем шире будут эти границы, тем выше вероятность того, что реализуется цель антропоцентрической образовательной модели. В этих тезисах заключены ответы и на вопросы «чему и как учить и воспитывать?». Содержание образования не может быть ограничено рамками учебных планов и программ. Как бы широко они не были представлены разными предметными областями, — это лишь очень незначительная часть того, что из себя представляет мир. Нужно дать ребенку возможность самому отбирать необходимый для его развития материал. Ребенок — самонастраивающаяся система, его внутренние, импульсивные, неосознаваемые устремления, его внутренняя потребность в саморазвитии сами подскажут, что нужно выбрать. В рамках традиционных представлений мы не доверяем или мало доверяем детям, считая, что без наших забот о них они пропадут. Однако эту ситуацию можно сравнить с ситуацией «одомашнивания» животных. Проявляя заботу о попавших в неволю животных, человек берет на себя функции кормления, уборки и т. п., с которыми животное в свободных и естественных условиях справлялось самостоятельно. Тем самым человек сознательно атрофирует природные функции, восстановить которые уже очень сложно. То же и с ребенком. Его природная интуиция и природный дар гораздо лучше позволяют ему справляться с его специфическими трудностями и проблемами, нежели это может делать взрослый, обремененный определенными стереотипами. Однако только при взаимодействии с миром взрослых и с миром других детей ребенок может развиваться наиболее продуктивно, адаптируясь к нормам поведения, признанным в человеческом обществе. Развитие ребенка требует «пищи». А вот относительно того, что из себя должна представлять эта «пища», единства в рядах представителей антропоцентрической образовательной модели пока нет. Одни считают, что такой пищей может являться опыт других людей, с которыми контактирует ребенок, другие — что ребенок сам в состоянии позаботиться о «добывании пищи», третьи, что на наш взгляд наиболее разумно, считают, что взрослые должны позаботиться о том, откуда ребенок будет черпать источники для своего развития. Таким образом,

задача взрослых заключается в том, чтобы предоставить детям максимально возможные области для их развития, техники и технологии, с помощью которых можно эти области осваивать. В арсенале антропоцентрических образовательных моделей накоплен достаточно большой массив методов, методик, техник и технологий, применение которых позволит каждому ребенку наиболее творчески освоить интересующую его область. И еще один краеугольный педагогический вопрос, который был не очень важен в рассматриваемых ранее моделях и который приобретает особую актуальность в модели антропоцентрической, — «кто учит?». При рассмотрении сущности антропоцентрической образовательной модели мы неоднократно обращались к этому вопросу, поскольку ценностные ориентации, образ мыслей, в целом мировоззренческая позиция учителя-антропоцентриста очень резко отличается от позиции учителя-традиционалиста. И именно в этом, по всей вероятности, кроется особая трудность в реализации антропоцентрической модели в широкой педагогической практике, поскольку рассматриваемая модель предполагает, что учителями должны быть самые творческие, самые гуманные, самые прогрессивные люди общества, а это пока из области фантастики.

Второе. Идеи антропоцентризма зародились в глубокой древности. И несмотря на то что они развивались, уточнялись, «технологизировались», кардинального изменения идей, по сути, не произошло. Идея самоценности, уникальности и неповторимости каждого человека, каждого ребенка, пройдя через века, осталась неизменной.

Третье. К сожалению, развитие идей антропоцентризма в большей степени относится к теории, нежели к практике их реализации. Хотя «сожаление» это очень условное, поскольку антропоцентрическая образовательная модель имеет ограничений и недостатков ничуть не меньше, чем достоинств и преимуществ по сравнению с другими моделями. Связаны ограничения, в первую очередь, с непредсказуемостью, непрогнозируемостью, в чем-то даже с иррациональностью процесса обучения и воспитания. Действительно, в своих крайних проявлениях идеи антропоцентризма несут дезорганизирующее, анархическое начало, отрицающее целесообразную и целеполагающую деятельность в области образования и воспитания.

Однако деструктивность не может служить основополагающей идеей жизни, ей всегда противостоит стабильность и упорядоченность, которые согласно закону энтропии всегда побеждают. Не зря, поэтому теоретики антропоцентризма сами ужасаются тому, куда могут привести крайние антропоцентрические идеи. Эти крайние позиции приводят к тому, что педагог перестает осознавать, ради чего он работает, что в конечном итоге является плодом его усилий, а как следствие — к непониманию того, чему конкретно учить детей. Подобные переживания и сомнения испытывали в свое время и Л.Н. Толстой, и К. Роджерс.

Далее, антропоцентрическая модель вряд ли пригодна для обучения детей счету, письму, чтению, то есть элементарным навыкам грамотного человека. Скорее ее можно использовать на самых ранних этапах развития ребенка или на этапе продвинутом, тогда, когда уже имеется определенный запас знаний и опыта. Не случайно, А.В. Петровский разрабатывает свою концепцию применительно к дошкольному воспитанию, не случайно не «вырисовывается» личностно-ориентированное обучение у И.С. Якиманской применительно к массовой школе. Антропоцентрическая образовательная модель не может служить целям «всеобуча», она неприменима в массовой общеобразовательной школе, по крайней мере, в существующем на сегодняшний день варианте. Подтверждение этой мысли мы находим, анализируя и опыт «открытых школ», школ, построенных на принципах недирективного обучения К. Роджерса. В последние годы они становятся заметно менее популярными, поскольку дети выходят из них малограмотными и малообразованными, хотя и обладающими другими качествами, не развиваемыми традиционными школами. В последние годы внимание и американской общественности, и органов образования обращено к опыту советской, японской, корейской школы, строящей образовательный процесс в русле совсем других моделей.

Завершая обзор моделей педагогической деятельности, попробуем сравнить их между собой, выстроить структурную схему взаимосвязи моделей друг с другом (рис. 2.1).



Рис. 2.1. Схема взаимосвязи моделей

Представленная в форме двух пересекающихся прямых, ограниченных плоскостью круга, она как бы замыкает рассматриваемые модели друг на друге, демонстрируя, с одной стороны, условность их выделения, поскольку все они так или иначе взаимосвязаны друг с другом, а с другой — необходимость их различения, поскольку основу их составляет определенная референциально-рамочная структура со специфическими ценностно-мировоззренческими установками.

Горизонтальную линию обозначим как «Бытие». Ее крайние точки представлены «Социумом» (социоцентрической образовательной моделью) и «Природой» (натурцентрической образовательной моделью). Это плоскость прагматической, целенаправленной, прогнозируемой, рациональной жизни человека, определяемой его разумом, то есть его интеллектом, когнитивными, поведенческими характеристиками, степенью его образованности и культуры.

Вертикальная прямая обозначена как «Дух». Конечные ее точки представлены «Объективированным Абсолютом» (теоцентрической моделью) и «Субъективированным Абсолютом» (в образе уникально-неповторимой и самоценной личности, формируемой антропоцентрической образовательной моделью). Это плоскость иррационального, транс-цендентального, выраженная в форме духовно-нравственных, эмо-ционально-мотивационных и творческих качеств человека.

Процедура выделения характерологических особенностей каждой из моделей позволяет выстроить таблицу сравнительных характеристик моделей педагогической деятельности по пяти параметрам: целям, принципам, критериям, содержанию, средствам и методам обучения и воспитания (табл. 3).

**Сравнительные характеристики моделей
воспитательного процесса**

Основные характеристики	Теоцентрическая модель (человек — продукт божественного творения), А. Августин	Социоцентрическая модель (цели воспитания формируются социумом), Аристотель	Натурцентрическая модель (следование природе человека), Платон	Антропоцентрическая модель (уникальность, неповторимость человека), Д. Вико
Цель	Движение к абсолюту (универсальному и неизменному)	Переменная «модель личности» в форме социального заказа	Несколько типологических «моделей личности»	Реализация индивидуальных потребностей развития, самореализация
Принципы	Духовность	Унификация, оптимизация, интенсификация	Дифференциация и индивидуализация	Творческая самореализация, партнерство
Критерии	Духовно-нравственная сфера формирования личности	Когнитивные и поведенческие характеристики в форме ЗУНов	Максимально возможное развитие природных способностей	Мотивационно-эмоциональная сфера, творческие качества
Содержание	Единая и универсальная программа	Единая и универсальная программа	Вариативные учебные программы	Отсутствие заранее проектируемых программ
Средства и методы	На ранних исторических этапах - жестко авторитарные, постепенно заменяющиеся более гуманными	На ранних исторических этапах - жестко авторитарные, постепенно заменяющиеся более гуманными	На ранних исторических этапах - жестко авторитарные, постепенно заменяющиеся более гуманными	Гуманистические, не травмирующие психику

Вопросы и задания для самопроверки

1. Сформулируйте цель воспитания по Макаренко А.С.
2. Дайте характеристику современной социоцентрической образовательной модели.
3. Назовите плюсы и минусы социоцентрической образовательной модели.
4. Дайте обоснование научных основ идей натурцентризма.
5. Какова основная идея современных «натурцентристов» применительно к образованию?
6. Сформулируйте различие авторитарной и гуманистической дифференциации.
7. Что представляет собой селективно-поточная система?
8. Назовите характерные особенности теоцентрической модели. Из каких догматов они вытекают?
9. Какие преимущества перед другими моделями имеет теоцентрическая модель?
10. Сформулируйте слабость и уязвимость теоцентрической модели.
11. . Что является целью образования согласно антропоцентризму?
12. Какие конструкции дифференциации представители натурцентрической модели используют при построении индивидуальной траектории развития личности? Каковы критерии успешности, эффективности протекания образовательного процесса? Что характеризует продвижение ребенка в развитии?

Тема 5. ТЕХНОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ: МЕТОДЫ ВИЗУАЛЬНОЙ СОЦИОЛОГИИ В ИССЛЕДОВАНИИ МОЛОДЕЖИ

Георг Зиммель:

*«...общественная жизнь в большом городе в сравнении с маленькими городками создает преимущественную возможность для видения, чем для слышания других людей...
Современная общественная жизнь все больше повышает значение зрительных впечатлений»*

Визуальные данные в широком смысле «потенциально охватывают всякие предметы, людей, места, события или ситуации, которые может наблюдать человеческий глаз»¹². В общем смысле под «визуальными методами» принято понимать ситуацию включения в исследование визуальных средств и использования визуальных данных. К визуальным данным относятся фотографии, фильмы, видео- и телесюжеты, дисплеи, графика, рисунки, картины и т.д. В общественной жизни люди проявляют разнородную активность. Внешне поведение людей наблюдаемо, но о скрытом смысле поведения мы можем только догадываться. Поведение необычайно разнородно и выполняет различные функции в различных контекстах общественной жизни. Когда Флориан Знанецкий¹³ предлагал классифицировать общественные функции, например, на образовательную, пропагандистскую, интеграционную, экономическую, художественную политическую и др., то он имел ввиду что-то похожее на наши «контексты», в которых играют различную роль. «Визуальные исследования в социологии» тесно связаны и, взаимодействуют с другими социологическими и гуманитарными дисциплинами, культурологией, поэтому изучение опирается на весь комплекс социально-гуманитарных знаний студента. В социологических исследованиях выделяются письменные, изобразительные, звуковые и комплексные документы. В данном пособии обсуждаются возможности визуальной социологии в изучении проблем молодежи, представлена практика применения метода социального картирования городского пространства. Рисунок рассматривается как вид визуального документа, также анализируются основные особенности качественного и количественного метода анализа.

¹² Emmison Michael, Smith Philip. Researching the Visual. London: Sage. 2000

¹³ Znaniecki Florian. Social Actions. New York: Farrar i Rinehart. 1936.

§ 5.1 Возможности визуальной социологии в изучении проблем молодежи

В современном мире особую роль приобретает визуальная информация, многократно тиражируемая и воспроизводимая во всех сферах жизнедеятельности общества. Используя визуальную информацию, социолог с помощью социологического воображения может проникнуть в суть явлений и процессов окружающего социального мира.

Sociological imagination - одна из основных методологических и методических концепций современной социологии. Понятие было введено Ч.Р.Миллсом¹⁴ для обозначения принципа социологической генерализации, то есть подведения конкретных фактов под обобщенную категорию или тенденцию, выход за пределы наивной и обыденной созерцательности и переход к аналитике социальной реальности. Социологическое воображение фактически является необходимым условием всякого социологического мышления как такового.

Методы визуальной социологии впервые были применены английскими и американскими учеными. Их главное назначение заключалось в изучении культур «примитивных» народов с помощью кинофильмов и фотографий.

Возникновение визуальной социологии относится к XIX веку. В 1896–1916 гг. Американский социологический журнал публиковал работы с фотографиями, которые раскрывали некоторые социальные проблемы того времени. Конкретно в журнале было опубликовано 244 фотографии на 31 статью. Одними из первых исследователей визуальной социологии являлись Джакоб Рис, который использовал фотографии нью-йоркских трущоб для привлечения внимания общественности к проблеме бедности, и Левис Хайн, фотографировавший только что прибывших мигрантов и условия работы детей в шахтах. В 1974 году была выпущена статья

¹⁴ Миллс, Чарльз Райт. Социологическое воображение; Под общ. ред. Г.С.Батыгина; Пер. с англ. О.А.Оберемко.-М.:NOTA BENE,2001.-263с.

Х. Бекера «Фотография и социология» в журнале «Исследования в антропологии визуальной коммуникации», что послужило одной из отправных точек для возникновения новой методологической базы социологии.

Визуальная социология использует изображения и другие зрелищные объекты, чтобы анализировать общество и культуру. Как новое направление исследований она исходит из нескольких интеллектуальных импульсов, которые отражают возросшую озабоченность визуальным, а также эпистемологические искания постклассической науки.

Первый импульс связан с осмыслением визуальных репрезентаций культуры и имеет глубокие корни в западной интеллектуальной истории. Второй импульс развивается из практики совершенствования методики и техники социологического исследования. Лидерскую позицию в генерировании и освоении визуальных методов как способов эмпирической работы с новой техникой фиксации данных занимает американская социология, где институционализация практики визуальной социологии начинается примерно с того времени, когда в США произошло становление программы доктора философии в социологии. И наконец, третий импульс инспирирован культурным поворотом в социальной теории, который в том числе поддержал статус наблюдения повседневных действий людей в противовес социологической работе с абстрактными схемами общественного организма в целом.

Социологический интерес в интерпретации изображений, произведенных культурой, обосновывался, помимо прочего, растущим влиянием средств массовой информации на популярную культуру начиная с технических революций XX столетия. Присутствие средств массовой информации в повседневной жизни устойчиво возрастало хотя бы потому, что с каждым новшеством увеличивалось количество времени, которое тратилось людьми на потребление медиапродуктов.

Теоретические истоки визуальной социологии лежат в (пост) структурализме, семиотике, этнографии, антропологии, этнометодологии и в работах Р. Барта, М. Фуко, Т. Ван-Дейка, П. Бурдьё, Ж. Деррида и Бодрийяра. Важной

базой визуальной социологии стала семиотика, поскольку изучение знакового аспекта и знаковой системы в семиотике происходит по трем направлениям, таким как синтактика (изучение внутренних свойств знаков относительно интерпретации), прагматика (исследование связи знаков с «адресатом», т.е. проблемы интерпретации знаков теми, кто их использует, их полезности и ценности для интерпретатора) и семантика (изучение отношения знаков к обозначаемому). Два последних аспекта семиотики становятся полем деятельности визуальной социологии, ее базовыми элементами и являются основой изучения социально релевантной визуальной информации.

В соответствии с семиотическим подходом в качестве объекта исследования выступает изображенная социальная реальность, а в качестве предмета — социальные смыслы возникающей знаковой системы. Основной семиотической концепцией, применяемой в визуальной социологии, является теория Ролана Барта об уровнях обозначения: первый уровень — иконический знак, обозначающий только сам предмет или объект; второй уровень — коннотативные значения, возникающие при вмешательстве человека в процесс подачи и представления объекта; третий уровень — мифологическое значение, которое приобретается в результате культурного осмысления и наделения знака идеологической нагрузкой.

Важной предпосылкой развития визуальной социологии является оформление теоретических концепций, которые Петр Штомпка, обосновывая сотрудничество фотографии и социологии, называет второй социологией. Он пишет по поводу теоретических истоков этого направления: «Какими чертами должна обладать социологическая теория, чтобы использование фотографии стало правомочным?.. Среди социологических теорий те, которые могут быть использованы визуальной социологией и одновременно сами использовать эвристически либо доказательно фотографические снимки, должны выполнять условия:

- а) принадлежать ко второй социологии, а значит, социологии действий;
- б) принадлежать к социологии повседневной жизни;
- с) размещаться в рамках микросоциологии.

Из социологических теорий три наиболее полно выполняют эти условия: феноменологическая социология Альфреда Шютца, этнометодология Гарольда Гарфинкеля и драматургическая социология Ирвинга Гофмана». Следовательно, визуальное «становится видимым» для социологов только по мере расширения эпистемологических рамок социальной теории в середине XX в.

С течением времени оформились некоторые профессиональные пристрастия. Визуальные социологи, заинтересованные улучшением визуальных методов исследования и расширением их использования в эмпирической социальной науке, — это Маркус Бэнкс, Ричард Чалфен, Джон Грэйди, Дуг Харпер, Люк Паульс, Джон Проссер, Джон Ригер и Джон Вагнер. Главным образом интерпретируют визуальные репрезентации и связаны с постмодернистской теорией в гуманитарных науках, литературе, искусстве и исследованиях культуры Элизабет Чаплин и Сара Пинк. Каждая группа имеет в значительной степени отличающиеся представления о том, где располагается предмет визуальной социологии: или в повторно подкреплённой социальной науке, или в новом виде исследований культуры, свободных от дисциплинарных границ. Важно подтвердить, однако, что оба эти конкурирующие видения визуальной социологии определяют образы как концепты или, по Говарду Беккеру, «наблюдая любое изображение, спрашивайте себя, на какой вопрос или вопросы оно могло бы отвечать?».

Широкое представление о визуальной социологии излагает американский исследователь Майкл Хилл. Он подчёркивает отношения между социологами и визуальными явлениями, определяя область как «исследование рефлексивных отношений между социальными структурами, с одной стороны, и восприятием, выбором, познанием и созданием визуальных образов — с другой». Хилл очерчивает несколько проблемных исследовательских ареалов, которые применимы и к изучению молодежных проблем: образ жизни молодежи, особенности социализации, субкультур, молодежных солидарностей, проявления экстремизма и др.).

Определение предмета. Каковы социальные факторы, которые влияют на видение? Что определяет способ видения

вещи и способ придания значения тому, что мы видим? Каков характер, роль и институциональная организация визуальной символики в социальном конструировании реальности? Какие идеи в понимании характера и организации общества могут быть отчетливо показаны через анализ изображений?

Социальные образы в средствах информации. Определенное внимание должно быть направлено на фотографии, телевидение и кинофильмы. Необходимо рассматривать содержание образов в развлекательных программах, информационных программах и рекламе. Важны для исследования контроль и управление образами в СМИ, осуществляемые корпорациями и социальными институтами в целом. Следует определить, визуальные образы в СМИ инициируют социальные изменения или просто отражают происходящие изменения.

Визуальные измерения социального взаимодействия. Внимание здесь может быть сосредоточено на невербальной коммуникации и создании имиджа тела. Какими способами одежда и мода проявляются как символы статуса и власти? Какие имиджи тела используются в художественной среде, а какие — в повседневных невербальных коммуникациях? Каким образом ландшафты предстают как средства передачи смысла в различных типах социального взаимодействия?

Социология визуального искусства. Другое направление связано с исследованием социального содержания искусства и как художественного мира, и как институциональной сферы. Кто приходит в художественные музеи и почему? В какой степени искусство является автономным от других институтов? Какова степень связи искусства с другими институтами? Каковы отличительные характеристики символического языка в визуальных искусствах? Какие социальные значения накладываются как культурный багаж на символы в визуальных искусствах?

Визуальные технологии и социальная организация. Каковы последствия главных событий в развитии визуальных технологий — фотографии, кинематографа, телевидения, цветной печати, копировальной техники, компьютерных программ и т. д. — для семьи, образования, политики, бизнеса и других сфер? Какую роль семейные фотографии игра-

ют в структурировании личной истории? В какой степени основные социальные институты управляют развитием и использованием визуальных технологий? Каковы наилучшие способы применения визуальных технологий в изучении общества, в образовании, в целом в создании «человека понимающего»?

Визуальная социология — это широкий континуум интересов и проектов, соотносящихся с разнообразными теоретическими основами, это множество программ исследования с разными вариантами ссылок на социологию как на дисциплину. Несмотря на эти различия, есть единое мнение по поводу трех основных суждений.

Во-первых, *образы являются конструкцией*. Это означает, что они неизменно созданы для репрезентации какого-либо значения, что их кто-то создал для некоторой цели в определенный исторический момент времени.

Таким образом, мало того, что изображения имеют историю и политику, они часто имеют опыт путешествия от одного контекста к другому с драматично различающимися значениями и оценками, которые приобретают на своем пути.

