

*Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего профессионального образования  
«Пермский национальный исследовательский политехнический университет»*

**О. В. Игнатьева  
О. В. Лысенко  
И. Ю. Черникова**

# **Тьюторское сопровождение как фактор социализации одаренных детей**

**Научное издание**

**СЕРИЯ: ИНЖЕНЕРНЫЙ ВУЗ ШКОЛЕ**

Издательство «ПУШКА»  
2015

**УДК 376.5**  
**ББК 74.2**  
**Т 95**

**Рецензенты:** *А. А. Деменева* (канд. филол. наук, директор школы дизайна «Точка» г. Перми); *А. В. Чащухин* (канд. ист. наук, доцент НИУ ВШЭ)

**Коллектив авторов:** *О. В. Игнатьева, О. В. Лысенко, И. Ю. Черникова*

**Т 95**      **Тьюторское сопровождение как фактор социализации одаренных детей:** монография / ФГБОУ ВПО «ПНИПУ» / *О. В. Игнатьева, О. В. Лысенко, И. Ю. Черникова*. Пермь: Издательство «Пушка», 2015. – 134 с.

Монография посвящена актуальным вопросам, связанным с социализацией одаренных детей в современном обществе в условиях развития элективного компонента профильной подготовки школьников. Раскрываются теоретические и практические аспекты тьюторского сопровождения и поддержки одаренности в городском пространстве. Обобщен опыт тьюторского сопровождения в культуре и образовании научных подразделений пермских вузов в сотрудничестве с «Пермской синематекой» и другими учреждениями образования и культуры.

Книга адресована специалистам в сфере работы с одаренными детьми, педагогам, психологам, тьюторам, студентам педагогических вузов.

**УДК 376.5**

Монография подготовлена в рамках государственного задания Минобрнауки России для ФГБОУ ВПО «ПНИПУ» в 2015 г. по НИР «Разработка и апробация интегрированной программы элективных курсов по подготовке одаренных школьников, ориентированных на продолжение образования по математическим, естественнонаучным и инженерным дисциплинам».

**ISBN 978-5-98799-151-0**

© ФГБОУ ВПО «ПНИПУ», 2015

## Оглавление

Введение .....	4
Часть I. СОЦИАЛЬНАЯ СРЕДА ГОРОДА И ОДАРЕННЫЕ ДЕТИ .....	9
Глава 1. Как мы понимаем одаренность .....	9
Глава 2. Одаренность и социальная среда: город, двор, семья, школа .....	37
Глава 3. Новые социальные условия воспитания одаренности .....	61
Часть II. Тьюторское сопровождение школьника, или город как образовательный ресурс .....	83
Глава 4. Тьюторство и современная образовательная система: точки соприкосновения и противоречия .....	83
Глава 5. Медиатьюторство как актуальное направление тьюторского сопровождения в современной городской среде .....	104
Глава 6. «Культурный рюкзак элективных курсов»: механизм организации тьюторского сопровождения в городском пространстве .....	119
Заключение .....	130

## **ВВЕДЕНИЕ**

Современное школьное довузовское образование в России и мире предпринимает попытки интеграции с культурными ценностями, информационными потоками различной природы. Инженерно-технические вузы и учреждения общего образования для старшеклассников ставят единые задачи в формировании элективного компонента образовательной программы, развитии системы профессионального самоопределения молодежи, оказании действенной тьюторской помощи по разработке информационно-культурного образовательного маршрута старшеклассника. При этом до сих пор не решены вопросы взаимодействия систем школьного и вузовского патронажа для одаренных детей; формирования организационно-содержательных механизмов сопровождения одаренных школьников во всех сферах информационного, научного, культурного и образовательного пространства; развития элективного компонента профильной подготовки одаренных детей, создающей не только расширенный образовательный цикл учебной программы, но и культурно-информационную образовательную среду одаренного старшеклассника.

Представленное научное исследование в области педагогики, культурологии и социологии – плод совместных усилий коллектива авторов-ученых инженерно-технических и гуманитарных специальностей политехнического и педагогического вузов Прикамья.

Оксана Игнатьева, историк и культуролог, проблемами тьюторства в практическом и теоретическом аспектах занимается с 2000 года. Исследователь отдает предпочтение индивидуально-групповым, сетевым формам работы с обучающимися школ и вузов, так как сегодня невозможно подготовить специалиста без тесного взаимодействия с институциональной средой, с профессиональным сообществом, без постоянного овладения практическими навыками в ходе самой работы. Иначе говоря, чтобы

человек мог считаться истинно образованным, информационно культурным, он должен быть завсегдатаем музеев, театров и фестивалей, уметь использовать их потенциал для саморазвития и обучения других людей – школьников и студентов.

Олег Лысенко является социологом, причем практикующим. Занимаясь социологией образования и социологией культуры, проводя полевые исследования в школах и вузах и изучая влияние новых и старых форм культуры на городские сообщества, он накопил большую базу эмпирического материала, которая позволяет по-иному взглянуть на отношения внутри учебных заведений, на специфику социализации выходцев с городских окраин и центра, на формирование педагогических дискурсов и восприятие современного образования со стороны детей и родителей. По его мнению, социология сегодня должна сосредоточиться на решении одной простой, но важной проблемы: она должна объяснить разным участникам социальных взаимодействий, как они выглядят в глазах своих адресатов, в чем причины недопонимания между управляющими и управляемыми, между обучающими и обучаемыми.

Ирина Черникова более 20 лет в научном плане активно занимается вопросами формирования элективного компонента образовательных программ профильной школы, системы дополнительного образования. Главной задачей в деле повышения эффективности профильной и углубленной подготовки школьников по математическим, естественнонаучным и инженерно-техническим дисциплинам видит интеграцию учебной и научной работы студентов и школьников с динамично развивающимся культурно-информационным пространством.

Элективный компонент профильной и профессиональной подготовки школьников и студентов, напрямую зависящий от образовательной программы, выбранной специальности, профессионально-образовательного маршрута, без тьюторского па-

тронажа, действенного профессионально-ориентированного наставничества делает узким, куцым пространство выбора видов и форм деятельности молодежи, сужает информационно-культурное пространство взрослеющей личности.

Сегодня в вузы России, а в частности и города Перми, поступает много ребят из малых городов и деревень, для которых проблемой является даже простая адаптация к условиям большого города. И уж тем более непривычны для них оперные залы, выставки современного искусства и городские фестивали, то есть культурные институции, с которыми им предстоит работать всю профессиональную жизнь. Так и возникли первые наработки по тьюторскому сопровождению молодых людей в мире культуры, информации, научных и творческих индустрий. Сегодня многие из выпускников отделений пермских вузов, некогда прошедшие этим путем в качестве обучаемого, сами с успехом работают в школах и вузах, в учреждениях культуры и отдельных проектах, развивая специфически пермское направление – тьюторство в сфере медиакультуры.

Довольно прочные и длительные связи исследователей вопросов развития тьюторства в сфере медиакультуры и многовариантного элективного компонента образовательной среды зародились с такими учреждениями культуры, как «Пермская синематека», проводящая ежегодные фестивали документального кино «Флаэртиана», Пермская художественная галерея, Музей современного искусства. Эти наработки постепенно стали оформляться в статьи, методические разработки, конференции и учебные программы элективных курсов.

Коллектив авторов объединила и общая тема города в рамках исследовательского проекта «Пермь как стиль: презентация локальной идентичности в городском пространстве». Город оказался той пространственной и методологической рамкой, которая позволила совместить разные исследовательские интересы и оптики.

Красной нитью данной монографии является сквозная тема взаимоотношений человека и институтов. Люди привыкли считать, что институциональная среда любой деятельности (образовательной, научной, экономической, культурной и т. д.) является неприятным, хотя и необходимым условием существования. По большому счету все мы, как социальные существа, суть продукты тех или иных институтов: семьи, школы, двора, СМИ или социальных сетей. Для некоторых этот факт остается тайной за семью печатями, а потому свое поведение, мотивированное и сформированное институтами, они воспринимают как естественное, спонтанное, глубоко индивидуальное. Другие, осознав громаду давящей на них ежедневно и ежечасно социальной системы, готовы поднять бунт на манер студентов 1960-х годов или начать циничное приспособление, параллельно пытаясь найти те участки социального пространства и те детали личного поведения, которые еще остаются не до конца «нормализованными» властью. Ни бездумный конформизм, ни романическое бунтарство, ни меланхолический «уход» не кажутся нам, авторам этой монографии, оптимальным решением проблемы. По большому счету интеллектуальная работа, проделанная исследователями-конструктивистами за последние десятилетия по разоблачению скрытых механизмов приручения, подавления и нормализации (Барт, Фуко, Бурдье, де Серто и др.), не была, на наш взгляд, призывом ни к цинизму, ни к разрушению. Показывая нам, их читателям, истоки и последствия институционального влияния, они сорвали маскировочную сеть с якобы объективных и неизменных законов функционирования социальных систем и институтов и, одновременно, дали нам в руки главный инструмент влияния и переделывания социальной реальности: понимание того, что созданные людьми структуры могут быть людьми же и изменены.

Из этого вытекает два вывода:

Вывод первый: мы должны научиться деконструировать системы и освоить способы перестройки институциональной среды

обитания под свои собственные цели и нужды мягкими средствами, без тотального разрушения и деградации. И этому посвящена первая глава монографии.

Вывод второй: мы должны научить других пользоваться теми ресурсами, которые институты могут нам дать, в личных и общественных целях. И этому посвящена вторая глава.

Данная работа написана в жанре так называемой публичной науки. То есть ее адресатами являются не только научное сообщество, но и все те люди, которые ежедневно работают на ниве образования, культуры, управления, а также многочисленные «пользователи» образовательных и культурных институций. Поэтому мы стремились максимально облегчить стиль написания монографии, по возможности избегать тяжелых и «умных» конструкций, чтобы донести свою мысль до максимально широкого круга читателя. Нам будет лестно, если эта книга поможет понять свое место в образовательном и социальном пространстве и учителю, и студенту, и работнику вуза.

И в завершение мы хотели бы поблагодарить тех людей, благодаря которым этот проект состоялся. В первую очередь – всех наших коллег, в спорах с которыми рождались изложенные здесь мысли, всех тех управленцев – руководителей образовательных организаций, муниципальных и государственных служащих, в ежедневных «баталиях» с которыми укрепляется наша решимость отстаивать свою позицию и менять мир вокруг нас.

*Оксана Игнатьева  
Олег Лысенко  
Ирина Черникова*



## ЧАСТЬ I

# СОЦИАЛЬНАЯ СРЕДА ГОРОДА И ОДАРЕННЫЕ ДЕТИ

## Глава 1

### Как мы понимаем одаренность?

*Моя точка зрения такова: любой из нас  
обладает колоссальными творческими  
возможностями уже в силу того,  
что является человеческим существом;  
сложно лишь эти способности развить.*

*К. Робинсон*

В романе Виктора Гюго «Человек, который смеется» встречается одно весьма любопытное описание. В повозке главного героя на дощатой, выбеленной известкой стене была выведена от руки чернилами длинная надпись, в которой перечисляются права и привилегии дворян разных титулов, от баронов до лордов. И среди прочего такой пассаж: «Лорд всегда считается ученым человеком, даже если он не умеет читать. Он грамотен по праву рождения».

Эту странную на наш современный взгляд надпись не стоит воспринимать как исторический курьез. Она, как капля, отражает целое море исчезнувшей ныне культуры. И дает нам понять – то, что мы считаем простым и очевидным, даже естественным (то есть идущим от нашего естества, от природы), не всегда является таковым. Казалось бы, каждый из нас вполне способен

понять и даже более или менее внятно объяснить, что он подразумевает под понятиями «одаренность», «гений» или «талант». Но, согласимся, про грамотность нам тоже так казалось. Но, оказывается, нет, в иные времена даже грамотность может стать не продуктом обучения (что сегодня известно любому первокласснику), а врожденным качеством, по крайней мере, для избранных.

Следовательно, и история понимания таких явлений, как «одаренность», «талант» и «гениальность», весьма продолжительна и является прямым слепком с истории культуры. Иными словами, в разные эпохи в них вкладывали тот смысл, который диктовался имеющимися на тот момент представлениями о сути человека, о его предназначении и успехе. Зачастую такие представления не были отрефлексированы, они воспринимались как само собой разумеющееся, как «диспозитивы», говоря языком Мишеля Фуко<sup>1</sup>. Эти диспозитивы могут проявляться через метафоры, лежащие в основе понимания того или иного явления, события, объекта. А смена таких базовых метафор зачастую означает смену и господствующих представлений, конечно, не сразу, но постепенно, сначала у наиболее образованных и работающих со словами-метафорами «людей слова», а затем и у любого, самого «обычного» человека.

### **Краткий очерк эволюции представлений об одаренности**

Так, долгое время в европейской культуре человек воспринимался через призму общества-семьи. Во главе такого общества находился царь-батюшка (король-отец), а подданные были «деть-

---

<sup>1</sup> Диспозитив (франц. Dispositif – порядок, расположение как диспозиция, а также устройство, механизм) – термин философской концепции Фуко, фиксирующий систему стратегических ориентиров целеполагания, имплицитно задаваемую характерным для того или иного социума комплексом власти-знания, и выступающий матрицей конфигурирования культивируемых этим обществом практик (История философии: энциклопедия. Режим доступа: [http://dic.academic.ru/dic.nsf/history\\_of\\_philosophy/174/](http://dic.academic.ru/dic.nsf/history_of_philosophy/174/) ДИСПОЗИТИВ).

ми» или другими членами семьи <sup>2</sup>. То есть человек был не вообще «человеком», а человеком-ролью, разыгрывающим свое предназначение перед другими (вспомним работу Й. Хейзинги «Осень средневековья», где это общество показывается как бесконечный спектакль, символическая презентация и игра [Хейзинга, 2007]). Он мог быть человеком-крестьянином, человеком-рыцарем или человеком-священником. Как писал один из средневековых богословов, «Господь сотворил людей, которые должны молиться, людей, которые должны воевать, и людей, которые должны пахать землю». И это есть божественное предопределение. Был еще и человек-бродяга, но последний как раз и был тем правилом, которое подтверждает исключение: он был опасен, непонятен, а потому подлежал немедленному наказанию. Такое общество мы привыкли называть традиционным, сословным. Сословие на французском называется «l'état», а на английском – «estate», и с обоих языков это переводится как «положение» (слово «государство», кстати, и во французском, и в английском обозначается однокооренными словами). То есть средневековый человек, отвечая на вопрос «Ты кто?», мог буквально сказать следующее: мое положение (сословная принадлежность) – крестьянин или священник. Положение человека определялось при его рождении, по родителям. Сын крестьянина всегда должен был оставаться крестьянином, а дворянина – дворянином. Именно поэтому такое значение имели родословные, особенно для привилегированных сословий. Они как бы гарантировали «извечное» право на занятие особого положения и даже грамотности. Разумеется, размер таланта и его значимость в таком обществе тоже были предписанными

---

<sup>2</sup> Заранее просим прощения у историков, и всех читателей, которые имеют представление о европейском историческом процессе, за некоторое упрощение. Будучи по базовому образованию историками, мы это прекрасно осознаем. В свое оправдание можем сказать, что данная монография посвящена не истории, а весь следующий ниже исторический пассаж предназначен исключительно для понимания эволюции представлений об одаренности и гениальности. *Примечание авторов.*

признаками социального статуса. Был ли бродяга, пропойца и вор Франсуа Вийон более талантлив, чем, скажем, герцог де Гиз? Думается, что человеку той эпохи такой вопрос не пришел бы даже в голову: где герцог, а где бродячий школяр? И при чем тут умение писать? Герцоги, как мы помним, грамотны от рождения.

Однако шло время, сословные границы постепенно размывались, общество понемногу секуляризировалось, и где-то на заре Нового времени представления о человеке стали меняться. Первоначально протестанты в XVI веке задали резонный вопрос: а когда на земле были только Адам и Ева, кто был дворянином, а кто крестьянином? И хотя сам по себе этот вопрос не перевернул общественного устройства (его не так легко перевернуть, даже если задать десяток правильных вопросов), но семена сомнений посеял. А затем было Просвещение, выдвинувшее постулат о том, что человек есть, в первую очередь, мыслящее существо (знаменитое картезианское «*Cogito, ergo sum*»), а способность мыслить присуща не только аристократам, но вообще всем людям. А если они этого делать не умеют, то виновата не человеческая природа, а предрассудки и суеверия, от которых человека и следует избавить, то есть человека необходимо обучить [Геллнер, 2003]. Отсюда и концепция естественного воспитания Жан-Жака Руссо, который вообще считал, что «книги есть наибольшее зло» [Руссо, 2003, с. 242]. В силу изменившейся концепции идеалом становится природа. Поэтому: «Употребляйте с детьми силу, а со взрослыми разум – таков естественный порядок... Пусть с ранних пор чувствует над своей гордо поднятой головой жестокое иго, налагаемое на человека природой ... видит эту необходимость в вещах, а не в капризе людей ... пусть уздой, его удерживающей, будет сила, а не власть... Детство – сон разума» [Руссо, 2003, с. 230–231].

Впрочем, царство разума достаточно быстро нашло свой предел, и уже на излете XVIII века у Иммануила Канта и, далее, у поэтов-романтиков формируется представление о гении, «любимце

природы благодаря которому последняя предписывает правила не только науке, но и (изящным) искусствам» [Кант, 2006, с. 234].

О гениях стоит напомнить отдельно. Вообще-то изначально, у древних ассирийцев и греков, гениями называли духов, демонов, покровительствующих человеку или месту. Так, Платон в одном из своих диалогов приводит миф о сотворении мира, в котором демиург приказывает богам создать существ, которые были бы «руководящим принципом для тех, кто хочет следовать справедливости и за богами» [Платон, 2012, с. 41], а Сократ называет духом-гением внутренний голос, который удерживает его от неправильного поступка [Платон, 2012, с. 107]. В XVIII–XIX веках философы и поэты хорошо знали античную философию, так что приписывание титула «гений» имело вполне определенный смысл. Так называли человека, который благодаря врожденным способностям мог открыть остальным высший смысл, Истину, Божественную красоту. При этом труд и учение тоже мало что значили (вспомним хотя бы пушкинских Моцарта и Сальери: первому все дано «от Бога», а второй, как ни усердствовал, но даже близко не мог приблизиться к предмету своей зависти). Интересно, что в обществе, которое все еще оставалось достаточно сословно-иерархичным, гениям позволялось больше, чем всем остальным. Поэты-романтики, английские (Дж. Байрон, Шелли), французские (В. Гюго или Ж. де Сталль), немецкие (Ф. Гельдерлин, Новалис или братья Шлегели) стали первой богемой, которой «нормальное» общество готово простить сумасбродство, эпатаж, вызов общественной морали взамен на постоянное творчество, обновление, как мы бы сейчас сказали – новацию.

И что для нас особенно важно: гениальность стала восприниматься как свойство человека (любого, кстати, вне зависимости от происхождения), выводящее его за круг обычных людей, делающее его почти что безумцем, который может свысока смотреть на своих негениальных соплеменников. Гению романтиков не нужны были другие люди: пушкинскому поэту-гению не нужна

«непосвященная» толпа («подите прочь – какое дело / поэту мирному до вас!») – Пушкин, «Поэт и толпа»), лермонтовский Печорин бежит от службы и общества, равно как и Чайльд-Гарольд Байрона. Да и вообще, гений романтиков не служит ни человеческой пользе, ни порядку. Ему человеческие законы не писаны.

Но не будем обольщаться по поводу законов и порядков. На самом деле они уже активно писались и еще активнее внедрялись. Великий педагог И. Г. Песталоцци, который, как известно, специализировался на образовании детей из низших слоев, утверждал: «Элементарное образование, готовящее к индустрии, делает всестороннее развитие человека задачей профессиональной подготовки» [Коменский, Локк, Песталоцци, 1987, с. 315]. Наступившая примерно в то же время эпоха промышленности и технического прогресса потребовала дисциплины как телесной, так и интеллектуальной. Первая внедрялась через самые разнообразные социальные институты, причем непосредственно в тело и разум человека. Мишель Фуко в своих блестящих и насыщенных историческими деталями работах прекрасно показывает, как сначала в монастырях, затем в казармах, школах, мануфактурах и фабриках день за днем, час за часом в «дикого» и «нецивилизованного» человека внедрялись многочисленные предписания, как правильно двигаться, сидеть, вступать в диалог, следить за своими естественными оправлениями, выполнять рутинную работу и так далее и тому подобное. И все затем, чтобы человек сам привык себя контролировать, приводить к норме (нормализовать), вести себя «как положено». Одновременно через появившуюся литературу и прессу (не ту, «высокую», которую создавали романтики, а через многочисленные трактаты, поучения, учебники и статьи) в сознание внедрялись дискурсы – особые «системы говорения», объясняющие и предписывающие думать о тех или иных вещах так, как положено, не отклоняясь особенно от заданных шаблонов и того, что считалось «нормальным» в мышлении и творчестве.

Так и зародились два полюса, между которыми мы по сей день располагаем всех людей по степени их «одаренности»: от полусумасшедшего «гения» до «массового», «обычного» человека. Причем оба полюса в равной степени вызывают у нас сегодня неодобрение и опаску. Нельзя быть «серостью», но и опасно быть «гением», и то и другое выводит тебя за круг всех остальных людей. Поэтому появляется ряд градаций, призванных успокоить «буйство» гения и одновременно мотивировать людей выйти за пределы «серой массы», такие как «способность», «талант», «успех».

### **Одаренность в гуманитарных науках**

Картина будет неполной, если мы не учтем все возрастающее в данный период времени влияние нового сегмента наук, называемых гуманитарными и/или социальными.

Так уж получилось, что гуманитарные науки сформировались после естественных, то есть после того, как физика, химия и биология с географией стали вполне самостоятельным и автономными областями знаний, более или менее свободными от моральной философии и, тем паче, от религии. И, разумеется, первые мыслители, претендовавшие на роль ученых, постигающих общество и человека, строили свои теории по образу и подобию своих более удачливых коллег от естественных наук. Не случайно социология сперва называлась «социальной физикой» (Огюст Конт), а современная психология возникает благодаря медику Зигмунду Фрейду. Отсюда и проистекают стремление найти «объективные законы» развития общества и человека (аналогичные законам Ньютона), восприятие общества через метафору «системы», состоящей из отдельных элементов (по аналогии с атомами и химическими элементами), представление о социальных и культурных феноменах как о чем-то существующем «объективно» и независимо от человека, претензии выстроить «объективные прогнозы развития человечества», наподобие предсказанию движения не-

бесных светил (вспомним К. Маркса с его «научно обоснованным коммунизмом»). Разумеется, эти попытки не увенчались успехом, ибо человек и общество оказались совсем не похожими на физические и химические материи.

Прямым следствием такого позитивистского мышления стало формирование реальных социальных систем. Ибо, как еще в 1927 году заявил Уильям Томас, американский социолог и представитель другого, конструктивистского направления в социологии, ныне изрядно потеснившего позитивизм, «ситуация реальна по своим последствиям, если участники ситуации воспринимают ее как реальную» [Психологический словарь, 1990]. Это изречение стало известно как «теорема Томаса», или «самосбывающееся пророчество». Суть его очень проста: для людей мир становится таким, каким они его увидели. Если мы верим в ангелов и демонов, то все, что происходит вокруг, становится для нас следствием их благодатного вмешательства и козней. Если мы верим, что банк разоряется, то мы бежим и снимаем с его счетов свои деньги до тех пор, пока он действительно не разорится (при условии, конечно, что в банкротство поверит большая часть вкладчиков). Ну а если мы мыслим общество как систему, то мы и строим его по принципу системы: системы институтов, системы законов и системы классов, групп, сообществ.

Что такое одаренность/гениальность в рамках системы? Разумеется, одаренным человеком может быть признан человек, который обладает максимальной функциональностью, ибо самый лучший элемент системы – самый важный, самый полезный. Ну а гением (то есть высшим воплощением одаренности) становится человек, который сам создает систему, но не в современном смысле (*My life, my rules* – популярный лозунг нынешнего дня), а тоже вполне позитивистски – систему, наиболее точно и полно воплощающую прогресс, «объективную» цель общества и даже природы в целом (что и получило общее название «эволюционизм»). Отныне, с утверждением новой метафоры общества (то



есть системы) гениальным человеком становится не какой-либо отвлеченный художник, «бряцающий на лире» высшим сферам (в том числе аристократам по крови и «аристократам духа»), а самый влиятельный властитель дум, уже приносящий пользу: ученый, инженер, изобретатель. Конечно, остаются и гениальные поэты, и великие полководцы-властители – но, скорее, вопреки, чем благодаря новому веку капитала, больших заводов и социальных систем (не случайно со второй половины XIX века поэты уходят в глухую оппозицию «буржуазному образу жизни», а царственные правители все более вытесняются все более серыми, но очень функциональными политиками-чиновниками).

Мы, то есть современное общество, унаследовали и концепцию романтической гениальности, и концепцию полезного таланта, и даже концепцию приписанной добродетели. Как пишет один из российских психологов, занимающийся одаренностью, «в научном плане понятия “гениальность”, “талант”, “одаренность” многими авторами терминологически не различается» [Ларионова, 2011, с. 27]. При этом если обобщить различный смысл, вкладываемый авторами в эти понятия, то «одаренность» рассматривается как нижняя ступень иерархической лестницы способностей, «талант» занимает среднее место, и «гений» – на верхней ступени [Ларионова, 2011, с. 29]. Чтобы обосновать тезис о двойственности понятия гениальности/одаренности, достаточно привести данные одного социологического опроса, проведенного в Перми в декабре 2012 года кафедрой культурологии Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (опрошено 998 человек старше 18 лет по квотной репрезентативной выборке). В ходе опроса респондентам был задан вопрос, позволяющий пролить свет на понимание успеха у представителей разных социальных групп. Специально для этого была разработана шкала, отражающая наполнение понимания успеха в разных сферах жизни – экономической, карьерной, политической, профессиональной, семейной, научно-образовательной, моральной и так далее.

**Таблица 1. Образы успешности в массовом сознании**

Успешный человек – это... *	%	Тип позиции
1. Профессионал, мастер своего дела	45,4	Конформный
2. Хороший, добрый человек	31,2	Коммунальный
3. Человек, имеющий хороших детей	20,2	Коммунальный
4. Известный, популярный в крае человек	22,5	Конформный
5. Спортсмен, чемпион края, России, Европы, мира	21,9	Агональный
6. Богатый человек	20,5	Конформный
7. Бизнесмен, предприниматель	19,5	Агональный
8. Руководитель предприятия, организации	13,6	Агональный
9. Доктор наук, профессор	12,1	Конформный
10. Депутат	11,4	Агональный
11. Чиновник, служащий государственного аппарата	10,3	Конформный

\* Данная шкала разрабатывалась совместно с сотрудниками кафедры экономики ПГГПУ С. М. Селезневой и А. Г. Кузнецовым, за что им отдельная благодарность (См.: [Пермь как стиль, 2013, С. 200–224]).

