

**ОБОГАЩЕНИЕ ОПЫТА СОЦИАЛЬНОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ
СОЦИОКУЛЬТУРНОГО РАСКОЛА**

**ENRICHING THE EXPERIENCE OF SOCIAL INTERACTION
OF YOUNG PEOPLE IN THE CONTEXT
OF SOCIO-CULTURAL DIVISION**

Е.В. Коваленко

E. V. Kovalenko

Белгородский юридический институт МВД России имени И.Д. Путилина
Белгород, Россия

Belgorod law Institute of the Ministry of internal Affairs of Russia
named after I.D. Putin

Belgorod, Russia

e-mail: rouser5450@list.ru

Мир входит в полосу социальной турбулентности и образования новых форм социальности. Усиливается угроза вовлечения молодежи в деструктивные конфликты и экстремистские движения. Миссия образования при этом – формирование ценностно-смыслового ядра социального опыта молодежи. Раскрываются понятие и структура опыта социального взаимодействия, методологические и теоретические основания его обогащения.

The world is entering a period of social turbulence and the formation of new forms of sociality. The threat of involving young people in destructive conflicts and extremist movements is growing. The mission of education in this case is the formation of the value-semantic core of the social experience of young people. The concept and structure are revealed of social interaction experience, methodological and theoretical foundations of its enrichment are revealed.

Ключевые слова: социокультурный раскол; социальное взаимодействие; опыт; обогащение.

Keywords: social and cultural dissent; social interaction; experience; enrichment.

Введение. Современное российское общество переживает очередной социокультурный раскол, являющийся результатом формирования новой социальности на постсоветском пространстве. В научной литературе понятие «раскол» применяется при рассмотрении углубленных процессов дифференциации социальной сферы и её институтов. В последнее десятилетие эти процессы в России обретают особую остроту, во многом определяя характер и направленность развития общества. С.В. Патрушев и А.Д. Хлопонин выделяют социокультурную, этнокультурную, социально-профессиональную, регионально-поселенческую,

внутриполитическую, поколенческую, внутригражданскую, социально-политическую, идеологическую составляющие социокультурного раскола [12].

Наблюдаемые сущностные проявления социокультурно раскола: социально-экономическая поляризованность общества; увеличение разрыва в уровне жизни «элит» и «всех остальных»; снижение социального доверия к власти; дефицит легитимности институционального порядка; социальный запрос на самостоятельно организованную среду повседневной жизни; возрастание самостоятельности граждан в самоорганизации общности; низкая эффективность бюрократического аппарата и коррупция; имитация развития государственности и гражданского общества; антогонизм культуры верхов и культуры масс и др. [2].

В качестве причинного комплекса социокультурного раскола в научной литературе и публицистике рассматриваются различные внешние и внутренние факторы. Д.А. Жуков полагает, что «Россия разрушается как социокультурное и цивилизационное целое» аргументируя это преобладанием в самоидентификации её граждан не этнических, а функционально-профессиональных и бытовых общностей, изменились ценностные координаты поколений, снижается значимость традиционных ценностей [4]. А.А. Зиновьев указывает на противоречивость гибридного постсоветизма, впитавшего в себя советизм, западнизм и имперские амбиции России, проявляющиеся, с одной стороны, в централизации власти, а с другой – в многопартийности и провозглашении либеральных свобод. По мнению автора, «нарушенный закон однокачественности социальной системы, и выступает источником кризисов в России и ее неспособности совершить качественный прорыв в социально-экономическом и политическом развитии, так как в ее пространстве сосуществуют взаимоисключающие друг друга элементы различных социальных систем – коммунистической, капиталистической, феодальной» [8].

Разобщенность народа несет в себе потерю не только этнической идентичности, но и снижение субъектности общества, без которой и государство теряет способность отстаивать свой суверенитет и национальные интересы в глобализирующемся мире. Процессы дезинтеграции под действием внутренних и внешних факторов активированы не только на постсоветском пространстве, как это происходит в России, в Белоруссии и в Украине, но и в странах Западной Европы, в США. Мир входит в полосу социальной турбулентности и образования новых форм социальности, которые часто возникают не как результат естественнo-исторического пути развития, а как результат внешнего вмешательства, бумерангом отзывающегося на своих акторах. Как показывают события

международной жизни, от способа взаимодействия субъектов сегодня напрямую зависят судьба и безопасность больших и малых социальных систем.

Возникающие новые социальные системы, несущие в себе структурные элементы прошлых, разрушенных систем, сохраняют в себе их глубинные противоречия не только на структурном и функциональном уровнях, но и на глубинном уровне общественного сознания и мировоззрения граждан. Если построение новой социальной системы и конфигурации власти возможно в течение нескольких лет, то «чтобы исправить нарушенное интеллектуальное, психологическое и моральное состояние общества, нужно несколько поколений и десятки лет» [8].

Активное участие в протестных социальных процессах принимает молодежь, очень значимая социальная группа в ролевой структуре общества, аккумулирующая в себе не только мощный творческий и интеллектуальный потенциал развития, но и недовольство недостатками ускоренного преобразования общества. Молодежь наследует и воспроизводит сложившиеся общественные отношения, не принимая при этом ценности и интересы предыдущих поколений, идентифицируя себя с будущим. Такая ценностно-смысловая маргинальность молодежи привлекает множество манипуляторов её мировоззрением и нарождающейся социальной субъектностью в собственных политических и иных интересах.