Во-вторых, *изображения содержат и символическую информацию, и документальную информацию о действиях*. Принимая во внимание, что все изображения произведены как действия человека для целей, которые не лежат на поверхности и неочевидны, их физическая природа тем не менее гарантирует, что представленное есть объективный продукт конкретного акта репрезентации. Все фотографии, например, представляют более или менее ясно, что некоторая часть реальности была взята в рамки камеры, они также идентифицируют точку преимущества камеры и, возможно, фотографа.

В то время как аналитики могут интересоваться или символической, или поведенческой информацией в изображении, акт, в соответствии с которым изображение создано, является неотъемлемо и символическим и поведенческим. Действительно, изображения часто смещают, добавляют, удаляют или увеличивают информацию в рамке, которую можно хвалить как искусство или сожалеть о ней как о дезинформации. Однако аберрации этого вида являются

доказательством того, что символическое связано с физическим основанием изображения.

Наконец, *изображения* — часть коммуникативных стратегий, они обычно используются, чтобы рассказать или сообщить какую-либо историю. В дополнение к информации, которую эти истории передают, изображения имеют риторическую функцию, неотделимую от их ценности в качестве данных.

Таким образом, изображения составляют богатые источники информации о различных аспектах социальной и культурной жизни молодежи и их использование предъясвляет комплекс методологических и интерпретативных вызовов исследователю.

К визуальным техникам сбора и анализа данных в социологии, и в том числе о социальной и культурной жизни молодежи, можно отнести исследование современных направлений в искусстве, анализ граффити, фотоинтервью, исследование билбордов и рекламы, исследование социокультурного пространства кино, контент-анализ веб-сайтов, контент-анализ текстовых источников (газеты, журналы), изучение культуры повседневности, анализ фото- и видеоархивов, анализ фотографий, метод анализа личных документов (по Ф. Знанецкому, анализ личных писем, дневников, мемуаров, документов с последующей реконструкцией социокультурного пространства события или времени).

На волне интереса к фотографированию в современном обществе пользователи Интернета (чаще это молодежь) выкладывают свои любительские фотографии, делятся советами и изучают искусство фотографирования.

Сюжеты многих фотографий можно использовать для иллюстрации быта, нравов, моды, повседневной жизни различных стран и народов. По словам Э. Фромма¹, типичным примером того, как происходит восстановление в памяти лица или пейзажа по принципу обладания, является манера большинства людей рассматривать фотографии. Фотография служит им лишь вспомогательным средством для опознания человека или места, вызывая, как правило, такую реакцию:

¹ Фромм Э. *Иметь или быть* / сост. П. С. Гуревич. М., 2000. С. 38.

«Да, это он» или «Да, мне случалось бывать здесь». Таким образом, для большинства людей фотография становится своего рода отчужденной памятью. Глобализация раздвинула границы и масштабы интересов современных людей. Фотографии становятся базой для социологической интерпретации, и принцип наглядности (как социологический метод) с успехом воплощается в фотографической фиксации изменений или статичных состояний социальной реальности под воздействием тех или иных эндогенных или экзогенных факторов. «Фотография появилась примерно в одно время с социологией, однако использование фотографий как источника социальной информации так и не стало популярным. Миллионы фотографий делаются каждый год и становятся достоянием семейных альбомов, но социологи не испытывают особого интереса к тому, что могло бы стать основной информационной базой исследования и продемонстрировать запечатленный образ индивида, группы, места действия».

Фотографии можно использовать:

- 1) для интерпретации коммерческих изображений;
- 2) как объект исследования тендерной проблематики;
- 3) для гуманистической интерпретации (мотивация автора, например);
- 4) для социологической интерпретации (социальные взаимодействия, структуры, типы личностных отношений);
- 5) для культурной интерпретации (нормы, вкусы, мода).

Существенными признаками визуальной социологии являются социокультурный контекст, социальная рефлексия, текстуальность, концептуальность, оценочность.

В изучении визуальной социологии можно выделить два основных базиса — это теория и практика данной научной дисциплины. В качестве теоретического (научного) аспекта интерес представляет рассмотрение реализации идеи визуальной социологии через Международную ассоциацию визуальной социологии. А практическое выражение — это включение визуальной социологии в социально-гуманитарный блок высших учебных заведений.

Нередко визуальную социологию отождествляют с визуальной антропологией, которая отображает быт, нравы, поведение людей. В Международной социологической ассоциации

(ISA) визуальная социология до 2008 г. не рассматривалась как самостоятельное научное направление, несмотря на то что бывший президент ассоциации П. Штомпка, которого избрали на этот пост в 2002 г. на XV всемирном социологическом конгрессе в Брисбейне (Австралия), написал учебник по этой дисциплине и является одним из первых идеологов данного научного направления¹.

На данный момент существует Международная ассоциация визуальной социологии (IVSA). Международная ассоциация (штаб-квартира находится в Нью-Йорке) создана в 1985 г. и является некоммерческой, демократической, академически ориентированной организацией, которая видит главную цель в изучении общества, культуры и социальных отношений с помощью визуальных методов подачи и обработки информации. Международная ассоциация проводит конференции каждый год: В 2009 г. прошла конференция в Великобритании, в 2010 г. — в Болонье, а в 2011 г. — в Ванкувере, штат Калифорния. Тематика конференций разнообразна, например на конференции в 2006 г. в Италии (г. Урбино) рассматривалось городское пространство.

Современный мир и мироощущение человека все более и более становятся знаковыми и наглядными — новые технологии открывают широкие возможности для визуализации процессов подачи информации. Сегодняшние школьники и студенты восприимчивы к материалам с «яркой картинкой», создаваемой посредством современной техники. Восприятие информации на слух отходит на второй план, уступая место модернизированным методам, и визуальная социология может рассматриваться в двух направлениях — методологическом и культурологическом. Специфика методологического метода заключается в том, что путем создания фотографий мы можем изучать запечатленную реальность. Культурологический метод отличается только процессом получения информации об изучаемом предмете, объекте или явлении. В основе культурологического метода лежит изучение фотоматериала, созданного не самим исследователем, а другими людьми и взятого в любой историческо-временной точке.

¹ Штомпка П. Введение в визуальную социологию // INTER. 2007. № 4. С. 6–12.

Одна из основных методических и методологических концепций современной социологии — социологическое воображение, которое было впервые рассмотрено Ч. Р. Миллсом для обозначения принципа социологической генерализации (подведения конкретных фактов под обобщенную категорию или тенденцию). Можно сказать, что социологическое воображение осуществляет переход от обыденного созерцания к анализу социальной действительности.

В нашей стране есть несколько научных центров, где серьезно занимаются визуальной социологией: в Московском государственном университете, Институте этнологии и Институте философии РАН, в Российском государственном гуманитарном университете, в Пермском государственном университете, в Петербурге, Саратове, Ижевске.

Сегодня всем знакомая методология анализа визуальных образов претерпевает динамические изменения, но методология визуального анализа поднимает больше вопросов, чем когда-либо. Почему сейчас возник такой интерес к визуальным образом, отражает ли он концептуальные изменения в мышлении людей? Как правильно изучать визуальные средства? Что изучать? И самое главное, какие методики использовать для исследования визуальных образов и для их анализа? Чем отличается визуальная социология от других наук, которые соприкасаются с визуальными образами? Визуальная социология формируется как отдельное направление социологии, однако до полной институционализации еще далеко.

В первую очередь необходимо понять, почему так возрос интерес к визуальной социологии сегодня, что ему способствовало?

Во-вторых, следует очертить предмет визуальной социологии. Понятно, что в современном мире многое взаимосвязано и есть вещи, которые стоят на стыке наук. Тем не менее представляется, что в визуальной социологии уже сформировались основные поля, предметная область, которую мы хотели бы обозначить.

В-третьих, необходимо раскрыть основные направления дальнейшего развития визуальной социологии.

Прежде всего обоснуем возросший интерес к визуальной социологии. Какие факторы послужили толчком для развития визуальной социологии сегодня?

1. Развитие социологии как науки. Происходит расширение спектра охватываемых явлений, инкорпорирование социологии во множество смежных дисциплин. Точно так же в сфере видеоисследований наблюдается дифференциация их направлений. В университетах многих стран изучать визуальные образы можно на разных направлениях, в том числе в курсах:

- визуальной социологии;
- визуальной антропологии;
- медиаисследований;
- исследования аудиовизуальных коммуникаций и кинематографии;
- культурных исследований (часть, ответственная за визуальные исследования);
- визуальных коммуникаций;
- истории визуальной культуры;
- истории архитектуры и искусства и т.д.

2. Развитие качественной методологии в социологии. Несомненно, развитие качественной социологии с ее методами, которые позволяют более глубоко проникнуть в жизнь респондента, привело к широкому использованию их не только исследователями, но и простыми людьми. Использование разных типов включенного наблюдения обусловило наличие больших массивов видеоинформации, которые нужно осмысливать и анализировать. Вариативность качественных методов вызвала различные эксперименты с формами и методами видеофиксации получения данных от респондентов и новые формы анализа.

3. Глобализация. В результате глобализации современный человек, к какой бы социальной группе он не принадлежал, в какой бы стране не жил, чувствует себя частью мирового сообщества. В разных странах есть различные возможности для посещения других стран, однако с помощью Интернета, телевидения, средств массовой информации практически любой человек земли знает, что происходит на планете в целом и в ее отдельном уголке.

4. Развитие Интернета и IT-технологий.

Развитие Интернета привело к тому, что любому члену общества доступны данные по многим вопросам современной жизни человечества из разных концов планеты. Таким образом, перед человеком раскрылся широкий спектр возможностей. Интернет — это не только средство коммуникации, это интерактивная среда, которая позволяет:

- а) обмениваться как текстами, так и имиджами, в том числе с теми людьми, которые человеку дороги;
- б) интенсивно искать имиджи по ключевому слову;
- в) использовать целый спектр новых имиджевых технологий (Flash) и т. п.

При простом запросе «Интернет и визуальные образы» всплывает огромное количество картинок — от Джоконды до Мэрилин Монро. Интернет — это мировое хранилище образов.

Федеральное агентство по печати и массовым коммуникациям РФ провело исследование пользователей Интернета. Наиболее популярным занятием среди пользователей Рунета является чтение новостей — 77 % аудитории посещает сайты средств массовой информации, 74 % пользуется почтой, 68 % — поисковыми сервисами, 68 % узнает погоду, 46 % смотрит фото и видео, 44 % скачивает программное обеспечение, 41 % читает блоги и форумы, 39 % скачивает музыку, 34 % общается с помощью мессенджеров (ICQ, Skype и т. д.).

5. Развитие цифровых технологий. В XIX в. была совершена фотореволюция — со времен Луи-Жака-Манде Дагера (1787–1851), человека, который не изобрел фотографию, но сделал ее популярной, визуальные средства фиксирования социальной действительности претерпели существенные изменения. А начиная с 1981 г., когда компания Sony изобрела камеру Magnetic Video Camera, совершилась цифровая мини-революция. Сегодня цифровые видеокамеры доступны по цене 350 \$ представителю среднего класса и ими пользуются миллионы людей во всем мире. Они создают видеоархивы, фиксируя в них варианты своей действительности и досуга. Созданные людьми визуальные материалы являются объектом социологического анализа. Но с другой стороны, исследователи сами используют цифровые камеры для изучения

социальных процессов современности. Таким образом, развитие цифровых технологий подстегнуло развитие визуальной социологии.

6. Возникновение мобильной телефонии. Помимо цифровых видеокамер большую роль в создании визуальных образов играют мобильные телефоны. Благодаря MMS (Multimedia Messaging Service) — сервису мультимедийных сообщений — у владельцев мобильных телефонов появилась возможность отсылать и принимать на свой мобильный телефон и прочие устройства не только текст, но также графику, музыку и видео. Большинство операторов в настоящее время поддерживает MMS до 300 кбайт, что соответствует видеоролику длительностью 20–40 с или несколькими фотографиям.

Современные сотовые телефоны имеют множество функций:

а) создавать черно-белые картинки; цветные картинки; логотипы по индивидуальному заказу абонента (например, с именем абонента и т. д.); отредактированные пользователями изображения (например, технология Living Pictures позволяет преобразовать любую двухмерную фотографию, сделанную встроенной цифровой камерой, в трехмерную «говорящую картинку»);

б) организовывать фото- и видеогалереи, MMS-конкурсы фотографий абонентов и т. д.;

в) вести потоковую передачу медиаданных (цифровых аудио- и видеофрагментов в режиме реального времени). Она включает потоковый мобильный видеопросмотр значимых событий (чаще всего спортивных), потоковое видеосопровождение (например, сервис «визуальное радио», позволяющий пользователям сотовых аппаратов не только слушать аудиоинформацию, но и получать картинки, а также голосовать за музыкальные композиции или приобрести рингтоны);

г) медиаинтегрированные сервисы, в которых непосредственно участвуют медиапровайдеры. Предоставление таких услуг часто основано на интеграции ТВ, SMS или IVR и включает ТВ-чаты, интерактивные программы (радио и телевидение), голосование, интерактивные игры;

д) мобильный маркетинг — интерактивный маркетинговый инструмент или маркетинговые коммуникации,

в реализации которых задействован мобильный телефон. Предоставление мобильного маркетинга основано на идее персональной нацеленности на абонента в части целевой рекламы, отфильтрованных новостей, личного портфеля акций и т. п. Реализация такого рода продуктов возможна с использованием различных технологий передачи данных — SMS- и MMS-сообщений;

е) пользовательские приложения, в частности приложения для работы с фотоизображениями (например, сервис Vodafone Live основанный на технологии MMS-сообщений. Чтобы им воспользоваться, абонент должен иметь телефон под брэндом Vodafone со специальной кнопкой. Картинка, снятая встроенной камерой телефона, попадает при нажатии кнопки в личный электронный фотоальбом абонента на сайте компании и/или посылается другу).

Таким образом, мы видим огромные возможности для использования визуальных составляющих с помощью мобильного телефона.

Возросшая визуальная грамотность населения, а также информационная насыщенность современной жизни визуальными образами ведут к формированию образного мышления и образных презентаций. Развитие Интернет-технологий позволяет пользователям создавать виртуальные пространства, отличные от реальных. В Интернете возможно сконструировать новый имидж, отличный от реального, человек может репрезентировать себя по-разному. Возникшие в Интернете виртуальные пространства, новые онлайн-идентичности осваиваются в первую очередь молодежью. Обилие информации приводит к тому, что у современного человека возникает так называемое «клиповое сознание», когда он мыслит визуальными образами. Почему так происходит?

Во-первых, пространство вокруг нас насыщено визуальными образами. Ранее была распространена поговорка «лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать». В настоящее время эта поговорка очень верно отражает тенденции современной жизни. Сегодня информационный поток в большой степени передается через образы. Время у человека сейчас стало спрессовано: в один и тот же период он делает много различных дел. Событийный ряд очень насыщен. И в этой

связи время, отведенное на чтение текстов или их прослушивание, уменьшается. Более того, чтобы найти определенный текст, журнал, книгу, прослушать информационное сообщение, нужно сделать какое-то усилие: зайти в магазин, включить радио, настроить его на определенную волну, провести селекцию: выбрать в потоке то, что необходимо. Визуальную информацию, которая сегодня везде окружает человека, невозможно отфильтровать: она есть везде — на улице (билборды, растяжки), в транспорте (информационные сообщения, плакаты, видеоэкраны). Таким образом, сегодня огромный поток информации передается через образы. И эти образы схватывает взгляд и передает в мозг.

Во-вторых, образной информации стало больше и она постоянно находится вокруг человека вне зависимости от того, хочет он ее воспринимать или нет. Если человек должен совершить акт доброй воли, чтобы купить книгу/журнал, включить радио, то образная информация поступает без запроса от человека и она быстрее достигает цели.

В-третьих, информационное и образное насыщение пространства, его коммерциализация привели к тому, что мышление людей также стало изобиловать образами, поэтому в репрезентации себя в современной жизни используется больше визуальных средств: все презентации о людях, компаниях выражаются в графических схемах с красиво оформленными шаблонами. Люди презентуют себя в Интернете в общении не через текст, а через визуальные образы. Перефразируя И. Гоффмана, в современной реальности можно было бы сказать: для того чтобы презентовать себя другим, не нужно быть импозантным, красивым, знающим, нужно грамотно себя подать через образы таким, каким тебя хочет видеть целевая аудитория. Визуальные образы служат определенным средством привлечения внимания к себе, за которым стоит желание или что-то продать, или заставить нас как-либо действовать.

И наконец, мир стал не только более насыщен образами, он, как подмечает Петр Штомпка, «становится все более зрелищным. Это выражается двояко: окружение нашей общественной жизни переполнено образами (визуальными представлениями) разнообразнейшего рода, а наблюдаемые

аспекты (визуальные проявления) окружающего нас мира более выразительны, разнообразны и богаты, чем когда-либо. Иначе говоря, повышается образность нашего окружения».

Вследствие развития процессов, описанных выше, проводя социологические исследования, мы видим, что в современной повседневной жизни у молодежи возрастает интерес к виртуальным практикам (и это особенно видно среди молодых людей до 25 лет). Исследования, проведенные в нескольких городах России, показали, что утро начинается (чаще у девушек, юноши предпочитают сидеть в Интернете по вечерам) с просмотра информации в контакте. Причем визуальная составляющая играет огромную роль.

Петр Штомпка дает наиболее глубокий анализ современной визуальной социологии. Обращаясь к визуальной социологии, он очерчивает ее предметную область, которая заключается в сфере визуальных представлений, т. е. «специально создаваемых картин (например, в сфере искусства, рекламы, средств массовой информации)». Визуальные представления плюс визуальные проявления совместно образуют визуальный универсум общества, иначе говоря, «общественную иконосферу», что, собственно, и является предметом визуальной социологии. Предметом будет не только то, что сфотографировано (фотографический образ или разновидность визуального изображения), но и то, что поддается фотографированию (те внешне воспринимаемые аспекты общественной жизни, а стало быть, визуальные проявления общества, которые может зафиксировать объектив фотоаппарата).

Штомпка обращает пристальное внимание на фотографический образ, который «в перспективе визуальной социологии представляет собой не только самостоятельный объект познания, но и средство познания чего-то большего, а именно общественной жизни».

Дж. Грэди пытался очертить предмет визуальной социологии, говоря о том, что могут сделать визуальные исследования для социальных наук. Он писал: «Если визуальные данные уникальным образом подходят для информирования нас о нашем пространственно темпоральном окружении и о том, как мы реагируем на события, тогда обозначаются пять наиважнейших долгосрочных направлений в социальных

науках, которые получают наибольшую пользу от использования визуального материала в качестве данных. Эти пять направлений включают нахождение путей адекватного описания и оценки следующих вещей:

- как образцы поведения (шаблоны), вариации и изменения организованы социально и культурологически;
- каковы интеграционные уровни социальной организации;
- как организованы социальные процессы;
- как эмоционально мы откликаемся на какие-то события;
- как исследовательские находки могут быть представлены наиболее четко и эффективно».

Чарльз Сушар, продолжая традицию обоснованной теории (Grounded Theory), вводит в оборот понятие визуальной обоснованной теории и рассматривает визуальную социологию как находящуюся в комплементарных отношениях с самой обоснованной теорией.

Огромный вклад в анализ визуальных образов внесли Ролан Барт, Ж. Бодрийяр, М. Маклюэн, М. Кастельс и другие. Однако в настоящее время мы пока еще сталкиваемся с недостаточной разработкой методологических и методических подходов к изучению визуальных образов.

Визуальная социология исследует взаимоотношения между создаваемыми образами и их интерпретациями и осмыслением представителями различных социальных групп, в которых отражаются современные социальные структуры, социальные институты и поведение людей в них.

У этого предмета есть несколько составляющих.

1. Социологический аспект визуальной социологии заключается в том, что мы изучаем все визуальные образы не сами по себе, а те визуальные образы, в которых отражаются проблемы современных социальных структур, социальных иерархий, институтов и поведения в них людей.

2. Если брать визуальный аспект визуальной социологии, то мы изучаем визуальные образы, которые могут быть выражены в виде фото, видео, графических репрезентаций (графики и схемы), презентации в Power Point и т. п.

3. Взаимоотношения между создателем (автором визуального образа) и реципиентом (тем, для кого этот образ создавался). Поскольку сами имиджи, как только они созданы, не являются чем-то устоявшимся раз и навсегда, в визуальной социологии мы изучаем их восприятие, насколько оно подвижно и как происходит интерпретация, конструирование и реконструирование смыслов различными аудиториями.

4. У визуальной социологии есть методологическая составляющая, поскольку методология визуальной социологии может и должна отличаться от культурологического, журналистского, рекламного и других подходов, хотя она может использовать в своем арсенале частично и методы других наук, но она должна разрабатывать свои системообразующие и инновационные подходы к изучению и анализу социальных явлений. Современные методы визуальной социологии уже доказали свою состоятельность.

Вместе с тем, мультидисциплинарность и совмещение нескольких методик является важной линией исследования. Так, Баньоли, изучая идентичности молодых людей, совмещала дневниковые записи респондентов, прожективную технику автопортрета, глубинные интервью и анализ фотографий респондентов.¹⁵ Согласно Пинк текстовое изложение и документ должны дополнять друг друга и тем самым помогать исследователю собирать информацию не только о фактическом, но и о чувственном опыте информантов (который не обязательно является исключительно визуальным)¹⁶.