Все позиции успеха можно разделить на три категории:

– Агональные, или иерархические – позиции, получаемые только в результате борьбы, соревнования с другими агентами, игры с нулевой суммой. Как раз такие образы и подходят под индивидуалистическое романтическое понимание гениальности, разумеется, с поправкой на время и среду: вместо «поэтов» и «художников» гениями сегодня становятся спортсмены (многократные олимпийские чемпионы), бизнесмены и руководители предприятий (Стив Джобс или Марк Цукерберг). Вспомним известное выражение, пришедшее к нам с Запада: «Если ты такой умный, то почему такой бедный?». Такие позиции может занять ограниченное количество людей и только в результате конкуренции. Агональные позиции пользуются достаточно широкой популярностью. Такие образы были выбраны четвертью опрошенных.

– Конформные – позиции, получаемые личным усердием и трудом, но без жесткой конкуренции с другими агентами (игра без нулевой суммы), занимают промежуточное положение между «рыночными» и традиционными ценностями. Они могут быть достигнуты неограниченным количеством людей. Наиболее популярна позиция «профессионал, мастер своего дела» – ее выбрала почти половина опрошенных. Это и есть та самая «полезность», обусловленная обществом-системой.

– Коммунальные – позиции, в большей степени ориентированные на поддержание социального равновесия, на одобрение со стороны социального окружения. Их достижение не подразумевает включения в конкурентную борьбу, скорее напротив – требует сосредоточенности исключительно на моральном самосовершенствовании. Образ «хорошего, доброго человека» занял второе место (31,2%).

Это, во-первых, сводит на нет миф о преобладании в нашем обществе ценности денег, экономизма, прозападных ценностей.

Во-вторых, это наводит на мысль о том, что разные образы успеха могут уживаться в представлениях одного индивида, одной группы. Это не может не порождать внутригрупповых или внутриличностных конфликтов, особенно когда разные образы успеха принадлежат разным типам – агональному, личностному, конформному.

Главный конфликт внутри переживания успеха современного горожанина разворачивается, как нам кажется, между агональностью (соревновательностью) и этическим идеалом «хороший человек». Он снимается в профессионализме, который вполне вписывается в современную городскую культуру с ее доминантами ценности труда и самореализации. Но сама по себе заявка на профессионализм не влечет жесткого соревнования. Тем самым профессионализм как декларируемая ценность позволяет человеку примирить в себе стремление к личным достижениям и оглядку на социум, на ближайшее окружение (пушкинскую «чернь»), с подозрением относящееся к попыткам явного индивидуалистического самовозвышения. Ну а тот, кто оказался недостаточно «одарен» с точки зрения существующей ныне системы и социального окружения, вынужден утешать себя тем, что он «добрый человек».

Однако примерно с 1960-х годов в Европе и США (и с начала 1990-х в России) начинает появляться серьезная критика такого системного подхода, особенно среди левых интеллектуалов. Эрих Фромм в известной работе «Иметь или быть?» [Фромм, 1997] восстает против концепции таланта-полезности человека, измеряемой его заработком и доходом. Герберт Маркузе заклеил «общество потребления», в котором суть человека (творчество, самореализация, разумность) заменяются «ложными потребностями» – стремлением потреблять, тем самым работая на капитализм [Маркузе, 1994]. Уже цитировавшийся выше Мишель Фуко, а также Ролан Барт и Пьер Бурдьё разоблачали

власть, исподволь заставляющую человека следовать ее интересам. Многие из них (особенно трое последних французских авторов) при этом опирались на конструктивизм – новую концепцию-метафору общества, новую оптику, позволяющую глядеть на людские взаимоотношения не с точки зрения их функциональности, обусловленной системой, но с точки зрения следования личным интересам. Сама система при этом оказывается продуктом этих ежедневных интеракций, консенсусом отдельных социальных агентов, заключаемым ежедневно и ежечасно по поводу правил и норм поведения. Социальные институты в рамках этой концепции понимаются как единожды возникшие действия, совершенные ради какой-либо цели, а затем повторяемые раз за разом, пока они не станут привычкой (хабитуализируются), а затем и не приобретут законность в глазах самих участников (легитимизируются), то есть приобретут принудительную силу [Бергер, Лукман, 1995]. Но если отныне системы общества, институтов, знаков и т. д. не есть естественно заданная форма бытия человека, а суть система договоренностей, то ее можно и нужно изменять. Из этого можно было сделать (и было сделано) два вывода, схожих по установкам, но различных по последствиям. Первый: системы можно разрушать, чтобы высвободить творческий потенциал человека, вернуть его к своему естеству. Этот вывод сделали неомарксисты, неконформисты и прочие бунтари, в основном из числа богемы. Самой известной и яркой иллюстрацией этого тезиса стала знаменитая песня группы «Pink Floyd» «Another Brick in the Wall». Я думаю, читатель помнит клип на эту песню, в котором детишки, пришедшие в школу, попадают в гигантскую мясорубку, превращающую их в людей со стертыми лицами, в человеческий фарш. В литературе, посвященной образованию, наиболее известен И. Иллич, еще один из бунтарей против системы, который провозгласил необходимость разрушения действующей системы образования,

которая человека поработывает и лишает его творческих способностей [Иллич, 2006].

Другой вывод о конструируемости социальных систем был совсем иным. Ныне в научной литературе он известен как «терапевтическая культура», то есть набор ценностей и установок, предлагающих человеку самому взять ответственность за свое будущее [Яцино, 2012]. Проявления «терапевтической культуры» многочисленны: от лозунгов типа «Ты можешь все!», «Все, что можно представить, можно осуществить!», «Если у тебя нет своей мечты, ты работаешь на чужую мечту» до многочисленных тренингов по саморазвитию, самосовершенствованию, «просветлению» и «открытию чакр», от концепции человеческого потенциала [Сен, 2004; Нуссбаум, 2014] до переживания потока [Чиксентмихайи, 2011] и технологий счастливой жизни.

К этой новой метафорике можно относиться по-разному. Критически настроенные мыслители видят в терапевтической культуре продолжение уловок развитого капитализма, заставляющего человека вновь и вновь следовать чуждым его природе установкам, сформулированным за него властью имущими [Яцино, 2012; Бек, 2000]. Специалисты в области менеджмента видят за ней принципиально новые способы организации человеческой деятельности в рамках корпораций, где главным ресурсом становятся люди (школа человеческих отношений), цели и желания которых могут и должны быть учтены при планировании действий. Последнее особенно заметно в концепции корпоративной культуры, которая, в отличие от прежней, тейлористской модели, предполагает, что успешная работа возможна только там, где личные цели работников совпадают с целями корпорации, и люди работают не потому, что им платят деньги, а потому, что они видят в работе личный смысл и общественную пользу. Многочисленные психологи, бизнес-тренеры и мотивационные лекторы производят тысячи книг и брошюр о том, как «перестать беспокоиться

и начать жить», «думать и богатеть» и даже «бросить курить». И что интересно, изрядное количество людей действительно перестают беспокоиться, худеют, начинают заниматься спортом и бросают курить.

На наш взгляд, к этому новому пониманию общества необходимо относиться спокойнее и прагматичнее. Оно (понимание) состоялось и укоренилось, а потому является объективным (то есть объективированным, по теории конструктивизма) фактом. Его можно разоблачать, но это, во-первых, малопродуктивно. Метафоры, связанные с новым пониманием общества, прижились и легли в основу новых диспозитивов, с которыми трудно что-то сделать. Во-вторых, те, кто критикуют терапевтическую культуру, взамен не могут предложить ничего вразумительного. Даже если это очередная уловка неолиберализма, то что может стать альтернативой? До сих пор все реальные альтернативы «западному» пути неминуемо предполагали либо тоталитаризм, либо фундаментализм (неважно какой: религиозный, культурный или почвеннический). Споры нет, критики выполняют важную функцию, выискивая и вскрывая слабые стороны очередного (нео)либерального проекта, предупреждая нас и оберегая от наиболее губительных последствий. Но также бесспорно, что критикуемая сторона в длительной перспективе научилась учитывать критику и меняться в лучшую сторону. И, вне всякого сомнения, что «новый рай», рисуемый терапевтической культурой, при всех его недостатках и недочетах лучше, чем прежнее состояние общества и человека. Посмотрим хотя бы на продолжительность жизни, степень личной свободы или уровень информированности обычного, «массового» человека вчера и сегодня.

Важной составной частью новой культуры и новой метафорики, за ней стоящей, является смена образа «системы» на образы «сети», «среды», «пространства» и «поля». Сегодня нас окружают десятки, сотни самых разнообразных сетей, а точнее, в последние

годы эти сети проявились, стали наблюдаемыми благодаря новой оптике, привнесенной распространяющимся конструктивистским взглядом. Социальные сети (в Интернете), сетевые формы бизнеса (например, франчайзинг), сетевой маркетинг, сетевые сообщества и сетевые субкультуры – примеры множатся каждый день. Это нетрудно заметить даже в консервативных по сути государственных документах, посвященных, например, образованию. Если десять-пятнадцать лет назад обычным для нас было выражение «образовательная система», то теперь все чаще звучит «образовательная среда» и «образовательное пространство». Еще шире распространилось клише «образовательная сеть» («сеть учебных заведений», «сетевое взаимодействие» и т. д.). Что стоит за этим изменением слов? Как писал Пьер Бурдьё, изменение дискурса с неизбежностью влечет за собой и изменение практик [Бурдьё, 2007]. Эти слова подтверждаются и иными авторами. Так, Эрик Хоффер считал, что в основе социальных изменений лежит деятельность «людей слова», меняющих представления людей об окружающем мире, и только потом приходит черед «людей дела» [Хоффер, 2001]. И если это верно для массовых движений, то тем более верно для менее драматичных перемен. Появление слов типа «сеть» и «среда», разумеется, не означает немедленного и автоматического изменения деятельности, но оно подготавливает почву, на которой потом появятся и новые стратегии поведения, хотя и не без символической и внутриинституциональной борьбы и конфликтов.

Типичный пример такого столкновения нам довелось наблюдать на одном официальном мероприятии. В феврале 2015 года в Перми проходила большая выставка «Образование и карьера», в рамках которой средние и высшие учебные заведения презентовали свои программы подготовки. Проходили и иные мероприятия, в частности – пленарная дискуссия «Образование Пермского края как среда для реализации возможностей». Главным докладчиком на этой дискуссии выступала министр



образования Пермского края Р. А. Касина с одноименным докладом. Сама формулировка, как мы видим, предполагала разговор на новом уровне, скорее с позиций конструктивистского дискурса. Однако далее был задан вопрос представителям работодателей, в основном менеджерам пермских заводов, о том, какого рода выпускники им требуются. Ответы были сформулированы совершенно в ином ключе, в рамках дискурса «образование как система». Самым откровенным и точным был ответ одного из директоров предприятия, специализирующегося на приборостроении: «Нам нужны работники, которые могут делать детали с точностью до 50 микрон». И в ходе дальнейшего разговора почти все участники, и министр образования в том числе, сошлись на мнении, что творчество, креатив, самореализация, конечно, важны для молодежи, однако система образования вкупе с работодателями должна по-прежнему обращать больше внимания на дисциплину, технические навыки, исполнительские компетенции молодежи.

Данный пример не есть отражение специфики России. Аналогичные противоречия мы можем встретить и в других развитых странах. «Моя дочь живет суровой и архаичной жизнью фабричного рабочего, – пишет американский футуролог и фантаст Брюс Стерлинг в своей публицистической книге «Будущее уже началось», – она ведет строго ограниченный полувоенный образ жизни. У нее есть форма одежды. Она постоянно заполняет всяческие бланки и пишет объяснительные по поводу опозданий, выстраивается с другими детьми на линейки и ест в громадных общих столовых. Она приходит и уходит по звонку, постоянно находясь под присмотром» [Стерлинг, 2005, с. 22]. И тут же добавляет, что большинство их родителей ведут совсем иной образ жизни, потому, что живут в постиндустриальном мире. Ему вторит социолог из Великобритании Зигмунд Бауман: «Поколение наших родителей мечтало получить хорошее образование, устроиться на хорошую работу и проработать на одном месте всю жизнь... Когда я гово-

рю об этом моим студентам, они приходят в ужас» [Бауман, 2002, с. XV]. Эта цитата отражает еще один важный сдвиг в сознании, культуре и практиках современного общества, которое З. Бауман называет «обществом легкой модернити»: самореализация, индивидуальный, неповторимый жизненный путь сегодня становятся нормой среди молодежи, не желающей больше становиться винтиком в больших социальных системах. Самореализация приходит на смену функциональности. Ученые, работающие в рамках экономической психологии, давно заметили этот переход и обозначили его как появление поколения Y (иные названия – Миллениумы (Millenials), поколение Next). Так они обозначают людей, родившихся с середины 1980-х до начала 2000-х годов. Их отличительные особенности можно обозначить следующими тезисами:

- Это поколение выросло в тепличных условиях: у них всегда были еда, игрушки, деньги, а их родители отказывали себе во всем, лишь бы обеспечить детей.
- Стремление оттягивать переход во взрослую жизнь, а на самом деле – концепция вечной молодости.
- С детства – мобильная и интернет-связь, digital медиа, эволюция девайсов.
- Модель поведения «увидел – расскажи в сетях, в Твиттере, пошли фотографии – делись информацией массово».

Воспринимают одежду как способ подчеркнуть собственную индивидуальность. При этом они не готовы тратить много денег на свой гардероб. Одежда не является демонстрацией принадлежности к тому или иному статусу.

Готовы участвовать в рискованных проектах, когда другие поколения еще раздумывают. Они талантливы и имеют «быстрые» мозги [Павлюченко].

Несмотря на некоторый перекося в этом описании в сторону внешних, «странных» и удручающих взрослых черт, оно позволяет схватить главное: это люди, которые уже живут в самых разнообразных «сетях» (в интернет-сетях, в сетях магазинов и отно-

шений, в сетях дорог и смыслов), всячески ускользая из структур (классовых, производственных, пространственных и информационных). И это люди, ориентированные на совсем иное понимание успеха и таланта. Так, кадровые службы больших корпораций, работающих преимущественно с молодым персоналом, так интерпретируют поведение поколения Y на работе:

- Это поколение молодых специалистов, которых отличает амбициозность и смелость (далеко не всегда подтвержденные опытом), желание учиться постоянно (но недолго), обостренное чувство личного времени и пространства и периодическая тяга к даун-шифтингу.
- Постоянное желание чего-то нового – они редко задерживаются на одной работе дольше двух лет.
- Запрашивают обратную связь и не боятся ее получить. Готовы предлагать свои идеи и открыто говорить о том, что им нравится, а что нет.
- 50% представителей поколения Y хотели бы работать в компаниях, которые ведут бизнес в соответствии с этическими нормами.
- Ценят свой круг общения и иногда даже увольняются «за компанию».
- График работы. С учетом пожеланий сотрудников, на вечерние смены набирают тех, кому это удобно. Например, есть смены не по восемь часов, а по четыре, иногда и по два.
- Опоздания на работу. Значимы не дисциплинарные меры, а наделение ответственностью самих сотрудников. Теперь это не головная боль руководителя, сотрудник должен сам договариваться с коллегой, которого сменяет, чтобы тот его подстраховал. Может быть, мнение начальника «игреку» неважно, но вот перед коллегами неудобно.
- *Обучение. У «игреков» есть потребность учиться. Формат должен быть коротким, содержательным и ярким, например: короткий теоретический блок, практика, затем тест –*

*«игреки» любят соревноваться и потом обсуждать свои успехи во внутренней социальной сети.*

- *Молодые сотрудники идеалистичны, им нравятся проекты, в которых есть нечто большее, чем зарабатывание денег. С другой стороны, молодежь непрактична и плохо адаптирована в окружающем мире. Зачастую они не могут раскрыть свои таланты – им нужен опытный наставник [Фуколова, 2000].*

Для нас в этом наборе определений особенно важны два последних пункта, имеющих прямое отношение к одаренности. Потребность учиться (пусть и другим, отличным от понимания работодателя, способом) и ориентация на так называемые пост-материалистические ценности указывают, что им свойственно другое понимание одаренности и гениальности. Теперь оно целиком сосредоточено на новации и свободе творчества. Представители поколения Y искренне считают себя одаренными (отсюда и амбициозность) и достойными лучшего.

Эти особенности отношения к работе прекрасно коррелируют с мнением социологов, считающих, что современный рынок труда все более склонен к «проектной» форме организации, когда работник участвует не в процессах, а в имеющих ограничения по времени проектах, причем удачная реализация того или иного проекта открывает возможности к участию в следующих, а неудачная – отбрасывает работника на предыдущие позиции [Бауман, 2005].

Если мы посмотрим на современное общество через зеркало социологических опросов, мы без труда обнаружим в нем присутствие диспозитивов поколения Y. Так, в декабре 2012 года нам с коллегами из Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета довелось проводить еще одно исследование, посвященное реализации человеческого потенциала в пермской городской агломерации [Барьеры и возможности, 2013]. Респондентам был задан вопрос: «Считаете ли вы себя успешным человеком?». Как выясняется, более половины всех опрошенных (51,5%) счи-

тают себя успешными людьми, причем 30% из них – безусловно.

**Таблица 2. Оценка успешности пермяков  
(«Считаете ли вы себя успешным человеком?»)»**

Варианты ответов	%
1. Нет	9,1
2. Скорее нет, чем да	14,3
3. И да, и нет	21,3
4. Скорее да, чем нет	20,8
5. Да	30,7
6. Затрудняюсь ответить	3,8

Разумеется, чаще всего успешными себя считают люди, имеющие высшее образование, высокий и средний уровень дохода, занимающие руководящие посты. Но только в одной возрастной когорте эти «объективные» социальные показатели перестают работать – у молодежи. Молодые люди чувствуют себя намного более успешными (60%), чем люди старше 60 лет (42%). И это при том, что среди молодежи по понятным причинам наименьшее число тех, кто обладает высоким образовательным или материальным статусом. Вряд ли это можно объяснить только психологическими особенностями возраста или финансовым положением. Это и есть то самое проявление нового, свойственного поколению Y понимания одаренности, о котором мы говорили выше.

Еще сильнее отличаются от современных «взрослых» дети, рожденные в XXI веке, так называемое поколение Z. Оно пока не вышло на рынок труда и поэтому не попало под пристальный взгляд бизнес-психологов, но можно не сомневаться, что оно еще дальше уйдет от систем и вертикально ориентированных структур и институтов.

### **Современное понимание одаренности**

После краткого обзора истории взаимодействия представлений об обществе и представлений об одаренности перейдем к рассмотрению концепций одаренности, бытующих в современной гуманитарной литературе.

С одной стороны, мы должны констатировать, что сегодня большинство психологов, педагогов и иных специалистов в области образования придерживаются представлений об одаренности, берущих свое начало в метафоре системы общества, а то и в романтической концепции гения. Одаренность до сих пор воспринимается ими скорее как особый, зачастую врожденный или, на крайний случай, случайно возникший феномен, который свойственен исключительно малому числу детей.

Психологический словарь определяет одаренность как «качественно своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешность выполнения деятельности, таких как умственный потенциал, или интеллект; целостная индивидуальная характеристика познавательных возможностей и способностей к учению» [Психология, 1990]. Авторами рабочей концепции одаренности, разработанной в рамках президентской программы «Дети России», дано следующее определение: «Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [Рабочая концепция одаренности, 1998, с. 5]. Там же мы можем увидеть и такие развернутые рассуждения: «Одаренные дети обладают значимым для прогресса общества творческим потенциалом, проявляющимся, с одной стороны, в опережении возрастных норм показателей развития, “направленным” интересом в предпочитаемой деятельности, высокими достижениями в данной деятельности, устойчивом

стремлении к совершенству, с другой – во врожденной дисхронии развития, пониженной эффективности социальной адаптации». Если мы посмотрим материалы психологических и педагогических конференций, статей, исследований и выступлений, то без труда наткнемся на такие тезисы:

- Одаренных детей весьма мало, от 2% до 20% на популяцию: «По исследованиям ученых, детей с необыкновенно высоким общим уровнем умственного развития в общей массе примерно 2%, детей с признаками специальной умственной одаренности (в определенной области науки) – 3%, а учащихся, не достигших по каким-либо причинам успехов в учении, но обладающих яркой познавательной активностью, оригинальностью психического склада, незаурядными умственными резервами, склонностью к определенному виду деятельности, – 4,5%» [Создание условий...].
- Одаренность предопределена генетически, хотя и раскрывается только в особой, благоприятной среде: «Крупнейший советский генетик и психолог В. П. Эфроимсон своей работой “Гениальность и генетика” приблизил нас к пониманию загадки гениальности. Он сформулировал ориентиры, в рамках которых проводил свое исследование. Это 1) зарождение потенциального гения – генетический аспект; 2) развитие и становление – биосоциальная сфера; 3) реализация, воплощение выявившегося таланта – социальная проблема» [Лунякова; Эфроимсон, 1998].
- Для работы с одаренными детьми требуются специально обученные учителя: «Работа с ребенком с признаками одаренности во много раз сложнее, многограннее, требует особой подготовки учителя, чем даже работа с отстающими учениками» [Бельская, 2010].
- Главная задача школы – своевременно выявить одаренность.

Мы специально цитировали достаточно обычные тексты, посвященные одаренности, чтобы подчеркнуть распространенность данной позиции. Получается, что сегодня дискурс об одаренности строится в основном по медицинским лекалам. Детей одаренных мало (это особый вид отклонения от нормы, но положительный), к ним нужен особый подход, поэтому лучшее место для одаренных детей – специализированные школы.

Честно говоря, этот вывод нас смущает. Если следовать ему, то мы в конце концов придем к некоторой пугающей ситуации, часто описываемой в фантастической литературе, к антиутопии, где с рождения детей делят на «первоклассный» и «второсортный» материал, с тем, чтобы первым создать идеальные условия, а вторых воспитывать по остаточному принципу. Мы, конечно, утрируем, но только затем, чтобы показать абсурдность самого подхода.

Разумеется, в современной научной литературе мы встретим и другие, более умеренные, теории, в которых одаренность воспринимается как особый успех социализации. Так, известный исследователь одаренности Л. И. Ларионова пишет: «...степень развития интеллекта и, таким образом, интеллектуальные различия между людьми изначально определяются и объясняются особенностями их жизненных ситуаций» [Ларионова, 2011, с. 42]; «Существенным моментом в культурно-исторической психологии является понятие “социальная ситуация развития”». Ее зарубежные представители, в частности М. Коул, наряду с понятием “ситуация” используют такие понятия, как “окружающая среда”, “контекст”, “практика”, “деятельность» [Ларионова, 2011, с. 63–64]. Этот подход более гуманен, ибо предполагает, что большинство людей так или иначе могут в принципе претендовать на одаренность, а задачей общества является создание для этого необходимых условий. Ситуация осложняется тем, что одаренностей много. Одаренность может проявляться не только в таких поощ-



ряемых и фиксируемых школой направлениях деятельности, как математика (предметы вообще), искусства и спорт. Сегодня мы доросли до понимания таких видов одаренности, как социальная [Зверева, 2006] и коммуникативная одаренность и одаренность в духовно-ценностной деятельности [Детская одаренность]. Иными словами, одаренность имеет множество проявлений, а потому и ее диагностика и культивирование не может сводиться к тестам и специализированным классам.

Еще дальше продвинулись в понимании одаренности авторы, целиком вставшие на позиции терапевтической культуры и конструктивизма. Пожалуй, одним из самых ярких представителей этого направления является Кен Робинсон, автор книг, международный советник по вопросам развития творческого мышления, систем образования и инноваций в государственных и общественных организациях, директор Школы художественных проектов (1985–1989) и профессор кафедры художественного образования в университете Варвика (Великобритания). Его труды «Призвание. Как найти то, для чего вы созданы, и жить в своей стихии», «Образование против таланта» являются настоящим гимном способностям человека. Так, он выделяет три мифа, которые до сих пор бытуют в обществе. Первый миф заставляет нас думать, что «творческими способностями обладают лишь особенные люди». Это не так. «Каждый человек от рождения наделен огромным творческим потенциалом. Главная сложность состоит в том, чтобы его по-настоящему раскрыть» [Робинсон, 2010, с. 62]. Второй миф утверждает, что творчеством являются только те виды деятельности, которые признаны таковыми (наследие романтизма), например, живопись или дизайн. Сам Кен Робинсон утверждает, что «Творческие способности можно использовать, занимаясь любым делом, активизирующим интеллект человека» [Робинсон, 2010, с. 62]. И, наконец, «третий миф заключается в том, что люди либо обладают творческими спо-

способностями, либо нет. Данный миф убеждает нас, что творческая одаренность, как и уровень интеллекта, является фиксированной величиной, подобно цвету глаз, и человек не в силах что-либо изменить. Но это противоречит действительности, потому что мы способны на любые творческие подъемы и в работе, и в жизни» [Робинсон, 2010, с. 63].

Разумеется, эти ограничения, возникшие в нашем обществе давно и пустившие глубокие корни, неустранимы одним только желанием по-новому взглянуть на проблему одаренности. Ситуация, при которой каждый человек сможет считаться (и стать!) одаренным, идеальна. Чтобы ее воплотить, хотя бы в первом приближении, необходимы десятки лет, усилия тысяч специалистов, желание мыслить по-новому миллионов родителей, работодателей и педагогов. Но трудность задачи не является признаком ее невыполнимости, и уж тем более – ложности.

Пока мы находимся только в самом начале пути. Самая распространенная проблема сегодняшней практики состоит даже не в неведении, нежелании или неумении в каждом ученике разглядеть одаренность и талант. Она заключается в неготовности самого общества воспринять тех детей, кто уже, по имеющимся у нас способам диагностики, может быть отнесен к одаренным детям. «Для одаренных детей очень важная проблема самоактуализации. Когда препятствуют реализации одаренных детей, это вызывает у них лишнюю трату энергии и тяжелые эмоциональные переживания. Действительно, одаренные дети испытывают трудности в современном социуме» [Ларионова, 2011, с. 50]. Что именно мешает каждому ребенку стать одаренным, что препятствует развитию одаренности, какой практический путь можем мы избрать, чтобы способствовать развитию общества в сторону раскрытия творческого потенциала каждого человека – этому посвящены дальнейшие главы этой книги.

### **Литература:**

*Torrance E. R., Hall L. K.* Assessing the further research of creative potential // J. Of creative behavior. 1980. V. 14. № 1. P. 1–19.

Барьеры и возможности реализации человеческого потенциала в Пермской городской агломерации / З. Замараева, О. Лысенко, Н. Панкратов, А. Шишигин и др. Пермь, 2013.

*Бауман З.* Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2002.

*Бек У.* Общество риска: На пути к другому модерну. М., 2000.

*Бельская Н. П.* Детский сад – гимназия – университет – территория развития детей с признаками одаренности // Создание интегрированного образовательного пространства для развития детской одаренности: детский сад – школа – университет: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. 25–26 марта 2010 г., г. Томск. Томск: Томский ЦНТИ, 2010. С. 19–21.

*Бергер П. Лукман Т.* Социальное конструирование реальности. М.: Медум. 1995.

*Бурдые П.* Социология социального пространства. М., 2007.

*Геллнер Э.* Разум и культура. Историческая роль рациональности и рационализма. М., 2003.

Детская одаренность: признаки, виды, особенности личности одаренного ребенка. Электронный ресурс. Режим доступа: [http://old.school.msk.ort.ru/integration/index.php?p=roditel\\_grupp\\_kinder\\_3\\_dopvolor](http://old.school.msk.ort.ru/integration/index.php?p=roditel_grupp_kinder_3_dopvolor)

*Зверева А. В.* Особенности динамики социальной одаренности учащихся в подростковом возрасте. Автореферат на соискание ученой степени кандидата психологических наук. М., 2006.

*Иллич И.* Освобождение от школ. Электронный ресурс. Режим доступа: [http://www.eusi.ru/lib/illic\\_osvobogdenie/index.php](http://www.eusi.ru/lib/illic_osvobogdenie/index.php)

*Кант И.* Критика способности суждения. М., 2006.

*Коменский, Локк, Песталоцци.* Педагогическое наследие. М., 1987.

*Ларионова Л. И.* Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.

*Луныкова Л. Г.* Одаренные дети – ресурс человеческого потенциала современной России. Электронный ресурс. Режим доступа: [http://ecsosman.hse.ru/text/33372755#\\_ftnref2](http://ecsosman.hse.ru/text/33372755#_ftnref2)

- Маркузе Г.* Одномерный человек. М., 1994.
- Маслоу А. Г.* Мотивация и личность. СПб., 1999.
- Нуссбаум М.* Не ради прибыли. Зачем демократии нужны гуманитарные науки. М., 2014.
- Павлюченко А.* Поколение X, Y и Z. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://delovoyumir.biz/2012/09/25/pokolenie-x-y-i-z.html>
- Пермь как стиль. Презентации пермской городской идентичности / Под ред. О. В. Лысенко, Е. Г. Трегубовой. Пермь: ПГГПУ, 2013.
- Платон.* Диалоги. М., 2012.
- Психология: Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М., 1990.
- Рабочая концепция одаренности. М., 1998.
- Робинсон К.* Образование против таланта. М., 2013.
- Робинсон К.* Призвание. Как найти то, для чего вы созданы, и жить в своей стихии. М., 2010.
- Руссо Ж.-Ж.* Эмиль, или О воспитании. М., 2003.
- Сен А.* Развитие как свобода. М., 2004.
- Создание условий для выявления одаренности детей младшего школьного возраста. Электронный ресурс. Режим доступа: [http://www.goroo-orsha.by/index.php?catid=20&id=283:2011-09-13-14-06-24&Itemid=202&option=com\\_content&view=article](http://www.goroo-orsha.by/index.php?catid=20&id=283:2011-09-13-14-06-24&Itemid=202&option=com_content&view=article)
- Стерлинг Б.* Будущее уже началось: Что ждет каждого из нас в XXI веке? Екатеринбург, 2005.
- Теорема Томаса // Психологический словарь. М., 2000.
- Фромм Э.* Иметь или быть? М., 1997.
- Фуколова Ю.* Иду на X // Коммерсантъ, 02.06.2014. <http://www.kommersant.ru/doc/2483998>
- Хейзинга Й.* Осень средневековья. М., 2007.
- Хоффер Э.* Истинноверующий. Мысли о природе массовых движений. М., 2001.
- Чиксентмихайи М.* Поток. Психология оптимального переживания. М., 2011.
- Эфроимсон В. П.* Гениальность и генетика. М., 1998.
- Яцино М.* Культура индивидуализма. Харьков, 2012.

## **Глава 2**

### **Одаренность и социальная среда: город, двор, семья, школа**

Однажды наш старший коллега, социолог и практикующий психолог, произнес в студенческой аудитории несколько шокирующую фразу: «Все дети до 7 лет – гении. А потом они идут в школу». В этом высказывании, несмотря на радикализм, содержится большая доля правды. Разумеется, никто не будет отрицать большую социализирующую роль школы и вуза: без этих социальных институтов современное общество немыслимо. Но надо давать себе отчет и в обратной стороне процесса: социализация есть неминуемое нивелирование человека, подстройка его под существующие стандарты общества, под доминирующую репрезентативную культуру<sup>3</sup>. И для одаренных детей (равно как и для одаренных взрослых) это имеет особые последствия. С точки зрения А. Г. Маслоу, для одаренных людей характерны непростые взаимоотношения с репрезентативной культурой: «...сравнивая этих людей с другими членами нашего общества, чрезмерно социализированными, роботизированными, этноцентричными, мы вынуждены признать, что если их мировоззрение и не позволяет нам счесть их создателями особой субкультуры, то все-таки мы имеем дело с особой группой ”сравнительно неокультуренных” индивидуумов, которые сумели не поддаться нивелирующему влиянию окружающей их культуры» [Маслоу, 1999, с. 251].

Этот тезис кажется нам очень важным. Принимая одаренность как процесс самореализации человека, выявления его уникальных способностей и способов самовыражения, мы не можем забывать, что первым и главным зрителем и реципиентом продукта

---

<sup>3</sup> Репрезентативная культура – термин, популяризируемый Ф. Тенбруком, немецким социологом. «Культура является социальным фактом, так как она репрезентативна, т. е. производит идеи, значения и ценности, которые действительны в силу их фактического признания» [Тенбрук, 2013, с. 101].

этой самореализации было и есть ближайшее социальное окружение. От того, насколько оно будет милосердно или, напротив, жестоко к подобного рода самореализации, зависит в конечном счете раскрытие творческого потенциала человека.

Поэтому следующим пунктом нашего анализа должно стать рассмотрение основных сред социализации в контексте города.

### **Город как социальное пространство, определяющее образовательную среду**

Пространственная дифференциация города описана в различных социологических теориях достаточно подробно. В качестве примеров можно упомянуть и Роберта Парка, обосновавшего существование «естественных или функциональных областей городского сообщества – например, трущоб, районов доходных домов, центральных торговых рядов и центрального района банков» факторами господства и конкуренции [Парк, 2002, с. 381], и П. Бурдьё, немало страниц посвятившего как теоретическому рассмотрению понятия социального пространства, так и прямому описанию противопоставленных друг другу участков городской застройки [Бурдьё, 1994, с. 19–22]. Впрочем, это не избавляет нас от необходимости вновь обратиться к этому вопросу на материале современного российского города, обладающего, несомненно, собственной пространственной спецификой, вытекающей, в свою очередь, из особенностей исторического и социального развития того или иного городского поселения.

Очевидно, что жизнь как отдельных индивидов, так и социальных институтов (образовательных в том числе) жестко вписана в рамки городского пространства, что накладывает на них весьма заметный отпечаток, если не прямо обуславливает организацию социального взаимодействия. Поэтому, говоря о влиянии социального пространства на развитие одаренности, мы не можем не говорить одновременно о школе, семье и иных агентах образовательной среды. Среди всех возможных сюжетов этого

рода наиболее значимыми нам кажутся следующие: социальные позиции учеников и педагогов школ, имеющих различное пространственное положение в пределах города, функциональные отличия роли школы в жизненных стратегиях жителей окраин и центральных районов большого города, противостояние культуры школы и культуры города.

Но сначала приведем некоторые вводные замечания, отражающие наши представления о структуре городского пространства. Мы будем говорить о Перми в силу того факта, что в ней живем, но не по причине уникальности нашего родного города, а скорее наоборот, по причине его типичности. Разумеется, каждый город имеет свою изюминку. Но если мы рассмотрим подробно хотя бы один кейс, в нем, безусловно, будут видны все остальные варианты.

Как и многие другие российские города, пережившие период бурного развития с 20-х по 70-е годы XX века, Пермь имеет структуру, в которой можно четко выделить центр (отчасти исторический) и периферию, сформированную изначально как рабочие поселки. Прирост городского населения нашей страны в послевоенное время осуществлялся в рамках типичного для того периода процесса урбанизации, то есть в основном за счет перемещения населения малых городов и сельской местности в областные центры. Подавляющее большинство ныне живущих в Перми являются горожанами в первом и втором поколении (более 4/5), то есть они (или их родители) появились в городе относительно недавно [Кондратюк, с. 71–72; Рольник, с. 87–89].

Однако, в отличие от большинства европейских городов, где поток мигрантов из сельской местности, проходя через гетто, в конце концов вливался в город, осваивая городские правила поведения, в России этого не случилось. Вероятно, причина кроется в присутствии в городах Европы времен промышленного роста изрядного слоя уже освоившихся горожан, «джентльменов» или «буржуа», которые и давали успешные образцы поведения вновь прибывшим, как бы говоря: «хочешь быть успешным в городе –

будь как мы». В России середины XX века такого слоя не оказалось: горожане дореволюционной России растворились в городском пространстве уже к 1920-м годам, либо физически, либо символически утратив привилегированное положение (помните сюжеты из «Собачьего сердца» Михаила Булгакова о постоянных попытках Швондера вселить в профессорскую квартиру новых, пролетарских жильцов? Реальным «преображенским» и «борменталиям» отстоять свое жилище не удалось).

Получается, что в России индустриализация прошла без урбанизации. Поэтому, несмотря на естественные процессы внутригородского перемещения, указанные районы до сих пор сохраняют специфическое качество, которое мы обозначили как «внутригородская провинция», в том смысле, что они не обладают и той малой степенью элитарности, которая была все-таки присуща центру города в советские времена и все более проявляется сегодня. Согласно многим исследованиям [Лейбович, 1993, с. 34], эти районы изначально формировались как места компактной барачной застройки вокруг крупных предприятий и только потом постепенно застраивались «хрущевскими», «брежневскими», а затем и более современными панельными многоэтажками. Естественно, что образ жизни населения таких районов оставался полутрадиционным, испорченным деревенским, особенно в сравнении с жизнью обитателей центральных районов города. Удаленность от образовательных центров (вузов, престижных школ, учреждений досуга и дополнительного образования), труднодоступность центров культуры (театров, центральных библиотек, музеев), общая неразвитость инфраструктуры, вообще свойственная новостройкам, затрудняли процесс осваивания городской культуры этими категориями населения. Что в конечном счете порождало целый ряд особенностей жизненного мира окраины, свойственных не только предшествующим поколениям, но и современному горожанину.

Прежде всего следует указать на такую черту, как замкнутость сферы общения и преобладание персонифицированной формы



контактов. Обучение в школе по месту жительства, проживание в одном дворе/квартале/микрорайоне, работа на одном предприятии должны были привести к естественной сегрегации транзакций по принципу места проживания, что особенно характерно для подростков и молодежи. Дворовая компания становилась естественным продолжением компании школьной и наоборот, контакты на работе закреплялись соседскими отношениями (особенно во времена барачников), а использование единых объектов городской инфраструктуры, зачастую выстроенных по районному принципу (больницы, магазины, кинотеатры, секции и кружки), создавало ощущение территориальной изолированности. Эта обособленность до сих пор присутствует в языке представителей как старшего поколения, продолжающего употреблять выражения типа «поехать *в город*» или «*у нас* продукты дороже/дешевле», так и в среде молодежи, воспроизводящей этот районный дискурс. Так, в многочисленных интервью, проведенных среди студентов одного пермского колледжа, легко прочитывается эта территориальная самоидентификация: «я и мои друзья с Плоского», «у нас на Нагорном», «на Зелёнке так не принято» [Рольник, 2004, с. 91]<sup>4</sup>.

В центральных районах города такой способ самоопределения перебивается, прежде всего, большей распространенностью высшего образования. Вообще можно сказать, что противопоставление «окраина»/«центр» в образовательном пространстве может быть верифицировано как оппозиция «высшее профессиональное»/«среднее профессиональное» образование. Исследования показывают, что ПТУ и техникумы, даже будучи названными профессиональными лицеями и колледжами, продолжают сохранять значение вспомогательной, компенсирующей линии в жизненной траектории молодого человека, которому не удалось с первого раза получить доступ в вуз [Кондратюк, 2002, с. 11; Рольник, 2004].

---

<sup>4</sup> Используемые неформальные (народные) топонимы обозначают микрорайоны Перми.

Нетрудно заметить, что в рамках вуза человек осваивает иную систему контактов, в которой решающая роль отводится общности интересов, культурной и профессиональной идентификации, наконец – схожести материального положения. Без опыта пребывания в стенах высших учебных заведений жителям окраин практически невозможно найти иной социальный круг общения. Во-первых, для них крайне редки или вообще отсутствуют ситуации, при которых новые знакомства становятся возможными. Во-вторых, недостаточны ресурсы (личные, то есть владение признанными в искомом социальном окружении техниками презентации, материальные, социальные – связи) для поддержания таких контактов. Даже внутри студенческих групп в первые годы обучения дистанция между жителями города и области, между выпускниками престижных школ и школ окраин, между обеспеченными и малообеспеченными весьма велика. И только по прошествии значительного времени эти способы идентификации неформальных микрогрупп уступают место новым, основанным на успехах в учебе, во внеучебной деятельности, спорте и т. д.

Далее следует указать на распространенность на городской окраине традиционалистских способов социальной организации, таких как иерархичность, патернализм, проницаемость границы между приватной и публичной сферами жизни. Несмотря на существенное влияние городского образа жизни, приводящего к известной атомизации общества, в таких районах эти элементы традиционного уклада остаются удивительно живучими. И чем более компактным и обособленным является микрорайон, тем более это заметно. В таких районах руководители (а сейчас уже и владельцы) крупных предприятий всегда наделялись функциями патрона. Вспомним хотя бы традиции «шефской помощи» школам и детским садам в советское время или многочисленные примеры «дружбы» предприятий и учреждений «социалки» во времена настоящие. Именно поэтому такие местные «лидеры» чаще, чем все остальные, избираются «представителями» этих районов

в законодательные органы власти, становятся референтными лицами для населения при решении тех или иных вопросов. Образ пенсионерки, пришедшей просить «навести порядок в подъезде», слишком широко распространен, чтобы говорить об этом далее. В политическом поле городские окраины являются топосом с минимальным объемом политической власти [Мохов, 2002, с. 45].

Наряду с такими вертикальными социальными связями в описываемых районах широко распространены и «низовые», сетевые формы организации жизни. В постсоветской литературе, кинематографе, авторской песне широко распространен образ «двора», живущего общей слаженной жизнью, со своими футбольными или волейбольными командами, столами для игры в карты или домино и распития спиртных напитков, всеобщей осведомленностью, взаимопомощью и, как следствие, контролем над жизнью индивида со стороны соседей. В этом тоже можно усмотреть наследие деревенского прошлого его жителей. В такой среде подрастающее поколение получает первичные навыки социальной жизни, начиная с усвоения правил поведения в коллективе сверстников и заканчивая практическим опытом знакомства с формами социального контроля.

Наконец, жизнь городской окраины характеризуется единством стандартов презентации, как на внешнем уровне (одежда, язык), так и на внутреннем – усвоение и претворение в жизнь единой системы ценностно-нормативных установок, единых вариантов жизненных сценариев, реализация схожих биографий. Более всего для описания этой черты подходит термин, введенный Л. Г. Иониным, – моностилизм. Если понятие стиля используется для обозначения «способов или методов действия или представлений... отличительной характерной манеры», «тождество формы внешних и внутренних проявлений» [Ионин, 2000, с. 169], то моностилизм означает ситуацию, при которой все элементы стиля «обладают внутренней связанностью, активно разделяются либо пассивно принимаются всеми членами общества» [Ионин, 2000,

с. 196–197]. Моностилизм подразумевает отсутствие у индивида возможности для самостоятельного выбора форм презентации и вариантов жизненного сценария ввиду наличия чрезмерно жесткого контроля со стороны ближайшего окружения.

Доминирование коллективных и иерархических форм жизни приводит к невозможности использования тех форм презентации, которые не разделяются соседями, одноклассниками, коллегами по работе, а невозможность выйти за рамки своего социального окружения для поиска новой аудитории, в которой можно было бы продемонстрировать свою новую идентичность, закрепляет моностилизм. Так, в рамках деревенской общины городской житель всегда будет восприниматься как нечто инородное благодаря своему внешнему виду (например, шляпа и очки), привычкам (чтение книг или иной распорядок дня), манере общения (использование иных, «ученых» слов). Нечто аналогичное фиксируется и в жизни городских окраин. Стандарты жизни первых, еще барачных, поселков или коммунальных квартир были незамысловаты и единообразны – ватник, сапоги, перешитая военная одежда [Лейбович, 1993, с. 36]. С течением времени, по мере переселения в отдельные квартиры и роста благосостояния, эти стандарты изменились, стали чуть более разнообразны, но по-прежнему подчинялись достаточно строгим правилам фасона и цветовой гаммы. И ныне в молодежной среде можно зафиксировать наличие большой группы, следующей в одежде строгому канону – темные цвета, джинсы, спортивные костюмы, кепки. То же самое происходит и в языке. Многочисленные исследования молодежных социолектов подтверждают эту мысль [Анищенко].

Это справедливо и по отношению к жизненным сценариям. Согласно работам В. В. Шубкина эволюция жизненных планов молодежи явственно наблюдалась на протяжении всего послевоенного времени. До 1960-х годов наиболее типичным был жизненный путь, включающий такие этапы, как получение общего среднего образования, поступление в учреждения начальной и

средней профессиональной подготовки, работа [Шубкин, 1979, с. 43–45]. Это было нормальным и даже предпочтительным с точки зрения абсолютного большинства населения. Лишь малая часть молодежи (как правило, выходцы из иных, более благополучных социальных кругов) шла сразу же в вуз. Затем, в 1960–1970-е годы, ситуация изменилась. По мнению Шубкина, благодаря демографическому взрыву, а также из-за начавшейся структурной перестройки всего производства доля выпускников школ, стремившихся получить высшее образование, резко увеличилась, и, следовательно, выросло число новых вузов и число принимаемых в них студентов. Поскольку это по времени совпадает с периодом новой массовой застройки городов, логично было бы предположить, что такая тяга к диплому вуза есть отражение меняющихся условий жизни городских слоев. Но при этом сохранилась и общая тенденция. Для жителей городских окраин поступление в вузы по-прежнему было случаем пусть не выдающимся, то очень значимым. Это хорошо видно по статистике перевода учеников школ в 9–10-е классы. До середины 1980-х годов такое соотношение составляло 1 к 3, то есть на каждого переведенного приходилось до трех человек, отправленных учиться в ПТУ или техникум [Шубкин, 1979, с. 46]. Сейчас мы наблюдаем новый бум образовательной активности населения. Число абитуриентов вузов постепенно приближается к числу оканчивающих школу. Но это еще не означает, что исчезает разница между жизненными сценариями жителей окраин и жителей центра. Скорее, граница возможностей ныне сместилась и проходит не между ПТУ и вузом, а между престижными и непрестижными специальностями.

Все вышеописанные особенности жизненного мира окраин в разной степени присущи разным периодам истории нашего общества. Можно предположить, что постепенно, от десятилетия к десятилетию, по мере нарастания урбанизации, уровень жизни городских окраин и центра города постепенно выравнивается, становятся более распространенными общие стандарты жизни,

выравниваются жизненные пути. Но так было бы при плавном, «плановом» развитии ситуации, если бы не фундаментальные изменения нашей жизни за последние двадцать лет.

В советские времена и в перестроечные годы получение высшего образования означало не столько получение высокого материального статуса, сколько возможности карьерного роста. Зарплата квалифицированного рабочего была зачастую намного выше зарплаты инженера в КБ, бухгалтера или учителя. Затем, в начале 1990-х, возможность получения прибыли от участия в торгово-закупочных операциях многим представлялась более перспективной, чем получение диплома. Поэтому изрядная доля студентов переориентировалась на новые каналы социальной мобильности. Но при этом в перспективе затруднялись возможности карьерного роста, и тем, кому не посчастливилось закрепиться в бизнесе, потом пришлось начинать с нуля, часто в другой профессии. Затем, в начале 2000-х годов, ситуация принципиально поменялась. Новым образцом для подражания стал типичный представитель формирующегося среднего слоя, имеющий диплом, работающий в офисе солидной фирмы менеджером среднего звена, бухгалтером, юристом, программистом, получающий нормальную и стабильную зарплату. Перспективы предпринимательства, карьеры в бюджетной сфере, тем более – труда на производстве привлекают не многих. И, наконец, сегодня все большее распространение приобретает фриланс, часто в сочетании с постоянной работой, либо проектная деятельность, реализуемая во временных коллективах, опять-таки на фоне стабильной работы, о чем мы уже писали в первой главе. По мнению Б. Кагарлицкого, одним из самых характерных признаков нашего времени и в глобальном, и в российском контексте является замена приоритетов справедливости, достигаемых за счет государственных социальных гарантий, приоритетом конкуренции [Кагарлицкий, 2003, с. 24–25]. И это означает, что высшее образование становится по настоящему жизненно необходимым для выстраивания жизнен-

ного пути. Возможности найти более или менее хорошее рабочее место с приличным заработком, не имея образования, по сути, минимальны. Этим и объясняется новый образовательный бум. Разумеется, высшее образование не всегда оправдывает ожидания выпускников школ и их родителей, но это уже другая история.

В этой конкуренции проигрывают те слои, которые изначально были связаны либо с традиционным производством, либо с бюджетными средствами. В России это заметнее, чем где бы то ни было. Дистанция между рабочими окраинами и центром вновь, после десятилетий, прошедших после времен сталинской модернизации, стала увеличиваться. Это заметно даже визуально. Новые элитные дома, дорогие магазины, престижные офисы оказались сосредоточенными в центре. В то же самое время рабочие окраины оказались отброшенными в своем материальном благополучии если не в абсолютных, то в относительных цифрах. Именно здесь начинают расти кварталы «новой бедности», еще больше подчеркивая контраст. А одновременно развернувшаяся коммерциализация прежде бесплатных или недорогих сфер жизни, таких как здравоохранение, отдых и досуг и, в особенности, образования, ставит под вопрос саму возможность человека вырваться из своего прежнего социального окружения.

Рассмотрим, как отражаются эти процессы социальной дифференциации города на школьной жизни. В некоторых прежних работах мы уже приводили различные варианты классификаций средних учебных заведений по уровню престижа и качества образования [Лысенко, 1999]. Обобщая и отчасти упрощая эти попытки, укажем на основные типы школ в современном большом городе, попутно локализуя их в социальном пространстве города. Во-первых, это традиционно престижные школы (языковой и физико-математической специализации), которые еще в советские времена собирали в свои стены детей со всего города. То есть уже тогда существовала налаженная система негласного отбора детей по социальному положению родителей и личным свя-

зиям. Постсоветский период добавил к этому частичный отбор по материальному достатку (через благотворительные взносы, дополнительные занятия с репетитором и воскресные школы), по символическому и культурному капиталу (когда образовательный уровень родителей достаточен, чтобы обеспечить поступление и учебу своим детям без дополнительного вложения денег) и активную торговлю престижем [Зырянова, 2003, с. 56–58]. Разумеется, основным потребителем услуг таких школ остаются социальные слои, по своему достатку и образованию занимающие прочные средние и высокие позиции в городе.

Во-вторых, это достаточно престижные учебные заведения нового типа, различные гимназии и лицеи, возникшие в ответ на растущие потребности в образовании со стороны тех слоев городского населения, которые находятся в процессе социального подъема. Не имевшие возможности пристроить детей в престижные школы с первого класса, они пользуются возможностью обеспечить качественное образование, начиная с пятого или девятого, благодаря особенностям организации учебного процесса этих школ. Место жительства таких семей может быть любым, как в центре, так и на окраинах, поскольку в современном российском городе пространственная дифференциация еще не всегда совпадает с дифференциацией имущественной и социальной. Но, думается, что это еще впереди.

Не стоит тратить много времени для доказательств того, что основным ресурсом привлекательности всех престижных школ является высокая гарантия успешной сдачи ЕГЭ и последующего поступления в вуз с тем, чтобы либо закрепить достигнутый образовательный семейный статус, либо приобрести выгодные позиции для последующей восходящей мобильности, для преодоления социально-пространственной дистанции между внутригородской провинцией и центром. Можно просто привести один наиболее показательный пример. В середине 2000-х автору довелось опрашивать родителей, оплачивающих подготовительные



курсы для поступления в 10-й класс Лицея № 1 при ПГТУ, одного из престижных учебных заведений новой формации. На вопрос, что привело семью к решению воспользоваться этой услугой, большинство назвало не знания, и даже не поступление в лицей (казалось бы, наиболее ожидаемый ответ), а поступление в вуз через 2,5 года. Сегодня эта тенденция только усиливается.

Наконец, к третьей категории можно отнести оставшуюся часть школ, по-прежнему комплектующихся по месту жительства и по тем или иным причинам не успевших занять выгодные позиции в образовательном пространстве. Этот проигрыш имеет далеко идущие последствия. Он выливается в худшую материальную обеспеченность, в дефицит квалифицированных педагогических кадров, в более тревожную социальную обстановку в школе и в более низкое качество обучения. Стоит ли говорить, что именно эти школы и являются наиболее типичными для городских окраин.

В этой связи примечательна попытка проанализировать различия в поведении учительских коллективов каждого из описанных типов школ, предпринятая в некоторых работах [Зырянова, 2003, с. 61–73]. Так, учительские коллективы традиционно престижных школ обладают, несомненно, большей устойчивостью и слаженностью в работе. Компенсируя свое обычное для наших дней проблемное положение бюджетников, они более склонны ценить символическое положение учителя в обществе, более образованны по сравнению со школами городских окраин, более «интеллигентны», то есть обладают некоторым набором навыков престижного поведения в обществе, наконец, более вовлечены в рынок образовательных услуг, хотя преимущественно и в теневых (неофициальных) формах – через репетиторство, подарки, пожертвования и т. д. Являясь лицами, облаченными престижной школой соответствующими полномочиями, они обладают достаточно большой властью, позволяющей осуществлять жесткий контроль над поведением учеников, в качестве крайней меры

изгоняя нерадивых и непослушных. Еще в 1996 году одному из авторов в ходе массового опроса старшеклассников удалось установить почти прямую зависимость между уровнем престижности школы и степенью отчуждения между учениками и учителями, что, несомненно, является обратной стороной властного стиля поведения школьных педагогов [Лысенко, 1997, с. 18–25]. Впоследствии эти данные неоднократно подтверждались и на других источниках и примерах.

Педагогические кадры новых престижных школ формировались иным образом. Здесь всегда был высок процент преподавателей вузов, привлеченных на первых порах возможностью зарабатывать, да и организационной близостью этих учебных заведений к университетам и институтам<sup>5</sup>. Возможно, этим объясняется заметно выраженная в этих педагогических коллективах склонность к профессиональной мобильности, стремлению выгодно продать свой профессионализм на рынке труда, высокая самооценка как работника в противовес самооценке «хранителей культуры» традиционно престижных школ.

Но самой интересной является социальная позиция учителей внутригородской провинции. Если учителя престижных школ по уровню образования, символическим признакам или даже по доходу приближаются к стандартам среднего уровня, педагоги городской окраины оказываются полными заложниками своего двойственного положения.

В России школа, где бы она ни находилась, исторически является проводником государственной идеологии, официальной (репрезентативной) культуры, а посредством этого – и власти. Известный тезис о цивилизаторской (читай – государственной) миссии школы в деревне конца XIX – первой половины XX века вполне применим и для более поздней городской окраины. Этот тезис можно увидеть даже в визуальном воплощении. До сих

---

<sup>5</sup> Напомним, что первоначально лицеи создавались при вузах для «повышения качества подготовки абитуриентов».

пор там, где на окраинах города сохранилась частная застройка, можно видеть, как монументально выглядят трехэтажные школы сталинской постройки: они воплощают собой идею Культуры и Государства посреди «варваров города».