¹⁵ Bagnoli A. Researching identities with multi-method autobiographies // Sociological Research Online. 2004. Vol.9. No.2 [online]. Date of access: 19 June, 2014. URL: [http://www.socresonline.org.uk/9/2/bagnoli.html]

¹⁶ Pink S. Doing visual ethnography: Images, media and representation in research. London: Sage Publications, 2006.

§ 5.2 Ментальные образы города: практика применения

Начавшаяся во второй половине XX века «городская революция», коренным образом изменяющая экономический, финансовый и социальный ландшафты в развитых странах, достигла переломной точки в 2008 году, когда впервые за всю историю более половины человечества (3,3 млрд человек) стали жить в городах. За весь XX век мировое население городов выросло с 220 млн до 2,9 млрд человек. По прогнозам ООН, к 2030 году население мира возрастет до 8 млрд человек (по сравнению с 6 млрд человек в 2000 году), а городское население увеличится до 5 млрд человек, его доля составит более 61%. Переход к ситуации, при которой основную часть населения мира будут составлять городские жители, носит необратимый характер. Урбанизация коренным образом меняет отношения населения с территорией его проживания. За последние годы российские города сильно изменились: иными стали структура производства и потребления, социальная организация, жилая среда.¹⁷

Именно в описанной тенденции передаётся актуальность изучения города и городской среды как пространства для комфортной жизнедеятельности.

Город предстаёт как сложный и многофакторный предмет исследования. В своих многообразных функциях город изучается географами, урбанистами, психологами, экологами, культурологами, специалистами в сфере архитектуры и градостроительства. Город рассматривается от взаимосвязи с другими городами и его собственной структурой до практик и деталей повседневной жизни отдельного горожанина.

Положение горожанина в пространстве определяют «три кита» городской среды – физическое окружение, на которое он непосредственно не может влиять, социальная организация города, куда горожанин вписывается, встраивается. Однако, главные «кузницы» городов все-таки не властные и социальные структуры города, а люди, живущие в них, поэтому и сам горожанин является элементом и одновременно субъектом городской, где он может вести себя, активно и

¹⁷ Анимица Е.Г. Крупнейшие города России в контексте глобальных урбанизационных процессов // ARS ADMINISTRANDI . 2013. №1

избирательно. Таким образом, происходит взаимодействие с первыми двумя элементами среды.

В процессе восприятия информация о географическом пространстве неизбежно претерпевает определенные изменения, город воспринимается благодаря врожденным органам чувств, а также профессиональным взглядам и повседневному опыту. Кевин Линч характеризует процесс восприятия следующим образом: «Чаще всего наше восприятие города отнюдь не последовательно, оно скорее фрагментарно, переплетено с другими заботами. Почти все чувства подключены к этому процессу, и результирующий образ создается их взаимодействием»¹⁸. Следовательно, образ есть продукт восприятия. Как образ через восприятие «оставляет след» в сознании, так происходит и обратный процесс, сам образ через его носителей отражается на городе.

Но город это не только воспринимаемый объект, это также и продукт деятельности как застройщиков и архитекторов, так и горожан. Общественное участие в развитии городской среды служит средством достижения положительных перемен, составляющее его молодёжное участие имеет большое значения для развития города и самих молодых людей.

Цель исследования – выявление структуры и содержательной характеристики ментального образа города.

Гипотезой исследовательской работы выступило положение о ментальном образе Томска, основанном на его главных преимуществах – уникальной образовательной среде и молодёжном статусе города.

Тема образа города и репрезентации городского пространства в восприятии субъекта раскрывается в проблематике таких направлений как социальная психология (С. Милграм), поведенческой психологии (Дж. Голд) на стыке архитектуры, градостроительства и психологии (К. Линч, С Милграм), городской ментальности (Т.В. Иванова (Семёнова), города как многоаспектного явления, через рассмотрение жизни людей в нём (В.Л. Глазычев), человека в городской среде (Т.М. Дридзе), гуманитарной, поведенческой географии (Н.Ю. Замятина, Д.Н. Замятин). Методологической основой работы стали человеко-средовой подход (Т.М. Дридзе) и типология ментальных карт (Д.Н. Сазонова).

¹⁸ Линч К. Образ города / Пер. с англ. В.Л. Глазычева. М.: Стройиздат, 1982..

Таким образом, предметная область изучения города объединяется с социальной и поведенческой психологией, как междисциплинарное направление на стыке с архитектурой и градостроительством, урбанистикой.

Информационную базу исследования составил вторичный анализ материалов стратегии развития Томска до 2020 «Большой город», документов по «Внешнему позиционированию г. Томска», устава г. Томска, рейтингов г. Томска (по данным портала «Градотека», Демоскоп Weekly) и другие сведения о городе, опубликованные в научной литературе, новостных ресурсах сети Интернет («Томский Обзор»).

Город как объект социологического анализа.

Город является объектом изучения многих научных дисциплин, так как в нем сосредоточены все сферы деятельности человека: он не только трудится и отдыхает, здесь создаются условия для его воспитания, образования и самореализации как разносторонней личности. Город – это и экология, и экономика, и повседневная жизнь, и макросоциальные процессы, и многое другое. Разные авторы, в зависимости от своих профессиональных интересов, акцентируют внимание на разных аспектах городской жизни, но у всех, кто значительное время занимается городом, появляется широта интересов и разнообразие проблематики. Город, в силу своей сущности, «вынуждает» заниматься самыми разными вопросами и интегрировать разнообразные знания в некоторую единую концепцию. В силу многоаспектности и отсутствия общей концептуальной схемы город чаще всего описывают и изучают в отдельных ракурсах, сегментарно¹⁹. Как отмечает Вячеслав Глазычев, именно «сведение» знаний о городе из разных областей исследования и представляет наибольшую сложность, в силу их самостоятельности, и происходящих процессах накопления и переоценки знаний. В этом аспекте раскрывается практическая значимость комплексного изучения города. Ведь именно на целостном знании должно строиться проектирование и развитие города.

¹⁹ Пирогов С.В. Социология города / С.В. Пирогов. – М.: Новый учебник, 2004. – 208 с.

Применение же социологических методов в городском планировании – отнюдь не новое явление. Еще в конце XIX века Патрик Геддес утверждал, что городское планирование должно быть основным практическим выражением социологии. Геддес разработал концепцию «городского исследования», которая подразумевала совокупность исследовательских действий, которые необходимо совершить до того как будут сформулированы какие бы то ни было планировочные решения. «Городское исследование» Геддеса подразумевало изучение всех возможных условий того или иного места – географических, климатических, экономических, культурных и социальных.

Социология города позволяет применять к своему предмету изучения достаточно широкий спектр теорий. Город можно исследовать, начиная от его связей с другими городами или его собственной структуры и заканчивая практиками и деталями повседневной жизни каждого отдельного горожанина. Актуальность вопросов понимания города обуславливается и осмыслением данного понятия на научно-теоретическом уровне.

Так понятие город не принадлежит к числу точных научных терминов и имеет два основных подхода – административный и исследовательский. Административный подход определяется необходимостью приданию каждому поселению некоторого статуса. Основанием для отнесения поселения к городу служит, как правило, численность населения и характер деятельности большинства жителей. Исследовательский подход к определению города обусловлен необходимостью дать точное определение города, которое бы соответствовало целям и задачам исследования. Поэтому в рамках этого подхода существует многообразие решений проблем определения города²⁰.

Согласно одной из версий научный интерес к изучению городов возник в первой половине XIX столетия в связи с процессами урбанизации и последующими изменениями в обществе. Была сформирована теоретическая база исследований городского

²⁰ Шмельков А.В. Социальное пространство города // Урбанизация в условиях трансформации социально-экономической структуры общества. Материалы научно-практической конференции, посвященной 200-летию В.П. Андросова. Смоленск: "Универсум", 2003. - С.239-241.

пространства. Известные философы, социологи обозначили и изучили в своих работах вопросы различного характера данной области знаний.

С точки зрения социологии город – это, прежде всего форма общности людей, обладающих социально-демографическими и культурными особенностями и находящимися в условиях, которые определяются экономическим развитием, сложившейся инфраструктурой и другими факторами. Кроме того, городская среда не просто сложная по структуре, но и динамично развивающаяся коммуникативная система.

Классическая социология закладывает традиции социологического исследования и анализа города. Одним из первых ученых, считающимся представителем классической урбанистики, был К. Маркс. В своей социологической теории общественно-экономических формаций и классового устройства общества Маркс связывал существование социальных классов с определенным этапом развития производства. Главным и определяющим фактором в культуре, по его мнению, является экономика, соответственно, именно экономический аспект городской жизни более всего интересовал философа. В «Капитале» Маркс отмечает, что отделение города от деревни является основой разделения труда. Конечно, главный упор автор делает на теоретическое обоснование капитализма, опуская пространственную определенность, но, говоря об индустриальном обществе, ученый имеет в виду именно городское общество. Согласно К. Марксу, город определяется как некая оппозиция деревне, пространство, предполагающее развитие рынка труда.

В урбанистической антропологии экономический анализ и сегодня является одним из наиболее употребляемых методов. Город не только является местом разворачивающейся экономической деятельности, но и сам выступает в роли экономического актора и, несомненно, является одним из главных экономических агентов. Поэтому и сегодня немало урбанистов используют постмарксистский анализ города.

Другой современник Маркса, занимающийся городской антропологией, это Ф. Энгельс. И как отмечает Вячеслав Глазычев: «Реальное начало социологии города мы находим лишь в известной работе Ф. Энгельса «К положению рабочего класса в Англии». Здесь впервые крупный город эпохи промышленного капитализма трактуется как воплощение основных социальных противоречий и впервые

детальному анализу подвергнут конкретный социально-пространственный организм — Манчестер».²¹

В отличие от своего сподвижника Энгельс занимался не только научно-теоретической трактовкой своих идей, но также использовал эмпирические исследования, всерьез став полевым исследователем. В 1845 г. он опубликовал свои наблюдения под названием «Положение рабочего класса в Англии». В исследовании городов Туманного Альбиона Энгельс впервые поднимает темы социальных проблем, которые и сегодня вызывают массу дискуссий в урбанистике. Интересны и высказывания двух немецких мыслителей Ф. Тенниса и Г. Зиммеля, которые также стояли у истоков зарождения классической теории города. Ф. Теннис, например, видел в городе социокультурное образование, которое посредством своего облика имеет возможность транслировать обществу происходящие в нем процессы. Так, в современных городах и их устройстве он видел признаки кризиса и упадка современного общества, нивелирование ценностей традиционной культуры. Г. Зиммель в своей работе «Большие города и духовная жизнь» отмечает, что город способен оказывать определенного рода психологические воздействия на человека. В отличие от сел и деревень, считает ученый, жизнь в городе более интенсивна и наполнена темпом. Город буквально бомбардирует жителя всевозможными знаками и звуками, сказываясь на его душевном состоянии. Индивид становится более восприимчивым, но в то же время его восприятие притупляется. Отсюда горожане более интеллектуально и психологически развиты по сравнению с селянами, однако более скудны в эмоциональном плане. Помимо душевной скудности жителя города, Г. Зиммель отмечает проблемы, существующие и в городской культуре, говоря о ее регрессе. Нельзя при этом говорить, что ученый лишь негативно воспринимает сущность города, он отмечает и ряд положительных его черт, например наличие свободы выбора. При этом он придерживается позиции, что изменить городское пространство человек не в состоянии, его участь заключается в пассивном

²¹ Глазычев В. Л. Социально-экологическая интерпретация городской среды / В. Л. Глазычев. – М.: Наука, 1984.

наблюдении за его историческим развитием, обусловленным преимущественно внешними факторами²².

В социологии одной из авторитетнейших работ, посвященных городу, является труд Макса Вебера. Обобщенную трактовку города он представил в опубликованной в 1905 году работе «Город». Макс Вебер пытался дать ряд обобщений и понятий для применения к изучению существенных проблем и именно поэтому он вводит в свою методологию категорию идеального типа. Это логическое упрощение тенденций, присущих сложной действительности, выстроенное на основе односторонне избранной социологом точки зрения. Вебер настаивал на том, что научные понятия не в состоянии охватить действительность, ибо она бесконечна и слишком сложна, чтобы человеческий разум мог понять ее полностью. Для представителей классической социологии в целом, является характерным стремление дать обобщенное определение понятия «город» на основе синтеза общих признаков. Любое общественное явление или процесс описывается и объясняется через отклонение от соответствующего идеального типа²³.

М. Вебером впервые задается определенная система принципов изучения города по ряду существенных оснований, на которую опирается не только социология, но и урбанистика. Это, во-первых, пространственные характеристики города. Во-вторых, хозяйственная деятельность горожан и их роли. В-третьих, взаимодействие между различными группами горожан. В-четвертых, влияние города на развитие новых идей, культуры, структур управления. В-пятых, эволюционные изменения свойственные городам²⁴.

Фактически Вебер дает каркас черт городского типа поселения, на котором могут быть закреплены те особенные черты, которые отличают города того или иного культурного ареала²⁵.

²² Спиридонов, И. А. Обзор западных социологических теоретических интерпретаций понятия "город" / И. А. Спиридонов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер.: Социология. Политология. – 2010. – Вып. 4. – С.49-51.

²³ Вагин В.В. Городская социология: учебное пособие для муниципальных управляющих. - М.: МОНФ, 2000.

²⁴ Волосникова Е.А. Эволюция социологических взглядов на город в рамках классической метапарадигмы // Вестн. Том. гос. ун-та. Философия. Социология. Политология. 2012. №1. С.107-113.

²⁵ Луков В. А., Доскальчук А. В. Город // ЗПУ. 2009. №4. С.240-242.

Рассмотренные представители классической социологии относительно исследования города носят характер теоретического анализа. Но в конце 19 – начале 20 века появляются и иные исследования города, в которых доминирует эмпирическая составляющая. К их числу, несомненно, относятся труды английского автора Чарльза Бута. Ч. Бут обнаружил и использовал в исследовании концентрическую структуру города, предвосхитив тем самым знаменитую зональную гипотезу Э. Берджесса, и ввел в методологию социальных обследований технику картографирования. Его исследования, которые проводились на протяжении 17 лет, задали принципиально новый подход к изучению социального феномена города. Чарльз Бут считается предтечей урбанистической социологии. Он заложил традиции проведения подробных эмпирических исследований города. Его работа оказала огромное влияние на методологию и тематическую программу социальных исследований города.

Развитие интереса к городу со стороны научного сообщества в первой половине XX века многим обязано Чикагской школе социологии. В начале столетия в Америке уже распространилась практика так называемых социальных обследований (social surveys), проводимых энтузиастами-любителями и сфокусированных на проблемах городов и условиях жизни разных групп городского населения. Чикагская школа продолжила эту традицию городских исследований, но преобразила её настолько, что уже в 30-е годы любительские социальные обследования окончательно сошли со сцены, уступив место профессиональным.

Роль Чикагской школы социологии в городских исследованиях.

Отметим, что Чикагская школа социологии в период с 1915 г. по 1935 г. занимала доминирующее положение в американской социологии и оказала значительное влияние на развитие социологии в целом, определив ее эмпирическую направленность.

Чикагская школа социологии сформировалась на базе факультета социологии и антропологии Чикагского университета. Её идейным вдохновителем был Роберт Парк. В 1915-м году Парк опубликовал программную статью «Город: предложения по исследованию человеческого поведения в городской среде», в которой были очерчены

теоретические основания и основные направления городских исследований. Цели Парка и его единомышленников были гораздо более амбициозными, чем изучение города как такового, – их интересовало развитие социологии как научной дисциплины. Предмет социологии понимался при этом предельно широко. Социология должна была дать научное видение человеческой природы, человеческого поведения и социальных процессов. Решая эти научные задачи, социология должна была быть «натуралистической» наукой, опирающейся на эмпирические исследования. И площадкой для этих эмпирических исследований должен был стать как раз город. В этом смысле город виделся Парку как своего рода «социальная лаборатория». Парк видел человеческую природу как нечто подверженное эволюционному развитию, как множество скрытых потенциалов, реализующихся по мере усложнения форм совместного человеческого существования. Большой современный город представлялся ему тем местом, где все грани человеческой природы находят наиболее полное и яркое выражение. Интерес к пониманию природы социальных проблем сочетался у исследований с интересом к практическим возможностям их преодоления или, по крайней мере, смягчения. Впрочем, исследования Чикагской школы были нацелены не только на прояснение конкретных ситуаций, но и на научные результаты. Спецификой чикагских городских исследований было как раз такое совмещение задач: с одной стороны – получения практически полезных конкретных результатов, с другой стороны – обогащения знания о человеке, человеческом поведении, обществе, современном обществе, социальных процессах вообще²⁶.

Город трактовался Парком как сложный организм, понять который можно только во взаимосвязи разных аспектов – экологических, экономических, политических, культурных, социально-психологических. В каждом из этих аспектов присутствуют свои процессы, которые в сумме определяют функционирование и развитие города как динамичного образования. Социологические исследования Чикагской школы были сосредоточены преимущественно на

²⁶ Житкевич, В. В. Метод социального картографирования в рамках исследований социальных проблем города представителями Чикагской школы социологии 1920-1930 гг. / В. В. Житкевич // Вестник Бурятского государственного университета. – 2008. – Вып. 5. – С.232–235.

экологических (территориальных) и культурных (коммуникационно-символических) аспектах городской жизни. Имея в виду эту двойную фокусировку, Парк характеризовал городское сообщество как «пространственную конфигурацию и моральный порядок». Среди многочисленных исследований социологов Чикагской школы были как чисто экологические и чисто культурологические, так и те, что совмещали в себе экологическую и культурную перспективы. «Социальные миры» сегрегированных районов Чикаго стали предметом очень многих исследований Чикагской школы. Объектами исследований чикагских социологов становились и другие «социальные миры», имевшие территориальные локализации, но не подпадавшие под категорию городских районов. Поскольку современный большой город немислим без коммуникаций, социологи Чикагской школы испытывали большой интерес к масс-медиа. Исследовались циркуляция крупных городских газет (Р. Маккензи), эволюция прессы, расширение её влияния, природа новостей как одного из ключевых компонентов «народного знания» горожан (Парк, Хелен Хьюз). С развитием кинопроизводства в 30-е годы предметом особого интереса чикагских исследователей стало влияние кино на поведение горожан (Х. Зорбо, Г. Блумер и др.)

Все эти разносторонние исследования проводились, в том числе с расчётом на практическое применение. Исследователи Чикагской школы были важными участниками формирования знания о городе и протекающих в нём процессах. Чикагские исследования показали большее значение учета всей совокупности функций города – как в обобщенном смысле, так и в конкретном применении к специфике данного города. В этой связи для теории города существен учет статуса города: разные функции в этом случае принадлежат столице, региональному центру, городу областного подчинения²⁷.

Чикагская социологическая школа обеспечила все последующие школы социологических исследований городской жизни важнейшими инструментами для проведения развернутых эмпирических работ. Которые мы рассмотрим в следующем параграфе.

Завершая рассмотрение социологических проблем города в рамках классической социологии, следует отметить, что в концепциях, ее

²⁷ Трубина Е.Г. Город в теории. М.: Новое литературное обозрение, 2011, 520 с.

представляющих, формируются основные теоретические и методологические подходы к изучению города. Если при изучении города вычленим три уровня его рассмотрения, то первый представлен обобщающими характеристиками города. На данном уровне находились исследования К. Маркса, Ф. Энгельса, в рамках которых выделены такие основополагающие категории для изучения городов, как духовная жизнь, значимость эволюционного фактора, географическое местоположение и ландшафт, экономическая детерминация, разделение труда и собственности.

Второй уровень – это уровень, на котором задаются характеристики города на отдельном этапе его развития, в системе связей и условий каждого общества. Такой подход означает перспективное рассмотрение отдельных аспектов города, создание типологий и классификаций по отдельным основаниям. К данному уровню рассмотрения города можно отнести работы М. Вебера, Г. Зиммеля, Ч. Бута.

Третий уровень – это уровень многокритериального подхода к городу. С таких позиций происходит анализ его пространственно-временной, общностной, эволюционной и иных структур. Данный подход свойствен Чикагской социологической школе²⁸.

Понимание образа города в социальных науках

Разнообразие определений термина «образ» и подходов к изучению его носителей – географических пространств, приводит к необходимости рассмотрения различных междисциплинарных уровней исследований в этой области. Рассмотрим основные из них, такие как психологический, социологический (ментальный) и культурный уровни²⁹.

Географически (или физически) город представляет собой, прежде всего, особое трехмерное пространство. Но восприятие этого пространства более многомерно: как говорит Линч, город – это не только то, что может увидеть глаз, не только то, что может услышать

²⁸ Волосникова Е.А. Эволюция социологических взглядов на город в рамках классической метапарадигмы // Вестник Томского гос. ун-та. Философия. Социология. Политология. 2012. №1. С.107-113.

²⁹ Замятина Н. Ю. Концептуальные основы изучения региональных образов // Региональные исследования. — 2011. — № 2 (32). — С. 24–35.