Сталкиваясь с традиционалистским укладом жизни рабочих поселков и новых спальных районов, школа должна была выдерживать напор уличного языка, неформальных подростковых форм социальной организации, иных норм поведения, противоречащих декларируемым культурным установкам. Этот пафос сохранился до сих пор. Не случайно сюжет о вредном влиянии «улицы» столь часто повторяется в педагогических разговорах. Для центральных школ эта проблема актуальна в меньшей степени – дворовые и уличные формы организации там заметно ослаблены как из-за разобщенности проживания учеников, так и под влиянием семьи. Зато на окраинах эта борьба не утихает ни на минуту.

Естественно, что учительский контроль в окраинных школах заметно ослаблен, а то и полностью дезавуирован мощным сопротивлением среды. Зачастую целью педагогического воздействия становятся уже не хорошие знания или лояльность учеников, а соблюдение элементарных норм приличия, причем средства для этого воздействия выбираются наиболее адекватные окружению, то есть понятные и привычные для дворового контингента – окрик, прямое давление, изгнание.

Вместе с тем социальное положение учителя такой школы оказывается почти неотличимым от положения других слоев окраины. В нашем распоряжении имеется любопытный материал, позволяющий достаточно точно измерить самооценку социального положения членов семей педагогов и других бюджетников. В ходе анкетирования студентов одного пермского колледжа (а большинство из них – наиболее типичные представители именно «городских варваров») респондентам предлагалось обозначить положение своих родителей по трем 10-балльным шкалам – образовательной, материальной и социальной (положение

в обществе). Среди прочих респондентов оказалось весьма значительное число детей педагогов и врачей, что дает возможность сравнить их самооценки с самооценками выходцев из иных профессиональных групп – рабочих, специалистов внебюджетной сферы (инженеры, экономисты, бухгалтеры и проч.), работников сферы услуг и торговли, предпринимателей и руководителей, пенсионеров и безработных [Рольник, 2004, с. 103–109].

Оказывается, что и по материальному положению, и по общему ощущению социальной позиции самооценки детей бюджетников занимают предпоследнее место, являясь более высокими только по отношению к оценкам детей безработных и пенсионеров, и находясь на одном уровне с оценками детей рабочих (а по материальному достатку уступая и им). Даже по уровню образования, которое, если верить автору исследования, в глазах студентов обладает сугубо инструментальным значением, приносящим престиж и доход, дети бюджетников оказались только на третьем месте, уступив предпринимателям и специалистам.

Эти оценки, будучи весьма субъективными, тем не менее вполне отражают общую диспозицию расстановки социальных групп в социальном пространстве. Согласно им учитель окраинной школы не может претендовать на исключительное положение ни по одному из значимых социальных критериев, становясь неотличимым от общей массы «городских варваров». Логика пространственной дифференциации неумолимо раскалывает эту профессиональную группу на деградирующее большинство, работой и местом жительства привязанное к окраине, и относительно успешное меньшинство, сосредоточенное в престижных учебных заведениях.

Не менее явственно этот принцип проявляется в жизни школьников. Через использование престижной школы (любого типа) подросток получает высокие шансы пройти полный образовательный путь до вузовского диплома, сохранив или повысив унаследованный им семейный статус. Такой путь подразумевает не только

овладение формальными признаками социальной карьеры в виде прилично оплачиваемой и престижной профессии, нормальных условий жизни и проч., но и не менее важное овладение «неформальным курсом обучения» [Apple, 1969, с. 3–6.], который включает в себя наиболее важные навыки поведения «в приличном обществе». Ибо, как писал А. Иллич, «родители среднего класса передают своих детей заботе преподавателя, чтобы тот удержал их от изучения того, чему бедные учатся на улицах» городских окраин [Illich, 1969, с. 124]. Напротив, резкое противопоставление норм повседневной жизни школьным установкам, столь свойственное рабочим районам, заранее затрудняет такой путь. Это, конечно, не означает, что никто из обычной школы не способен переступить порог вуза. Но такому ученику изначально труднее это сделать. Изучение средних профессиональных учебных заведений, являющихся своеобразным «запасным вариантом» для неудачливых абитуриентов вузов, показывает, что подавляющее большинство их студентов – это выходцы с окраин, оказавшиеся в колледжах и техникумах из-за натянутых отношений с учителями, неосвоенности простых навыков обучения, неумения пользоваться альтернативными формами обучения – репетиторством, подготовительными курсами, самообразованием и т. д. [Рольник, 2004].

А теперь посмотрим, как разные участки городского социального пространства создают разные условия для реализации одаренности.

### **Одаренность в социальном пространстве города: две стратегии конструирования**

Современный город с его многоукладностью жизни, перемешанными пластами культуры, запечатленной в символах и памятниках, и незримым разделением на участки, в которых обитают разные городские «племена», выделяемые по их культуре, возрасту, месту обитания, всегда будет оставаться полем символического (а иногда и физического) столкновения людей. Эти столкно-

вения происходят повсюду, они видны опытному глазу в десятках и сотнях деталей: в маршрутах прогулок, в надписях на стенах, в неформальных, «народных» топонимах, в строго дифференцированных по сообществам и субкультурам местах отдыха (через стоимость чека, оформление, расположение, преобладающую публику). Каждое из этих столкновений по-своему определяется их участниками, по-разному определяет их самих и предписывает им разные стратегии поведения. Даже время течет по-разному для разных групп людей: где-то уже наступил информационный век, а где-то еще изживается законсервированное полусредневековье.

Точно так же и одаренность будет по-разному проявляться и определяться в разных точках городского (и, следовательно, образовательного) пространства. На городских окраинах, где все еще витает дух индустриализации без урбанизации, быть одаренным, особенно в интеллектуальной или художественной сфере, всегда означало одно из двух: либо уход в глухую оппозицию дворянскому классу под опеку учителя (то есть стать «ботаником», «ботаном» на языке своего ближайшего окружения), либо мимикрию под стандарты одаренности, определяемые городской окраиной, – одаренного спортсмена (футболиста, но особенно – борца или боксера), талантливого «озорника» (а то и откровенного бандита) или, на худой конец, певца дворовых песен. Вспомним, сколь часто в мемуарах советской поры звучал сюжет, когда родители (чаще всего мамы) заставляли своих сыновей учиться музыке, а им хотелось гонять в футбол. И дело тут совсем не в «естественной склонности мальчишек» (с момента появления концепции гендера это, по крайней мере, наивно), а в столкновении социальных стандартов поведения.

В глазах учителей, ведущих войну с «улицей», «хорошо учиться» и «хорошо себя вести» всегда считалось синонимами. До сих пор хулиган-отличник для нашей школы – оксюморон. Но, вопреки расхожему мнению о том, что «хулиганами» становятся те, кто плохо учатся, готовы отстаивать мысль, что плохо учатся те, кого

учителя записали в хулиганы. А поскольку на городской окраине неподчинение нормам, продиктованным государством, было показателем доблести, то хорошая учеба в сочетании с хорошим поведением автоматически выводила ученика в позицию несоциализированного изгоя.

С другой стороны, эта самая «улица» (городская окраина) не в состоянии была обеспечить условий для развития большинства способностей, за исключением узкого набора признаваемых ролей, в силу своего «монотипизма». Возможность стать звездой русского шансона тоже, наверное, можно считать проявлением одаренности, особенно, если отбросить интеллигентский снобизм по поводу «низкой культуры». Но, согласимся, это вряд ли можно рассматривать как универсальный вариант успеха для каждого.

Одаренность в престижных школах, претендующих на воспроизводство городской элиты, разумеется, определялась и определяется по-другому. Здесь быть одаренным означало, в первую очередь, проявлять успехи в науках и высоких искусствах, а также в самодеятельности, разрешенной и регламентированной учителями. И, разумеется, обязательно в сочетании с благопристойным поведением. Такая культивация одаренности означала отрицание свободомыслия и нестандартного поведения едва ли не в большей степени, чем на городской окраине. Как известно, для одаренных людей всегда характерны непростые взаимоотношения с репрезентативной культурой, будь она «высокой» или «низкой»: «...сравнивая этих людей с другими членами нашего общества, чрезмерно социализированными, роботизированными, этноцентричными, мы вынуждены признать, что если их мировоззрение и не позволяет нам счесть их создателями особой субкультуры, то все-таки мы имеем дело с особой группой “сравнительно некультурных” индивидуумов, которые сумели не поддаться нивелирующему влиянию окружающей их культуры» [Маслоу, с. 251]. Длинноволосые юноши с гитарами в 1980-х или пирсингованные и окрашенные в кислотные цвета девицы в нулевых равно пред-

ставлялись в этой среде опасными отщепенцами, на которых необходимо оказывать всяческое давление.

Описание одаренности, производимой престижным образованием, было бы неполным без одного существенного замечания. В рамках педагогического дискурса в целом и дискурса престижных учебных заведений в частности любой наблюдатель без труда обнаружит обязательный сюжет о «духовности». Под последней понимается «высший уровень развития и саморегуляции зрелой личности, на котором основными мотивационно-смысловыми регуляторами ее жизнедеятельности становятся высшие человеческие ценности», а также целый ряд других установок человека:

- Духовность – это умение и готовность поступать так, чтобы количество добра в окружающем мире увеличивалось.
- Духовность – это тонкое умение сострадать и приходить на помощь.
- Духовность – это образованность, нравственная чистота и цельность мировоззрения.

Следование духовности подразумевает не только добрые поступки, готовность прийти на помощь, но и образованность, нравственность, умение потреблять высокое искусство, а главное – отсутствие корыстности в мыслях, словах и поступках человека [Что такое духовность?]. Ситуация, конечно, парадоксальная: престижные школы, являющиеся основными поставщиками кандидатов в элиту (и по имущественным параметрам тоже) и пропагандирующие бескорыстность, выглядят, мягко говоря, неубедительно.

Такой подход прямо противоречит и новым пониманиям одаренности и творчества. Как пишут сегодня поборники духовности, «отнюдь не случайно, что и в эпоху рыночной экспансии дух индивидуализма и безудержной наживы остался чужд многим россиянам... Такие устойчивые черты нашего менталитета, как стремление к социальной справедливости, способность к бес-



корыстному подвижничеству и жертвенности во имя большой осознанной цели, приоритет духовных ценностей над материальными, коллективистская установка сознания, не разрушены. В глубинных пластах национального самосознания по-прежнему сохраняется тот уникальный ценностный комплекс, который даже в иностранных словарях называют устойчивым сочетанием «русская духовность» [Черкашина, Карлов, Карлова, 153].

В чем же основные ценностные расхождения во взглядах адептов духовности и тем пониманием одаренности, которое отстаиваем мы? Как нам представляется, в самом понимании творчества. Возьмем для примера рассуждения вышеупомянутых авторов.

Прежде всего, носители «интеллигентского» сознания, исходя из собственного понимания духовности как чего-то противопоставленного прагматизму и утилитарности, дают такое определение творчества: «... вполне закономерной представляется российская традиция считать творческое мышление сплавом внезапной догадки, инсайта, интуиции, итогом которых считается новая идея или изобретение... важным... является тот факт, что русская традиция рассматривает творчество, во-первых, как ”природный акт” эмоционального характера, где эмоция выступает “потрясением души, порождающим мысль”, во-вторых, как духовно-культурный вклад, в-третьих, как ценностный личностный и общественный феномен» [Черкашина, Карлов, Карлова, 12].

Творчество в рамках концепции «интеллигентности» есть «природный» акт, сопровождаемый «потрясением души». Напротив, креатив есть нечто иное. «Креативность, по Р. Флориде, не равна интеллекту: это способность к синтезу, игра по созданию новых пригодных комбинаций, игра, которой предшествует анализ данных, концепций, фактов, игра, разбивающая существующие стереотипы, а потому носящая заведомо “подрывной” социокультурный характер. Креативная деятельность чаще всего нацелена на решение конкретных прагматических задач: “креа-

торов чаще всего просто привлекают к их решению». Поэтому в креативе как деятельности важнейшую роль играют аналитические техники и действия наряду с самим актом конструкторского синтеза или творения» [Черкашина, Карлов, Карлова, 21].

Итак, творчество – духовно, креатив – полезен. Творчество – удел избранных, креатив как технология доступен всем. Творчество можно понять только мистически, креатив – прост и скучен. «Креатив понятен своими прагматическими целями, аналитическими техниками и даже творческими практиками, которые мыслятся, прежде всего, как практики, а не только как некий мистический опыт» [Черкашина, Карлов, Карлова, 21].

Иными словами, сторонников духовности новая терапевтическая культура, предлагающая всем и каждому возможность творить и реализовываться, не устраивает как раз своей «мирской», излишне демократизированной направленностью. Как тут не вспомнить Ивана Ильина, философа и политика начала века, порицавшего граммофонные пластинки за то, что они делают доступным простым смертным бессмертные творения духа!

Некоторое отличие можно было наблюдать только в «новых престижных школах» – лицеях и гимназиях. В момент их появления и до недавнего времени они привлекали в свои стены как лучших учеников из школ окраин, так и изгнанных из традиционных престижных школ «неформалов» и прочих чудаков. Первых двигали родители, сами находящиеся в восходящей социальной динамике (напомним – речь идет о 1990-х и 2000-х, когда социальная мобильность была очень высока) и мечтающие восполнить упущения ранних школьных лет. Вторых двигали родители, отчаявшиеся дать достойное образование своим детям, выпадающим из стандартов «элитарности», задаваемых учителями. Атмосфера «новых престижных школ», сформированная вузовскими преподавателями и талантливой молодежью и свободная как от «войны с улицей», так и от пропаганды

«духовности», открывала новые возможности и тем и другим ученикам. Сошлемся на собственный опыт одного из авторов. Устроившись на работу в один из лицеев при вузе в 1994 году, он, вчерашний студент, был поражен обилием, с одной стороны, классических «ботанов», оживавших в этой новой для себя атмосфере, и «нефоров», которых никто не гонял за драные джинсы. Разумеется, в лицее не преобладали ни те ни другие, основной контингент составляли внешне вполне «нормальные» ученики. Просто странных, творчески настроенных «ботанов» и «нефоров» было намного больше, чем обычно, а ситуация смешения социальных слоев, городских культур и норм создавала ту особую среду, где быть непохожим на всех становилось правилом. Впрочем, и здесь одаренность понималась в основном функционально, исходя из главного предназначения учебного заведения, а именно – подготовки в вуз.

Нарисованную нами картинку можно раскритиковать за излишний схематизм. Каждый из нас может вспомнить несколько примеров, когда из самых простых школ выходили гениальные ученые, а из престижных – вполне себе раскрепощенные музыканты. Но такие примеры не делают погоды в целом. Скорее это те исключения, которые только подтверждают правила.

Сохраняется ли сегодня в городском пространстве локализация разного отношения к одаренности? Разумеется. Несмотря на некоторые изменения образовательной системы в целом (например, введение профилизации в старших классах, широкое распространение перехода учеников из школы в школу после первой и второй ступени), а также постепенное размывание культуры городской окраины и появление новых, связанных с Интернетом стилей поведения, основные моменты понимания одаренности не изменились. Как известно, культура – вещь консервативная и меняется поколениями.

Но есть и новые моменты, которые вселяют надежду на изменение ситуации в целом. О них и пойдет речь дальше.

### **Литература:**

*Apple M.* Reproduction and contradiction in education / Cultural and Economical Reproduction. Oxford University Press. 1979. P. 3–6.

*Illich. I.* Deschooling society. N. Y., 1969.

*Анищенко О. А.* Генезис и функционирование молодежного социолекта в русском языке национального периода. Электронный ресурс. Режим доступа: [http://thelib.ru/books/ o\\_a\\_anischenko/genezis\\_i\\_funkcionirovanie\\_molodezhnogo\\_sociolekta\\_v\\_russkom\\_yazyke\\_nacionalnogo\\_perioda\\_read.html](http://thelib.ru/books/o_a_anischenko/genezis_i_funkcionirovanie_molodezhnogo_sociolekta_v_russkom_yazyke_nacionalnogo_perioda_read.html)

*Бурдые П.* Начала. М., 1994.

*Зырянова А. В.* Социальные условия формирования рыночного сегмента института образования (на примере средних учебных заведений г. Перми). Диссертация на соискание ученой степени кандидата социологических наук. Пермь, 2003.

*Ионин Л. Г.* Социология культуры: путь в новое тысячелетие. М., 2000.

*Кагарлицкий Б. Ю.* Восстание среднего класса. М., 2003.

*Кондратьев О. Б.* Социальные критерии оценки эффективности образования (на примере средних профессиональных педагогических училищ Перми и Пермской области). Диссертация на соискание ученой степени кандидата социологических наук. Пермь, 2002.

*Лейбович О. Л.* Муж, жена и деньги // Новый гуманитарный журнал. 1993. № 1. С. 2–18.

*Лысенко О. В.* Школа как механизм реализации социальных ожиданий родителей // Итоги и перспективы развития образования в Мотовилихинском районе. Пермь, 1997.

*Лысенко О. В.* Школа как социальный институт в обществе переходного типа. Диссертация на соискание ученой степени кандидата социологических наук. Пермь, 1999.

*Маслоу А. Г.* Мотивация и личность. СПб., 1999.

*Мохов В. П.* Топология политического пространства. Пермь, 2002.

*Парк Р.* Экология человека / Теоретическая социология: Антология: В 2-х ч. Ч. 1. М., 2002.

*Поланьи К.* Великая трансформация. Политические и экономические истоки нашего времени. СПб., 2002.

*Рольник Ю. Г.* Социализация молодежи в средних профессиональных образовательных учреждениях в постсоветской городской среде.

Диссертация на соискание ученой степени кандидата социологических наук. Пермь, 2004.

*Тенбрук Ф.* Репрезентативная культура // Социологическое обозрение. 2013. Т. 12. № 3. С. 93–120.

*Черкашина Е. Ю., Карлов И. А., Карлова О. А.* Методологические проблемы креатива и творчества // Креативная лаборатория: диалог творческих практик: Монография / Ред.-сост. О. А. Карлова. М., 2009. С. 7–88.

### **Глава 3**

## **Новые социальные условия воспитания одаренности**

Исчерпываются ли основные социальные способы конструирования одаренности теми двумя, которые мы выделили в предыдущей главе? И да, и нет. Да, потому что они остаются основными в рамках образовательных институтов. Нет, потому что монополия образовательных институтов на производство смыслов в области образования и культуры сегодня уже нарушена. Объясним, что мы имеем в виду.

### **Одаренность и новые городские сообщества**

По поводу нового состояния общества и новых социальных групп разные авторы придумали десятки терминов, более или менее адекватных: постмодернизм, информационная эпоха, полистилизм, «легкая модернити», глобализация, всемирная деревня и еще много им подобных. Некоторые из таких терминов приобрели широкую популярность, другие известны небольшому кругу специалистов. Изменилась и терминология описания социальных групп. На смену классам и стратам пришли социальные группы

и субкультуры, на смену массовому обществу – биографизация жизни, на смену плавильным котлам – мультикультурализм. При всей разнородности и разноплановости этих терминов они ухватывают одно: социальные границы сегодня многие мыслители проводят не там, где пролегают так называемые «объективные» различия (пол, возраст, доход, образование и т. п.), а там, где выступают различия культурные, стилевые, поведенческие. Отныне, если верить многим из провозвестников будущего, не социальная позиция определяет форму жизни, а форма жизни – социальную позицию, в особенности, если эта форма укладывается в образ будущего. Как было сказано выше, в первой главе, эти новые термины настолько же отражают реальность, насколько и конструируют ее на новый лад. И суть этого конструирования проста: социальный актер отныне рассматривается не как продукт институтов, но как *self made man* – как результат самореализации.

В этом контексте подбираются и термины для обозначения новых социальных групп, воплощающих в себе новые стили. По аналогии с марксовым пролетариатом или маркузевской молодежью, со страниц социологических книг и журнальных публикаций в жизнь выходят «люди третьей волны», «новые кочевники» (Тоффлер), «креативный класс» (Флорида), а также «культурные новаторы», «экспаты», «хипстеры», «творцы» и т. п.

Мы не готовы сейчас остановиться на одном из этих названий и использовать его как ярлык для этого нового слоя горожан по целому ряду причин. Во-первых, трудно переносить термины, сформулированные в несколько ином культурном и социальном контексте, на российскую почву без заметной натяжки. Креативный класс, например, подразумевает наличие креативных индустрий, иначе называемых культурными или творческими. А с этим в условиях российской экономики, зависимой от добычи нефти и газа, пока трудно. Во-вторых, ни один из этих терминов до конца не покрывает тот круг явлений, о котором мы здесь собираемся говорить. На наш взгляд, практика самоконструирования

некоторых современных горожан простирается далеко за пределы круга образованных специалистов, «криэйтеров», хипстеров и дауншифтеров. В-третьих, сами термины, выдвигаемые для обозначения этих новых социальных групп и когорт, пока носят острополюемический характер, поскольку предназначены в числе прочего утвердить новые подходы к экономике, менеджменту, городской политике. Их использование невольно относит авторов к тому или иному идеологическому лагерю. Учитывая все это, предложим собственный, более нейтральный термин «стихийные конструктивисты».

Нетрудно заметить, что рассуждая в предыдущей главе о городской среде и одаренности, обозначая стили поведения окраины и центра, мы говорили о них с позиции классической социологии, как об объективно существующих группах, то есть эссенциалистски <sup>6</sup>. И не видим в этом противоречий, поскольку сами носители данных идентичностей хоть и не называют себя «городскими варварами» и «жителями центра», воспринимают себя, свое сообщество и сообщества антогонистические вполне субстанционально, как «естественные» социальные образования.

Иное дело – новые социальные группы. Их способ поведения и выстраивания своей групповой идентичности принципиально отличается от «варваров» и «интеллигентов». Их можно назвать **стихийными конструктивистами**, в том смысле, что они сами, свободно, в соответствии с установками терапевтической культуры выстраивают свою идентичность, свой стиль поведения, свое окружение. Их «маски», во-первых, не навязаны ни окружением, ни институциями, а во-вторых, осознаваемы участниками как избыточные, необязательные, хотя и весьма важные для них самих. Этничность, вероисповедание, профессия, способ проведения до-

---

<sup>6</sup> Эссенциализм (от лат. *Essentia* – сущность) – теоретическая и философская установка, характеризующаяся приписыванием некоторой сущности неизменного набора качеств и свойств [Эссенциализм]. Противоположен конструктивизму.

суга, возраст, бренды, пристрастия в сфере искусств и иные основания для формирования идентичности в равной степени превращаются для таких людей в элементы, из которых можно собрать сколь угодно сложную конструкцию идентичности, и не только собрать, но и переформатировать. В отличие от, скажем, привычных молодежных субкультур (тех самых советских «неформалов» или более современных готов, эмо и т. д.), они не вырабатывают единого внешнего стиля, своей собственной униформы. Их объединяет другое: сам принцип выстраивания своей идентичности.

Сообщества, создаваемые этими новыми людьми, открыты для коммуникации с другими аналогичными движениями. Они вообще отличаются размытостью границ и облегченными процедурами входа и выхода для своих членов. Действительно, чтобы войти в профессиональное сообщество эпохи «тяжелой модернити», человеку требовалось немало усилий, растрачиваемых на приобретение знаний, дипломов, статусов, причем каждое такое сообщество ревниво охраняло свои границы от «контрабанды» чужеродных капиталов. Сегодня приобретенный авторитет в кругах «новаторов» значит больше, чем статус, да и в целом символический капитал легко переключивается из одной сферы в другую.

Их объединяет общий позитивный настрой по отношению к жизни вообще. Само слово «позитив» как-то незаметно вошло в лексикон городских сообществ, преимущественно молодежных, и служит хорошим маркером для отличия «своих» от чуждых этому культурному плюрализму. При этом позитивность не стоит отождествлять с бесконфликтностью или благодушием. Скорее, речь идет о практикуемом эмоциональном настрое на активность, самостоятельность, преодоление апатии, уныния и депрессии.

Разумеется, эти новые группы не охватывают всего общества, даже не составляют большинства. Мы можем говорить (в первом приближении) едва ли о 10–15% населения (в столицах и крупных городах – больше, в малых городах – меньше), вовлеченного в новые способы формирования идентичностей, и не должны забывать, что они существуют на фоне иных групп, чей способ



самоопределения остается прежним. Однако процесс этот уже запущен и вряд ли его можно повернуть вспять.

У них иное отношение к пространству города и к вышеуказанным социокультурным стилям. Если для «городских варваров» и «интеллигенции» противоположный стиль является чем-то неприемлемым и презируемым (опять-таки в силу эссенциалистского восприятия и себя, и других), то «стихийные конструктивисты» готовы воспринимать все культурные явления именно как стили, то есть как набор культурных форм, с которыми можно играть. Поэтому им присуща некоторая «всеядность», подчеркнутая свобода в потреблении культурных продуктов, предполагающая обращение как к «высоким», так и «низким» жанрам и образцам. Будь то «Реальные пацаны», известный (кстати, пермский) сериал, или арт-хаусное кино, классическая опера или «пацанский рэп», классическая живопись или стрит-арт – все это может быть использовано ими в качестве строительного материала для собственного, индивидуализированного стиля поведения.

Есть соблазн просто отождествить таких «стихийных конструктивистов» с поколением Y, рассмотренным выше. Это было бы огрублением. В действительности, хотя «стихийные конструктивисты» и являются часто весьма молодыми людьми, полной тождественности между молодежью в целом и этой группой нет. Последних, скорее, надо рассматривать как самый заметный и наиболее активный авангард поколения, иногда выходящий за границы возрастных рамок.

И, наконец, самое главное. Их повседневное поведение, потребление и профессиональная деятельность неотделимы от творчества. Именно творчество становится главным принципом, которым они руководствуются едва ли не во всех сферах жизни: от способов приготовления кофе и снеков до работы. Это творчество не регламентировано институциональными или групповыми рамками, оно определяется как внутренняя установка. Не случайно идентичность, которую они вырабатывают для себя, уже получила наименование «текучей» или «пластичной» [Бауман, 2005].

Очевидно, что мысль Кена Робинсона об одаренности, которой потенциально обладает каждый и которая нуждается в осознании и реализации, является и прямой производной от этой новой культуры творчества, и лозунгом ее утверждения. Другим лозунгом-производной является новая культурная политика, особенно городская.

### **Одаренность и новая культурная политика города**

О новой городской политике и предпосылках ее возникновения написано немало. Зигмунд Бауман, Чарлз Лэндри, Дэвид Тросби, Ричард Флорида, Вуд Фил, Елена Зеленцова, Михаил Тимофеев, Елена Трубина и десятки иных авторов достаточно подробно проанализировали этот феномен.

Новая культурная политика городов появилась благодаря ряду фундаментальных изменений современного мира. Перечислим основные:

- Глобализация рынков и развитие мировых информационных систем (Интернет, телевидение и т. д.) постепенно приводит к снижению роли национальных государств и возрастанию роли городов, некоторые из которых становятся мировыми городами, другие играют роль региональных центров, а некоторые приходят в упадок [Трубина, 2011].
- Города и регионы, вынужденные отныне самостоятельно участвовать в конкуренции на глобальных рынках, озабочены поиском собственной идентичности и бренда [Тимофеев, 2013]. Тем самым они стремятся привлечь новых инвесторов. Как писал Зигмунд Бауман, если раньше предприниматели стояли в прихожей министров, чтобы получить разрешение вести бизнес на той или иной территории, то теперь министры стоят в прихожей инвесторов, чтобы заманить их на свою территорию [Бауман, 2008].
- Современная экономика все меньше является экономикой угля, стали и нефти и все больше «экономикой впечатлений». Возросшая мобильность человечества и большой достаток

населения многих стран делают туризм, развлечения важной статьей доходов стран и городов [Пайн, Гилмор, 2005].