ухо; это пространство, которое можно воспринимать не только органами чувств непосредственно, но и на уровне абстракций и воображения (Линч, 1982). Развивает эту мысль С. Милграм в своих работах по социальной психологии, где неоднократно подчеркивает, что изучает не географическую реальность, а ее отражение в умах горожан. Город – это не только пространство для непосредственного восприятия субъектами внешней среды – это среда их активной жизнедеятельности. Люди не только наблюдатели, но и участники городской жизни³⁰.

В измерении восприятия образа города существуют две позиции, не исключая друг друга – «мой город», как продукт восприятия горожанина и «наш город», как продукт восприятия сообщества.

Психологический уровень исследований подразумевает акцентирование внимания непосредственно на восприятии окружающего пространства и происходящей при этом деятельности сознания отдельно взятого человека. Информация о географическом пространстве в процессе восприятия неизбежно претерпевает определенные изменения. Иными словами, результатом восприятия пространства является не «калька» с информации, содержащейся в пространстве, а нечто совершенно новое. Восприятие индивидуально и конструирование образа – это личностный процесс, который всегда социокультурно детерминирован. На этот процесс оказывает влияние конкретная социокультурная ситуация. В образе проявляется опыт человека, сложившаяся у него система установок, субъективных отношений, мотивов, потребностей и целей. Образ города как предмет в социальной психологии обозначил собой направление, в рамках которого рассматриваются, изучаются «психологические проблемы» в групповом сознании социальных групп населения города. В рамках социального подхода проблема образа города, интерпретируется следующим образом: образ города – это интерпсихическое явление, которое присуще не одному отдельному индивиду, а определенной группе людей. Человек смотрит на мир через призму групповых норм. Данный подход представлен в работах французских психологов, авторов социально-психологических теорий социальных представлений

³⁰ Визуальная антропология: городские карты памяти / под ред. П. Романова и Е. Ярской-Смирновой ., Москва., 2009. 312 с.

и ментальности (Л. Леви-Брюль, Л. Февр, С. Московичи). Городская среда в совокупности всех составляющих ее элементов оказывает большое влияние не только на жизнедеятельность человека, но и на его психическое состояние. Так психологической наукой городская среда исследуется с изучением воздействия факторов окружающей среды на психику человека и его поведение.

На социологическом уровне под образом территории понимаются суммарные и обобщенные представления о некотором городе (области, стране) конкретной социальной группы (образ конкретного города в глазах местных жителей – всех или определенного пола, возраста, профессии и т.д.³¹.

Структура индивидуального образа города определена структурами ментальности социума, в которой субъект проживает и взаимодействует. Ментальность, как свойство любой социальной группы, включает общие для всех её членов когнитивные структуры и формы мышления. Городская ментальность определяется как групповое сознание ограниченное пространством города³².

В городе может доминировать образ восприятия разных субъектов: город студентов, рабочих определенной сферы, военных. Как точно заметил В. Л. Глазычев, «специалист по транспорту видит город как сложную сеть связей. Специалист-теплотехник видит город как огромную фабрику поглощения и выделения тепловой энергии. Строитель видит город как сложную сумму застройки различной степени износа. Финансист и обслуживающий его экономист видят город как пространство движения капитала. Социолог видит в городе драму взаимодействия слоев и групп»³³. Но чаще имеет место сложное наложение различных образов. Его основанием не обязательно являются статусные признаки: профессиональные или демографические

³¹ Замятина Н.Ю., Белаш Е.Ю. Особенности географической репрезентации социокультурных регионов России в характеристиках субъектов РФ // СоцИс, 2006, №9 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.isras.ru/files/File/Socis/2006-09/zamyatin_belash.pdf (дата обращения: 13.04.2014)

³² Иванова, Т.В. Городская ментальность в структуре группового сознания / Г.В.Акопов, Т.В. Иванова // Психология и культура. Ежегодник РПО. Материалы Третьего Всероссийского съезда психологов. - Санкт-Петербург, 2003.

³³ Глазычев В. Л. Средовой подход в развитии города : лекция 4 [Электронный ресурс] / Сайт В. Л. Глазычева. Избранные лекции по муниципальной политике. — Режим доступа: http://www.glazychev.ru/courses/mp/mp_04.htm.

– подобные группы могут быть социально различны и вовсе быть номинальными.

Исследование образа на культурном уровне, характеризующего общий и частный аспект состояния общества. Данный феномен служит важным критерием цивилизационного анализа любого общества. Качественные характеристики образов в культуре, способы их репрезентации и интерпретации, структуры художественного и политического мышления в категориях географических образов являются существенными для географического, культурологического, исторического, политологического анализа развития общества ³⁴.

Н.Ю. Замятина определяет отличие трёх уровней следующим образом: «Если на психологическом уровне изучались представления “в одной голове”, а на ментальном – “в нескольких однотипных головах”, то системы, изучаемые на культурном уровне, можно вообще не привязывать к конкретной “голове”: они не “вмещаются” в нее. Точнее, в каждом конкретном сознании существует некий вариант культурной системы, изоморфный остальным, ее индивидуальный слепок» ³⁵.

Как отмечает Кевин Линч – «Всякий индивидуальный образ уникален, он охватывает какое-то содержание, которое никогда или почти никогда не передается другим, но при этом он в большей или меньшей степени совпадает с общественным, обладающим в различных типах окружения большей или меньшей обязательностью. Групповой образ города создается наложением одного на другой множества индивидуальных. Однако не исключена возможность возникновения ряда общественных образов, каждый из которых вырабатывается значительной группой горожан. Такого рода групповые образы совершенно необходимы для того, чтобы индивид мог успешно функционировать в пределах своего окружения, вступая в эффективные контакты с себе подобными» ³⁶.

Пространство города приобретает все новые, усложнённые черты, что затрудняет его непосредственное восприятие, приводит к фрагментарности, виртуализации и субъективации его образов. Все это

³⁴ Замятина Н.Ю., Замятин Д.Н. Гуманитарная география: предмет изучения и основные направления развития // Известия РАН. Серия географическая. — 2011. — № 5. — С. 97–108.

³⁵ Замятина Н. Ю. Концептуальные основы изучения региональных образов // Региональные исследования. — 2011. — № 2 (32). — С. 24–35.

³⁶ Линч К. Образ города / Пер. с англ. В.Л. Глазычева. М.: Стройиздат, 1982.

отображается и на визуальном его восприятии: из непосредственного, доступного глазу, пространства образа города превращается в абстрактные схемы – в своеобразное символическое поле, где каждый вычерчивает собственные субъективные карты «своего» городского пространства³⁷.

Образы городов – это очень большая теоретическая и эмпирическая задача. Но изучение образа города определенной социальной группы – задача реальная. Главное при этом, чтобы эта группа была действительным, реальным субъектом городских отношений и городской жизни.

Социальные обследования как предпосылки социальных исследований города

Социальные обследования как метод исследования начали развиваться в начале 20 века в Америке и Англии. Среди наиболее ярких фигур этого направления можно указать Чарльза Бута. Идея социального обследования заключалась в том, чтобы провести опрос максимально большого количества людей, проживающих на определённой территории, для того чтобы составить наиболее точное и адекватное представление о социальных проблемах и социальных характеристиках этих людей. При этом важным элементом социального обследования являлось то, что инструкции и анкеты, составленные для интервьюеров, позволяли осуществлять обследование непрофессионалам³⁸.

Эти обследования, как и любые региональные исследования, носили черты локальной и современной истории. Они подчеркивали то, что уникально и индивидуально в исследуемых ситуациях. Но, в то же время, они представляют собой и монографические исследования. Ситуация в отдельном городе описывается в понятиях, которые делают ее сопоставимой с ситуациями в других городах. Обследования не предлагали широко обоснованных обобщений, но предоставляли массу материала, вызывающего вопросы и выдвигающего гипотезы, которые

³⁷ Визуальная антропология: городские карты памяти / под ред. П. Романова и Е. Ярской-Смирновой ., Москва., 2009. 312 с.

³⁸ Батыгин Г.С. Лекции по методологии социологических исследований.- М.: РУДН, 2008. - 368 с

затем могли быть исследованы статистически и сформулированы в количественных понятиях³⁹.

Метод социального обследования был подвергнут критике как ненаучный и со временем практически перестал использоваться.

Американский науковед Кларк считает, что процесс формирования отдельных научных отраслей связан с появлением отдельных учёных – одиночек, которые ставят вопрос о необходимости формирования новой предметной области. В дальнейшем появляется «любительская наука», ассоциации, а потом уже образуется академическая и университетская наука. С социологией социальных проблем это происходит в начале 20 века. Начав изучать социальные проблемы именно в этот период, американские социологи определили европейскую социологию в плане формирования социологии социальных проблем как самостоятельную отрасль социологического знания. Большой вклад в изучение социальных проблем был сделан социологами Чикагской школы, которая стремилась соединить теорию и практику⁴⁰.

Методы городских исследований Чикагской школы социологии

Отметим некоторые важные особенности рассматриваемой школы. Чикагская школа – это, во-первых, проведение исследований города в соответствии с определенной программой: целями, задачами, гипотезами, четко сформулированными объектом и предметом исследования. Во-вторых – это использование различных методов эмпирических исследований. Следует специально отметить, что в рамках Чикагской школы впервые количественные и качественные методы изучения города применялись в органичном единстве. В-третьих, Чикагская школа – это разнообразие стратегии и тематики исследований⁴¹.

Нельс Андерсон исследовал место компактного проживания странствующих рабочих (хобо) – Хобогемию, – досконально описав жизненную организацию этой категории «бродяг» (под ударом Великой

³⁹ Сертакова Е.А. исследования «города» в классических концепциях зарубежных ученых // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 4.

⁴⁰ Верминенко Ю.В. Социология социальных проблем как актуальная отрасль современного социального знания/ Журнал Российской социологической ассоциации. 2008 №2. С. 4-13.

⁴¹ Волосникова Е.А. Эволюция социологических взглядов на город в рамках классической метапарадигме // Вестн. Том. гос. ун-та. Философия. Социология. Политология. 2012. №1. С.107-113.

депрессии этот социальный мир стремительно исчез – вместе с самими хобо). Пол Гоулби Кресси изучил социальный мир «таксидэнс-холлов» — особого вида танцевальных залов (как правило, подпольных или полуподпольных), в которых мужчины могли брать танцовщиц для танца «напрокат» по установленной таксе. До этого исследования ни общественности, ни полиции не было известно, что это за заведения. Фредерик Трэшер исследовал мир подростковых шаек и банд, которыми в 20-е годы Чикаго просто кишел. Исследование становления Чикагского агентства недвижимости, проведенное Эвереттом Черрингтоном Хьюзом, положило начало целой традиции исследования профессиональных миров. Следы этого влияния обнаруживаются в позднейших исследованиях чикагских мусорщиков (Рей Гоулд), таксистов (Фредерик Дэвис), социальной структуры ресторана (Уильям Фут Уайт), мира психиатрической больницы (Эрвинг Гоффман), тюремных сообществ и сообществ заключенных (Норман Хейнер), внутреннего мира сборочного цеха (Дональд Рой) и т.д. Норман Хейнер подробно исследовал социальный мир гостиницы, рассматривая его как квинтэссенцию и апофеоз современного мобильного города, и положил начало социологии гостиниц и отелей⁴².

Социологи Чикагской социологической школы рассматривал город как «лабораторию» для изучения различных аспектов человеческого поведения. Однако «в отличие от химической или физической лаборатории, куда можно доставить соответствующие объекты для их изучения в контролируемых условиях, социальные объекты не могут быть извлечены из их среды (личности, группы, институты) они должны изучаться в «лаборатории сообщества». Для превращения реальных городских условий жизни разнообразных сообществ в «лабораторные» необходимо было создать соответствующую инфраструктуру социологических исследований в городе, способную обеспечить социологу условия работы, сравнимые с условиями естествоведов. Как писал Роберт Парк в своей работе «Город как социальная лаборатория»: «Социальные проблемы в основе своей – проблемы города. Социальные науки сегодня стремятся к тому,

⁴² Николаев В. Городские исследования и Чикагская школа [Электронный ресурс] // Сайт Urbanurban.ru Режим доступа: <http://urbanurban.ru/blog/education/246/Gorodskie-issledovaniya-i-chikagskaya-shkola> (дата обращения 12.04.2014)

чтобы посредством тех же методов отстраненного наблюдения и исследования дать человеку власть над самим собой. Поскольку именно в городе возникла проблема (т. е. проблема социального контроля), то именно в городе ее и следует изучать».

Общее увлечение неформализованными методами исследования, начало которому было положено именно в Чикагской школе. Не отрицая немаловажного значения количественных методов и стремясь к оптимальному сочетанию обоих видов методов (формализованных и неформализованных), Представители Чикагской школы все-таки считают качественные методы по сути своей первичными в социальных исследованиях. Наибольшим вниманием среди этих методов пользовался монографический (case-study method), всесторонне описывающий и объясняющий отдельный социальный факт при помощи разнообразных, соответствующих предмету процедур, какие только может подсказать исследователю его фантазия. Case-study в том виде, как его понимал социологи Чикагской школы, – это не просто отдельный метод наряду со статистическими методами, а, скорее, тип социологического исследования, в котором преимущество отдается качественным методам в силу специфики (уникальности) его объекта. Основное достоинство используемых в монографическом исследовании методов (анализ личных документов, биографий, интервью) заключается в их способности раскрыть «то, что кроется под масками, которые носят все люди», «они позволяют проникнуть во внутренний мир воспоминаний и вожделений, страхов и надежд другого человека»⁴³

Предпочтение качественных методов в изучении города не мешало социологам Чикагской школы одним из первых осваивать и применять в своих исследованиях новейшие статистические методы: среди первых они использовали многомерную статистику в социологии – факторный анализ, использование компьютера при обработке данных. Методологическая разносторонность и восприимчивость безусловно связана с их ориентацией на эмпирическое обоснование научных изысканий, с тематической мобильностью и социально-реформистской направленностью⁴⁴.

⁴³ Житкевич, В. В. Метод социального картографирования в рамках исследований социальных проблем города представителями Чикагской школы социологии 1920-1930 гг. / В. В. Житкевич // Вестник Бурятского государственного университета. – 2008. – Вып. 5. – С.232–235.

⁴⁴ Баньковская С.П. Эрнст Бёрджесс // Современная американская социология. – М., 1994.

Ментальные карты как инструмент измерения образа города

Как уже не раз подчеркивалось образ города — это субъективный, личностный процесс восприятия, понимания, ощущения горожан. Географически (или физически) город представляет собой, прежде всего, особое трехмерное пространство. Но субъективное восприятие этого пространства более многомерно: как говорит Линч, город — это не только то, что может увидеть глаз, не только то, что может услышать ухо; это пространство, которое можно воспринимать не только органами чувств непосредственно, но и на уровне абстракций и воображения, и даже темпорально: оно различно в разное время суток, днем и ночью, зимой и летом⁴⁵. Развивает эту мысль С. Милграм в своих работах по социальной психологии, где неоднократно подчеркивает, что изучает не географическую реальность, а ее отражение в умах горожан. Город — это не только пространство для непосредственного восприятия субъектами внешней среды — это среда их активной жизнедеятельности. Люди не только наблюдатели, но и участники городской жизни. Можно сказать, что они сами выстраивают (вычерчивают) свои образы городского пространства.

Таким образом, для исследования данного вопроса более всего подходит качественная методология. Так как общий фокус качественного исследования концентрирует внимание на частном, особенном в описании целостной картины социальных практик. Методический арсенал социолога, занимающегося городскими исследованиями, в настоящий момент расширяется и комбинируется. Это и опросные методики (анкетирование, интервью), и наблюдение, и сбор визуального материала, и анализ вторичных информационных ресурсов, и различные авторские методики.

Существуют разные подходы к пониманию менталитета: психологический, антропологический, социологический (рис.5.1).

⁴⁵ Анимца Е.Г. Крупнейшие города России в контексте глобальных урбанизационных процессов // ARS ADMINISTRANDI . 2013. №1



Рис.5. 1 Подходы к пониманию категории «менталитет»

На наш взгляд, применительно к изучаемому вопросу, междисциплинарный подход наиболее полно раскрывает содержание категории «менталитет». С точки зрения *междисциплинарного подхода*, менталитет это социокультурный феномен, который представляет собой слой исторической памяти «спрессованного» социального опыта, как предыдущих, так и ныне живущих поколений, предопределяющий синхронизацию переживаний и алгоритмов социального действия большинства членов социума, обеспечивая его целостность в пространстве и времени, в различных, в том числе и в критических, условиях общественного развития.

Одним из основных носителей образа города в сознании человека является ментальная карта. Необходимо сразу подчеркнуть различия между одноименной техникой и методом ментальных карт. Цель создания позволяет отличать ментальные карты от техники индивидуального саморазвития (называемой также интеллект-картами – *MindMaps*), предназначенной для развития памяти, индивидуального самовыражения, дисциплинирования представлений графическим образом, например, при подготовке к экзаменам или к деловой презентации. Интеллект-карту любой желающий рисует для собственных нужд. Кроме того, в отношении упомянутой техники словосочетание «ментальные карты» применяется несколько расширительно, предполагая визуализацию каких угодно пред-

ставлений, не только пространственных. Как правило, их сопровождают интервью, групповое обсуждение⁴⁶.

Для социолога ментальные карты — это исследовательский метод и одновременно продукт применения этого метода. Получаемые в итоге карты, суть спровоцированные, или целевые (выполненные для целей проводимого исследования) - документы. Как правило, их сопровождают интервью, групповое обсуждение⁴⁷.

Термин «картирование» закрепился в русском языке в результате буквального перевода английского термина «mapping» – «создание карты». Этот термин не несет в себе каких-либо предписанных требований к отображению карты и широко используется в различных сферах науки. Первоначально картирование, или картографирование, подразумевало собой создание, составление, отображение физической карты⁴⁸.

Границы и потенциал метода ментальных карт в его строгой трактовке определяются следующими четырьмя критериями.

1. Изучаемые представления *визуализированы*. Ментальные карты — это не продолжение или дублирование («иллюстрация») вербальной информации, а самостоятельный эмпирический материал, где *визуальное* является центральным, приоритетным. Расширительность возникает, когда «карты» понимают метафорически, как некую совокупность представлений. Этому немало способствует термин «ментальные», предполагающий обращение к образам, представлениям как таковым. Если акцент на представлениях является решающим, картографирование может обозначать любое описание, так или иначе их сопоставляющее. Тогда карта выступает синонимом схематической модели и, в общем-то, не нуждается в визуализации. По данному критерию ментальные карты примыкают к широкой области визуальных исследований, участники которых создают фото- и

⁴⁶ Веселкова, Н. В. Ментальные карты города: вопросы методологии и практика использования / Н. В. Веселкова // Социология: методология, методы, математическое моделирование. - 2010. - № 31.

⁴⁷ *Веселкова Н. В.* Ментальные карты города: вопросы методологии и практика использования // Социология: методология, методы, математическое моделирование. 2010. № 31. С. 5–29

⁴⁸ Скаблан И.А. Социальное картирование как метод анализа социально-территориального пространства/ Журнал исследований социальной политики. том 10 № 1.С. 61-78.

видеозарисовки, рисунки или коллажи по заданной теме. Специфика ментальных карт города подчеркивается вторым критерием.

2. Ментальные карты визуализируют представления о местности.

3. Непосредственным создателем ментальной карты является *информант*. По этому критерию ментальные карты выделяются из обширной традиции социального картографирования.

4. Ментальные карты создаются *для исследования*. Именно цель создания позволяет отличать собственно ментальные карты от одноименной техники индивидуального саморазвития (называемой также интеллект-картами — *MindMaps*), предназначенной для развития памяти, индивидуального самовыражения, дисциплинирования представлений графическим образом, например, при подготовке к экзаменам или к деловой презентации. Интеллект-карту любой желающий рисует для собственных нужд, а не для целей исследования. Кроме того, в отношении упомянутой техники словосочетание «ментальные карты» применяется несколько расширительно, предполагая визуализацию каких угодно представлений, не только пространственных⁴⁹.

Сегодня в исследовательской деятельности широко применяется описанный метод от биологического до картирования технологий. Ментальные карты как исследовательский метод, применяемый к изучению пространственных представлений, имеет свою историю и развитие в направлении социального картографирования. Рассмотрим основные приёмы, выделим особенности метода применительно к городу.

Метод социального картирования городского пространства

Метод картирования становится все более востребованным в области сбора, обработки, хранения информации, одновременно приобретая все большее смысловое, методическое и стилевое разнообразие. Наблюдаемый процесс есть реакция на вызовы, связанные с усложнением качественных и количественных характеристик среды, расширением исследовательских задач, требующих максимально адекватного отображения ее состояний, в том числе в контексте социально-пространственных процессов и изменений.

⁴⁹ *Иванова Т. В.* Городская жизнь как психологический опыт: повторение экспериментов С. Милграма в Самаре // Город. Культура. Образование. Самара: ЦРО, 2001. С. 69–89.

Запрос на объективное и субъективное отображение социально-пространственных процессов присутствует на этапах диагностики социальных проблем, оценки социально-экономического потенциала территории, проектирования, мониторинга и оценки программ и проектов, согласования интересов или вовлечения в активную преобразовательную деятельность субъектов, влияющих на ее развитие.

Понятие «картирование» является одним из наиболее многозначных. Если проанализировать существующие в исследовательской литературе определения, то по широте интерпретации можно выделить несколько подходов к его пониманию. Первый, традиционный и наиболее узкий, используется в картографии, геологии, географии: это метод моделирования, графического, цифрового отображения геоинформационных, геопространственных сведений. Второй, более широкий, используется в науках, занятых пространственно-территориальными исследованиями: это метод моделирования, визуализации, графической репрезентации любой пространственно-локализованной информации в соответствии с задаваемыми параметрами с целью познания изображенных явлений. Третий, наиболее широкий: это метод графического, семантического, знакового описания, систематизации любого материального и абстрактного объекта, позволяющий через сопоставление ряда элементов последовательно описывать, группировать и обобщать исходные данные для построения моделей объектов (предложен К.Линчем).

Картирование, как вид моделирования, основанного на принципе подобия, может выступать как частный метод познания в геонауках, так и общенаучный метод, используемый в различных сферах научной и технической деятельности даже вне пространственно-территориального контекста. Поэтому его объектом может стать любая абстрактная или реальная сущность, явление в их статическом или динамическом отображении. Широта использования метода и многообразие подходов к созданию карт определяет сегодня и многообразие используемых картографических моделей. Попробуем их систематизировать, взяв за основу сам объект, характер того информационного массива, с которым исследователю предстоит работать, а также вид репрезентации информации.

Пространственно-графическое картирование: отображение реально существующего объекта в пространственно определенной системе вне зависимости от его масштабов и качественных характеристик. Это все виды пространственно-территориального картирования, осуществляемого на выбранной картографической или топографической основе. Например, это ландшафтное, геологическое, поведенческое картирование, социально-экономическое и большинство видов социального картирования.

Аналоговое картирование: последовательное графическое, знаковое, воспроизведение и описание изучаемых элементов структуры, заданных свойств конкретного объекта – физического тела, процесса или явления, через выделение групп элементов, порядка их последовательностей (молекулярное картирование, топографическое картирование биоэлектрической активности мозга, технологическое картирование).

Информационно-графическое картирование: систематизация информационных массивов, интеллектуальных продуктов, определение причинно-следственных связей и, на основе графических (преимущественно), числовых, текстовых репрезентаций, прогнозирование изменений для получения новой информации (когнитивное картирование, картирование концепций, причинное картирование). Необходимо «как инструмент повышения творческих возможностей индивида, для анализа проблем или улучшения организации мышления, или как «визуальная альтернатива описанию».

Многообразие видов карт не отменяет то общее, что присутствует во всех видах картирования, а именно: упорядочение, учет и систематизация объектов, отображенных по какому-то принципу на основе концептов или эмпирических данных; объективизация наблюдения за исследуемым объектом; учет факторов, влияющих на изучаемый объект или предмет, а также, в большинстве случаев, визуализация, графическая репрезентация изучаемого объекта или предмета. Несмотря на присущую методу условность и упрощенность отображения, ему свойственна пластичность, читаемость. Картирование может использоваться как метод диагностики, анализа, классификации, моделирования исследуемых объектов и информации с целью познания, прогнозирования процессов, создания нового продукта, коммуникации.

Можно с полным основанием утверждать, что сегодня социальное картирование представляет собой группу методов как пространственно-графического, так и информационно-графического характера, объединенных одним объектом изучения: социальная реальность, особенно в тех своих проявлениях, которые могут быть визуализированы и графически отображены. По мнению Кевина Линча, одного из первых разработчиков методики картирования городского пространства, такого рода групповые образы совершенно необходимы для того, чтобы индивид мог успешно функционировать в пределах своего окружения, вступая в эффективные контакты с себе подобными.

Сегодня социальное картирование индивидуальных и групповых образов, так называемых ментальных карт, используют для выявления знаний, представлений и отношения жителей к месту при анализе городских и сельских сообществ и поселений, пространственных аспектов социальных отношений, этнических, специфических социальных групп. Соответственно, может использоваться индивидуальное и групповое картирование⁵⁰.

Ментальные карты как метод первичной обработки информации имеют несколько методик создания. Если попробовать обобщить существующие сегодня подходы (представленные выше), то можно выделить несколько ключевых и часто применяемых.

1. Ментальные карты в представлениях о характеристиках территорий, созданные путём нанесения на контурные, административные, транспортные карты (исходя из целей исследования) ассоциаций, соответствующих всему городу, району. Такие карты обладают всеми признаками географических карт: имеют математическую основу и изображаются картографическими способами.
2. Ментальные карты, составленные посредством изучения текстовых источников. Чаще анализу подвергаются литературные, поэтические образы.
3. Наиболее распространены ментальные карты, нарисованные респондентами для специальных исследований. Это продукт работы с «чистого листа», с помощью простых инструментов и материалов (бумага, карандаши), информантом создается

⁵⁰ Скаблан И.А. Социальное картирование как метод анализа социально-территориального пространства/ Журнал исследований социальной политики. том 10 № 1.С. 61-78.

визуальное представление о месте. Полученные изображения, как правило, не имеют единой математической основы и передают пространство в искаженном виде, то есть являются не картами в строгом смысле этого слова, так созданы, упрощено без соблюдения правил картографии. С ростом интереса к такому типу карт теряет актуальность картографическая грамотность. Становится не существенным соответствие масштабу и качеству отображения, символика не носит устоявшегося характера, а может создаваться индивидом или группой индивидов спонтанно по мере создания карты, и ее понимание может стать отдельной задачей исследования.

Опираясь на концепцию К. Линча, рассмотрим как он, и его последователи трактовали этот метод. Ментальными картами Линч называет *восприятие окружающей среды индивидуумом*. Это индивидуальная карта известного человеку места. Ментальные карты можно исследовать: спрашивая путь к ориентиру или месту; прося выполнить набросок места или описать его; прося назвать как можно больше мест за короткое время. Социальный психолог Стэнли Милграм в своей книге «Эксперимент в социальной психологии», определяет понятие ментальных карт - как *образ города, который живёт в сознании человека*: улицы, кварталы, площади, имеющие для него важность, связывающие их устойчивые маршруты передвижения и ассоциативные цепочки, эмоциональная нагруженность каждого из элементов городской среды.

Как отмечалось ранее, ментальные карты – это исследовательский метод, в котором непосредственным создателем ментальной карты является *информант*. По этому критерию ментальные карты выделяются из обширной традиции социального картографирования. Так же специфика ментальных карт города подчеркивается, тем, что изучаемые представления о пространстве визуализированы. Ментальные карты – это не продолжение или дублирование («иллюстрация») вербальной информации, а самостоятельный эмпирический материал, где визуальное является центральным, приоритетным. Расширительность возникает, когда «карты» понимают метафорически, как некую совокупность представлений. Этому немало способствует термин «ментальные», предполагающий обращение к образам, представлениям как таковым. Если акцент на представлениях

является решающим, картографирование может обозначать любое описание, так или иначе их сопоставляющее. Тогда карта выступает синонимом схематической модели и, в общем-то, не нуждается в визуализации. По данному критерию ментальные карты примыкают к широкой области визуальных исследований, участники которых создают фото- и видеозарисовки, рисунки или коллажи по заданной теме.

В распоряжении социолога ментальные карты – это исследовательский метод и одновременно продукт применения этого метода. Получаемые в итоге карты выполнены для целей проводимого исследования. Как правило, их сопровождают интервью, групповое обсуждение⁵¹.

Методический арсенал социолога, занимающегося городскими исследованиями, в настоящий момент расширяется и комбинируется. Это и опросные методики (анкетирование, интервью), и наблюдение, и сбор визуального материала, и анализ вторичных информационных ресурсов, и различные авторские методики, которые расширяют исследовательский потенциал и выбираются исходя из задач исследования и целей интерпретации⁵².

Анализ исследования ментальных карт города и потенциала молодёжи к его развитию.

Исследование посвящено ментальному образу города в восприятии молодёжи и ее потенциалу к развитию города. Анализируются результаты исследования, проведенного в феврале – апреле 2014 года⁵³. В исследовании использовались общенаучные методы (анализ, синтез, обобщение, классификация), а также онлайн анкетирование и метод ментальных карт. В опросе участвовала молодёжь г.Томска различного социального статуса (студенты, школьники, рабочая молодёжь) в количестве 100 человек: 69 % женщин

⁵¹ Веселкова, Н. В. Ментальные карты города: вопросы методологии и практика использования / Н. В. Веселкова // Социология: методология, методы, математическое моделирование. - 2010. - N 31.

⁵² Иванова, Т.В. Городская жизнь как психологический опыт: повторение экспериментов С.Милграма в Самаре / Т.В.Иванова // Город. Культура. Образование. - Самара, ЦРО, 2001. - С. 69-89.]

⁵³ Иванова Е.С., Орлова В.В. Исследования осуществлялось в феврале – апреле 2014 года на базе НОЦ СГТ.

и 31% мужчин в возрасте от 14 до 35 лет. Полученные количественные данные обработаны в программе Microsoft Excele, основные результаты представлены в виде графиков и интерпретированы в описательной форме.

Для анализа качественных результатов применены два подхода. Первый назван «от города – к картам» так как охватывает весь город и проецирует его на карты. Вторым подход «от карт – к городу», в котором наполнение карт соотносится с городом.

Подход «от города – к картам», основан на принципах человеко-средовой парадигмы Т.М. Дридзе, носящий общеметодологический характер, и имеющий назначение повернуть фундаментальную теорию социального познания и социального действия лицом к живому человеку, обитающему в многослойной жизненной среде и эволюционирующему в процессе непрерывной обратной связи с ней⁵⁴.

В данной парадигме выделены основные сферы разнообразной городской жизни. Посредством такого анализа, можно увидеть, что из целостной городской среды более всего выделяют респонденты и как это соотносится с остальными компонентами ментальной карты.

1. «Зелёная» среда города. В ментальных картах характеризует связь горожанина с природой, определяющаяся возможностью контакта человека и естественного пространства. Эта связь может быть непосредственной физической, визуальной, психологической. Её качество обеспечивается наличием естественных, искусственных природных форм.

2. Созидаемая среда города – это как экономические, хозяйственные, социальные объекты городского пространства, так и его культурно-историческая среда. В особенности её пространственной организации культурно-исторического наполнения города, объекты художественной культуры, памятники, события и связанные с ними места.

3. Личностно-эмоциональная среда города. В ментальных картах данный аспект анализа обнаруживается в эмоциональной связи с городом и отношением к нему (переживания, чувства, ожидания, надежды), зафиксированные графически.

⁵⁴ Дридзе Т.М. Две новые парадигмы для социального познания и социальной практики // Россия трансформирующееся общество / Под редакцией В.А. Ядова. – М.: Издательство «КАНОН-пресс-Ц», 2001. С. 222-240.

Такой подход к среде позволяет рассматривать пространство города на основе анализа основных сфер жизнедеятельности горожан. Объединяющим элементом городского пространства в данном контексте является человек. Городская среда предстает индивиду в виде повседневной реальности, в которой он живет. Воспринимая окружающую действительность, мы считываем смыслы, запоминаем объекты, осмысливаем явления и укладываем разрозненную массу информации в свою собственную четкую и понятную именно нам образную схему. Таким образом, социальное пространство города заключает в себе два измерения – субъективное, которое раскрывается в рисунках и передает видение автора, и тех, кто интерпретирует его в исследовательских или иных целях. И интересубъективное (общественное) измерение повседневной жизни города, которое образуется наложением субъективного пространства на объективные пространственные структуры города⁵⁵.

Для подхода «от карт к городу» основой стала типология, предложенная Сазоновым Д.Н.⁵⁶ Критериями данной типологии являются два признака:

- формальный – особенности графического исполнения;
- неформальный – содержательное наполнение карты.

Нами типология была скорректирована и расширена на основании собранного эмпирического материала исследования. Аналоговые карты (формальный признак) были заменены абстрактными, а к картам по неформальному признаку добавились каркасные карты.

По параметру графического исполнения (общий стиль карты) выделены:

1. Карты-схемы – с четкой и пропорциональной структурой города, свидетельствующего о достаточно хорошем знании города. В таких картах город изображен «максимально» полно. Как привило,

⁵⁵ Шмельков А.В. Социальное пространство города // Урбанизация в условиях трансформации социально-экономической структуры общества. Материалы научно-практической конференции, посвященной 200-летию В.П. Андросова. Смоленск: "Универсум", 2003. - С.239-241.

⁵⁶ Сазонов Д.Н. Социально - психологические особенности репрезентации городской пространственно - предметной среды у жителей города / Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Курск, 2009. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kursksu.ru/dissertations/dis149.pdf> (дата обращения: 13.04.2014 .

такие карты дополнены примечаниями, уловными обозначениями, сносками.

2. Карты – эскизы – с менее пропорциональной и подробной структурой города, элементы карты менее или вовсе не соотнесены друг с другом. Доминирует подробное изображение конкретной части города, наиболее значимой и освоенной респондентом.
3. Абстрактные карты – город изображен в них через беспредметные графические образы. Они не содержат конкретных объектов городского пространства, а лишь передают его образное восприятие.
4. Смешанные карты – имеют разнообразное сочетание выше предложенных вариантов, без ярко выраженного акцентирования. По параметру содержательного наполнения карты выделяются:
 1. Каркасные карты – в своей основе содержат один из каркасов города: природный или урбанизированный.
 2. Личностные карты – с доминирующим изображением значимых для респондента мест. На таких картах можно встретить впечатления, воспоминания, связанные с конкретным местом или с городом в целом.
 3. Культурно – исторические карты – с преобладающим изображением элементов, характеризующих культуру и историю города: памятники, достопримечательности.
 4. Деловые карты – отражающие прагматическое отношение к городу, в таких картах более всего раскрывается город повседневный. Такие карты созданы «через очки» дизайнера, водителя, архитектора.
 5. Смешанные карты – сочетающие в себе несколько типов карт, без ярко выраженного акцента.

Для более полного анализа ментальных карт разработан бланк, в котором типология репрезентации городской среды соотнесены с основными городскими средами города, что позволило более конкретно и четко установить тип карты как по формальному, так и содержательному признаку (Приложение 1). Вследствие чего не было выделено карт смешанного типа.

Процедура анализа карт

Объектами анализа выступали: карты – рисунки.

1. Определение типа рисунка по формальному признаку: карта – схема, карта – эскиз, абстрактная или смешанная карта.
2. Определения присутствия в карте сред города: «зелёной», создаваемой, лично – эмоциональной.
3. Определение типа рисунка по неформальному признаку: каркасная, личностная, культурно – историческая, деловая, смешанная.

В бланке отмечается обнаруженный критерий в карте (цветом и условным обозначением), таким образом, складывается форма для выявления взаимозависимости сред.

Также к полученным рисуночным данным был применён контент-анализ в целях расширения пределов интерпретации.

4. Контент – анализ включал в себя фиксацию часто повторяемых городских объектов.

Респондентам предлагалось выполнить задание – нарисовать карту города Томска, используя доступные графические средства и приёмы. Особо подчеркивалось, что важно передать как респондент воспринимает город. Возможно, в виду сложности, задание отказались выполнить 50% респондентов. Таким образом, количество карт для анализа составило - 50, из них: 8 карт – схем, 12 абстрактных карт и 30 карт – эскизов. Респондент в данном исследовании выступает как уникальный «эксперт» в области проживания в городе.

Ментальные карты как метод и продукт исследования позволяют увидеть: социально-культурный контекст места, многообразие взглядов на город, особенности субъективного восприятия повседневности, а также отражение социально – значимых ориентиров исследуемой социальной группы, степень освоенности жизненного пространства города.

§ 5.3 Анализ и интерпретация результатов исследования

Городское и природное пространство зачастую разделяется, выражается это и в повседневности, в стремлении горожанина «вырваться на природу» или вовсе переехать жить загород. Но природа и город очень тесно и разнообразно переплетены. Эта взаимосвязь раскрывается на ментальном уровне при анализе карт абстрактного типа. Так в картах, в которых присутствует только зеленая среда, город изображен в сложно опознаваемых контурах и как бы накладывается

на его природный каркас. Вследствие этой особенности данные карты относятся к каркасному типу (пример карты: приложение 2, рис. 1). Но если в абстрактной карте к природной среде добавляется создаваемая среда («родной ВУЗ», «любимое кафе», «мой дом»), то она становится личностной по наполнению и в ней появляется эмоционально – личностная среда (Пример карты: приложение 2, рис. 2).

В этом прослеживается история создания города, которая хранится на ментальном уровне. Как отмечает Елена Трубина, «Создание города было возможно только за счёт соединения человеческих и природных ресурсов. Каждый город был возведён на земле. Достаточно перенестись мыслью на несколько веков назад и представить, как выглядело место, на котором сегодня стоит твой дом, чтобы понять, каким относительно новым является сегодня различие между городом и негородом. Подчас только названия городов напоминают о том, что отличало ту местность, на которой они возникли, от соседних».⁵⁷ Существует множество легенд о происхождении названия города Томска, отсылающих нас к реке.⁵⁸ Река, как «ось» города, один из основных объектов в ментальных картах горожан, встречается в 29 картах из 50. И обозначается через графическое изображение (полоса, линия, волны) и/или через письменное обозначение (река, Томь, Томь – матушка). Набережная, как уникальная приречная территория, находящиеся в структуре городской среды отражена лишь в трёх картах, а также косвенно через памятник А.П. Чехову ещё в 6 картах, что свидетельствует о недостаточном развитии этой перспективной территории и подтверждает актуальность проекта «Томские набережные». Как отметил губернатор Томской области Сергей Жвачкин, – «В Томске можно сделать набережную так, что она станет его сердцем, центром притяжения для томичей. Особенно с учетом того, что город молодежный»⁵⁹.

Противоположными абстрактным, по способу графического исполнения, выступают карты-схемы. В них респонденты стремились,

⁵⁷ Трубина Е.Г.. Город в теории: опыты осмысления пространства. М.: Новое литературное обозрение, 2011. 520 с.

⁵⁸ Яковлев, Я. А. Томск - город на реке/ Я. А. Яковлев.--Томск: Издательство Томского университета, 2004. Томск

⁵⁹ Михайлов В. Набережная для инвесторов // «Эксперт Сибирь» №19 (374) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://expert.ru/siberia/2013/19/naberezhnaya-dlya-investorov/> (дата обращения: 13.05.2014)

насколько это, возможно, полно передать город. Основа таких карт – улично-дорожная сеть города, на которую накладывается (помещаются) культурные, социальные и другие городские объекты. Именно эта характеристика карт относит их к каркасному (урбанизированному) типу. Особенность карт-схем – при насыщенной наполненности карты отсутствие в них личностно – эмоциональной среды (Пример карты: приложение 2, рис. 3). Но если респондент «раскрашивает» карту личным опытом проживания в городе, отмечая на ней важные именно для него объекты, например через условные обозначения («здесь жила, мой дом, дом, где хочу жить»), то в карте и присутствует и личностно-эмоциональная среда (Пример карты: приложение 2, рис. 4).

Исследование городского пространства неотделимо от исследования практик повседневной городской жизни. Городская жизненная среда очень разнообразна и всегда связана с деятельностью людей. Как пишет Т.М. Дридзе, город «создается деятельностью людей, повседневные запросы которых и составляют собственно социальную «подоснову» сотворения рукотворных городских ландшафтов».⁶⁰ Эту взаимосвязь подчеркивает и Глазычев В. Л. «...невозможно обнаружить такие проявления разнообразной жизнедеятельности горожан, которые не "вписывались" бы в городскую среду так или иначе, не оставляли бы в ней свой след и в свою очередь не испытывали бы совсем зависимости от нее. Обжитое пространство всего города, сложенное из пространств деятельности человека – прямой или косвенной – все это городская среда»⁶¹.

Городская среда несет отпечаток целостности города и изучение её многочисленных и разнородных компонентов, можно вести в том случае, если сложную систему разложить на ряд более простых структур. Повседневные практики в городе как результат и содержание деятельности горожан наделены эмоциями и отражают образ жизни. Сюда входит профессиональный труд и хобби, образование, досуг, культурное и общественное участие. Доминантные формы и виды деятельности повседневной реальности, составляют основу и базу

⁶⁰ Дридзе Т.М. Вернуть столицу горожанам (О социальной диагностике в градостроительстве) // Общественные науки и современность. - 1997. - № 5. - С. 26-34.

⁶¹ Глазычев В. Л. Средовой подход в развитии города : лекция 4 [Электронный ресурс] / Сайт В. Л. Глазычева. Избранные лекции по муниципальной политике. – Режим доступа: http://www.glazychhev.ru/courses/mp/mp_04.htm (дата обращения: 8.05.2014)

развития личности. Именно через карты-эскизы респондент более полно передаёт структуру повседневной реальности, которую разделяет с другими людьми. Карты-эскизы, как самые разнообразные в содержательном плане несут ярко выраженный характер. Карты личностного содержания (пример карты: приложение 2, рис. 5) более других передают эмоциональное отношение. Как негативного плана, например состояние дорог города (на картах обозначены «*ямы*», «*пробки*»), эмоциональное отношение к месту работы, так и положительного по отношению к любимому району («*пл. Южная: зона комфорта, дом родной*»), ВУЗу, кафе, магазину и даже реке («*Томь – матушка*»). Деловые карты показывают каждодневные заботы респондента («*бежать, ехать, идти, шагать, лететь*»), основные пути, маршруты (пример карты: приложение 2, рис. 6).