- Творчество становится главным двигателем бизнеса, поскольку только творчество позволяет ему гибко приспосабливаться к меняющимся условиям. «В Новой Экономике неспособность к новаторству означает смерть» [Вуд, 2004].
- Это приводит к тому, что главным ресурсом экономики становятся люди, способные к творчеству, причем к такому, которое может привести к появлению нового продукта, то есть к креативной деятельности [Тросби, 2013].
- Отныне города во имя своего выживания должны сражаться за креативный класс, то есть за работников, готовых и способных производить и воплощать новые идеи, разработки, смыслы и тексты [Флорида, 2011].
- Чтобы стать привлекательными для креативного класса, города должны развивать свою среду, делать ее более разнообразной, творческой и толерантной по отношению к новациям [Флорида, 2011]. Города должны стать более открытыми.
- Новую культурную среду города нельзя сделать «сверху», издав приказ и обязав всех быть «креативными». Она может возникнуть только благодаря сотрудничеству власти и частного бизнеса, благодаря планомерным усилиям всех заинтересованных лиц, включая представителей городского гражданского общества [Зеленцова, 2008].

Таким образом, новая городская политика в сфере культуры является попыткой дать ответ на новые вызовы времени. В Европе можно сегодня найти десятки более или менее успешных примеров реализации такого рода проектов в сфере культурной политики, начиная с конкурса «Культурная столица Европы» [Культурная столица Европы. Википедия], проводимого не один десяток лет, и заканчивая долгосрочными программами развития тех или иных городов и регионов в Германии (Рур), Великобритании (Глазго, Ливерпуль, Эдинбург и др.), Испании (Бильбао), Франции (Марсель) и так далее.

В России также были попытки реализовать такого рода культурные проекты в некоторых городах и регионах. Одним из наиболее ярких и вместе с тем спорных стал Пермский культурный проект, проводившийся в Пермском крае в 2008–2012 годах. Чтобы разобраться, как приживается новая культурная политика на российской почве, проанализируем его более внимательно.

### **Case-study: Пермский культурный проект**

Если внимательно проанализировать его цели, то они окажутся вполне релевантными европейскому опыту. Так, в Концепции культурной политики Пермского края от 2010 года указано, что успех ПКП должен был выразиться в таких важных социальных и экономических показателях, как «изменение качества жизни в Пермском крае; снижение оттока населения и повышение индекса развития человеческого капитала; в изменении структуры экономики в крае – создании новых рабочих мест в секторе культуры и творчества, развитии малого бизнеса, развитии сферы услуг и туризма; в изменениях в других экономических и социальных системах – создании точек постиндустриального развития» [Пермский проект, с. 32]. В этом расширительном толковании целей явно видны амбиции идеологов ПКП сделать культуру ресурсом развития региона, построения постиндустриальной экономики и общества.

Концепция называет и специфические «культурные» цели проекта. Они сводились к шести развернутым пунктам. Первая цель – это преобразование городской среды, работа с городскими сообществами. Из пространственных рассуждений Концепции в этом пункте можно вычленить несколько важных подпунктов такого преобразования: создание «новых культурных пространств» ради преодоления «атомизации российского общества», работа с бизнес-сообществами, мастер-план города. Второй большой целью ПКП Концепция объявляет «сохранение наследия». Под этим понималось развитие имеющихся культурных институций, включая

строительство нового здания Пермской художественной галереи и новой оперной сцены для Пермского театра оперы и балета, а также создание новых музеев, например Музея пермских древностей и Музея фотографии. Третья цель – «Выращивать таланты и просвещать публику». Она должна была быть реализована через семинары, публичные лекции и мастер-классы как для профессионалов, так и для «собственной аудитории», «выращиваемой» в том числе «через досуг и развлечение» [Пермский проект, с. 19]. Четвертая цель названа в концепции «Развивать инфраструктуру». Это расшифровывалось в том числе и как «развитие партнерских отношений между секторами культуры, бизнеса, городской и краевой власти», активизация бюджетных учреждений культуры. Пятая цель – «Действовать в международном пространстве», подразумевает «осуществление оригинальных проектов мирового уровня, привлекающих внимание иностранных художников, экспертов и туристов»<sup>7</sup> и продвижение всего проекта в СМИ и Интернете. И, наконец, последняя цель обозначена в концепции так: «Участствовать в развитии экономики и развивать экономику культуры». Она расшифровывалась как увеличение финансирования сферы культуры «хотя бы до уровня Санкт-Петербурга» [Пермский проект, с. 21], так и привлечение внебюджетных источников, создание институтов государственно-частного партнерства, установление налоговых льгот.

У авторов настоящей монографии есть опыт многолетних исследований влияния Пермского культурного проекта на развитие городского сообщества и городской среды [Пермь как стиль, 2013]. Эти влияния нельзя трактовать однозначно. С одной стороны, усилиями идеологов и организаторов Пермского культурного проекта городская среда действительно стала более разнообразной, насыщенной яркими событиями и привлекательной для изрядной части горожан (как из числа «стихийных конструктивистов», так и из числа «интеллигентов» и даже «городских вар-

---

<sup>7</sup> Пермский проект. С. 20.

варов»). Проведенные нами опросы общественного мнения показывают, что большинство жителей положительно восприняли этот проект.

**Таблица 1. Как бы Вы в целом оценили изменения в культурной жизни Перми за последние пять лет? <sup>8</sup>**

Ответ	%
1. Существенно изменилась в лучшую сторону	18,6
2. Изменилась в лучшую сторону, но незначительно	35,7
3. Ничего не изменилось	23,9
4. Изменилась незначительно в худшую сторону	3,8
5. Существенно ухудшилась	1,4
6. Затрудняюсь ответить	16,6

Чтобы понять мотивировку положительных и негативных оценок, респондентам предлагались вопросы с качественными характеристиками культурных событий. Один задавался респондентам, отметившим улучшение культурной жизни, другой – напротив, ухудшение.

**Таблица 2. На ваш взгляд, культурная жизнь за последние 5 лет (с 2008 по 2013 год) в Перми стала (% от числа положительно оценивших изменения в культурной жизни города)**

1. Более качественной. Культурные мероприятия стали проводиться на более высоком уровне	19,9
2. Более насыщенной, интенсивной. Стало больше культурных мероприятий (выставок, спектаклей, фестивалей)	46,8
3. Более разнообразной. Появилось больше выбора в культурных мероприятиях для разной публики	57,6

<sup>8</sup> Опрос был проведен в ноябре 2014 года по квотной репрезентативной выборке среди 1002 жителей города старше 18 лет.

4. Более современной, на уровне столичной культуры	9,8
5. Затрудняюсь ответить	3,4

Выясняется, что изменения в лучшую сторону связаны в основном с увеличением разнообразия (57%) и интенсивности (46,8%) культурной жизни. Качество и современность новых событий явно уходят на второй план. Напротив, среди тех, кто критикует изменения в городской культуре, акцент делается скорее на снижение качества, чем на однообразие или отсталость.

**Таблица 3. На ваш взгляд, культурная жизнь за последние 5 лет (с 2008 по 2013 год) в Перми стала (% от числа отрицательно оценивших изменения в культурной жизни города)**

1. Менее качественной. Культурные мероприятия стали проводиться на более низком уровне	58,0
2. Менее насыщенной, интенсивной. Стало проводиться меньше культурных мероприятий	16,0
3. Менее разнообразной. Большинство культурных мероприятий стало однообразным, рассчитанным на одних и тех же людей	26,0
4. Более отсталой, провинциальной	16,0
5. Затрудняюсь ответить	4,0

Более того, в ходе проведенного опроса жителям города было предложено оценить некоторые наиболее яркие события Пермского культурного проекта с точки зрения информированности и посещаемости («Какие из перечисленных событий последних лет Вы посещали и знаете?»), полезности для Перми и ее жителей, личной оценки (понравилось / не понравилось), презентационного потенциала для города («Что бы вы показали (рассказали) своим приезжим родственникам, друзьям и знакомым?»), необходимости сохранения в дальнейшем. Чтобы не загромождать

текст большим объемом данных, ограничимся общей сводной таблицей, содержащей только позитивные варианты ответов. Как видно из таблицы, приведенной ниже, позитивные оценки преобладают по большинству мероприятий, за исключением, пожалуй, арт-объектов.

**Таблица 4. Оценка основных событий и мероприятий Пермского культурного проекта (% по строке)**

Мероприятия Пермского культурного проекта	Посетил / видел/ участвовал	Хорошо наслышан	Полезно для Перми	Лично понравилось	Показал бы приезжим	Надо сохранить
1. Фестиваль «Белые ночи в Перми» *	58,1	82,7	77,9	57,4	67,9	67,1
2. Проведение в Перми фестивалей театра и кино **	14,0	45,1	62,6	37,4	44,8	61,1
3. Выставки в Музее современного искусства ***	14,9	41,1	49,6	23,0	29,7	44,8
4. Появление театра «Сцена-Молот» ****	10,9	33,8	41,8	23,2	27,8	44,6
5. Фестиваль «Живая Пермь»	10,9	31,2	42,6	21,5	24,6	42,8
6. Программа «Пермь – культурная столица Европы» *****	9,4	36,9	43,7	21,4	23,0	39,8
7. Установка на улицах Перми арт-объектов *****	36,9	72,8	31,1	18,8	28,8	25,8
8. Концерты и спектакли Теодора Курентзиса *****	4,9	18,3	36,1	16,7	19,2	39,1



Весьма интересно проследить социально-демографические характеристики сторонников и противников как самого культурного проекта, так и его составных частей. Не вдаваясь в детали, отметим общую тенденцию. И большую частоту посещений, и более высокие оценки ПКП мы можем чаще встретить среди молодежи (студентов), у людей с неполным высшим и высшим образованием, жителей центральных районов города, руководителей среднего звена и фрилансеров, людей с низким (студенты!) и высоким доходом. Снижение частоты посещений и критические оценки наблюдаются среди пенсионеров, рядовых сотрудников предприятий и учреждений, жителей городских окраин. Необ-

---

\* Белые ночи в Перми – фестиваль, проводившийся с 2011 по 2014 год на городской эспланаде в центре города на протяжении месяца. Программа включала в себя музыкальные концерты разных жанров и направлений, выставки, лектории, театральные постановки, ярмарки, мастер-классы и т. д.

\*\* За период реализации культурного проекта было проведено большое количество новых театральных, кинематографических и литературных фестивалей международного и Всероссийского уровня. Некоторые из них были проведены впервые («Пространство режиссуры», «Текстура», «СловоNovo»), некоторые – уже традиционные («Дягилевские сезоны», «Арабеск», «Флаэртиана»).

\*\*\* Музей современного искусства был создан в самом начале Пермского культурного проекта, в 2008 году. Специализируется на актуальном искусстве.

\*\*\*\* «Сцена-Молот» – малая сцена Пермского драматического Театра-Театра, на которой шли постановки в основном экспериментального характера.

\*\*\*\*\* «Пермь – культурная столица Европы» – программа, провозглашенная организаторами Пермского культурного проекта. Предполагала попытку выдвинуть город Пермь в число претендентов на звание «Культурная столица Европы» с получением финансирования на развитие культуры от Евросоюза.

\*\*\*\*\* Программа паблик-арта включала в себя установку в центре Перми большого количества арт-объектов, выполненных современными художниками, распространение граффити и иных форм уличного искусства.

\*\*\*\*\* Теодор Курентзис – художественный руководитель Пермского театра оперы и балета, дирижер, руководитель камерного оркестра Musica Aeterna Ensemble. Неоднократный лауреат премии «Золотая маска». Является сторонником экспериментов в оперном и балетном искусстве. Приглашен в Пермь во время Пермского культурного проекта.

ходимо признать, что в рамках ПКП культурная жизнь действительно изменила свою целевую аудиторию с наиболее слабых и пассивных (в культурном отношении) городских слоев на более образованных и «экономически выгодных».

Но если мы проанализируем высказывания региональных средств массовой информации о Пермском культурном проекте, то наткнемся на множество резких и неодобрительных высказываний, направленных против как самих организаторов этой политики, так и против отдельных мероприятий и проектов. Это объясняется довольно просто: новая культурная политика по заведенным в России традициям проводилась в основном авторитарными методами, иначе говоря, была «спущена сверху». Одновременно она серьезно ущемляла интересы некоторых работников культуры, особенно – членов творческих союзов, требуя от них новых, открытых и конкурентных отношений в поле культуры. Неудивительно, хотя и парадоксально, что против Пермского культурного проекта выступили единым фронтом как гражданские активисты либерального толка, возмущенные навязыванием новой культурной политики без согласования с обществом, так и консервативно настроенная культурная общественность, углядевшая в нем все признаки «вредительства», вплоть до происков иностранных агентов.

### **Причины противодействия новой культурной политике**

Последняя позиция требует особого пояснения. Современные российские учреждения культуры, равно как и выделенный нами выше слой «интеллигенции» сформировались в советское время со всеми вытекающими отсюда плюсами и минусами. Напомним, само понятие «советская интеллигенция» сформировалось в СССР отнюдь не сразу. В 1920-е годы слово «интеллигент» в советском дискурсе было в основном ругательным, поскольку означало «приспешников» буржуазии. Ситуация стала постепенно меняться к концу 1930-х годов, когда в партийных документах

и выступлениях вождей постепенно стало появляться словосочетание «советская интеллигенция», в школы вернули изучение классической русской литературы (с некоторыми изъятиями, но все же), а на страницах советской прессы стали рассуждать о культуре, причем не только как о «новой, революционной», но и в более традиционном ракурсе – как о системе норм приличного поведения [Лысенко, 2015].

Такой поворот был вызван необходимостью новой «нормализации» общества, перевернутого и перепаханного Гражданской войной, индустриализацией, коллективизацией, а спустя некоторое время и Великой Отечественной войной. Разгул бытового пьянства, хулиганства, правонарушений (неизбежные атрибуты маргинализации общества, вызванной массовым перемещением населения из деревни в города) требовал введения новых механизмов воспитания и новых образцов поведения. Не случайно в конце 1940-х и в начале 1950-х годов в СССР строится большое число клубов и Дворцов культуры, ведется воспитательная работа через газеты и радио, школы и молодежные организации, пропагандируются новые нормы советской культуры, вплоть до «Морального кодекса строителя коммунизма» (1961 год), буквально списанного с Нагорной проповеди [Моральный кодекс строителя коммунизма. Википедия].

Советской интеллигенции в этой работе отводилась особая роль наглядного примера для подражания. Кстати, партийно-хозяйственная номенклатура в своем бытовом поведении тоже равнялась скорее на «интеллигентские» образцы поведения, нежели на «революционные». Учителя, преподаватели вузов, медики, инженеры, работники культуры отныне должны были стать носителями высоких образцов поведения. Достаточно вспомнить советские фильмы 1950–1960-х годов, чтобы удостовериться: интеллигенции предписывались более высокие нормы культуры. Именно тогда в школах и возникла установка на борьбу «с улицей» (см. главу 2).

Разумеется, сами носители этого стиля поведения видели в «интеллигентности» нечто иное, отличное от смыслов власти. Взяв за культурные образцы интеллигенцию дореволюционную, многие из интеллигентов второй половины XX века пытались найти в культуре некий альтернативный советскому образ жизни и мыслей, не отказываясь при этом и от умеренного служения в казенных учреждениях. И после краха советского общества они продолжают хранить такое понимание культуры, особенно на фоне пришедшего вслед за перестройкой общества потребления и рыночных отношений. Удивительно ли, что и у работников культуры, и у работников школы столь часто совпадают некоторые установки и декларируемые ценности, такие как духовность, антипрагматизм, высокая культура? И тем более не удивительно, что представители именно творческой интеллигенции вкупе с учителями оказались наиболее агрессивно настроены против культурных проектов, подобных Пермскому.

### **Старые и новые агенты социализации**

По-иному выглядит проблема восприятия новой культурной политики, направленной на формирование креативного и открытого города, со стороны молодежи. С одной стороны, наши исследования показали, что самые яркие и провокационные мероприятия Пермского культурного проекта лучше всего воспринимались как раз молодыми людьми, студентами и школьниками. Но, с другой стороны, это не должно нас успокаивать.

Зададимся вопросом: вся ли молодежь в равной степени готова воспользоваться плодами такой политики? Скорее всего, нет. Тому есть несколько причин. Как говорилось выше, сама образовательная среда сегодня транслирует такие интерпретации творчества и одаренности, которые никак не коррелируют с новыми возможностями города. Казалось бы, то, что не в состоянии сделать учителя, должны были сделать родители. Но и они часто не имеют элементарной информации о таких возможностях. Будь го-

род трижды открытым и креативным, он все равно рискует остаться без заинтересованного в креативе молодого жителя, которому зачастую никто не может показать новые возможности для образования, творчества и самореализации. Да, более 77% опрошенной нами молодежи указали, что они знали и посещали большой городской фестиваль «Белые ночи» (да и трудно было не знать о мероприятии, которое три года подряд гремело на центральной площади по месяцу и привлекало до полумиллиона зрителей ежегодно). Но как только дело касается более специфических продуктов новой культурной политики, таких как театральные фестивали или оперные постановки, тут доля молодых зрителей и участников стремительно сокращается. Еще меньше молодых людей сегодня информированы об образовательных программах, предоставляемых через Интернет, о лекциях и мастер-классах, проводимых известными людьми, о новых культурных индустриях, возникающих в городе. Даже вполне традиционные формы культурного досуга оказываются сегодня все менее востребованными со стороны молодежи, и не только в силу ее «лени» и необразованности, но и в силу отсутствия привычки и опыта.

Дело усугубляется тем, что изрядная доля студенческой молодежи сегодня вообще не имеет навыков проживания в большом городе. Как показывает еще одно исследование, проведенное Пермским государственным гуманитарно-педагогическим университетом в мае 2014 года среди студентов 11 ведущих пермских вузов, около 43% нынешних студентов приехали учиться в региональный центр из малых городов и сел. Введение Единого государственного экзамена привело к очень интересному эффекту: часть выпускников городских школ благодаря ему получила дополнительные возможности поехать на учебу в столицы, а на их место пришли выходцы из сельской местности. Разумеется, в самом факте такой образовательной миграции молодежи ничего плохого нет, скорее, наоборот, это одно из немногих достижений социальной справедливости нашего общества в последние

годы. Но это приводит и к серьезным проблемам адаптации: ребятам из сельской местности и малых городов просто негде было приобрести навыки посещения театров, музеев, выставок, не говоря уже о более сложных мероприятиях.

Не спасает положения и информационная сфера, то есть средства массовой информации, социальные сети и Интернет в целом. Несмотря на распространение Интернета в городской среде, он по-прежнему остается для большего количества пользователей не более чем инструментом досуговой деятельности (удовлетворения культурных запросов, то есть просмотра фильмов и прослушивания музыки), общения (в социальных сетях, на форумах и в блогах), потребления сиюминутно полезной информации. В получении образования, профессиональных навыков, доходов Интернет почти не участвует.

**Таблица 5. Оцените по 5-балльной шкале, насколько Интернет помогает Вам (1 – совсем не помогает, 5 – очень помогает) [Барьеры и возможности]:**

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. Получать доход	72,8	12,3	6,8	5,5	2,8
2. Двигаться по карьерной лестнице	59,6	18,2	10,0	9,5	2,7
3. Получать образование, осваивать профессию	44,2	12,2	20,8	15,4	7,4
4. Поддерживать здоровье	55,5	16,2	19,4	6,5	2,5
5. Повышать свою безопасность	64,7	18,3	14,0	2,0	1,0
6. Получать социальную защиту	68,2	18,7	9,5	2,5	1,2
7. Удовлетворять культурные запросы	19,4	8,5	23,9	28,9	19,4

8. Организовывать свой досуг	14,4	6,5	19,4	29,3	30,5
9. Общаться с людьми	5,4	0,7	8,1	20,0	65,7
10. Получать информацию	5,4	1,5	5,2	21,3	66,6
11. Влиять на политику, участвовать в политической жизни	71,1	12,7	11,7	3,0	1,5

Наконец, сам факт появления выбора и многообразия форм самореализации может послужить источником растерянности и отказа от плодотворного использования городской среды. Если у человека отсутствуют навыки восприятия и «прочтения» изменяющейся реальности, если нет критического мышления, позволяющего оценить и выбрать то, что может быть полезно и приятно именно ему, если нет правильных эмоциональных установок, способствующих принятию новых впечатлений, многообразие среды может стать тягостным испытанием. Эта проблема сегодня обостряется благодаря двум нерадостным факторам: снижению доли гуманитарных предметов в вузах и технологизации образования в старших классах, занятых в основном натаскиванием на сдачу ЕГЭ. Между тем, как показывают наши исследования, гуманитарии намного чаще чувствуют себя успешными (то есть – самореализованными), чем «технари» и «естественнонаучники». И объясняется это, помимо прочего, тем, что гуманитарий оказывается более приспособленным к меняющейся жизни ввиду большей универсальности своего образования. В конце концов, взаимодействие в организации, управление людьми и ориентация в информационных потоках – суть универсальные коммуникативные навыки, формируемые чаще гуманитарными науками, нежели естественными и техническими. Гуманитарии чаще обладают универсальными навыками работы с текстами. А именно успешность коммуникаций и умение работать

с текстами определяют карьеру, готовность к организации своего дела и освоение новых моделей поведения. Поэтому гуманитарии чаще остальных рассчитывают найти более интересную работу, заняться собственным бизнесом, изменить специальность. Наконец, гуманитарная сфера в меньшей степени подверглась сверхспециализации, чем сфера техническая и естественнонаучная. Дистанции между гуманитарными специальностями существенно меньше, что позволяет историку или филологу сравнительно легко находить применение своим навыкам в смежных прикладных сферах, например в маркетинге или в управлении.

Эту дилемму успешного «гуманитарного» и неуспешного «технического» и требуется разрешить путем формирования интегрированного элективного компонента образовательной программы и особой культурно-образовательной среды, поддерживаемого тьютором.

**Таблица 6. Считаете ли вы себя успешным человеком?**

	В какой сфере вы получили образование? % по столбцу		
	Гуманитарной	Технической	Естественнонаучной
1. Нет	16,6	26,5	19,7
2. И да, и нет	17,3	23,3	28,8
3. Да	64	46,8	48,5
4. Затрудняюсь ответить	2,2	3,4	3,0

Итак, подведем итог. С одной стороны, способность к творчеству как предпосылка к выявлению одаренности, равно как и



сама одаренность, понимаемая как потенциальная возможность для каждого человека, нуждается в новой институциональной, культурной и социальной среде. Но, с другой стороны, даже если окружающая действительность (в частности – город) и обладает такой средой в большей или меньшей степени, требуется еще и некий проводник, наставник, который помог бы каждому желающему выявить свои потребности, осознать свою уникальность и выбрать из всех ресурсов те, что в наибольшей степени способствовали бы раскрытию личности.

Как писал известный специалист по проблемам творчества Е. Торренс, те одаренные дети, которые работали с менторами, достигали большего, чем их столь же талантливые сверстники, у которых менторов не было. Этот автор характеризует менторство как наиболее перспективную форму обучения детей с выдающимися способностями. Именно такому наставничеству и будет посвящена вторая часть нашей книги.

### **Литература:**

*Torrance E. R., Hall L. K.* Assessing the further research of creative potential // *J. Of creative behavior*. 1980. V. 14. № 1. P. 1–19.

Барьеры и возможности реализации человеческого потенциала в Пермской городской агломерации / З. Замараева, О. Лысенко, Н. Панкратов, А. Шишигин и др. Пермь, 2013.

*Бауман З.* Индивидуализированное общество. М., 2002.

*Бауман З.* Текущая современность. СПб., 2005.

*Вуд Ф.* Круговорот городского творчества // 60 параллель. 2004. № 1.

*Зеленцова Е. В.* Становление и развитие креативных индустрий в современной культуре: зарубежный опыт. Диссертация на соискание ученой степени кандидата культурологии. М., 2008.

Культурная столица Европы / Википедия. Электронный ресурс. Режим доступа: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Культурная\\_столица\\_Европы](https://ru.wikipedia.org/wiki/Культурная_столица_Европы)

*Лысенко О. В.* Город по-советски: Социальная стратификация и повседневная культура индустриального города на Урале в поздний сталинский период // Советское государство и общество в период поздне-

го сталинизма. 1945–1953 гг. Материалы VII Международной научной конференции. Тверь. 4–6 декабря 2014 года.

Моральный кодекс строителя коммунизма / Википедия. Электронный ресурс. Режим доступа: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Моральный\\_кодекс\\_строителя\\_коммунизма](https://ru.wikipedia.org/wiki/Моральный_кодекс_строителя_коммунизма)

*Пайн Дж., Гилмор Дж.* Экономика впечатлений. Работа – это театр, а каждый бизнес – сцена. М., 2005.

Пермский проект. Концепция культурной политики Пермского края // Сайт Министерства культуры Пермского края. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.kulturaperm.ru/content/file/Konsept%20polnyi.pdf>

Пермь как стиль. Презентации пермской городской идентичности / Под ред. О. В. Лысенко, Е. Г. Трегубовой, вступ. ст. О. Л. Лейбовича. Пермь: Редакционно-издательский совет ПГГПУ, 2013.

*Тимофеев М. Ю.* Иваново: urbi et orbi // Лабиринт. 2013. № 5.

*Тоффлер Э.* Третья волна. М., 2004.

*Тросби Д.* Экономика и культура. М., 2013.

*Трубина Е. Г.* Город в теории. М., 2011.

*Флорида Р.* Креативный класс. Люди, которые меняют будущее. М., 2011.

Эссенциализм / Википедия. Электронный ресурс. Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Эссенциализм>

## ЧАСТЬ II

# ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ШКОЛЬНИКА, ИЛИ ГОРОД КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС

### Глава 4

## Тьюторство и современная образовательная система: точки соприкосновения и противоречия

*Современное общество – результат  
сознательного проектирования, так что и  
образовательные возможности должны  
быть разработаны сознательно.*

*И. Иллич*

### Дискурс открытого образования и новая культурная политика

В предыдущих главах не раз подчеркивалось значение социальной среды для развития и поддержки детской одаренности. Система образования, социальные рамки, сложность социальной адаптации талантливых детей приводят к спаду креативного потенциала личности: между шестью и семью годами креативность уменьшается на 50%, а к зрелому возрасту еще на 30% [Матвеев, 2004]. Вместе с тем креативность включена в так называемые «навыки XXI века»<sup>9</sup> наряду с такими качествами, как критическое мышление, коммуникативные умения, способности к партнерству, кооперации и продуцированию новых смыслов,

---

<sup>9</sup> <https://www.imls.gov/impact-imls/national-initiatives/museums-libraries-and-21st-century-skills/museums-libraries-and-21st-century-skills-definitions>

междисциплинарное и кросс-культурное мышление, визуальная грамотность.

Переход к информационному обществу, или к «обществу знания», актуализирует как новые смыслы, так и новые вызовы образованию. Одним из широко используемых в научной литературе и средствах массовой информации понятий является термин «открытое образование», что, с нашей точки зрения, свидетельствует о смене образовательной парадигмы.