Культурно-исторические объекты, сконцентрированные в одноименных картах, воспринимаются как монументы и достопримечательности города, эти же объекты в деловых картах, воспринимаются как ориентиры. Так, например, часто отображаемый в картах памятник А.П. Чехову в одной представлен как место встречи, в другой – как культурный объект города (на карте изображены фотографирующиеся люди).

В ходе нашего исследования мы получили большое количество информации, но, тем не менее, недостаточное, что выделить общественный образ города и его ядро. По мысли Кевина Линча, обобщенный образ города складывается из индивидуальных содержаний, которые никогда или почти никогда не передаются другим, но в них всегда оказывается некое ядро, которое и позволяет составить обобщенный образ⁶². Важно учитывать то, что образ не может передать точное описание реальности города, а может лишь передать одну из моделей её интерпретации. Предложенная нами типология интерпретации опирается на подход, где в центре – человек и его гармоничные отношения со средой.

Исследование ментального образа города даёт возможность сопоставления между собой различных видов и способов понимания одного и того же городского пространства и имеет важное теоретическое и практическое значение. Так наблюдения за

⁶² Линч К. Образ города / Пер. с англ. В.Л. Глазычева. М.: Стройиздат, 1982.

изменениями повседневного образа города, могут быть использованы в качестве индикатора происходящих в городе социальных изменений. Полученные данные могут быть полезно применены для административно - управленческого аппарата города, в создании социально-экономических стратегий по развитию города.

Такие стратегии развития городов выражают общее видение будущего и являются управленческим инструментом в социально-экономической политике города. Комплексный характер является сильной стороной стратегии как инструмента планирования, стремящегося максимально полно охватить проблемы и перспективы развития города. Как замечают эксперты, «в настоящее время муниципальное стратегическое планирование переживает бум: стратегии разрабатываются, принимаются и исполняются во множестве городов и иных населенных пунктах. При этом дань моде зачастую оборачивается недостаточной проработанностью и смысловой наполненностью стратегических документов».⁶³ Одним из способов качественного наполнения стратегий может стать исследование образа города, которое особенно востребовано на начальном этапе социально-экономического планирования, так как задает многосторонний подход к пониманию территории и обозначает актуальность привлечения, как специалистов самого различного профиля, так и общественности. Образ города понимается как смысловой конструкт, основанный на комплексном восприятии пространства его обитателями. Этот образ, как правило, неоднозначен и его сложно уловить. Он включает как наиболее устойчивые представления о конкретной территории, так называемое базовое ядро образа, в которое входят объекты городской среды, обладающие максимальной значимостью, так и второстепенные и более изменчивые. Уловить групповой образ города и применить его к стратегии развития города возможно с помощью метода ментальных карт (который подробно был рассмотрен выше). Наряду с функциями, которые выполняют карты различного типа: увеличение смысловой наполненности документа, наглядности информации, выделение проблемных зон, ментальные карты передают социально-культурный контекст территории, ощущение места. Почему это важно для стратегии

⁶³ Харченко К. Технология пространственной локализации стратегии развития города // Муниципальная власть. – 2009. – №6. – С. 75–79.

развития города? Предложенный исследовательский метод делает документ «живым», «приземленным», обращенным к конкретному городу, к его жителям. Ведь одной из форм интерпретации образа является восприятие территории через призму потребностей и интересов горожан по ее развитию и использованию.

Распространённым и востребованным временем (ввиду нарастающей конкуренцией между городами, и прежде всего за жителей) актуальным направлением в стратегиях городского развития является формирование территориального имиджа. Где город рассматривается как область приложения усилий дизайнеров, иллюстраторов, писателей, журналистов и прочих творцов в области визуальных и вербальных коммуникаций, не связанных с архитектурой и проектированием реальной среды. Таким образом, есть возможность перехода в плоскость создания имиджа города средствами, отличающимися от средств работы с физическим пространством⁶⁴. Чтобы избежать неопределенности необходимо развести понятия имиджа и образа города. Образ – очень широкое понятие, исследуемое в разных областях гуманитарного знания, и включающее в себя ряд других, в том числе и имидж. В свою очередь и понятие имиджа не имеет единого толкования, все определения можно разделить на две больших группы. Понимание имиджа как естественного присутствия в городской среде. Такой подход ярко представлен у Д.В. Визгалова имидж города, как существующая в сознании совокупность представлений о территории. Такое понимание имиджа восходит к его этимологическим корням (от английского *image* – образ), которое включает, как объективные, так и субъективные составляющие. Автор особенно подчеркивает, что «имидж нельзя создать, его можно только долго выращивать, как зёрнышко». «Образ города не может быть надуманным или изобретенным, привнесённым извне. Он должен быть как можно более точным отражением идентичности города – представлений городского сообщества о смысле и уникальных чертах своего города». ⁶⁵ Вторая группа определений, в которых имидж города – искусственно созданное представление о месте, а город своего рода

⁶⁴ Путинцев П. А. Феноменология города и его образа. / Архитектон: известия вузов» № 33 Март 2011

⁶⁵ Визгалов Д. Брендинг города / Д. Визгалов. – М.: Фонд «Институт экономики города», 2011. – 160 с.

товар, который нуждается в рекламе и положительном образе. Важную роль здесь играет выбор приоритетного направления работы с фактором времени, нацеленного на достаточно быстрый результат по исправлению образа города и не предполагающий работы с его действительностью. Или с фактором устойчивости, направленного на работу по исправлению городской действительности и требующего определенных затрат. На практике применяется компромисс двух подходов, заключающегося в доведении действительности до рекламируемого образа.

Как правило, именно такой подход к пониманию имиджа доминирует в официальной городской документации по развитию – целевой городской программе по внешнему позиционированию города. Приемы позиционирования, как технологии формирования положительных стереотипов и работа с восприятием потребителя, оказываются применимыми и к городу. Так как существуют объективные основания для создания благоприятного внешнего имиджа Томска, несомненным достоинством данного стратегического направления для города является «низкозатратность, не требующая радикальных изменений инфраструктуры, формирования других реальных факторов притягательности, а концентрирует усилия преимущественно на правильной подаче информации, пропаганде уже существующих, ранее созданных преимуществ территории и перспектив ее развития»⁶⁶.

В документации данного типа чаще всего используется комплексная модель позиционирования города с разделением по выделенным направлениям. Наиболее интересными для исследования направлениями городской целевой программы «Внешнее позиционирование Томска»⁶⁷ являются те, в которых делается «ставка на молодежь». И это такие направления как:

⁶⁶ Маркина О. А., Богачев У. А. Формирование позитивного имиджа как стратегическое направление развития города // Политическая регионалистика и этнополитика / под ред. Н. П. Медведева и К. В. Медведевой. Вып. . М.: Издат. Дом МИСиС, 200. С. 74–81

⁶⁷ Решение Думы г. Томска от 04.02.2014 N 224 (ред. от 04.02.2014) "Об утверждении Стратегии развития города Томска до 2020 года" [Электронный ресурс]. – Сайт компании «КонсультантПлюс» Режим доступа: <http://base.consultant.ru/regbase/cgi/online.cgi?req=doc;base=RLAW091;n=76911> (дата обращения: 15.04.2014)

- позиционирование города Томска как столицы молодежи (так соседи Томска Новосибирск и Кемерово, позиционируют себя как столица Сибири и столица Кузбасса соответственно). Возрастная структура города Томска, в целом, похожа на общероссийскую. Ключевое отличие – специфическое резкое увеличение численности населения в молодых возрастах в возрасте 18 лет и старше. Это, в основном, результат образовательной миграции – наиболее многочисленные возрастные группы-студенты, которые съезжаются в томские высшие учебные заведения со всей Сибири⁶⁸.
- поддержание/удержание репутации Томска, как студенческого города;
- внешнее продвижение имиджа студенческого города и его университетов;
- позиционирование города Томска как территории инновационного развития и инновационного молодежного творчества.

Имидж города затрагивает все стороны его развития и не обходит стороной горожан. Формирование внешнего имиджа города должно соотноситься с его внутренним имиджем, который в свою очередь должен быть гармонично вписан в образ города его жителей. Носителями внешнего имиджа города являются его гости и жители других населенных пунктов и стран, внутреннего же – сами горожане. Важно отметить, что население города выступает как объектом, так и субъектом в создании его имиджа. Это выражается в стремлении улучшить город, чтобы жизнь в городе улучшала самих горожан. Для жителей города особенно важны: комфортность проживания на данной территории, постоянно улучшающееся качество жизни, в которое входит социальная, экономическая и экологическая составляющие, стимулирование чувства гордости за свой город и стремления прожить в нём всю жизнь и работать на его благо.

Важная роль в исследовании образа города и городской среды отведена социологическим методам, предполагающим проведение и анализ результатов различного рода опросов с целью выявления и обобщения коллективных представлений об исследуемых территориях.

⁶⁸ Кашницкий И. Что в возрасте тебе моём? [Электронный ресурс]. <http://demoscope.ru/weekly/2014/0581/tema04.php> – Режим доступа: (дата обращения: 20.05.2014)

Чтобы понять, как молодежь оценивает потенциал городской среды, и узнать потенциал самой молодёжи, как субъекта городской жизни, к развитию города нами были проведено исследование в форме онлайн- анкетирования.

В уставе города Томска (статья 1, пункт 2)⁶⁹ прописано, что градообразующим является научно-образовательный комплекс. Именно это конкурентное преимущество города взято за основу продвижения его имиджа. На сегодня Томск позиционирует себя как образовательный и инновационный центр, следовательно, возникает очень непростая задача привлечения молодёжи и закрепления в городе талантливых и одаренных людей, которые могли бы обеспечить его дальнейшее инновационное развитие. Томск в этом отношении стремится быть привлекательной территорией, чтобы сюда приезжали за качественным образованием и оставались для профессиональной самореализации. Для этих целей и аккумулируется имидж Томска как перспективной среды для молодежи.

Но как сама молодежь видит город? Для того, что бы узнать это мы предложили респондентам продолжить фразу «город Томск – это ...». Так 29% опрошенных считают Томск городом университетов, затем следует вариант столица молодёжи – 18% , далее Сибирские Афины – 13%, 10% назвали город инновационным. Провинцией Томск считает наименьшее число опрошенных – 6%. К этой характеристике города добавилось – *«Томск – большая деревня»*, предложенное в графе «другое». Так очень интересными оказались варианты ответов, раскрытые именно через этот пункт анкеты, 24% опрошенных предложили свой вариант. Некоторые из них были принципиально различны в оценке Томска *«ничем не примечательный город»* и *«красивый зелёный город с самобытной архитектурой, множеством глубинок и старых улочек»*, *«удивительный и непредсказуемый город»*. Другие же наоборот, будто дополняли друг друга и тем самым выражали мысль, что Томск *«город с большим потенциалом, который очень слабо используется, «больших возможностей, но маленьких*

⁶⁹ Устав Города Томска" (принят решением Думы города Томска от 04.05.2010 N 1475) (ред. от 04.03.2014) (Зарегистрировано в Управлении Минюста РФ по Томской области 07.06.2010 N RU703010002010001) [Электронный ресурс]. – Сайт компании «КонсультантПлюс» Режим доступа: <http://base.consultant.ru/regbase/cgi/online.cgi?req=doc;base=RLAW091;n=78222>(дата обращения: 09.05.2014)

зарплат», «город молодёжи, где мало для неё что делается». Ещё одна группа ответов передавала эмоциональную связь с городом «город Души», «город с душой», «мой дом», «вечная бурлящая молодежная тусовка». Варианты, предложенные в анкеты, были уточнены – «умный город», «студенческий город», «университетский городок», «культурно-провинциальный город». Через всё это отражаются ценности места, как пишет Д.В. Визгалов «ценности – это гуманитарная наполненность города. Это, например, архитектура города, его история, местный колорит, язык, на котором говорят жители, их привычки, менталитет»⁷⁰.

Город и созданные в нём условия должны соотноситься с потребностями и ценностями проживающего в нём человека. Взаимосвязь комфортности городской среды, и возможности самореализации человека очевидна. Если в городской среде человек гармонично ощущает себя на физическом, психологическом и социальных уровнях, то городские условия оцениваются им как благоприятные. В 2008 и 2012 году Томск по результатам конкурса, проводимого Министерством регионального развития, на определение самого благоустроенного города России, занимал в своей категории (города с численностью населения от 100 тыс. человек) позиции первой тройки мест⁷¹.

Такова официальная оценка благоустроенности Томска, сделанная на основе анализа внушительного числа критериев. Совпадает ли это с удовлетворенностью и ощущением комфортности городской среды среди молодежи мы узнали, задав вопрос «Как Вы оцениваете Томск с точки зрения комфорта проживания?» Варианты ответов «скорее комфортен, чем нет» и «скорее не комфортен» были введены во избежание резкой полярности в оценке комфортности проживания в городе. Так более половины респондентов – 60% оценили Томск скорее комфортным городом, очень комфортным город назвали треть опрошенных – 28% и с характеристикой скорее не комфортен, согласились 12%. Ни один из респондентов не охарактеризовал Томск

⁷⁰ Визгалов Д. Брендинг города / Д. Визгалов. – М.: Фонд «Институт экономики города», 2011. – 160 с.

⁷¹ Почти самый благоустроенный город в России. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://obzor.westsib.ru/article/377341>(дата обращения: 15.05. 2014)

как город дискомфортный для жизни. Такие результаты показывают достаточно положительную оценку в плане комфорта городской среды, но в тоже время указывают на то, что есть сферы, в которых молодёжь ощущает неудовлетворенность.

Следующий вопрос был направлен на выявление этих проблемных точек. Также был введен пункт «другое» вследствие большого разнообразия сфер городской жизни, а предложенные варианты ответов охватывали самые «популярные» городские проблемы. И на вопрос, «Чего больше всего не хватает в Томске?» 29% респондентов обозначило нехватку городских мест отдыха. Данная позиция была раскрыта и в пункте «другое», с помощью чего удалось узнать, каких именно городских пространств не хватает молодежи. В сфере культурного досуга, – *«музея современного искусства, хороших арт-галерей, кинотеатра с хорошей программной политикой, где можно смотреть актуальное документальное кино и авторское кино; хороших общественных пространств-коворкингов, анти-кафе, не совковых библиотек»*, а так же *«интересных, необычных мест отдыха, качественных ночных заведений»*. 21% опрошенных выбрали вариант комфортной пешеходной среды, и особо в этой сфере отметили нехватку *«больших парков, где можно погулять одной, с ребёнком, с коляской, с парнем, т.к. гулять на Бурике одной страшно, в лес одной страшно, а Новособорная ничтожно мала»*. Отсутствие удобного для студенческого города общественного транспорта и актуальность велосипедной инфраструктуры в городе отметили примерно равное количество респондентов (21 % и 19% соответственно). Так по данным ресурса «градотека», общая протяженность велодорожек в городе составляет 2 км, это 28 место по России⁷².

Конечно, не остались без внимания и дороги, *«больших и широких дорог»*, *«качественных дорог»*, *«нормальных тротуаров»* и *«всего вышеперечисленного»* не хватает молодежи для более комфортной жизни в Томске. Ведь мобильность молодежи, в её физическом аспекте, напрямую связана с городским пространством и отражается на ее активном участии в общественной жизни города.

⁷² Ресурс статистики о городах России. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gradoteka.ru/city/tomsk> (дата обращения: 22.05. 2014)

Далее наше исследование было направлено на выяснение потенциала молодежи к изменению города. Общественное участие в развитии городской среды служит средством достижения положительных перемен, как в жизни молодых людей, так и в жизни города. Такое участие для себя считают важным подавляющее число респондентов – 69%, вовсе не интересуются – 24% опрошенных и активно принимают участие – 7%. Молодёжное участие, как фактор социальной интеграции в городскую среду, закреплено в Европейской хартии об участии молодежи в жизни муниципальных и региональных образований. Отдельный параграф Хартии, посвящен участию молодежи в развитии города, и механизмам реализации данного права⁷³.

Следуя логике исследования для нас было важно узнать, что же нужно для эффективного участия молодежи в жизни города. На вопрос «как Вы считаете, что для этого необходимо?», достойное информационное обеспечение всех проводимых городских «событий», а также эффективная и отлаженная обратная связь с городскими властями большинство респондентов (41% и 39% соответственно) считают продуктивными «инструментами» для работы с общественностью города, полагаются и считают достаточным только личную инициативу горожан наименьшее число опрошенных – 17%. В лекции-рассуждении об отношениях городской среды и горожан Александр Высоковский затрагивает тему права на город, то есть права на воздействие и изменение городской среды, выраженное социальной активностью горожан.⁷⁴

Автор научного термина Анри Лефевр право на город обозначает не просто как право доступа к городским благам и возможностям – пассивное право потребления города, создаваемого архитектором для жителя, но и активное право преобразования города, а, следовательно, и преобразование самих себя. Право на город не является чем-то искусственно выдуманным, поскольку укоренено в повседневных практиках, независимо от того, знаем мы о его наличии или нет. Лефевр полагал, что отказ от потребительской модели города создает

⁷³ Пересмотренная Европейская хартия об участии молодежи в общественной жизни на местном и региональном уровне от 23 мая 2003 г. / – Обнинск: Институт муниципального управления (Серия «Документы Совета Европы»), 2005. – 96 с.

⁷⁴ Лекция Александра Высоковского «Нужны ли городу его жители?». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://postnauka.ru/lectures/17296> (дата обращения: 02.05. 2014)

возможность нового гуманизма – гуманизма горожанина, «для которого и благодаря которому город и его собственная повседневная жизнь в этом городе становятся творческим актом (процессом и результатом), ценностью пользования, а не ценностью обладания и обмена»⁷⁵.

Для исследования осознанности права на город молодежью Томска, были выделены три группы горожан по степени участия и заинтересованности в городской жизни. В анкете мы предложили соотнести себя с одной из групп. Более половины респондентов (55%) отнесли себя к группе горожан интересующихся, но не готовых к активным действиям. Меньшее, но также значительное число респондентов заняли позицию не только заинтересованных, но и готовых к активным действиям горожан (42%) и лишь 3% опрошенных близка позиция горожан незаинтересованных в развитии города.

Полученные результаты показывают стремление молодежи к реализации права на город. Также в описанном аспекте обозначается и потенциал молодежи к развитию города, который лишь необходимо раскрыть с помощью грамотного подхода, который, по нашему мнению, заключается в партнерских отношениях между «взрослыми» и молодёжью, а это значит работать сообща и прислушиваться к мнению каждого. Размышляя и действуя совместно с молодёжью, реализуется возможность сформировать собственные взгляды на повседневную жизнь и стать активным горожанином. Такое участие, должно быть выгодно и реализовывать реальные потребности молодёжи, доступно для всех групп молодёжи и поддержано необходимыми ресурсами (и прежде всего информационными). Важно отметить, что мы указали основные моменты и не претендуем на их универсальность и всеохватность. Каждую ситуацию, рассматриваемую в контексте общественного участия молодежи в жизни города, необходимо рассматривать исходя из реальных условий реализуемых действий, мероприятий, событий.

Рекомендации

В постоянном поиске новых и эффективных методов городского планирования и управления находятся муниципалитеты городов. Сегодня для определения актуальных целей города, выбора

⁷⁵ Веди́на О. Две Москвы: мировоззрение москвичей и дифференциация городского пространства // Вестник института Кеннана", 2013. Вып. 23, с. 87-100.

приоритетов и стратегий его развития проводится анализ всех сфер города и связей между ними. В результате проведенной масштабной аналитической работы выявляются проблемы города, на решение которых направляются генеральные цели и стратегии городского развития. Такая диагностика реализуется с помощью SWOT-анализа. У данной методики, несомненно, есть свои плюсы – это выявление сильных и слабых сфер города, комплексность. Но раскрывается лишь общий план проблем города, применимый и к другим похожим городам. Таким образом, не обозначается индивидуальная и характерная только для его жителей особенность жизнедеятельности в городе, которая подробно раскрывается в его образе.

Исследовательским решением для раскрытия образа становятся ментальные карты города. Через них передаётся социально-культурный контекст территории, ощущение места. Предложенный исследовательский метод делает документ «живым», «приземленным», обращенным к конкретному городу, к его жителям. Ведь одной из форм интерпретации образа является восприятие территории через призму потребностей и интересов горожан по ее развитию и использованию. Но это не означает отказа от других методик, а предполагает их комплексное использование. И тут важно подчеркнуть значимость взаимодействия со всеми структурами, организациями, городскими сообществами, носящего системный характер, деятельность которых направлена на улучшения качества жизни и облика города.

Исследование образа города особенно востребовано на начальном этапе социально-экономического планирования, так как задает многосторонний подход к пониманию территории и обозначает актуальность привлечения, как специалистов самого различного профиля, так и общественности. Как будущему специалисту по организации работы с молодёжью, хотелось бы подчеркнуть роль молодёжного участия в формировании городской среды.

Результаты проведенного нами исследования сообщают – молодёжь имеет потенциал к развитию городской среды, его лишь необходимо раскрыть/активировать грамотным подходом, а он по нашему мнению заключается в партнерских отношениях между «взрослыми» и молодёжью, а это значит работать сообща и прислушиваться к мнению каждого. Разработка городских программ не для молодёжи, а совместно с ней. Ведь при должной поддержке со

стороны взрослых молодые люди могут успешно справляться с поставленными задачами.

Характер и степень участия будут зависеть от многих факторов. Каждую ситуацию, рассматриваемую в контексте общественного участия молодежи в жизни города, необходимо рассматривать исходя из реальных условий реализуемых действий, мероприятий, событий. Размышляя и действуя совместно с молодёжью, реализуется возможность сформировать собственные взгляды на повседневную жизнь и стать активным горожанином.

Перспектива вовлечения молодых людей к улучшению и развитию городского пространства актуальна и для Томска. Когда молодёжи предоставляется возможность самим разработать, организовать или найти оригинальное решение позволяющее совершенствовать городскую среду и через это развиваться самим. Молодые люди начинают испытывать чувство ответственности за город, в котором живут, бережнее к нему относиться, а также приобретают полезные навыки, которые имеют жизненно важное значение в современном мире. У молодых людей раскрываются способности, когда им предоставляется возможность сделать что-либо значимое для развития своего города, пусть даже на уровне своего района или двора. Так происходит идентификация в контексте города, что означает формирование привязанности человека к городскому пространству и его объектам.

Проблема города и связанных с ним явлений, – одна из наиболее сложных, и уже длительное время устойчиво актуальных в системе гуманитарного знания, так как до сих пор отсутствует единая научная позиция относительно феномена города, а также устоявшаяся терминология. Такое положение объясняется тем, что на протяжении XX в. каждая из гуманитарных дисциплин исследовала город самостоятельно. Теоретики и практики в поисках определения сущности города давно столкнулись со сложной, гетерогенной (состоящей из различных по своим свойствам элементов) ситуацией индивидуальной городской средой.

Несмотря на разницу в подходах к анализу города, в целях исследовательской работы практически общим местом стало положение о том, что город необходимо изучать в его целостности. Поэтому встает вопрос о важности междисциплинарных исследований города. На

данный момент социогуманитарная литература о городе представляет собой пёструю в предметном и методологическом плане мозаику фрагментов городской жизни, которые не складываются в узнаваемую всеми картину однозначной реальности: для представителей разных дисциплин, изучающих город, и сторонников различных парадигм – свой город, своя реальность. Можно даже сказать, что город – это совокупность множества реальностей. Подобного рода идеи можно встретить в работах представителей Чикагской школы.

Данная фрагментация исследовательского поля городской тематики свидетельствует о наличии различных способов репрезентации реальности городской жизни и её интерпретации в исследовательских целях. В исследование образа города, метод ментальных карт это одновременно, визуализированная репрезентация респондента и материал для интерпретации в целях исследования.

Образ города можно изучать через интересубъективное и ментальное восприятие, а так же как продукт деятельности (социальное участие) горожан, городских сообществ. Данную деятельность необходимо выстраивать, исходя, в том числе из потребностей и возможностей молодёжи. А результаты, проведённого исследования, показывает, что такой потенциал у молодёжи есть. Его лишь, необходимо раскрыть с помощью грамотного подхода. И лишь в системном сотрудничестве и кооперации городских структур и городских сообществ можно создать, действительно удобный город для жизни и развития.

Задания для самостоятельной и практической работы

Задание. Визуализация социальных проблем

1. Сделайте по 1-2 самостоятельных фотографии, которые бы символизировали следующие понятия: 1) Демократия, 2) социальная проблема, связанная с вашей темой (предполагаемой темой эссе по курсу Публичная сфера или предполагаемой темой курсовой и диссертации, 3) понятие (примеры понятий: социальный факт, власть, неравенство, структура, социальное действие, гендер, справедливость, социальный институт и так далее), тоже каким-либо образом связанное с вашей темой. Напишите по 2-3 фразы комментария к вашим снимкам.

2. Найдите опубликованные в газете, журнале или Интернете 1-2 фотографии (обязательно сохраняйте ссылки на источники размещения этих образов), на которых можно было бы "увидеть социальную проблему" (желательно связанную с вашей темой или понятиями из задания 1). Проанализируйте чужие снимки и объясните символизм ваших собственных фотографий, используя теоретические материалы из лекции и рекомендованной литературы. Напишите по 2-3 фразы комментария к найденным образам.

3. Прочитайте отрывок из книги Р. Барта "Camera Lucida" стр.2-35 и статью Барта "Фотографическое сообщение" из кн. "Система моды". Используйте идеи Барта в ваших интерпретациях.

Эти рекомендации в первую очередь касаются интерпретации образов, созданных профессионалом и напечатанных или показанных в СМИ. Обращайте внимание на источник (когда, где, кем этот образ был создан и опубликован), на вербальные компоненты образа (реклама, новости, подписи к фотографиям, любые иные лексические компоненты образа)

- Что изображено? Опишите в деталях объект (объекты), представленные на фото, плакате, рекламе или новостном ролике. Опишите графический дизайн, если он присутствует. Есть ли незаполненные (белые) фрагменты или все заполнено графическим и текстовым материалом? Что это значит? Какой цвет, какой шрифт используется? Как вы думаете, почему?

- Каковы функции объектов, включенных в образ: явные и латентные. Опишите людей, если они изображены: рассмотрите выражения лиц, цвет кожи, глаз и волос, длину волос и стиль прически, стиль одежды, комплекцию тела и так далее. Что это значит, подумайте. Что, если бы те или иные характеристики были альтернативными?

- Что происходит и на что указывает это "действие"?

- Если вы интересуетесь психоанализом, подумайте, представляет ли этот образ и как именно желание, знание, вину?

- Есть ли здесь какие-либо знаки и символы? Если да, какую роль они играют? Что этот образ означает в целом и что насчет его элементов - что они обозначают? Какое сообщение здесь заложено?

- Как используется язык? Какие высказываются аргументы, какие используются риторические формулы? Что это значит?

- Какова целевая аудитория этого сообщения? Кто его посылает? Чьи интересы тем самым обслуживаются? Что это сообщение предписывает своей аудитории? Если это реклама, какой продукт или услугу продвигают, какова целевая аудитория?

- Каковы гендерные, расовые/этнические, классовые и другие критерии социального класса можно усмотреть в этом образе? Какие сообщения связаны именно с этими измерениями социальных различий?
- Какие ценности и убеждения отражаются в этом сообщении?
- Нужна ли нам какая-то базовая информация, чтобы уловить сообщение? Что, если бы мы были пришельцами из других культур? Это сообщение является локальным или глобальным?

Задание для контрольной работы

Метод наблюдения

1. Сущность метода наблюдения

Наблюдение представляет собой общенаучный метод, широко используемый в естествознании, а также в обыденной жизни.

Наблюдение в социологии - это метод целенаправленного, определенным образом фиксируемого восприятия исследуемого объекта. В процессе его осуществления социолог непосредственно воспринимает действия людей в конкретных условиях и в реальном времени, причем он фиксирует не только состояние, но и развитие явлений и процессов, а также взаимодействие всех участников наблюдения.

Для того чтобы провести наблюдение, необходимо:

1. Разработать программу наблюдения, в которой наметить задачи и гипотезы, которые будут решаться и обосновываться данными наблюдения.
2. В программе наблюдения определить:
 - *объект наблюдения* (весь коллектив предприятия, отдельная группа его, лидеры забастовочного движения или что-то другое);
 - *предмет наблюдения*, т.е. совокупность интересующих наблюдателя свойств (признаков) объекта (факторов его поведения);
 - *категории наблюдения*, т.е. конкретные признаки из вышеназванной совокупности, которые одновременно отвечают следующим требованиям: они особенно значимы для решения определенных в общей программе исследования задач и гипотез, выражают те операционалистские понятия, которые определены в программе и имеют количественный характер, т.е. могут быть измерены;
 - *наблюдаемые ситуации*, т.е. те, при которых могут проявиться категории наблюдения;
 - *условия наблюдения*, т.е. те требования к ситуации, при наличии которых наблюдение производить можно (или нельзя);
 - *единицы наблюдения*, то есть, те акты поведения наблюдаемых, в которых проявляются категории наблюдения в оговоренных ситуациях при определенных условиях.
3. подготовить инструментарий наблюдения:
 - *дневник наблюдения*, где будут фиксироваться его результаты в закодированной или общепонятной форме, а также действия наблюдателя и реакции наблюдаемых;

- карточки для регистрации единиц наблюдения в строго формализованном и закодированном виде (этих карточек должно быть ровно столько, сколько единиц наблюдения);
 - протокол наблюдения – методический документ, обобщающий данные всех карточек и содержащий, как минимум, три оценочных показателя;
 - классификатор контент-анализа дневниковых и протокольных записей;
 - аудиовизуальные технические средства фиксации единиц наблюдения;
 - программу обработки данных наблюдения.
4. пропилотировать (апробировать) инструментарий, внести в него, если это потребуются, должные коррективы, размножить его в необходимом количестве экземпляров.
 5. составить план и/или сетевой график выполнения наблюдения (кто, где, когда его проводит).
 6. разработать инструкцию наблюдателям, провести их обучение и инструктаж.
 7. осуществить комплекс операций непосредственного наблюдения в полном соответствии с вышеозначенными требованиями и рекомендациями, которые последуют ниже.

Наблюдение должно быть подчинено ясной исследовательской цели и чётко сформулированным задачам; и планироваться по заранее обдуманной процедуре.

Рекомендуется выбрать для наблюдения какое-то из уникальных и быстротечных явлений общественной жизни, либо какой-то отдельный локальный объект. Наблюдение может осуществляться двумя наблюдателями, отчеты о проведенных наблюдениях будут заслушиваться на семинарских занятиях.

Рекомендуемая литература:

1. Андрущенко В. П., Волович В. И., Головченко Г. Т., Горлач Н. И., Заздравнова О. И. и др. Социология. Учебное пособие для студентов ВУЗов. – Харьков, 1996.
2. Гречихин В.Г. Лекции по методике технике социологических исследований: Учебное пособие. М.: МГУ, 1998.
3. Дружинин Н.К. Выборочное наблюдение и эксперимент. М.: Статистика, 1977.
4. Здравомыслов А.Г. Методология и процедура социологического исследования. М.: Мысль, 1969.
5. Осипов Г. В. Социология. Основы общей теории: Учебн. для ВУЗов. – М.: Изд-во НОРМА, 2002.
6. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. – М.: Добросвет, 2000.
7. Как провести социологическое исследование. М., 1990
8. Методы сбора информации в социологических исследованиях. –М.: Наука, 1994.
9. Рабочая книга социолога. М.: Мысль, 1983.

Задания для самостоятельной и практической работы

1. Прочитайте и законспектируйте первую главу «Визуальность мира и визуальное воображение» учебника «Визуальная социология», автор П. Штомпка, с.5-18. Составьте глоссарий из терминов.
2. Сфотографируйте свою комнату. Выберите три вещи, наиболее важные для Вас. Почему Вы выбрали именно эти вещи? Что они значат для Вас? Дайте ответы на эти вопросы с точки зрения социологии, то есть опишите выбранные предметы как социально значимые для Вас. Например, фотографии близких людей стоят на столе, потому что этим декларируется социальная значимость этих людей в Вашей жизни.
3. Сделайте фотографии молодежи (можно студентов ИСН) и опишите существующие среди них субкультуры. Какие признаки свидетельствуют о существовании отдельной субкультуры? Что можно отнести к контркультуре? Сфотографируйте памятники Иркутска. Каким людям или памятным датам они посвящены? Какие художественные приемы используются? На какие социальные группы они в первую очередь направлены?(выполнить 1 задание на выбор).
4. Выделите основные социальные зоны города и подкрепите свои выводы фотографиями. Как меняется город и почему? Какими факторами определяется социальное зонирование Иркутска?
5. Сделайте снимки, которые бы описывали влияние социальных институтов на повседневную жизнь, проанализировать их в терминах теории социальных институтов (правила, санкции, символика и т.д.). Например, армия как социальный институт и ее влияние на людей.
6. Работа с фотографом на улице. Сделайте серию портретов людей разного возраста и пола в городском пейзаже. Какими чертами характеризуется их социальное взаимодействие?
7. Принесите снимки, характеризующие процессы макро и микро глобализации. Проанализируйте их.
8. Выберите несколько фотографий из своего семейного альбома, представляющие типичную ситуацию – день рождения, застолье, групповое семейное фото и т.п. постарайтесь выбрать фотографии, представляющие несколько поколений вашей семьи. Сделайте фото тех же членов семьи в таких же типичных обстановках. Сравните, что изменилось – во внешнем виде, в окружающей обстановке, в позах, выражениях лиц и т.д. что осталось неизменным? Какие общие выводы для всего общества можно сделать из этих снимков? Что делает семью группой? Что делает круг друзей группой? Какие общие черты можно найти на фотографиях одной и той же группы в разных ситуациях в разное время?
9. Проанализируйте рекламу современных журналов. Какие невербальные методы передачи информации являются стереотипными для рекламы, направленной на мужскую и на женскую целевые аудитории? Существуют ли национальные гендерные стереотипы?

.3 Темы эссе по визуальной социологии

- Кодирование окружающей среды: социологическое прочтение мира повседневных вещей
- Визуальный анализ трансформации образа матери и ребенка
- Кодовая система субкультур
- Стили поведения жителей столицы и приезжих
- Современное студенчество: доска объявлений для студентов
- Фоторепортаж в печатных СМИ
- Картографическое исследование города
- Семейные фотографии как социологическое отображение социального времени
- Социологический анализ памятников Иркутска
- Граффити городской среды: классификация по районам
- Гендерные особенности поведения в торговых центрах
- Социальные роли в группе друзей
- Реклама как отражение гендерных стереотипов в глянцевах журналах
- Невербальные способы гендерной идентификации

Литература

Основная литература

1. Барт Р. Camera lucida. Комментарий к фотографии. М.: Ad Marginem, 1997.
2. Барт Р. Фотографическое сообщение. // Барт Р. Система моды. Статьи по семиотике культуры. М., Издательство им. Сабашниковых, 2003.
3. Бодриар Ж. Фотография или письмо света / Пер. А. Меликяна. из L'Echange Impossible. Paris: Galilee, 1999. <http://dironweb.com/klinamen/dunaev1.html>

Дополнительная литература

1. Круткин В., Романов П., Ярская-Смирнова Е. Интеллектуальное поле визуальной антропологии // Визуальная антропология: новые взгляды на социальную реальность / Под ред. Е. Ярской-Смирновой, П. Романова, В. Круткина. Саратов: Научная книга, 2007 С.7-18
2. Романов П., Ярская-Смирнова Е. Ландшафты памяти: опыт прочтения фотоальбомов // Визуальная антропология: новые взгляды на социальную реальность / Под ред. Е. Ярской-Смирновой, П. Романова, В. Круткина. Саратов: Научная книга, 2007. С.146-168
3. Banks M/ Visual research methods http://www.soc.surrey.ac.uk/nigel_gilbert.htm.
4. Worth Sol. Studying Visual Communication, Philadelphia: University of Pennsylvania.// Press/ 1988/ <http://astro.temple.edu/~ruby/wava/worth/sintro.html>
5. Pink S. The Future of Visual Anthropology: Engaging the Senses. L., 2006
6. Pink S. Doing Visual Ethnography: Images, Media and Representation in Research. L., 2007.
7. Visual Interventions: Applied Visual Anthropology / S. Pink (ed.). Oxford, 2007.
8. Rose G. Visual Methodologies. L. 2001
9. Вайзер Дж. Техники фототерапии: использование интеракций с фотографиями для улучшения жизни людей // Визуальная антропология: настройка оптики / Под ред. Е. Ярской-Смирновой и П. Романова. М.: Вариант, ЦСПГИ, 2009

10. Визуальная антропология: настройка оптики / Под ред. Е. Ярской-Смирновой, П. Романова. М.: Вариант, ЦСПГИ, 2009. Введение.

11. Визуальная антропология: новые взгляды на социальную реальность / Под ред. Е. Ярской-Смирновой, П. Романова, В. Круткина. Саратов: Научная книга, 2007. Вступительная статья

12. Д/ф «Рожденные в СССР», видео, фотографии, и т.д.

Приложение 1

№ Карты	«Зеленая» среда	Создаваемая среда	Личностно – эмоциональная среда	Тип карты по признаку*	
				формальному	неформальному
				Абстрактные	Смешанные

Формальный признак

- ЛК - личные карты
- КК - каркасные карты
- КИС - культурно – исторические карты
- ДК - деловые карты
- СК 2 – смешанные карты

Неформальный признак

- КС - карты - схемы
- КЭ - карты – эскизы
- АК - абстрактные карты
- СК – смешанные карты