По мнению Т. Г. Галактионовой и Е. И. Казаковой, в научной литературе обозначены две трактовки понятия «открытое образование». Первую авторы называют информационно-технологической, она включает в себя открытые образовательные ресурсы, дистанционное образование. Вторую трактовку обозначают как общепедагогическую, связывая ее с новой педагогической реальностью, открытостью образовательного пространства и школы [Галактионова, Казакова, 2012].

Движение «Открытые образовательные ресурсы» появилось в конце 1990-х годов, а сам термин принят на конференции ЮНЕСКО в 2002 году. Открытые образовательные ресурсы – это обучающие, учебные или научные ресурсы, размещенные в свободном доступе либо выпущенные под лицензией, разрешающей их свободное использование или переработку. Открытые образовательные ресурсы включают в себя полные курсы, учебные материалы, модули, учебники, видео, тесты, программное обеспечение, а также любые другие средства, материалы или технологии, использованные для предоставления доступа к знаниям (Atkins, Brown and Hammond, 2007, с. 4) [Глобальные тенденции, 2010, с. 1].

Основные принципы открытого образования также представлены в Кейптаунской декларации (2007). В ней отмечается, что открытое образование нельзя ограничивать только образовательными ресурсами. Открытое образование должно быть связано с открытыми технологиями обучения, открытым обменом педагогическим опытом, открытой пропагандой новых образовательных

возможностей. В Декларации обозначены три стратегии обогащения открытых образовательных ресурсов, а именно: активное участие педагогов и учеников в использовании открытых образовательных ресурсов; лицензирование новых ресурсов открытого образования для свободного доступа; открытая образовательная политика, направленная на популяризацию и доступность образовательных ресурсов.

Общепедагогическая трактовка «открытого образования» опирается на идеи многих известных философов. В частности, необходимо отметить влияние работ Карла Поппера на становление и развитие философии открытого образования и педагогики «открытого общества». Одним из идеологов открытости образования в 1960–1970-е годы стал Иван Иллич с известной книгой «Общество без школы». В данной работе автор говорит о том, что обеспечение равных возможностей в получении образования можно достичь, только ликвидировав институт школы. В противоположность «манипулирующим институтам», к которым Иллич относит школу и университет, автор выдвигает альтернативу в виде развития «открытых» социальных институтов развития личностного запроса и инициативы. Он выделяет четыре типа источников знаний: 1) вещи и материальная среда; 2) модели поведения; 3) помощь старших; 4) контакт со сверстниками. В соответствии с этими источниками знаний он предлагает «сетевую» модель образования, включающую людей, готовых делиться знаниями, профессиональные среды, учреждения культуры.

Интеграция идей информационного общества и открытого образования с 1990-х годов привела к новому, глобальному запросу на открытость образования. В таких документах ЮНЕСКО, как «Образование: сокрытое сокровище. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века» и Всемирный доклад ЮНЕСКО «К обществам знания», дается характеристика современного общества и его перспектив развития как общества знания, общества образования. Развитие обра-

зования рассматривается как ключевое направление в решении многих глобальных проблем. Особенное внимание уделяется образованию на протяжении всей жизни: «Истина заключается в том, что на протяжении всей общественной и личной жизни человеку есть чему поучиться. В этой связи возникает сильный соблазн уделить особое внимание именно этому аспекту, с тем, чтобы подчеркнуть образовательный потенциал современных средств коммуникации или профессиональной деятельности, а также культурной жизни и досуга» [Делор, 1998, с. 12]. Все возможности, предоставляемые обществом, могут и должны использоваться в образовании.

В докладе ЮНЕСКО «К обществам знания» в числе прочего дается краткая характеристика этапов обучения. Первые три этапа вполне традиционны – от дошкольного образования до высшего образования. Четвертый этап – это «непрерывное образование», уже вне рамок первоначальной образовательной системы. Пятый этап характеризуется свободой следовать собственным вкусам, своим интересам, заниматься общественной деятельностью по своему выбору, не будучи более обязанным принимать во внимание требования профессиональной жизни [К обществам знания, 2005].

По сути, в данном документе задается новый вектор рассмотрения открытого образования как образования, направленного на развитие человеческих способностей с помощью любых доступных образовательных ресурсов. Эта же идея об образовании как процессе, развивающем, прежде всего, все имеющиеся способности человека, характеризует творчество современного эксперта в области образования Кена Робинсона: «Мы понимаем, что для вступления в новую эпоху нужна абсолютно другая парадигма человеческих способностей. Нам необходимо выработать новый взгляд на важность развития человеческих талантов и понять, что талант проявляется по-разному. Необходимо создавать такую среду – в школах, на рабочих местах и в государственных

учреждениях, – где каждого человека поощряли бы развивать свой творческий потенциал. Необходимо обеспечить уверенность каждого человека в том, что у него есть возможность и способности заниматься тем, чем он должен заниматься для того, чтобы открыть свое призвание» [Робинсон, 2010].

Таким образом, обществам знания соответствует новый смысл открытого образования. С одной стороны, он включает в себя открытость институтов образования, школ и университетов, как необходимую предпосылку формирования нового отношения к непрерывному самообразованию и потребности в самосовершенствовании. С другой стороны, информационное общество создает глобальные возможности для образования через открытые образовательные ресурсы. С точки зрения антропологии образования, образовательными ресурсами могут выступать любые события, люди, среда, все, что рассматривается самой личностью в качестве источника личностного роста.

Обществам знания соответствует новое культурное поведение, проявляющееся в области самовыражения, в активном участии в новой культуре информационного века. Новым потребностям общества соответствует культурная политика расширенного гражданского участия. Таким образом, культура, образование и общество оказываются связанными новой образовательной парадигмой.

Переход от старого – к новому, от традиционной парадигмы образования – к инновационной не проходит одинаково в разных странах и даже регионах, требует учета культурных особенностей и культурного разнообразия. Один из таких вариантов, соединить культуру и образование через реализацию культурной политики постиндустриального типа, был представлен в Пермском крае в 2010–2012 годах. В тексте «Пермского проекта» образование занимает достаточно важное место в ряду «мягких инфраструктур»: «нового образа жизни, комфортной атмосферы и среды, современных гуманитарных технологий, малого предприниматель-

ства, инноваций в культуре и образовании, а также реализации крупных культурных проектов» [Пермский проект, 2010]. Более того, подчеркивается, что «региональное развитие должно идти в ногу с культурной и образовательной политикой». При этом образование понимается в русле международных трендов «образование без границ», «образование в течение жизни», «открытого образования» [Пермский проект, 2010].

Одним из принципов культурной политики был провозглашен принцип «Обучаем, действуя»: «Текущая практика и перспективные проекты (такие как Пермский открытый университет) – плацдарм для обучения и повышения квалификации, формирования новой генерации менеджеров, творцов, зрителей, меценатов. В соответствии с принципом непрерывного образования все проекты включают в себя разнообразные образовательные компоненты (экскурсии, лекции, конференции и т. п.) и, в свою очередь, привлекают преподавательские, абитуриентские, студенческие, аспирантские ресурсы, предоставляют рабочие места дипломированным специалистам» [Пермский проект, 2010].

Ориентация культурного проекта на многочисленные события и развитие внутрикраевого туризма одновременно связывалась с развитием «мобильной образовательной инфраструктуры, площадками творческого образования и диагностики одаренных молодых людей для активного включения в культурную жизнь края» [Пермский проект, 2010].

Особенностью Пермского культурного проекта стала поддержка «флагманских проектов», одним из них стал образовательный проект: «Образовательный проект будет выстраиваться на трех уровнях: 1) развитие системы повышения квалификации для работников культуры и творческих предпринимателей; 2) создание современной лицензированной образовательной программы в области менеджмента в культуре (от российской магистратуры до МВА и бакалавриата в области менеджмента современной культуры и искусства); 3) создание курсов эстетического и специали-



зированной “образования для всех”, в том числе общедоступных курсов по направлениям “современная культура”, “современное искусство”, “творческое мышление”» [Пермский проект, 2010].

Таким образом, в концепции культурной политики Пермского края образование рассматривается, с одной стороны, как проводник новых культурных ценностей и практик среди самой широкой аудитории, с другой стороны, как результат успешной реализации региональной политики «прорыва», давшего «образовательные эффекты» от культурных вложений.

Самой большой проблемой в связи с инициативами Пермского культурного проекта стали ведомственные барьеры между образованием и культурой. В какой-то мере эту проблему стремились решить введением посредника между культурой и образованием в лице тьютора. В октябре 2011 года при поддержке Министерства образования РФ и Министерства культуры Пермского края (финансировавшего мероприятие) было решено провести Всероссийский методологический семинар «Театр, кино, музей – для новой школы». Целью семинара была объявлена координация деятельности учреждений культуры и образования в области тьюторских технологий, а задачи формулировались следующим образом:

- 1) выявить опыт тьюторского сопровождения в сфере культуры в РФ;
- 2) выявить опыт тьюторского сопровождения в сфере образования в РФ;
- 3) представить модель взаимодействия учреждений культуры и образования через тьюторские технологии.

В итоговом документе семинара эксперты и участники отметили, что Пермский край в последние годы стал инициатором и лидером по продвижению новых форм культурной и образовательной деятельности, здесь существуют благоприятные условия для развития тьюторских технологий не только в сфере образования, но и культуры.

Таким образом, одним из современных вызовов для образования и культуры является информационная революция («общество 2.0»), предъявляющая такие ключевые принципы для всех сфер жизни общества, как открытость, мобильность, социальное взаимодействие. Сферы образования и культуры оказываются «обреченными» друг на друга в том смысле, что только в партнерстве они способны оставаться востребованными обществом, создавать новую открытую культурно-образовательную среду, способствующую развитию креативности и творчества.

### **Индивидуализированному обществу – индивидуализированное образование: тьюторство в образовании и культуре**

Идея открытости образования является одной из фундаментальных в философии и практике современного тьюторства. Татьяна Ковалева, один из основателей тьюторского «движения» в России, дает следующее определение открытому образованию: «Это такой взгляд и такой тип рассуждения, при котором не только традиционные институты (детский сад, школа, вуз и т. п.) имеют образовательные функции, но и каждый элемент социальной и культурной среды может нести определенный образовательный эффект» [Ковалева, 2014, с. 63].

Каким образом тьюторство может помочь в решении проблем, связанных с социализацией и поддержкой одаренных детей? Попробуем представить тот ответ, который появился у нас в результате интеграции идей тьюторства и новой региональной культурной политики Пермского края.

Итак, история тьюторства первоначально связана с узким локальным опытом тьюторского сопровождения студентов в английских университетах. Обучение в таких университетах, как Оксфорд и Кембридж, уже в средневековое время предполагало не только лекции профессоров, но и занятия с тьюторами (англ. tutor) – «вечными студентами», которые обладали навыками реф-

лекции над собственным самообразованием, могли передать технологии обучения другим студентам. По мнению Е. А. Андреевой, «предпосылками для возникновения института тьюторства в Англии в XII веке стали: формирование англиканства, как официальной религии Англии, наличие открытого образовательного пространства, необходимость в постоянном самоопределении и выстраивании своей траектории и отсутствие необходимого уровня знаний для построения траектории» [Андреева, 2011, с. 23].

«Респектабельный механизм» английских университетов был устроен таким образом, что в нем учились студенты с разным уровнем предшествующей подготовки, и их основная задача была в том, чтобы успешно сдать экзамены. Для подготовки к экзаменам, прежде всего, и были необходимы постоянные (даже в каникулы) занятия с тьютором (*privat tutor*). Вот что пишет в своих воспоминаниях о годах учебы в Англии в середине XIX века Чарлз А. Бристед: «В подготовке умного студента, чьим предшествующим образованием пренебрегали; в натаскивании студента с хорошей памятью, но не слишком блестящим интеллектом; в окончательном доведении до блеска первоклассного студента и выработке у него навыка быстрой работы, что должно обеспечить ему одно из наивысших мест на Трайпосе, – во всех этих свершениях искусный репетитор демонстрирует непревзойденное мастерство. Кажется, будто в ученика вселяется часть его самого и через него действует» [Бристед].

Постепенно тьюторство становится только обязательной практикой в английских университетах, структурируется и сама деятельность тьюторов в отношении своих подопечных. Тьютор не только помогал студентам выбрать, освоить и успешно сдать учебные курсы, но и отвечал за «внеучебную» деятельность и нравственное воспитание, поскольку студенты никогда не отличались кротостью нравов.

В XX веке за Оксфордом и Кембриджем закрепляется слава престижных университетов, подготовивших множество Нобелев-

ских лауреатов в разных областях науки. Интерес к технологиям обучения в этих университетах еще в большей степени был актуализирован Болонским процессом, конкуренцией вузов за талантливых студентов и преподавателей, ориентацией на студентоцентрированный принцип обучения.

Стремление к открытости высшего образования, его вариативности и индивидуализации приводит к востребованности тьюторского сопровождения в университетах разных стран: «...тьютор начинает выполнять функцию разработчика образовательных проектов или программ, выступает как консультант в сфере образовательных услуг», совмещая позицию наставника, ассистента и проектировщика [Пилипчевская, с. 10].

Разные национальные модели тьюторского сопровождения в высшем образовании объединяет общее видение цели этой деятельности как «персональное сопровождение обучаемого в образовательном пространстве, создание условий для раскрытия внутреннего потенциала и адаптации в окружающей среде» [Молоков, 2014, с. 63].

По мнению Д. С. Молокова, тьюторское сопровождение характерно и для поддержки одаренных детей за рубежом, выполняя следующие функции: контрольно-диагностическая, проектная, мотивационная, информационно-содержательная, организационно-деятельностная, технологическая, консультационная и рефлексивная.

Принципами тьюторского сопровождения одаренных детей в зарубежном образовании являются:

1. Гибкость – ориентация на расширение контактов, поддержка инициативы в выборе способов деятельности.
2. Непрерывность – обеспечение последовательного, циклического, своевременного процесса в развитии познавательного интереса.
3. Индивидуализация – учет личностных запросов, особенностей и интересов учащихся.

4. Открытость – управление собственной познавательной и образовательной деятельностью» [Молоков, 2014, с. 63].

Оставаясь ведущей технологией именно для современного университетского образования, тьюторство, тем не менее, вместе с процессами открытости, тенденцией к метакогнитивному образованию приходит и в школу. Различные национальные модели «школьного» тьюторства, конечно, обладают своей спецификой, но объединяющим моментом является принцип индивидуализации. Именно этот принцип проявляется в работе как с одаренными, так и с отстающими детьми в форме репетиторства, он же реализуется и в дистанционном, и в инклюзивном образовании.

В проекте профессионального Стандарта тьюторской деятельности под индивидуализацией понимается «развитие и самореализация человека в качестве субъекта собственной жизни и деятельности», она характеризуется «накоплением особенного, уникального опыта, ростом творческого потенциала личности, ее универсальности, самостоятельности, осознанности, свободы и ответственности» [Тьюторское сопровождение, с. 2].

Сам принцип индивидуализации, как никакой другой, подходит тому новому состоянию общества, о котором мы писали в третьей главе данной книги. Индивидуализированное общество связано с новым типом идентичности – стихийным конструктивизмом – ориентированным на самореализацию, креатив, новации, мобильность и «всеядность» в культурных и образовательных практиках. Появилось даже особое название для людей, которые способны увлекаться не чем-то одним, своим предназначением, а легко реализуют себя абсолютно в разных сферах деятельности, – «сканеры» [Шер, 2015]. Коучинг, наставничество, тьюторство, обучение личным примером (в том числе, в виде его современных интернет-форм – блоги, сайты и пр.) – все эти образовательные технологии активно продвигаются и получают социальное признание.

В 1990-е годы с тьюторством начинает знакомиться и российское образование, причем первоначально именно школьное, и только во вторую очередь – университетское. Это очень показательный момент, который находит свое отражение в том, что должность тьютора в школах РФ распространена гораздо шире, чем в высшем образовании.

Первой школьной площадкой, где внедрялись тьюторские технологии, стала школа «Эврика – развитие» города Томска<sup>10</sup>. На официальном сайте школы в качестве главных принципов организации образовательного процесса указаны принципы открытости и тьюторского сопровождения [Сайт школы «Эврика – развитие»].

Благодаря деятельности Межрегиональной Тьюторской Ассоциации<sup>11</sup> был подготовлен проект профессионального Стандарта тьюторской деятельности, в 2008 году профессия «тьютор» была официально включена в список должностей педагогических работников общего, дополнительного и высшего образования.

В Стандарте тьюторское сопровождение индивидуальной образовательной программы определяется как «педагогическая деятельность по сопровождению процессов формирования и реализации ИОП; включает: а) выявление образовательного запроса (интереса) тьюторанта и помощь в постановке образовательных целей; б) организацию проектирования образовательной деятельности, в т. ч. анализ и поиск образовательных ресурсов; в) содействие в реализации проекта образовательной деятельности в образовательной среде; г) организацию рефлексии и проектирования следующего шага в образовании» [Тьюторское сопровождение].

---

<sup>10</sup> В 1991–1996 гг. директором школы была Т. М. Ковалева, сейчас профессор, доктор педагогических наук, зав. кафедрой индивидуализации и тьюторства МГПУ, президент Межрегиональной тьюторской ассоциации.

<sup>11</sup> <http://www.thetutor.ru/> – сайт Межрегиональной Тьюторской Ассоциации.

Хотя в Законе об образовании РФ и в Федеральных государственных образовательных стандартах декларируется право и возможность индивидуального образовательного маршрута для обучающихся, реальных возможностей для индивидуализации и свободы выбора в образовании не создано. Тьюторское сопровождение рассматривается как элитарная и в этом смысле избыточная практика, реализация которой связана не только с потребностями в дополнительном финансировании, но и с качественным изменением образовательной среды.

С нашей точки зрения, данная ситуация объясняется, прежде всего, тем, что основным, если не сказать единственным, заказчиком в области образования по-прежнему остается государство. Вместе с тем запрос на тьюторство как технологию сопровождения «собственного внутреннего заказа на образование может помочь учащемуся преодолеть контекст формального образования и вывести его затем в сферу инновационной деятельности» [Ковалева, 2011, с. 165].

Государство в России, как и в историческом прошлом, сегодня выступает главным двигателем модернизационных процессов, а новое открытое образование, нуждающееся в тьюторской позиции, несомненно, соответствует постиндустриальным ценностям и видению будущего. Все это приводит к тому, что новую, *по сути*, идею и технологию тьюторства пытаются разместить в прокрустово ложе закрытой системы образования. На практике получается, что тьютором могут назначить в школе любого педагога, не имеющего специальной подготовки в области тьюторского сопровождения, иногда и не способного разделять ценности тьюторского, антропологического, подхода, который «применительно к образованию человека задает особые требования к содержанию его обучения, которое может быть в этом подходе представлено не только как педагогически адаптированный социальный опыт, но прежде всего, как собственный индивидуальный опыт “пробы построения себя нового”» [Ковалева, 2014, с. 53].

Индивидуальный запрос и ситуация реального выбора для учащихся остаются лишь словами на бумаге, да и родители своего «счастья» от появления в школе должности тьютора тоже не осознали, так как особенно с ним и не советовались.

Слабая степень различения позиций тьютора и учителя наблюдается и в публикациях научного и методического характера. Например, если внимательно проанализировать нижеизложенные функции «тьютора», то действительно останется загадкой, чем же все-таки отличаются роли современного педагога-предметника и тьютора, призванного *сопровождать* индивидуальную образовательную траекторию.

Управленческая функция:

- Определение цели собственной деятельности и деятельности учащихся;
- Оценка соответствия хода познавательной деятельности учащихся желаемому облику этой деятельности;
- Оценка результатов взаимодействия тьютор – учащийся и учебного процесса в целом;
- Разработка решений по изменению и стимулированию познавательной деятельности учащихся;
- Реализация решений по изменению и стимулированию познавательной деятельности учащихся;
- Корректировка собственной деятельности, а также деятельности учащихся путем осуществления необходимых регулятивных действий, способных изменить ситуацию, ликвидировать нежелательные отклонения от направления обучения.

Диагностическая функция:

- Изучение исходных данных об учащихся (возраст, уровень образования, наличие предыдущего опыта обучения и пр.);
- Определение индивидуальных особенностей учащихся (стиль обучения, доминирующий тип мышления, уровень развитости способностей и др.);
- Определение установок обучающихся на обучение, их по-



требностей, мотивов, ожиданий, опасений и причин, их вызывающих;

- Определение и анализ опыта, знаний и умений учащихся по содержанию курса, а также успешного или неуспешного предыдущего опыта обучения;
- Диагностика степени усвоения учащимися содержания изучаемого курса (идей, моделей и концепций).

Функция целеполагания:

- Анализ целей модели обучения;
- Определение содержания и специфики деятельности учащихся;
- Выделение типовых (наиболее часто встречающихся) задач, которые должны решать учащиеся;
- Определение наиболее типичных, связанных с личностными качествами затруднений и проблем, с которыми сталкивается в своей деятельности учащийся;
- Формулирование предполагаемых результатов деятельности учащихся (что они должны знать, уметь, чем должны владеть и какими должны быть);
- Согласование целей с целями учащихся;
- Согласование целей с возможностями учащихся по их достижению.

Мотивационная функция:

- Выяснять исходные ожидания обучающихся от обучения, индивидуальные потребности и мотивы;
- Формировать установки на продуктивную, главным образом самостоятельную деятельность;
- Создавать в группе обучающихся атмосферу заинтересованности, доверия и поддержки;
- Стимулировать учебную мотивацию различными интерактивными методами обучения;
- Организовывать и поддерживать общение учащихся друг с другом, что обычно способствует эффективной работе на занятиях.

Функция планирования:

- Формировать учебные цели;
- Формировать стратегии и тактики собственной деятельности учащихся;
- Определять последовательность действий в соответствии с поставленными целями и ожидаемыми результатами;
- Разрабатывать структуру занятий с учащимися как завершённый цикл деятельности (введение, основная часть, заключение) с учетом доминанты совместной, а не индивидуальной деятельности учащихся;
- Распределять время занятий с учетом целей, содержаний и технологий обучения, а также особенностей группы (спецификой индивидуальных стилей обучения учащихся).

Коммуникативная функция:

- Понимать и реализовывать в своей деятельности тезис: «Все учащиеся одинаковые, все учащиеся разные»;
- Устанавливать между собой и учащимися, а также между самими учащимися доброжелательные и партнерские взаимоотношения;
- Организовывать совместную деятельность учащихся в группе на основе сотрудничества, согласования целей групповой деятельности и способов их совместного достижения;
- Формировать в группе благоприятный эмоциональный настрой, атмосферу поддержки и взаимопомощи, чувство сопричастности к группе.

Проектно-организаторская функция:

- Определять с учащимися структуру будущего проекта;
  - Развивать навыки и умения проектирования собственной деятельности;
  - Уметь выделять направления реализации и структуру проекта;
  - Формировать организаторские умения в реализации проекта;
  - Развивать навык защиты проекта, работы с аудиторией.
- (В. П. Сергеева).

Функция контроля:

- Анализировать задания учащихся, определяя степень успешности обучения и образования;
- Комментировать недочеты и ошибки учащихся в письменных заданиях;
- Оценивать качество выполненных заданий;
- Корректировать деятельность учащихся в соответствии с результатами проверки заданий (ошибками и затруднениями студентов);
- Вести мониторинг заданий;
- Оценивать достижения отдельных учащихся и группы в целом.

Функции рефлексии:

- Организация анализа возможностей тьютора;
- Организация рефлексии собственной;
- Идентификация движущих сил развития тьютора и сил, препятствующих этому;
- Создание в деятельности обучающихся «поводов» для рефлексии – проблемных ситуаций;
- Организация рефлексии деятельности учащихся с целью анализа их деятельности.

Методическая функция:

- Создание необходимых средств для организации учебного процесса;
- Разработка различных контрольно-диагностических методик: перечня контрольных вопросов, анкет, опросных листов, информационных карт, тестовых материалов и др.;
- Анализ и описание собственного тьюторского опыта;
- Внедрение в собственную деятельность эффективного опыта других тьюторов [Пьянин, 2009, с. 12–15].

С нашей точки зрения, креативный потенциал идеи тьюторства нужно искать не в приспособлении этой технологии к школьной образовательной среде, а в выходе за ее пределы. В этом смысле тьюторство может стать одним из каналов модернизации не школы как таковой, а идеи, дискурса образования – «образование для всех означает образование всеми» (Иван Иллич).

Именно в таком контексте мы познакомились с идеями тьюторства в 2011 году и совместно с нашими партнерами, прежде всего, с «Пермской синематекой», включились в поиски своей, региональной модели тьюторства. Первоначально эксперимент коснулся студенческой аудитории отделения культурологии Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. С целью расширить образовательное пространство и возможности для выбора студентами своей личностной и профессиональной траектории, быстрой адаптации студентов к жизни в большом городе студенты-старшекурсники осуществляли тьюторское сопровождение первокурсников.

Специфика организации образовательной деятельности молодежи в условиях обновления кадрового потенциала региона и использование элективных компонентов модели профилизации способствуют обновлению механизмов управления учреждением образования, формируют открытую социокультурную информационно-образовательную среду и способствуют эффективному тьюторскому сопровождению обучающихся [Черникова, с. 46].

Интересным тьюторским опытом оказалось участие студентов пермских гуманитарных и инженерно-технических вузов в фестивале «Белые ночи в Перми – 2011». Фестиваль проходил в июне, когда студенты уже выходят на сессию и не всегда могут внимательно следить за событиями и включаться в культурное пространство города. Но для профессиональной подготовки культуролога важно участвовать в культурных событиях, проходящих в регионе, на практике приобретать навыки культуртрегерской деятельности. Для решения этой задачи студенты-культурологи третьего курса выступили в роли тьюторов для своих младших «коллег», студентов первого курса. Студентами была подготовлена вступительная беседа-презентация, где ярко освещалась программа «Белых ночей». Для удобной навигации были составлены отдельные блоки программы, связанные с такими направлениями, как «Кино», «Театр», «Музей», «Музыка», «Танцы» и др. Каждый студент-третьекурсник выбрал одного

первокурсника для тьюторского сопровождения, и в каждой паре была продумана карта личного маршрута «Белых ночей». Студенты первого курса с большим интересом отнеслись к этой идее, выбрали интересующие их события фестиваля, оформили свои карты фестиваля.

В 2012 году, после того как студенты-культурологи<sup>12</sup> выступили с инициативой проведения занятий для пермских школьников в Музее современного искусства, появилась идея, а потом и проект, получивший поддержку Министерства образования и науки Пермского края. Этот проект получил название «Школа арт-менеджмента SAM для старшеклассников Перми и Пермского края». Студенты-тьюторы осуществляли тьюторское сопровождение учащихся по нескольким направлениям культуры: кино, театр, музейные технологии, фотография, дизайн, музыка [Левинская, 2014]. Подготовленные ребятами разработки участвовали в конкурсе проектов в сфере искусства и культуры SAM, задачами которого были:

- Обучение учащихся основам проектирования в сфере культуры и искусства.
- Развитие и поддержка взаимодействия между школами и учреждениями искусства и культуры.
- Инициирование создания сообщества одаренных ребят, свободно ориентирующихся в современном арт-пространстве города Перми и Пермского края.

Как уже подчеркивалось выше, «для успешной адаптации одаренных детей необходимо, чтобы этот процесс носил творческий характер, связанный с конструированием социокультурного пространства и активностью личности в нем» [Ларионова, с. 286]. В этом смысле тьюторство является аутентичной технологией сопровождения одаренности и креативности. Для тьютора

---

<sup>12</sup> Интересный факт, который нуждается в дальнейшей научной проверке: студенты-культурологи, осуществлявшие тьюторское сопровождение школьников в культуре, оказались самыми успешными на рынке труда среди всех специальностей и направлений выпускников ПГГПУ 2014 года // <http://graduate.edu.ru/passport#/?items=AA7BA95CBA229CF2F003C9F82F7553&slice=1>

эффективность его действий измеряется прежде всего степенью приближения к субъектности, познания тьютором своих способностей и возможностей, реализацией своих образовательных и жизненных планов. Тьюторское сопровождение одаренных детей может привести не только к решению проблемы раннего выявления и развития талантов в разных областях, но и повышению в целом их креативного потенциала, способностей к инновациям и обновлению всего общества.

### **Литература:**

*Marcuse H.* An Essay on Liberation. Boston, 1969. P. 27–29.

*Андреева Е. А.* Сравнительно-педагогический анализ модернизации классической модели тьютора в России, странах Европейского Союза и Ближнего Востока // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия «Педагогика, психология». 2011. № 2 (5). С. 24–26.

*Bristed Ч. А.* Пять лет в английском университете. Избранные главы / Перевод и примечания Ю. Глек. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://bristed.narod.ru/>

*Галактионова Т. Г., Казакова Е. И.* Об отражении понятия «открытое образование» в педагогической теории и практике // Эмиссия. Письма Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. 2012. № 3. С. 1752. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2012/1752.htm>

Глобальные тенденции в развитии и использовании открытых образовательных ресурсов и их роль в реформе образования. Аналитическая записка. Ноябрь, 2010. Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании.

*Делор Ж.* Образование: необходимая утопия // Педагогика. 1998. № 5.

*Илич И.* Освобождение от школ. Электронный ресурс. Режим доступа: [http://www.eusi.ru/lib/illic\\_osvobogdenie/index.php](http://www.eusi.ru/lib/illic_osvobogdenie/index.php)

К обществам знания. Всемирный доклад ЮНЕСКО. Париж: ЮНЕСКО, 2005. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843r.pdf>

*Ковалева Т. М.* Антропологический взгляд на современную дидактику // Совет ректоров. 2014. № 5, С. 53–55.

*Ковалева Т. М.* Оформление новой профессии тьютора в российском образовании // Вопросы образования. 2011. № 2. С. 163–180.

*Ковалева Т. М.* Реализация принципа открытости при построении и применении образовательных технологий // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 4 (19). С. 63–71.

*Ларионова Л. И.* Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 320 с.

*Левинская А. Р.* Навигация школьников в культурном пространстве Перми: личная образовательная карта // Город как вызов. Сборник статей Международной научной конференции (Пермь, 16–17 мая 2014 г.) / Под общ. ред. О. В. Игнатъевой. Пермь, 2014. С. 208–210.

*Матвеев А.* Креативность: мысли вслух // ТОП. 2004. № 2.

*Молоков Д. С.* Зарубежный опыт тьюторского сопровождения развития одаренного ребенка в условиях взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 1. Т. II (Психолого-педагогические науки). С. 63–66.

Образование: сокрытое сокровище. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. 1996. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>

Пермский проект. Концепция культурной политики Пермского края // Сайт Министерства культуры Пермского края. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.kulturaperm.ru/content/file/Konsept%20polnyi.pdf>

*Пилипчевская Н. В.* Тьюторская деятельность: теория и практика. Красноярск, 2009.

*Поппер К.* Открытое общество и его враги. В 2-х т. М., 1992.

*Пьянин В. С.* Теория и технология сопровождения учащихся педагогом-наставником (тьютором) в образовательном учреждении. М.: УЦ «Перспектива», 2009.

*Робинсон К.* Призвание. Как найти то, для чего вы созданы, и жить в своей стихии. М., 2010.

Сайт школы «Эврика». Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.eurekatomsk.ru/official>

Тьюторское сопровождение индивидуальной образовательной программы (2012). Проект профессионального стандарта. Электронный ресурс. Режим доступа: // [http://pspu.ru/upload/pages/15203/PS\\_tutora.doc](http://pspu.ru/upload/pages/15203/PS_tutora.doc)

Черникова И. Ю. Вариативные модели управления профильной школой // Известия РАО. 2012. Вып. № 4 (24). С. 44–50.

Шер Б. О чем мечтать. Как понять, чего хочешь на самом деле, и как этого добиться. М., 2015.

## Глава 5

### Медиатьюторство как актуальное направление тьюторского сопровождения в современной городской среде

#### От медиаобразования – к медиатьюторству

Уникальной формой тьюторского сопровождения в Перми стало медиатьюторство. Сам термин *«медиатьюторство»* появился в результате совместной проектной и образовательной деятельности «Пермской синематеки»<sup>13</sup> и Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета [Новые смыслы и практики медиаобразования, 2014].

С точки зрения развития тьюторских технологий «Пермская

---

<sup>13</sup> «Пермская синематека» – медиаобразовательный проект социокультурной направленности, появившийся в 2005 году. Основная цель проекта – познакомить российского зрителя с шедеврами киноискусства, историей мирового кинематографа, с образовательными практиками в сфере кино. Ежемесячно в рамках проекта «Пермская синематека» в киноцентре «Премьер» (КГАУК «Пермкино») проходит 15–17 кино клубов (их посещает 30% от общего количества зрителей киноцентра), реализуются около 10 специальных программ для детей и подростков с тьюторским сопровождением (15–18% от общего количества зрителей). При этом общее количество зрителей киноцентра за год – 50–60 тысяч человек, из них приблизительно 35 тысяч – дети и подростки // <http://www.permcinema.ru/>



синематека» обладает уникальными ресурсами, которые можно представить следующим образом:

1. Кинотеатр «Премьер» – это место на карте города Перми, где каждый день проходят различные кинособытия, включающие в себя кинопоказы художественных, документальных и мультипликационных фильмов; киноуроки для учащихся школ; кинолектории, клубы, семинары; киноархив, фильмы из которого можно использовать для образовательной деятельности.

2. Одним из ключевых событий для «Пермской синематеки» был и остается международный фестиваль документального кино «Флаэртиана». Программа фестиваля на сегодняшний день включает в себя не только конкурсные показы и мастер-классы режиссеров, но и отдельные образовательные программы, например «Флаэртиана – Социум», «Флаэртиана – Вуз – Школа».

3. Отдел медиаобразования, который возглавляет О. Н. Ахмедзянова, ведет активную деятельность, связанную с новыми практиками и смыслами медиаобразования. Разрабатываются и проводятся как отдельные мероприятия медиаобразовательного характера, так и кинопрограммы, такие как «Что такое хорошо и что такое плохо», «В кругу семьи», «Как стать героем», «Быть человеком», «Меняю мир», «Ценности и смыслы», «Школа безопасности», «Шаг навстречу», «Хозяин жизни», «Лидер XXI-го века». На занятиях проходит показ фильмов и специально организованная работа с аудиторией до и после просмотра (от детей дошкольного возраста, школьников и студентов до групп «серебряного возраста»).

Особенно хочется отметить, что после совместных проектов «Пермской синематеки» и кафедры культурологии ПГПУ в отдел медиаобразования пришли работать выпускники отделения культурологии, владеющие тьюторскими практиками.

Далеко не все фестивали кино и театра «обрастают» образовательными событиями. П. А. Печенкин, руководитель «Пермской синематеки», первоначально задумывал международный

фестиваль документального кино «Флаэртиана» для небольшой аудитории режиссеров и критиков. Но очень быстро он осознал образовательный потенциал этого мероприятия. Фестиваль стал включать в себя не только конкурсные кинопоказы, но и круглые столы, мастер-классы, встречи с медиапедагогами. Эти события объединили университетских преподавателей, педагогов школ, колледжей, системы дополнительного образования. Именно во время фестиваля «Флаэртиана» был проведен круглый стол с участием одного из основателей Российской ассоциации медиаобразования А. В. Федоровым. Начались совместные поиски и проекты в области медиаобразования, научные конференции и исследования.

Для нас, преподавателей педагогического университета, ключевые аспекты совместной деятельности с «Пермской синематекой» первоначально были связаны с медиаобразованием студентов-культурологов. Готовим ли мы будущих учителей к грамотному использованию медиаобразовательных идей в своей практике? Готовы ли к этому уже работающие учителя? В городе Перми исследование среди педагогов не проводилось, но оно было проведено среди педагогов средних школ города Таганрога, представляется, что результаты можно считать убедительными для всей российской школы.

Внушает оптимизм, что большинство учителей считает необходимым обязательное или факультативное медиаобразование школьников и студентов. При этом учителя считают важным развитие способностей аудитории к моральному, нравственному, психологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры; коммуникативных качеств личности; умений самовыражаться с помощью медиа, создавать медиатексты. 35% учителей заявляют, что на деле используют элементы медиаобразования на своих занятиях, 21% – никогда не используют. Отсюда следует, что медиаобразование в недостаточной степени представлено в современной школе, и это необходимо исправлять еще на студенческой скамье.

Важно обратить внимание и на причины недостаточного внимания к этой проблеме современного учителя. Таганрогский опрос выявил, что у учителей нет материальной заинтересованности в проведении медиаобразовательных уроков; не хватает знаний теории и методики медиаобразования; они не знают, как обращаться с медиатехникой; нет рекомендаций по поводу медиаобразования со стороны начальства; нет желания заниматься медиаобразованием школьников [Федоров, 2005].

Авторский коллектив под руководством А. В. Федорова выявил в ходе исследования, что ключевые понятия медиаобразования представлены в таких предметных областях среднего образования, как «Филология» (необходимость анализа текстов, языка искусства; «соотношение жизненной правды и художественного вымысла в литературных произведениях» и т. д.), «История» (массовая культура; информационная революция; многообразие стилей и течений в художественной культуре) и особенно «Информатика» (информационные процессы в живой природе, обществе и технике: получение, передача, преобразование, хранение и использование информации; информационная культура человека; информационное общество; язык как способ представления информации, кодирования; текст и его кодирование; текст и его обработки; мультимедийные технологии; компьютерные коммуникации, Интернет).

В стандарте учебного предмета «Мировая художественная культура» представлены такие темы, как кинематограф, компьютерная графика и анимация, массовая культура, телевидение. В программе Г. И. Даниловой «Мировая художественная культура», достаточно востребованной в школе, на историю и теорию кино выделяется пять часов: 3 часа планируется на изучение темы «Становление и расцвет зарубежного кинематографа» (братья Люмьер, немое кино; киноавангард, неореализм, режиссеры американского кино и др.) и 2 часа – на тему «Шедевры отечественного кино» (Эйзенштейн, советская музыкальная комедия,

фильмы о Великой Отечественной войне, кинематограф последних лет). Учитывая минимальное количество часов, отводимых на знакомство с киноискусством, а кроме того, необязательность изучения курса «Мировая художественная культура» в школе, говорить о возможности формирования высокого уровня медиакомпетентности не приходилось.

Собственно, отталкиваясь от данных этих исследований, кафедра культурологии ПГГПУ совместно с «Пермской синематекой» и начала искать пути решения проблемы, связанной с медиаподготовкой будущих учителей мировой художественной культуры.

Как известно, в мировой практике существуют разные модели медиаобразования. Оптимальной, с нашей точки зрения, является интеграция медиаобразования в учебную и внеучебную деятельность при грамотном руководстве учителя этими процессами. Л. С. Зазнобиной, заведующей лабораторией технических средств обучения и медиаобразования Института общего среднего образования РАО, был разработан «Стандарт медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественнонаучные дисциплины начального общего и среднего образования». Автором были предложены требования к минимальному необходимому уровню подготовки учащихся, основанные на умениях: находить требуемую информацию в различных источниках; переводить визуальную информацию в вербальную и наоборот; трансформировать информацию, видоизменять ее объем, форму, знаковую систему и носитель, исходя из цели коммуникативного взаимодействия и особенностей аудитории; понимать цели коммуникации, направленность информационного потока; аргументировать собственные высказывания; находить ошибки в полученной информации и вносить предложения по их исправлению; воспринимать альтернативные точки зрения и высказывать свою аргументированную позицию; составлять рецензии и анонсы информационных сообщений и т. д.

Чем больше мы погружались в проблемы медиаобразования, тем яснее понимали, что без навыков постоянной практической

работы с медиатекстами и медиаобразовательными технологиями не решить задачу качественной подготовки учителя в области медиакомпетенций. Стали появляться инновационные формы, такие как конкурс «Вуз-Флаэртиана», идея которого была реализована О. Н. Ахмедзяновой. Конкурс проходит на площадках разных вузов, как правило, до начала фестиваля «Флаэртиана». Любая студенческая группа, любой студент может заявиться с идеей конкурсного мероприятия, основанного на просмотре документального фильма или нескольких фильмов, их дискуссионном обсуждении. Если первоначально на отделении культурологии ПГГПУ в организации конкурса играли большую роль преподаватели, то очень быстро это стало студенческой инициативой. Навыки проектной деятельности, модерации, анализа медитекстов были освоены студентами, а лучшие кинопрограммы оценивались членами жюри и награждались на сцене фестиваля «Флаэртиана».

Следующим этапом стало наше ноу-хау, связанное с тем, чтобы включить в программу педагогической практики студентов отделения культурологии участие в конкурсе «Вуз-Флаэртиана» вместе со школьниками. Новый педагогический опыт, связанный с организацией школьных киноуроков и кино клубов, показал, что необходимы системная, постоянная работа и своего рода тренинги в области медиапедагогики. Так совместная с «Пермской синемааткой» карта ежегодных образовательных событий начала обрастать новыми мероприятиями: кино клубы, молодежный форум «МедиаФреш», семинары и творческие встречи с медиапедагогами из разных стран, летние школы, учебная практика.

Организовав в 2011 году Всероссийский семинар «Театр, кино, музей – для новой школы», кафедра культурологии ПГГПУ и «Пермская синемаатка» включились в разработку новой идеи тьюторства в сфере культуры. Началась экспериментальная деятельность на базе отдела медиаобразования.

Накопленный за последние годы опыт позволяет поставить ряд вопросов. Прежде всего, чем отличается деятельность тьютора в культуре от тьюторского сопровождения в образовании. Кроме того, важно подумать о перспективах развития тьюторства в сфере культуры в целом и медиакультуры в частности.

### **Медиатьютор**

Проанализировав профессиональный стандарт тьютора, можно зафиксировать общие и отличные черты в сравнении с деятельностью тьютора в сфере культуры.

Так, тьютор в образовании начинает свою профессиональную деятельность с выявления индивидуального образовательного запроса. Предполагается, что при определенных условиях, таких как открытое (избыточное) образовательное пространство и наличие выбора, появляется потребность в сопровождении индивидуальной образовательной программы, от ее конструирования до реализации и рефлексии результатов.

К сожалению, процесс «открытия» нашего образования происходит очень медленно, что объясняется и объективными, и субъективными причинами. Важно зафиксировать, что при отсутствии открытых образовательных пространств и реального выбора в школах и университетах сфера культуры способна частично взять на себя эту миссию. Более того, сфера культуры в силу ее дополнителности (факультативности) относительно образования работает на принципах выбора и избыточности, личного интереса и запроса. Школа реализует в основном обязательную образовательную программу, в то время как синеотека или музей могут стать ресурсом образования и формирования интересов и индивидуального запроса.

Рефлексируя над проектами отдела образования при «Пермской синеотеке» в области медиатьюторства, которые стали востребованы школами Перми и Пермского края, в том числе и об их тьюторском сопровождении, можно обозначить ключевой процесс, характерный для деятельности медиатьютора.

Медиатьютор начинает свою деятельность не с индивидуального образовательного запроса, а с заказа школы в лице классного руководителя, учителя, администрации на некое воспитательное медиасобытие. Это может быть один кинопоказ и обсуждение проблемы, а может быть серия встреч по определенной программе. Кино, документальное или художественное, в данном случае является необходимым, но не самодостаточным ресурсом, это не киносеанс. Но кино, особенно документальное, обладает огромным образовательным и воспитательным потенциалом, организуя «встречи» учеников с людьми, событиями, проблемами, профессиями и ситуациями жизненного выбора и даже с самим собой. Задача медиатьютора так построить разговор, подобрать такие фильмы, чтобы эта встреча состоялась. У ребят, школьников и студентов, появляется повод задуматься о самых ключевых личностных вопросах – «кто я в этом мире?», «чего я хочу?», «кто для меня другие люди?». Эти вопросы редко звучат в классах и университетских аудиториях, но от ответов на них зависит и профессиональный, и личностный выбор.

Таким образом, с нашей точки зрения, медиатьютор создает условия для открытого образования, используя медиаресурсы, с целью формирования индивидуального образовательного запроса.

В сотрудничестве «Пермской синаматеки» и Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета апробирована модель тьюторского сопровождения в медиаобразовании. В качестве материала обученные тьюторы и специалисты используют фильмы из фондов «Пермской синаматеки», «Пермкино», Международного фестиваля документального кино «Флаэртиана». По мнению С. В. Полищука, выпускника нашего отделения и работника отдела образования «Пермской синаматеки», чтобы эффективно проводить тьюторантов по всем этапам сопровождения, тьютору необходимо иметь особые умения «сталкера»:

- Умение «удачно» подобрать медиаобъект (фильм). Правильно подобранный медиаобъект (кинофильм, мультфильм, социальный ролик и т. д.) позволяет вовлечь тьюторантов в обсуждение. Он актуализирует их эмоции, чувства, которые указывают на личностные актуальные или вытесняемые проблемы.
- Умение ставить открытые вопросы, на которые нет однозначного готового ответа. Такие вопросы «разогревают» тьюторантов и позволяют организовать достаточно глубокий процесс размышления над ценностной проблемой.
- Умение быть вовлеченным в процесс и готовым творчески реагировать на спонтанные и оригинальные действия тьюторантов, на их вопросы. Это исключает авторитаризм и формализм классно-урочной системы.
- Умение налаживать личностный контакт с аудиторией. Важно быть внимательным к личностной субъективной позиции тьюторанта, и не менее важно открывать перед учениками свою субъективность, чтобы аудитория доверяла тьютору по тем вопросам, которые обсуждаются в пространстве. Если не происходит личностного взаимодействия тьютора и тьюторанта, то работа вообще даже не достигает «запретной зоны».
- Умение понимать себя, свой внутренний мир и собственные эмоции, чтобы вести себя адекватно и чувствовать эмоциональный фон группы. Важно так обращаться со своими чувствами и переживаниями, чтобы не выплескивать их на группу.
- Умение постоянно осознавать смысл тьюторской работы, ее цель. Важно постоянно находиться в поиске и раскрытии своих смыслов. Живой процесс дает возможность поделиться своим опытом и вдохновить на самостоятельное путешествие в мир самопознания.
- Умение быть смелым. Если тьютор сам боится своей «запретной зоны», не решается в нее зайти, то это может отраз-



иться на работе с группой. В любой момент может актуализироваться как раз та проблема, которую не желает решать сам тьютор в своей личной жизни. В таком случае работа с аудиторией будет «скользить по поверхности». Поставленные вопросы не будут затрагивать сути проблемы, способы действия будут не реальные, а «имитационные». [Полищук, 2012].

Такая саморефлексия очень важна для профессионального выполнения тьютором своих функций. Одной из тьюторских компетенций является «умение превращать любое событие, предмет в образовательный ресурс». На примере фестиваля документального кино «Флаэртиана» пройдем путь от культурного события к образовательному ресурсу.

### **Кинофестиваль «Флаэртиана» как образовательное событие**

В 2015 году был сделан еще один шаг в сторону развития идеи и практики тьюторства в культуре. Фестиваль «Флаэртиана» был представлен нами в качестве образовательного события, а именно как «форма организации пробы тьюторантом новых способов деятельности и общения, ролей в ситуации с высокой степенью неопределенности, которая служит рефлексии, проектированию, реализации и коррекции ИОП» [Проект стандарта тьюторского сопровождения индивидуальной образовательной программы].

Магистранты-тьюторы, обучающиеся в Пермском государственном гуманитарно-педагогическом университете, получили возможность освоить на практике тьюторские компетенции, связанные с организацией и проведением образовательного события. Состоялось несколько совместных проектных семинаров с отделом медиаобразования «Пермской синематеки», была разработана специальная документация, прежде всего, дневники тьюторантов, которые были апробированы в двух вариантах – дневники студентов первого курса и дневники учащихся старших классов средней школы № 104 с культурологическим профилем.

Программа фестиваля «Флаэртиана» предусматривала различные форматы событий и участия. В первую очередь, это кинопоказы документальных фильмов отечественных и зарубежных авторов, от мэтров документального кино до студенческих дебютов. В рамках фестиваля была возможность пообщаться с режиссерами, задать им свои вопросы и представить свою позицию. Кроме того, все дни работы фестиваля проходили различные творческие мастерские, круглые столы и форумы.

Магистрантам, студентам и школьникам предстояло не только увидеть этот фестивальный «ландшафт», но и проложить по нему свои индивидуальные маршруты. С этой целью магистранты-тьюторы заранее начали свое знакомство с тьюторантами, работу с картами целей и предпочтений, установление личных контактов и рефлексию над предстоящим событием. Это было особенно актуально для студентов-первокурсников, поскольку они только недавно перешли из статуса школьников в статус студентов. Многие из них, проживая не в Перми, оказались в новом для себя пространстве, которое предстояло освоить, увидеть на его фоне как свои личные, социальные, так и профессиональные возможности.

Педагогами зачастую недооценивается такой фактор социализации и личного развития, как освоение городского пространства, прежде всего, как ресурса для самореализации. Сравнительно недавно мы на кафедре культурологии начали работать с ментальными картами города. Анализ ментальных карт первокурсников показывает, что часть из них достаточно быстро осваивает городские места и практики, но многие испытывают определенные затруднения в этом. Это очень хорошо заметно по практикам потребления кино и театра.

В 2013 году кафедрой культурологии Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета был проведен социологический опрос «Кино и молодежь» с целью выявления степени востребованности студенческой молодежью города Пер-

ми услуг кинотеатра «Премьер» и их кинопредпочтений. Всего было опрошено 1180 студентов пермских вузов.

Данные социологического опроса подтвердили, что кинотеатры являются важной частью, прежде всего, досуговой сферы жизни современного горожанина, при этом они не являются главным источником знакомства с фильмами – на этом месте стоит Интернет. Кинотеатры не располагают к серьезному, вдумчивому знакомству с искусством, это скорее форма престижного, городского способа проведения времени в компании друзей, в сочетании с другими формами досуга (шопинг, боулинг, кафе и иные формы развлечений, предлагаемые мультиплексами). При этом наиболее часто ходят в кинотеатры студенты, постоянно проживающие в Перми (77%).

С нашей точки зрения, степень освоения городского пространства и образа жизни служит, с одной стороны, показателем успешной социализации, с другой стороны, одним из условий самореализации талантливой молодежи. Поэтому включение в учебный процесс старшеклассников и студентов различных событий в сфере городской культуры является одним из образовательных ресурсов.

Образовательный эффект от такого события, как международный фестиваль документального кино «Флаэртиана», можно связать еще и с тем, что сам формат документального кино мало знаком школьникам и студентам. Навыки анализа кинотекста, прежде всего, с точки зрения такой компетенции, как критическое мышление, практически отсутствуют. Вместе с тем переход от общества информации к обществу знания связывается с формированием более качественных компетенций в отношении информации: «Необходимо обмениваться информацией, сопоставлять, критиковать, оценивать и осмысливать информацию при помощи научного и философского поиска для того, чтобы каждый человек был способен производить новые знания на основе информационных потоков».

Дневник тьюторантов получил название «Кино в моем образовании». Карта целей, свой маршрут – топография мероприятий на все дни фестиваля, различные памятки для написания эссе, проекта, анализа фильмов. В ходе размышлений над структурой дневника появилось стремление учесть и эмоционально-когнитивную составляющую, связанную с проявлением спонтанности, эмоций, впечатлений, для которых лучше выделить свободное место в дневнике, мы предпочли даже другого, не белого, цвета листы. Эта задумка себя оправдала, цветные листы оказались самыми востребованными у студентов.

Во время фестиваля проходили ежедневные встречи тьюторов со своими тьюторантами, обсуждение прошедшего и следующего дня, рефлексия над собственным опытом. Круглый стол «Кино в моем образовании», как завершающее мероприятие образовательного события, позволил «зафиксировать» тот путь, который прошли студенты и магистранты от «себя прошлого» к «себе будущему» за дни фестиваля.

Атмосфера творчества, которая сопутствует фестивалю, концентрация визуальности, опыта общения с интересными людьми, готовыми поделиться своим видением мира, все это, несомненно, представляет собой один из образцов той самой креативной среды, без которой не обойтись в развитии одаренности.

Убедиться в том, что потенциал креативности, творчества становится доступным под влиянием участия в ярком культурном событии, можно было и на примере учащихся МАОУ «СОШ № 104 с углубленным изучением предметов культурологического профиля» г. Перми. Вместе со студентами и магистрами они включились в пространство фестиваля, вели свои дневники, участвовали в обсуждениях, мастерских и творческих встречах. По словам А. Р. Левинской, учителя мировой художественной культуры школы № 104, магистранта-тьютора, одной из задач перед

подобным экспериментом было научить ребят выходить из зоны «школьного» комфорта и уметь использовать свои знания в новой для них среде.

Перед выходом на фестиваль с учащимися проводились занятия, на которых ставились вопросы о разнице между игровым и документальным кино, личных предпочтениях, а также была сформулирована задача сконструировать свой фестивальный маршрут. Вся работа на фестивале проходила в небольших группах, которые формировались по общности интересов ребят.

Для более уверенного путешествия по пространству фестиваля в комфортной психологической обстановке учащихся познакомили как с «Пермской синематекой», так и с фестивальной программой. Было организовано несколько игр на адаптацию и на базовые компетенции школьников. Так, при помощи фотокросса школьники географически освоили пространство фестиваля, а благодаря интервьюированию познакомились с его участниками, организаторами, зрителями.

«Проникнув» в фестивальное пространство, школьники начали участвовать в мастер-классах, кинопросмотрах, дискуссиях, решая поставленные перед собой задачи. Одна из групп настолько увлеклась процессом, что организовала небольшую экскурсию «Пермь глазами школьника» для голландских режиссеров, приехавших на фестиваль поделиться опытом.

Полученный на фестивале новый опыт, яркие впечатления привели учащихся к новым открытиям, как в ключевом вопросе по поводу различий игрового художественного и неигрового документального кино, так и в области их личностного опыта, дальнейшего профессионального выбора.

Вернувшись в привычную школьную среду, ребята не только обсуждали просмотренные фильмы, к лучшим из которых они создали афиши. Но также они задумались о собственной идее документального кино, что, кстати, стало возможным благодаря

новым контактам, установленным на фестивале. Многие учителя в школе отметили, что ребята, побывавшие на фестивале, стали более успешными и мотивированными на уроках.