Рис.1 – Метальная карта абстрактного типа

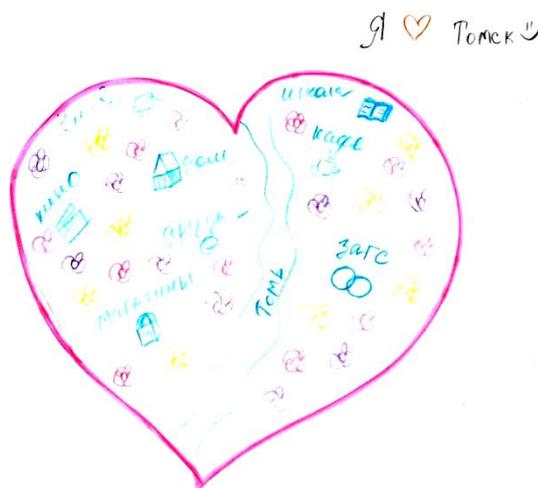


Рис. 2 – Ментальная карта абстрактного типа с личностным наполнением

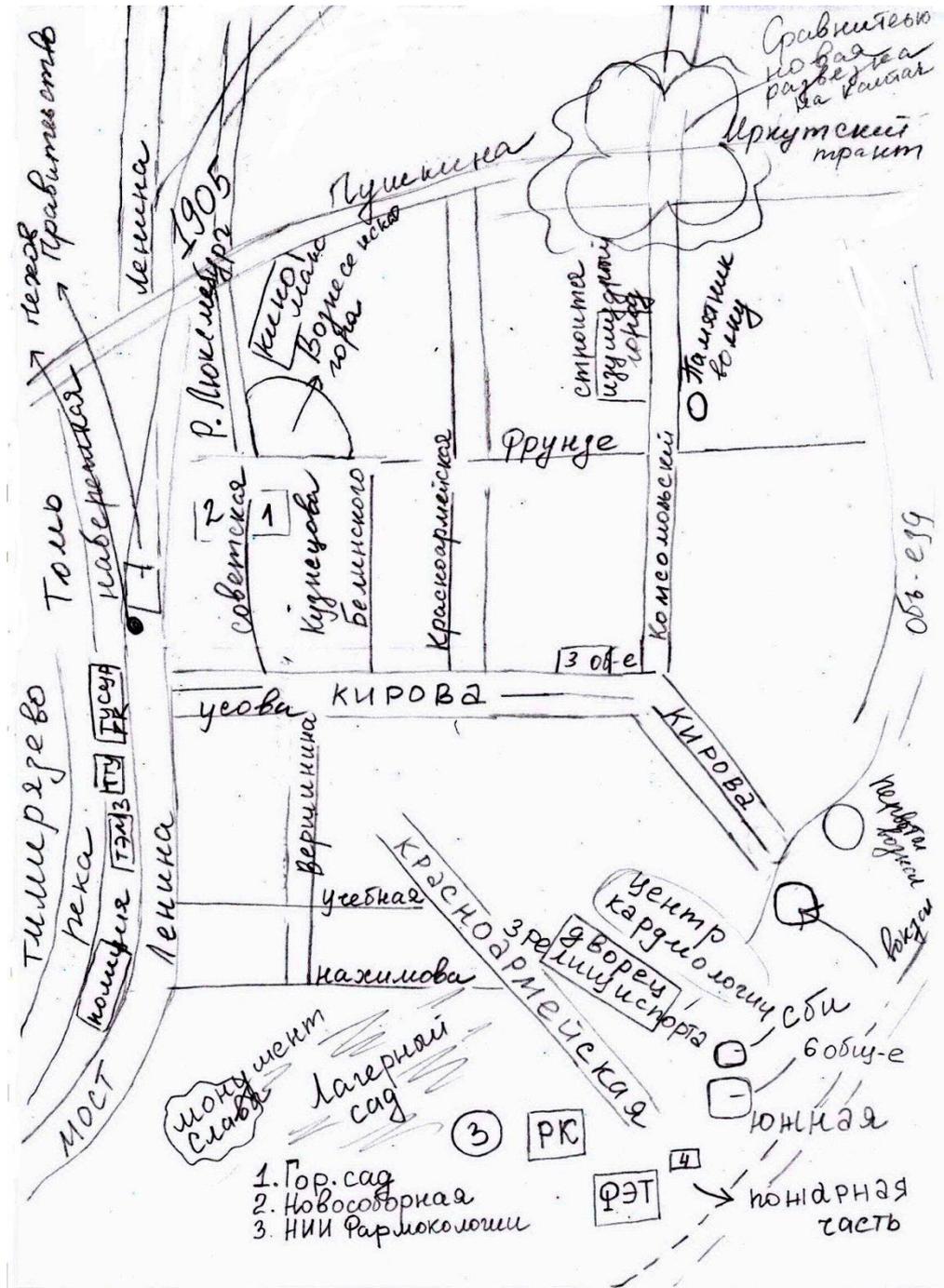


Рис.3 Ментальная карта типа: карта – схема

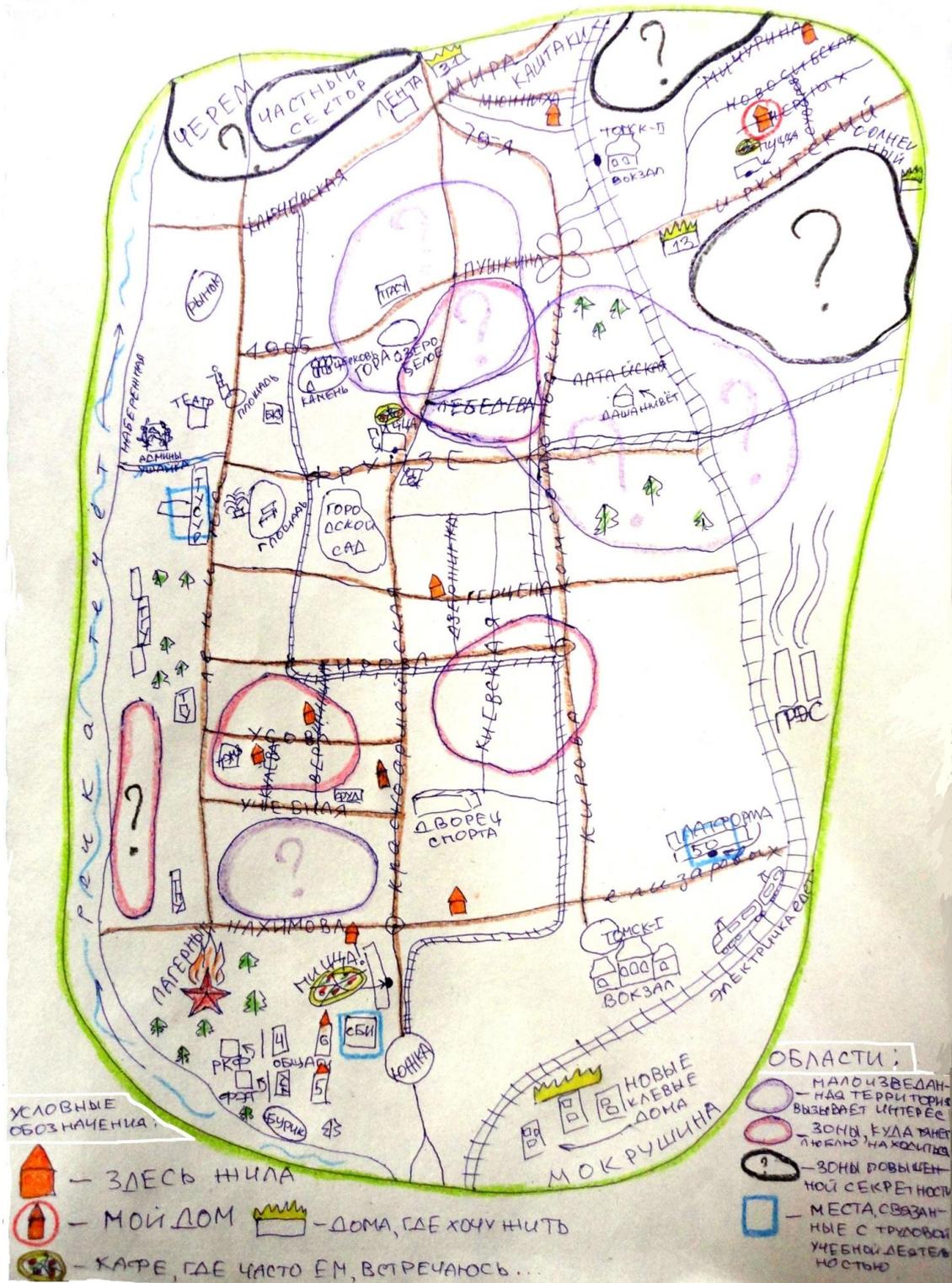


Рис. 4 Ментальная карта типа: карта – схема с личностным наполнением

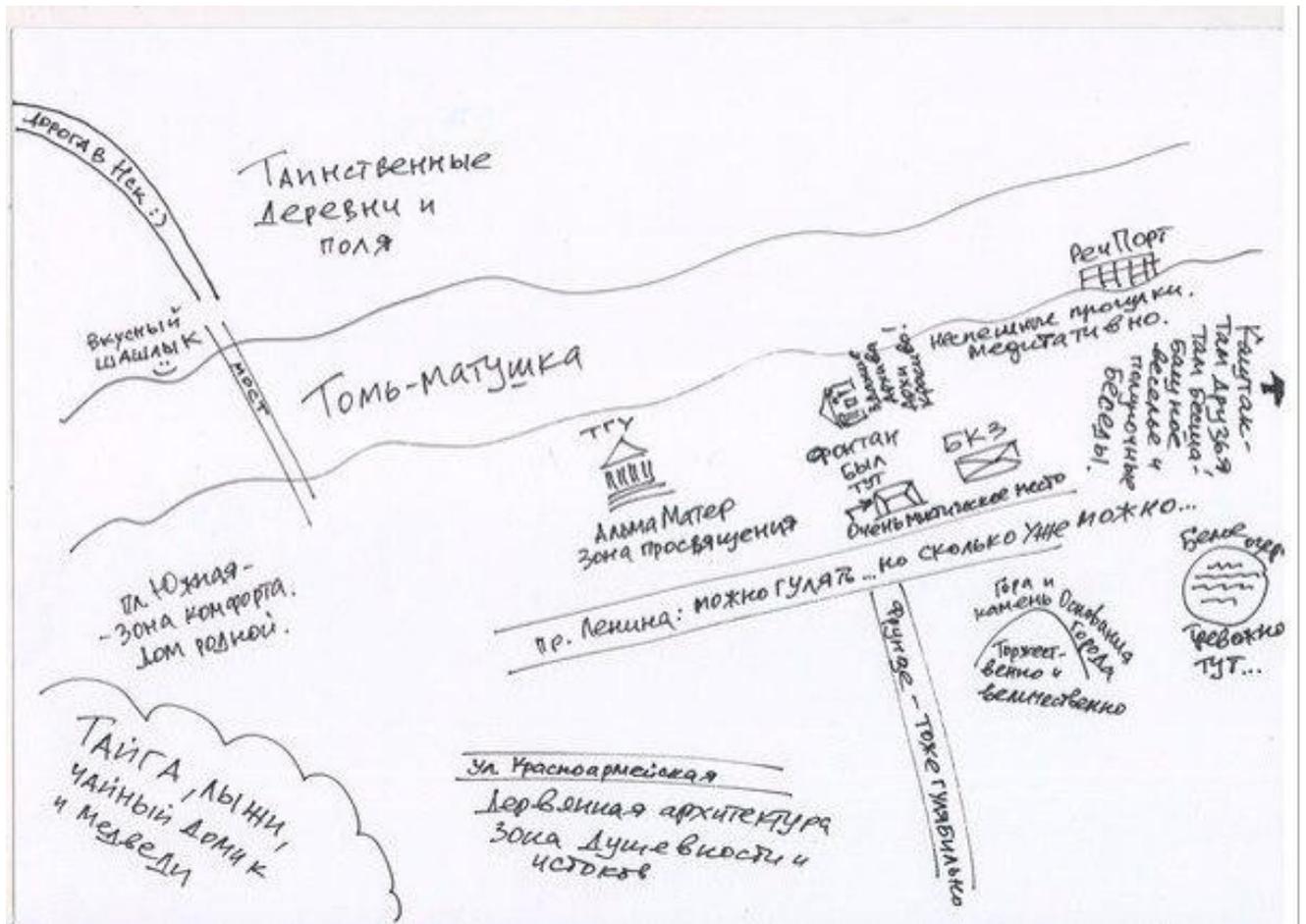


Рис. 5, Ментальна карта типа: карта – эскиз

ПРАКТИКУМ

ПО РЕШЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Ситуации пренебрежения и неуважения других

Ситуация 1

Саша пришел в новую школу в 11-й класс. Скоро стало ясно: ровный его характер, доброжелательная манера держаться, а главное, широкая эрудиция сулят немало хороших минут интересного общения с этим молодым человеком. Как-то сразу все потянулись к нему.

Но прошел месяц-другой, и Саша все чаще входил в класс один. На это обстоятельство педагоги почти не обратили внимания. Но вот однажды на уроке физики после захватывающего ответа Саши о философском значении теории относительности педагог предложила ему подготовить об этом доклад. Саша отказался. Сам отказ не смутил учителя, время подготовки к выпускным экзаменам — на вес золота, и, возможно, ее предложение нарушало его планы. Но, желая смягчить отказ, он предложил: «Я не понимаю, какой смысл в таком докладе?! Именно вы, учитель, уже представляете мои возможности, а им, — он кивнул (и достаточно вежливо) в сторону класса, — это ни к чему. Каждый может и должен искать сам».

Вопросы и задания

1. Какие сведения о ценностных ориентациях Саши вы получили из этой ситуации?
2. Какой стиль взаимоотношений между Сашей и учащимися класса, между Сашей и учителем просматривается в данной ситуации?
3. Что можно сказать о самооценке Саши?
4. Можно ли по этим зарисовкам определить линию поведения учителя?

Ситуация 2

В один дом был приглашен на семейное торжество очень способный молодой человек. Собралось много гостей, и все долго не садились, дожидаясь его. Но он опаздывал. Так и не дождавшись, утомившиеся гости наконец заняли свои места. Юноша явился спустя час. Он не пытался извиниться за опоздание, лишь весело бросил на ходу:

— Встретил знакомого, знаете (он небрежно назвал имя известного ученого), да и заболтался.

Потом он, с трудом протискиваясь между мебелью и причиняя неудобство гостям, обошел стол и каждому сидящему фамильярно протягивал руку. За столом вел себя оживленно, говорливо и на весь вечер завладел застольной беседой. Другим он почти не давал и рта раскрыть — говорил сам или комментировал каждое слово окружающих.

Вопросы и задания

1. Дайте оценку поведения юноши.
2. Что необходимо знать каждому человеку об общении с людьми?
3. Что может служить причиной такого типа поведения молодого человека?
4. Что бы вы делали, оказавшись в компании такого человека?

Ситуации выбора профессии

Ситуация 1

Мы много спорили с подругой — какую профессию выбрать. И то вроде не подходит, и это...

— Я точно знаю, куда не пойду: в учителя — не хочу портить нервы; не пойду в химическое производство, так как от общения с химическими препаратами можно потерять здоровье; на фабрику не пойду, так как там превратишься в робота, выполняя механическую и однообразную работу. Я хочу, чтобы на моей работе не портилось здоровье и было интересно. Хочу, чтобы она была связана с животными и большим количеством поездок.

— Тогда тебе нужно идти работать в цирк! — воскликнула подруга и добавила, — а по мне — лишь бы получать прилично.

Я потом долго думала. Сомневаюсь, есть ли у меня талант для цирка. Может быть, подруга права, и, если нет призвания, надо думать о зарработке?

Вопросы и задания

1. Каковы мотивы выбора профессии у девушек?
2. Какой прием педагогического воздействия был использован в данной ситуации?

Ситуация 2

Во время встречи выпускников между ребятами произошел вот какой разговор. Вера — маленькая, худенькая девушка. Она уже фармацевт. Слушать, как она говорит о своей профессии — одно удовольствие:

— Лекарства для ребят, — говорит она, — это очень ответственно. Малейшая ошибка, и даже страшно подумать, что может случиться... Они же могут отравиться. Я чуть сама не отравилась, так напробовалась...

Она сыплет названиями лекарств, рецептами. Ребята смеются:

— С тобой невозможно говорить по-русски, все латынь и все о лекарствах.

— Так это же моя работа, — улыбается она.

Среди выпускников — еще один будущий медик — Алла П. Она будет стоматологом.

— Алла, почему ты пошла в стоматологический?

— Марина решила, ну и я с ней.

— И как, нравится?

— Да ничего, только много, знаете, разных ненужных предметов. Ну, хотя бы английский. Зачем зубному врачу нужен английский язык? А вообще, я хочу перейти в стоматологический техникум. Буду техником.

— Из университета в техникум? Но зачем?

— Надоело учиться, и потом, мы проходили практику в поликлинике, так я — узнала, что техник может заработать больше врача.

Вопросы и задания

1. Сравните две позиции в отношении выбора профессии.
2. Какими критериями оценки труда пользуются девушки?
3. Как вы понимаете профессиональное самоопределение и творческую самореализацию человека?

Ситуация стимулирования к самовоспитанию

У Вадика был трудный характер, подросток отличался строптивостью, непомерной гордостью, озорством. Курение, прогулы уроков — все это повторялось чуть ли не ежедневно. Традиционные меры воздействия были исчерпаны: просьбы, требования, принуждение, предложения, наказания, установка шефства, попытка отвлечь, перевод в параллельный класс и др. Исключить Вадика из школы или переводить в школу-интернат у педагогов не поднималась рука: у парня была светлая голова. Невзирая на воинствующее безделье, он успевал почти по всем предметам. И в вопросах жизни класса он был, как правило, справедлив, обладал чувством юмора, мог метко и иронично высмеять любого. Но его дерзость приводила к конфликтам и с педагогами, и с одноклассниками. Директор школы, который вел уроки истории у Вадика и поэтому хорошо его знал, в начале II четверти вызвал мальчика к себе в кабинет и положил перед ним путевку в знаменитый «Артек»:

— Путевка нынче стоит больших денег. Однако ты получишь эту путевку бесплатно. Даю тебе 2 дня на сборы. По правде говоря, я обязан отдать эту путевку самому лучшему ученику школы, но сейчас ее получишь ты. Вот характеристика на тебя. Читай.

Вадик стал внимательно читать, но с каждой фразой уши его все больше и больше наливались кровью.

— Ты согласен с такой характеристикой? Мальчик опустил голову и пробормотал «нет».

— Да, ты прав, в ней сказано, каким ты должен стать. Зачем я это делаю? Сейчас объясню. Ты мне очень нравишься, ты умный и сильный парень. Но мне нужно дать тебе именно сейчас возможность самому изменить себя, пока не поздно, а в новой обстановке это несколько проще. Там тебя никто не знает, и ты сможешь проявить свои самые лучшие способности. Конечно, я рискую своей честью, своим достоинством, может быть, даже должностью и местом работы, веря в тебя. Поэтому если ты сорвешься, совершишь дурной поступок — это будет предательство. И еще помни: пока в школе об этом никто не должен знать, это твоя и моя тайна. А с учителями я сам поговорю. Вадик стоял перед этим седеющим мужчиной ошарашенный и изумленный. Провожая подростка на вокзал, директор обнял мальчика и сказал: «Я верю в тебя и надеюсь, что предательства ты не совершишь».

Через 10 дней от Вадика пришло первое письмо на имя директора школы: «...прошла уже неделя. Я ничего ни разу не украл и ни разу не курил — держусь... Так что спите спокойно (пока!). Я потом в школе все компенсирую».

Буквально перед приездом директор получил еще одно письмо от Вадика. Он принес извинение за последние слова своего письма, которые были скорее «данью прошлому». Были там и такие строки: «Василий Петрович, я каждый день борюсь с

собой и повторяю себе: "Я предательства не совершу"». Было бы преувеличением утверждать, что по приезде Вадик в школе стал совсем другим человеком. Безусловно, он изменился, как-то возмужал и стал более сдержанным. Было видно, что у него появился опыт самовоспитания, ценный нравственный опыт хорошего поведения, опыт терпения и выдержки, опыт доверия и дружбы с мудрым и умным человеком.

Вопросы и задания

1. Дайте оценку педагогической находке директора.
2. Назовите методы, используемые в воспитательной работе с Вадиком.
3. Что помогло педагогу выбрать правильное решение в отношении Вадика?
4. Какова роль педагога в процессе самовоспитания подростка?

ПРИМЕРНЫЕ ТЕМЫ КУРСОВЫХ РАБОТ

1. Социальные технологии как основания профессионального самоопределения.
2. Процессуальный аспект педагогической стратегии воспитания студенческой молодежи при участии отраслевых профсоюзов.
3. Педагогические условия и потенциал гражданского воспитания студентов вуза.
4. Региональные и национальные традиции сельского социума в работе с молодежью как проблема.
5. Организационно-педагогические условия реализации региональных и национальных традиций в работе с молодежью сельского социума.
6. Социальное формирование личности как педагогическая проблема.
7. Социокультурные основания развития нового педагогического мышления в образовании.
8. Разработка структурно-содержательной модели педагогического обеспечения самостоятельной работы студентов вуза.
9. Анализ ведущих принципов организации самостоятельной работы студентов вуза в условиях дистанционного обучения.
10. Научные и прикладные основы самостоятельной работы студентов вузов.
11. Трансформация образовательных практик в контексте завершения индустриальной стадии социального развития.
12. Среднее и высшее профессиональное образование.
13. Теоретические основания трансформации модели социологической экспертизы как элемента управления образовательными практиками.

Самостоятельная работа студентов по дисциплине

1. Подготовить сообщения «Социальные проблемы военнослужащих и пути их решения».
2. Разработать технологию социальной помощи конкретной семье.
3. Разработать программу социальной терапии в местах лишения свободы.
4. Составить социально-демографический портрет воспитанника приюта «Возрождение», задержанного за бродяжничество.
5. Разработать программу деятельности специалиста по социальной работе в одном из учреждений образования (детский сад, школа, институт, техникум и т.д.).
6. Разработать программу социальной реабилитации инвалида или пожилого человека.
7. Подготовка «круглого стола» на тему «Научная организация труда в социальной работе: опыт и предложения».
8. Разработка программы социальной терапии в местах лишения свободы.
9. Рассчитать минимальный потребительский бюджет семьи, пенсионера, студента.
10. Разработать программу помощи нуждающейся семье.
11. Составить социально-демографический портрет: а) вынужденного переселенца б) беженца.
12. Составить программу оказания социальной помощи мигранту.
13. Установить категории семей, пользующихся услугами Центра, виды помощи оказываемой им.
14. Разработать технологию социальной помощи конкретной семье.
15. Изучить правовую и материально-экономическую базу социальной защиты детства.
16. Составить программу работы с носителями девиантного поведения.
17. Составить программу профилактики девиантного поведения (категория клиентов – на выбор)
18. Изучить пенсионное обеспечение и особенности его технологии (виды начисления, перерасчет, льготы).
19. Рассмотреть систему пособий как направление социального обеспечения.
20. Провести групповое или индивидуальное консультирование (форма и тема по выбору консультанта).
21. Составить модель деятельности специалиста по социальной работе по конкретной проблеме (на выбор).
22. Рассмотреть специфику социальной адаптации одной из категорий клиентов (на выбор).
23. Составить схему надзорно-контрольной деятельности специалиста по социальной работе за лицом, вернувшимся из мест лишения свободы.
24. Составить программу профилактики правонарушений несовершеннолетних.
25. Составить характеристику различных видов терапии.
26. Разработать технологию применения социальной терапии для какой-либо категории клиентов (по выбору).
27. Составить программу социальной реабилитации одной из категорий клиентов, по выбору.
28. Составить программу социально-коррекционной работы с одной из категорий клиентов.
29. Продиагностировать социальный процесс (на выбор).
30. Осуществить подбор методик для социально-психологической диагностики личности и группы.
31. Отработать важнейшие методы социальной диагностики (опрос, интервьюирование, измерение и статистический анализ, тестирование, использование экспертных оценок и др.)
32. Апробировать схему диагностики в практике социальной работе.

33. Проанализировать различные подходы к понятию «метод» в учебниках по технологии социальной работы.
34. Составить классификацию основных групп клиентов.
35. Составить список статей, опубликованных по данной теме в научных журналах (“Социум”, “Социально-политический журнал”, “Социальная защита” и др.). Составить аннотацию на одну из них.
36. Проанализировать особенности применения социальных проектов в работе с молодежью
37. Провести обзор литературы и выделить особенности конструктивной и деструктивной активности молодежи.
38. Сформировать основные шаги дорожной карты проекта.
39. Провести обзор федеральных, региональных и муниципальных программ, выделить территориальный фактор проявления активности молодежи.
40. Определить условия результативности реализации проекта.

Учебное издание
Орлова Вера Вениаминовна
СОЦИАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ С МОЛОДЕЖЬЮ

Учебное пособие

Автономная некоммерческая организация содействия развитию
современной отечественной науки
Издательский Дом «Научное обозрение»
127051 г. Москва, пер. Сухаревский М., д. 9, стр. 1, офис 56а.
Ст. метро «Трубная» или «Цветной бульвар».
Тел./факс: 8 (499) 638-47-04. E-mail: russian-science@mail.ru

Формат 60x84/16.

Усл. печ. л. 9,73. Тираж 500 экз.