Таким образом, благодаря поддержке отдела медиаобразования в лице О. Н. Ахмедзяновой и директора Международного фестиваля документального кино «Флаэртиана» П. А. Печенкина появилась возможность пройти в технологии тьюторского сопровождения образовательное путешествие по дорогам уникального культурного события.

Это еще раз наглядно показывает, что при определенном, тьюторском, взгляде на городские события и практики вся культурная среда может стать креативным ресурсом, позволяющим проявлять и развивать потенциал детской одаренности.

### **Литература:**

*Игнатьева О. В.* Медиатьютор и открытое образование // Новые смыслы и практики медиаобразования: Сборник научных статей. Пермь, 2014.

К обществам знания. Всемирный доклад ЮНЕСКО. Париж: ЮНЕСКО, 2005. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843r.pdf>

Новые смыслы и практики медиаобразования: Сборник научных статей. Пермь, 2014.

*Полищук С. В.* Тьютор в сфере культуры – «сталкер» в области ценностей и смыслов // Флаэртиана-социум: сборник материалов проекта / Науч. ред. О. Н. Ахмедзянова. КГАУК «Пермкино». Пермь, 2012. С. 19–22.

*Робинсон К.* Призвание. Как найти то, для чего вы созданы, и жить в своей стихии. М., 2010.

*Федоров А. В.* Медиаобразование будущих педагогов. Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. 314 с.

## **Глава 6**

### **«Культурный рюкзак элективных курсов»: механизм организации тьюторского сопровождения в городском пространстве**

*Дети – это та часть общества,  
которую больше всего фотографируют,  
и меньше всего слушают.*

*Р. Харп*

#### **Партнерство культуры и образования**

Современная российская школа практически не использует возможности культурных практик, в то время как за рубежом растет интерес к партнерству культуры и образования.

Мы рассмотрим это на примере Дорожной карты Европы по художественному образованию, двух конференций мирового уровня по проблемам художественного образования, некоторых исследований роли художественного образования, проведенных по инициативе ЮНЕСКО.

Так, исследования показывают <sup>14</sup>, что вовлечение учащихся в творческий процесс, с попутным включением элементов их культуры в образовательный процесс, воспитывает в каждом индивидууме креативность и инициативность, богатство воображения, эмоциональную зрелость и нравственный «компас», способность к критическому мышлению и оценке, чувство независимости и свободу мышления и действия. Обучение через искусство также стимулирует познавательные процессы и подчиняет путь и со-

---

<sup>14</sup> За примерами исследований и другими материалами мы предлагаем обращаться к докладам подготовительных собраний перед Всемирной Конференцией по Вопросам Художественного Образования на международном сайте ЮНЕСКО по художественному образованию (<http://www.unesco.org/culture/lea>). Кроме того, данные можно получить из Доклада с азиатского регионального симпозиума по вопросам художественного образования «Обучение для творчества: привнесение искусства и культуры в азиатское образование», ЮНЕСКО, 2005.

держание обучения нуждам современного общества, в котором учащиеся живут. Сегодня существует огромная пропасть между познавательными и эмоциональными процессами, что отражает преимущественную сфокусированность образования на развитии когнитивных навыков, в то время как эмоциональной стороне уделяется меньше внимания. По мысли профессора Антонио Дамасио, акцент на развитии когнитивных навыков в ущерб эмоциональной сфере является фактором, объясняющим упадок в сфере нравственного поведения в современном обществе. Эмоциональность является неотъемлемой частью в процессе принятия решений и выполняет роль вектора для действий и идей, порождая размышление и оценивание. Без эмоциональной составляющей любое действие, решение или мысль будут базироваться исключительно на рациональном отношении. Здоровое нравственное поведение требует участия эмоциональной сферы.

Совершенствование педагогических усилий для развития эмоций и чувств, интеграция эмоционально-образного и рационально-логического компонентов мышления, по мнению многих авторов, являются «одним из главных условий развития творческого мышления» [Креативная лаборатория: диалог творческих практик, с. 90].

Профессор А. Дамасио предполагает, что художественное образование посредством поощрения эмоционального развития способно привести баланс между когнитивным и эмоциональным компонентами развития и тем самым внести вклад в поддержание культуры общественного порядка.

Особое внимание в Дорожной карте Европы по художественному образованию уделяется социальному партнерству между сферой образования и деятелями культуры. Оно предполагает:

- поощрение активного и устойчивого партнерства между образовательными контекстами (формальные и неформальные) и обществом в целом;
- содействие участию в процессе обучения местной творческой практики искусства и включение местных художествен-



ных форм и методов в процесс обучения в целях укрепления местной культуры и самобытности;

- содействие сотрудничеству между школами и родителями, общественными организациями и учреждениями, а также мобилизации местных ресурсов в рамках общин для разработки программ художественного образования для того, чтобы общины могли поделиться культурными ценностями и местными видами искусства;
- поощрение активного участия в процессе образования учреждений искусства и культуры, фондов, средств массовой информации, промышленности и представителей частного сектора;
- интегрирование партнерских связей между школами, художниками и культурными учреждениями в основной учебный процесс;
- содействие субрегиональному и региональному сотрудничеству в области художественного образования с целью укрепления региональной интеграции.

В разных странах выбирается своя модель социального партнерства культуры и образования. Для нас представляет особый интерес национальная программа «Норвежский культурный рюкзак»<sup>15</sup>.

Программа рассчитана на всех учащихся в возрасте от 6 до 19 лет и призвана познакомить их с разными видами искусства и художественного творчества. В норвежском «школьном рюкзаке» – шесть основных направлений: театральное мастерство, визуальное искусство, кинематография, музыка, литература, культурология.

Реализация музыкального «портфеля» закреплена за агентством Rikskonsertene, создавшим программу школьных концертов, которые проводятся в партнерстве со всеми губерниями. Учащиеся могут посетить два концерта в год, в программе есть все музыкальные жанры. Кроме того, организуются встречи с му-

---

<sup>15</sup> <http://www.kulturradet.no/den-kulturelle-skolesekken>

зыкантами во время гастролей, фестивалей, проводятся различные семинары, творческие мастерские, музыкальные школы.

«Портфель» визуального искусства состоит из изобразительного искусства, дизайна и архитектуры, декоративно-прикладного искусства. В процессе освоения этого модуля учащиеся знакомятся как с традиционными видами искусства, так и с классическим и современным искусством. Ведущую роль здесь играют музеи, прежде всего, Национальный музей искусства, архитектуры и дизайна. Выставки, встречи и презентации проводятся как в самом музее, так и на выезде в других городах, где всегда имеются приспособленные для этого помещения. Для учителей специально проводится курс обучающего характера для того, чтобы познакомить их с методами музейной педагогики и арт-педагогики.

Театральные виды искусства, включая оперу и балет, находятся в отдельном «портфеле». Специальная организация Scenekunstbruket собирает информацию, касающуюся театров и театральной деятельности, рекомендует для учащихся разного возраста как традиционные, так и новые спектакли. В норвежских губерниях проходят гастроли театров и фестивали, где большое место отводится новым формам театрального искусства, экспериментальным театрам, перформансам и проектам.

Кинорюкзак организуется благодаря координации деятельности Института кино и организации FILM&KINO. Здесь много внимания уделяется производству детского и молодежного кино, кинопроектам, реализуемым школьниками.

За «литературный портфель» отвечают школьные и губернские библиотеки. Кроме того, встречи школьников с писателями проводятся благодаря Норвежскому Центру писателей, им же организуются курсы для начинающих молодых писателей. За время действия программы увеличился читательский интерес, что, в свою очередь, приводит к активизации издательской деятельности.

Знакомство школьников с культурным наследием, традициями связывается с культурологическим направлением. В этом школам помогают музеи, архивные и религиозные центры, научные ин-

ституты. Именно это направление считается самым важным во всей программе, здесь реализуется самое большое количество проектов, встреч и презентаций.

Подобные национальные программы приводят к формированию новых культурных практик и, несомненно, способствуют развитию одаренности и талантов школьников. Но, с нашей точки зрения, не только искусство и культурное наследие являются ресурсами для развития и поддержания креативности и инновационного потенциала учащихся.

### **Город 2.0**

Вся культурная среда может выступать в качестве образовательного пространства. Как раз об этом и мечтал Ивал Иллич, считая монополию школы на образование одной из причин социального неравенства. В создании открытых образовательных сетей автор видел альтернативу школьному образованию, что, в свою очередь, способно расширить «возможности человека в наполнении всякого момента его жизни учением, взаимодействием с другими людьми и вниманием к ним» [Иллич].

Сам город, по мнению И. Иллича, со всеми службами, инфраструктурой, учреждениями и людьми, способен быть такой образовательной средой, в которой «образование для всех означает образование всеми». Может быть, данное предсказание автора выглядит несколько утопично, но, на самом деле, этот сценарий уже в какой-то степени реализуется в социальных сетях: «На первой встрече, скажем, в кофейне, партнеры могли бы представиться друг другу за чашкой кофе, а книга, выбранная для обсуждения, лежала бы рядом. Люди, которые возьмут на себя инициативу устройства таких встреч, скоро поймут, что именно надо указать, чтобы встретиться с нужными людьми. При этом риск, что самостоятельное обсуждение с незнакомыми партнерами приведет к потере времени, разочарованиям или даже неприятностям, конечно же, меньше, чем если бы приходилось встречаться с учениками по колледжу. Устроенная компьютером встреча для

обсуждения статьи в национальном журнале, проведенная в кофейне на Четвертой авеню, не обязывала бы никого из участников и дальше проводить время с новыми знакомыми – можно выпить чашку кофе и распрощаться. А вот шансы на преодоление одиночества в современном городе и даже на новую дружбу весьма велики, есть шанс самостоятельно найти работу, начать читать книги по определенной проблеме и т. д.» [Иллич].

«Создание нового стиля образовательных взаимодействий между человеком и окружающей его средой», эта идея И. Иллича звучит сегодня актуально, как никогда, и видится единственным способом решения задач «общества знания» и открытого образования.

Вместе с тем конкуренция городов и территорий за «креативный класс», «социальных инноваторов», талантливых людей также приводит к тому, что пространство города стремится стать максимально открытым, креативным, способствующим самореализации. Европейские города соревнуются друг с другом степенью открытости городской инфраструктуры, институтов управления, медиасреды, бизнеса. Эта концепция открытости города опирается и на соответствующие идеи в области культурной и образовательной политики – идеи расширенного гражданского участия. Современными авторами подчеркивается, что «культура участия» (*participatory culture*<sup>16</sup>) – это «свободное, деятельное и осознанное участие людей в культурных и социальных процессах, возможность для них быть не только “потребителями” или объектами воздействия, но вносить свой собственный вклад в принятие решений и создание культурных событий (например, выставок или образовательных программ), а стало быть, в процесс осмысления и актуализации культурного наследия» [Агапова, 2012, с. 8].

Объединение идей и ресурсов открытого города и открытого образования позволяет, с одной стороны, менять городскую культуру, повседневные практики горожан в сторону инноваций, с другой стороны, создавать уникальную культурно-об-

---

<sup>16</sup> <http://www.participatorymuseum.org/>

разовательную среду для формирования творческого капитала горожан.

Интересный пример, раскрывающий смысл новых взаимоотношений информационного общества и культуры, дает музейное сообщество, активно пересматривающее в последнее время миссию музея и, соответственно, формы музейной коммуникации: «Если говорить о музейной коммуникации, классический музей сосредоточен на презентации коллекций и в своих решениях исходит из того, что он может *интересного показать* посетителям. Тогда как музей 2.0 ставит во главу угла вовлечение и обмен. Поэтому в первую очередь его усилия сконцентрированы на исследовании подлинного интереса и потребностей аудитории, попытках понять, что именно в коллекции музея может входить в резонанс с жизненными интересами сообщества и как достичь живого диалога с современностью» [Агапова, 2012, с. 17].

Нашему педагогическому сообществу есть чему поучиться у лучших музейных педагогов, развивающих идеи о том, как формировать детскую культуру участия. Так, по мнению Р. Харта, участие детей в различных культурных проектах можно представить в виде лестницы. Первые, низшие, ступени, такие как «Манипуляция», «Декоративное участие», «Симуляция или номинальное участие в общем процессе» не позволяют проявлять детскую инициативу, творчество и активный интерес. Главным принципом модели подлинного участия является вариативность, когда:

1. Дети понимают цели проекта.
2. Они знают, кто принимает решения относительно их участия и почему.
3. Они играют важную (а не «декоративную») роль.
4. Они добровольно участвуют в проекте после того, как они поняли суть проекта.
5. У них есть возможность влиять на ход проекта любым способом, кроме отказа от участия.

Р. Харт говорит об условиях формирования детской культуры участия вообще, но как близки эти условия принципам тьютор-

ского сопровождения, предпосылкам развития и поддержки детской одаренности!

Принцип открытости для активного участия, со-участия, объединяет сегодня многие концепты, для нас в данном контексте наиболее важными являются «открытый город» и «открытое образование».

### **Городской культурный рюкзак**

В отличие от «Норвежского культурного рюкзака», мы представляем себе городской культурный рюкзак более объемным, включающим в себя все обладающие образовательным потенциалом направления и сферы городской культуры, а также сообщества, людей, учреждения и практики, их представляющие. Такая карта образовательных ресурсов города вполне может быть составлена по принципу культурного картирования. Ландшафт городской культуры не статичен, каждый день происходят новые события, каждое из которых способно выступать для учащихся и образовательным событием, связанным с их личностно-ориентированной картой.

Постоянный образовательный мониторинг карты городской культуры требует своих проводников. Тьюторское сопровождение видится как раз таким компасом, который будет показывать нужное направление для разных групп учащихся.

С целью формирования дружественной по отношению к образованию городской среды необходимо на примере нескольких школ (может быть, даже одной) сконструировать и провести апробацию модели социального взаимодействия «Открытая школа – Открытый город».

Первый этап проекта (организационный) предполагает активное взаимодействие с учреждениями и деятелями, городскими сообществами по выдвижению образовательных инициатив для школьников. Итогом этого этапа должен стать календарно-тематический план встреч учащихся школ с деятелями культуры на год.

Кроме того, необходимо активное освещение проекта в СМИ с целью формирования положительного имиджа проекта и идеи

значимости социального партнерства образования и культуры для будущего города и для поддержки одаренных детей и молодежи.

Второй этап должен быть связан с реализацией календарно-тематического плана встреч учащихся пермских школ с деятелями культуры. Для этого этапа должна быть составлена Карта ресурсов «Открытая школа» с аннотацией всех обозначенных мероприятий и встреч. Кроме того, необходимо тьюторское сопровождение: с учащимися пермских школ тьюторы будут проводить консультации, направленные на овладение навигацией по Карте ресурсов «Открытая школа», а также выстраивание индивидуальных маршрутов встреч с деятелями культуры. Это, в свою очередь, должно сыграть важную роль в успешной социализации учащихся, помочь определиться с выбором профессиональной сферы, сформировать положительную региональную идентичность.

Третий этап (заключительный) связан с обобщением опыта социального партнерства образования и культуры в Пермском крае, продвижением и обменом положительными инициативами с регионами России и зарубежными странами.

Одним из средств развития и поддержки одаренности, «развития социальных и межкультурных коммуникаций, особенно в сфере образования», является искусство [Магидович, 2011]. Но обычно обращается внимание только на потенциал классического искусства и художественной культуры, в то время как «современное искусство представляется чрезвычайно демократичным и доступным, в отличие от искусства старого, для понимания которого на самом деле надо обладать обширными культурологическими познаниями. Свобода выбора способов формообразования, возможность воздействовать на различные органы чувств, стирание граней между различными жанрами и видами искусства, интерактивность и способность вовлекать посетителя в происходящее – колоссальный ресурс и преимущество актуального искусства. Музей современного искусства можно было бы в стиле Винни-

Пуха назвать «очень странным местом», где возможно такое, что невозможно более нигде. Современное искусство идеально отвечает одной из основных задач воспитательного процесса, как он понимается сейчас лучшими представителями педагогической профессии, а именно способствует «расширению пространства внутренней свободы» (Е. А. Ямбург)» [Райхштейн, 2011].

Читая данное рассуждение известного автора многих креативных детских музейных проектов А. Райхштейна, невольно вспоминаешь и те слова, которые сравнительно недавно сопровождали мероприятия Пермского культурного проекта: «Современное искусство – современные мозги».

Представляется, что один из «портфелей» нашего городского культурного рюкзака должен состоять именно из современных арт-практик. Это может быть элективный курс, предложенный для учащихся и реализуемый не в стенах школы, а в среде городских арт-объектов, музеев, прежде всего, Музея современного искусства, дизайн-среде, в сетевом взаимодействии с ресурсами открытого образования. Для развития одаренности в любой сфере, креативных способностей, навыков XXI века необходим выход за пределы зоны комфорта, и современное искусство способно научить мыслить нестандартно и физиков, и лириков.

Размышляя об условиях реализации проекта «Открытая школа», необходимо отметить важность активного участия самих учащихся в проектировании своей образовательной среды, в создании навигации и карты маршрутов, в управлении своими компетенциями. Обратившись к опыту зарубежных коллег, который, в частности, демонстрировался на семинаре Адриана Бюрги «Компетенции – обучение на практике и для практики» (ПГГПУ, 2013 год), можно представить, как создать механизм рефлексии над собственным творческим ростом в виде портфолио «Моя жизненная панорама».

Итак, в ходе конструирования городского культурного рюкзака для тьюторского сопровождения одаренных учащихся у нас



формируется следующий пакет необходимых документов: Карта ресурсов «Открытый город», личностно-ориентированная карта учащегося (индивидуальный маршрут элективных курсов), портфолио учащегося «Моя жизненная панорама».

### **Литература:**

*Аганова Д.* Культура участия: миллионы диалогов // Музей как пространство образования: игра, диалог, культура участия / Отв. ред. А. Щербакова. Сост. Н. Копелянская. М., 2012. С. 8–20.

Дорожная карта художественного образования: Всемирная конференция по образованию в области искусств: создание творческого потенциала для XXI века. Лиссабон, 6–9 марта 2006 г. / ЮНЕСКО. Лиссабон, 2006. С. 1. Электронный ресурс. Режим доступа: [http://portal.unesco.org/culture/en/files/40399/12653856603Russian\\_RM.pdf/Russian%2BRM.pdf](http://portal.unesco.org/culture/en/files/40399/12653856603Russian_RM.pdf/Russian%2BRM.pdf)

*Иллич И.* Освобождение от школ. Электронный ресурс. Режим доступа: [http://www.eusi.ru/lib/illic\\_osvobogdenie/index.php](http://www.eusi.ru/lib/illic_osvobogdenie/index.php)

Креативная лаборатория: диалог творческих практик: Монография / Ред.-сост. О. А. Карлова. М.: Академический Проект, 2009. 476 с.

*Левинская А. Р.* Навигация школьников в культурном пространстве Перми: личная образовательная карта // Город как вызов. Сборник статей Международной научной конференции (Пермь, 16–17 мая 2014 г.) / Под общ. ред. О. В. Игнатъевой. Пермь, 2014. С. 208–210.

*Магидович М. Л.* «Не навреди», ли Австрийская прививка петербургской художественной школе // Театр, кино, музей – для новой школы. Материалы Всероссийского методического семинара «Театр, кино, музей – для новой школы» (Пермь, 26–27 октября 2011 г.). Пермь: От и До, 2011. 167. С. 78–87.

*Райхштейн А. А.* Аттрактивность искусства и детская аудитория // Театр, кино, музей – для новой школы. Материалы Всероссийского методического семинара «Театр, кино, музей – для новой школы» (Пермь, 26–27 октября 2011 г.). Пермь: От и До, 2011. С. 118–126.

*Харт Р.* Участие детей: от симуляции к полноправию // Музей как пространство образования: игра, диалог, культура участия / Отв. ред. А. Щербакова. Сост. Н. Копелянская. М., 2012. С. 21–28.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Итак, еще раз бросим общий взгляд на рассматриваемую в данной монографии проблему.

Иногда в обществе встречаются талантливые люди. Чем больше в обществе талантливых людей, тем лучше оно реагирует на вызовы, быстрее осваивает новые технологии, полнее обеспечивает своим членам пристойные условия жизни. Талантливые люди вырастают из способных, одаренных детей, если, конечно, создать им благоприятные условия. Следовательно, чем больше будет выявлено одаренных детей и чем благоприятнее будет среда, в которой они растут, тем лучше будет всем нам.

Но также следует помнить, что понимание любого явления социально обусловлено. И если раньше, на протяжении веков, под одаренностью понимались способности исключительно в высших сферах деятельности, таких как наука, искусства, философия, то теперь мы (то есть наше общество) постепенно дозреваем до понимания, что одаренным может оказаться любой человек и в любой деятельности. И все потому, что если раньше обществу требовалось совсем немного талантливых людей, занимающихся творчеством, а всем остальным отводилась роль исполнителей-статистов, то теперь талантов нам нужно все больше и больше, причем в самых разных сферах жизни. Этого сегодня требуют экономика, технологии, социальная сфера, культура.

Так выглядит проблема на макросоциальном уровне. Но и на микросоциальном уровне мы наблюдаем аналогичный процесс. Когда-то в далеком 1943 году Абрахам Маслоу опубликовал свой труд, излагающий теорию об иерархии потребностей. Постепенно она приобрела огромную популярность во всем мире, легла в основание теории менеджмента, стала обязательной к изучению в университетах и даже в школах. Теперь едва ли не каждый человек в развитых обществах знает, что высшим уровнем достижения человека является реализация своих целей, способностей,

развитие собственной личности. Стоит ли удивляться, что как минимум два или три поколения родителей мечтает сделать так, чтобы их ребенок сумел реализоваться в жизни, поскольку это и есть счастье? Да и сами взрослые не чужды подобному стремлению. В идеале каждый член общества должен теперь достичь самореализации, быть талантом на свой манер и в своей сфере.

Казалось бы, если стремление к самореализации повсеместно, то все социальные системы и институты должны быть перестроены так, чтобы этому стремлению соответствовать. Но тут нас ждет разочарование. Как выяснил нобелевский лауреат по экономике Дуглас Норт, социальные институты, возникшая для «снижения транзакционных издержек» и увеличения порядка и предсказуемости общества, с течением времени могут начать действовать по собственной логике, далекой от первоначальных целей. Точнее говоря, они остаются прежними, но меняются внешние условия, в результате чего институты продолжают воспроизводить себя, принуждая участников вновь и вновь исполнять институциональные предписания, даже если они противоречат желаниям самих людей и потребностям нового дня. Он назвал этот феномен «институциональной ловушкой».

Поэтому стоит ли удивляться, что наша система образования, сложившаяся еще полвека назад и с тех пор, несмотря на огромное количество реформ, сохраняющая неизменными свои базовые характеристики, воспроизводит сегодня такое понимание одаренности, которое уже мало соответствует требованиям общества и человека? Что она по-прежнему, на уровне ежедневных рутинных практик и дискурсов, продолжает делить учеников на «талантливых» и «бесталаных», исходя из предметных оценок и особенностей поведения, а не их способностей? Что талантливыми учениками в большинстве случаев по-прежнему считаются самые послушные, а не самые способные? Да, разумеется, мы все выучили правильные слова о личности ребенка, о «субъект-субъектном» отношении учителя и ученика, об уни-

кальности каждого человека. Но одно дело выучить формулы и воспроизводить их на конференциях, и другое дело – следовать им каждый день, особенно если этому сопротивляются сами институты-системы.

А как меняются институты? Этот вопрос звучит, на первый взгляд, очень академично и абстрактно. Теориям изменений посвящены сотни томов философской, социологической, экономической и исторической научной литературы. Но каждому из нас приходится искать собственный, уникальный ответ на этот вопрос, исходя из ситуации, если мы, конечно, в нем заинтересованы. И в этой книге мы поделились своим видением решения проблемы.

Однажды у нас состоялся очень интересный разговор с одним бывшим директором школы из Швейцарии, специалистом по компетентностному подходу и тьюторству. Его звали Адриан. Работая директором школы, он произвел своего рода революцию в образовании, добившись очень высоких результатов в профессиональном выборе учащихся. Более 90% учащихся после окончания этой школы осознанно приходили в профессию. Освободив старшеклассникам два дня в неделю для работы на предприятиях и в учреждениях в соответствии с их предпочтениями, Адриан тем самым доказал, что образование и социум могут быть заинтересованы друг в друге. Эффективный опыт социального партнерства можно было передать другим школам, но для этого, как рассказывал меланхоличный Адриан, «я предложил вывезти всех учителей на три дня, – чтобы лично разъяснить каждому, что такое компетенции и почему нам нужно на них ориентироваться. Мне было сказано руководством, что это невозможно сделать. Скоро я ушел из школьного образования, так как продолжать дальше подобный эксперимент без такого семинара не имело смысла», – закончил он свое повествование.

Адриан ушел потому, что понимал: изменения нельзя произвести простым приказом. Необходимо, чтобы люди изменили свое

отношение, увидели в новой системе личный, интересный для себя смысл. Но, находясь внутри системы, исподволь, рутинно навязывающей тебе собственную логику действий и мышления, этого достичь нельзя. Наивно думать, что институты меняются автоматически. Они могут изменяться только под воздействием самих людей, если те привнесут в институциональные взаимодействия новый смысл, новые приемы, новые практики.

Есть и другой путь изменения систем – извне. Способом достижения нового, более адекватного современному миру подхода к одаренности может стать развитие в нашей стране тьюторства. В нашем понимании тьютор является человеком, выступающим посредником между системами и учеником. При этом под системами мы в данном случае понимаем как образование, так и многое другое – культуру, искусства, город, рынок, язык, потому что все это организовано в виде институтов. Каждая из систем, разумеется, также имеет собственную навязываемую логику, и, разумеется, никто не способен избежать их воздействий. Но более свободная, более творческая, креативная и одаренная личность появится тогда, когда человек будет научен не следовать слепо в рамках институциональных логик, а осознанно использовать те из них, которые в данный момент и в данном месте наиболее соответствуют его собственным, отрефлексированным потребностям и целям. Роль тьютора в работе с тьюторантом состоит в том, чтобы помочь осознать себя и свои преимущества (самоактуализироваться, говоря языком Маслоу), показать возможности, предоставляемые системами-институтами и научиться ими пользоваться во имя самореализации.

И как только это произойдет, институты из таящих опасности и довлеющих сверху систем превратятся для этого конкретного студента или ученика в институциональную среду, по которой можно и должно прокладывать собственные маршруты к полноценной и талантливой жизни.

Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего профессионального образования  
«Пермский национальный исследовательский политехнический университет»

Научное издание

**Оксана Валерьевна Игнатьева,  
Олег Владиславович Лысенко,  
Ирина Юрьевна Черникова**

## **Тьюторское сопровождение как фактор социализации одаренных детей**

СЕРИЯ: ИНЖЕНЕРНЫЙ ВУЗ ШКОЛЕ

Верстка С. А. Лишанской  
Корректор И. И. Плотникова

Подписано в печать 25.12.2015. Формат 60х90 1/16. Бумага ВХИ.  
Гарнитура Times. Физ. печ. л. 3,9. Тираж 300 экз. Заказ №  
Книжное издательство «Пушка».  
614990, г. Пермь, ул. Дружбы, 34, офис 207

Отпечатано в соответствии с предоставленными заказчиком файлами  
в типографии ООО «ПК «Астер»  
614064, г. Пермь, ул. Усольская, 15, тел.: (342) 206-06-86