Молодые люди осознанно выбирают протестную культуру в качестве среды самоидентификации и самореализации, пренебрегая при этом возможными рисками для их ещё незначительного социального капитала. Они искренне верят в возможность скорого наступления кардинальных социальных изменений, не зная и не понимая их зависимость от социальных законов развития. В силу малого социального опыта протестное поведение принимается молодежью в качестве естественной формы социального взаимодействия, не замечая в ней контркультурных составляющих. В силу этого под действием информационно-коммуникационных технологий снижается и без того недостаточно сформированная способность молодежи критически дифференцировать и фильтровать информационные потоки в социокультурных и нравственных координатах, выделять признаки экстремистских идеологий и призывов к разрушительному действию. Для этого необходим адекватный опыт социального взаимодействия, который формируется при вхождении во взрослую жизнь стихийно. При этом в образовании всех уровней целенаправленной подготовки подрастающего поколения к социальному взаимодействию не ведется, а образовательный результат, содержащийся в компетентностно-ориентированных ФГОС отражает

лишь отдельные разрозненные элементы социального опыта обучающихся. В качестве общего основания преемственности всех уровней образования в подготовке обучающегося к жизни в изменяющемся социуме нами определен его опыт социального взаимодействия. В основе проблемы исследования лежит все более обостряющееся противоречие между социальной потребностью подготовки студенческой молодежи к продуктивному, открытому взаимодействию в социуме на основе сформированного в культурно-образовательной среде необходимого опыта, с одной стороны, и неготовностью педагогов к обеспечению этого заказа в силу не разработанности теоретических основ этого процесса.

Основная часть. С учетом динамично протекающего процесса социализации подрастающего поколения в условиях социальных трансформаций усиливается научный интерес к области социального взаимодействия и роли образования в подготовке человека к жизни в усложняющейся и непредсказуемой социокультурной среде. Важной научной проблемой становится выявление изменений социального взаимодействия в современных условиях и способов построения образовательной среды подготовки обучающихся к этим изменениям. Особое место в этом проблемном поле занимает педагогическая деятельность, закладывающая основы профессиональной деятельности любого специалиста в процессе его подготовки к профессии и продуктивному социальному взаимодействию, «в приготовлении человека быть человеком, высоко-нравственной личностью, сознательно и целеустремленно развивающей свои силы и способности для блага общества» [13, с. 101].

В основе теорий социального взаимодействия лежат многообразные представления о его сущностных характеристиках: диалогичность коммуникативных действий, обеспечивающая взаимопонимание и консенсус (Ю. Хабермас); целе- и ценностно-рациональное ориентированное по смыслу действие на действия других (М. Вебер); его структуру образуют люди, объекты, нормы ценности и ситуация взаимодействия (Т. Парсон); это обмен идеями, убеждениями, сведениями, чувствами (П. Сорокин); выгодный взаимообмен (Дж. Хоманс, П. Блау); координация совместных действий в процессе достижения индивидуальной цели (Дж. Коулмен); координация осмысленных поступков людей (А. Шюц); взаимная перцепция, функционально-ролевые и межличностные отношения (А.А. Бодалев); организация совместной деятельности (Г.М. Андреева) взаимообогащающее содействие сторон (А.Н. Аверьянов); обменные процессы, образующие социальные связи и отношения (Ю.А. Прокудин); сопряженные действия субъектов (Н.Л. Виноградова).

Профессор Зимбули А.Е., исследуя нравственно-ценностные аспекты социального взаимодействия выделяет бинарную природу нравственных координат, в которых происходит межсубъектное взаимодействие. По его мнению, «нравственно-ценностные аспекты взаимодействия настолько важны для судеб человечества, что в недалеком будущем будет разработана многомерная матрица взаимодействий и написана особая энциклопедия взаимодействий, отражающая особенности взаимодействующих субъектов и их смыслы, средства, последствия и их отношения к происходящему» [6, с. 16]. Автор выделяет следующие ракурсы изучения социального взаимодействия: кто взаимодействует, что они вкладывают во взаимодействие, и какими пользуются средствами; насколько прислушиваются друг к другу и к окружающим; какие получают для себя пользу / вред; каковы последствия данного взаимодействия для всех участников ситуации; как субъекты взаимодействия относятся к происходящему» [6, с. 16]. Все они касаются внешне наблюдаемого, деятельного контура социального взаимодействия. Для решения педагогических задач подготовки обучающихся к жизни в социуме важен объект приложения усилий в «приготовлении человека быть человеком». Таким объектом, по нашему мнению, является индивидуальный опыт социального взаимодействия обучающегося. Д.А. Леонтьев определяет сущность личности через «способность выступать автономным носителем освоенного им общечеловеческого опыта и исторически выработанных человечеством форм поведения и деятельности» [10, с. 3].

Удивительно, но «общественный опыт, являющийся предметом воспитания, передаваемый от одного поколения другому» (А.М. Новиков), крайне редко становится предметом конкретных педагогических исследований [11, с. 4]. Мы значительно чаще встречаем в темах педагогических диссертаций «компетентность», «компетенция», «готовность», «подготовленность», «способность» и другие конструкты образовательного результата, по сути своей являющиеся выражением опыта человека.

В психологии «опыт» понимается не менее многообразно, чем «социальное взаимодействие». Достаточно сравнить содержательные элементы опыта, представленные в различных его определениях: знания, умения, навыки и отношения (К.К. Платонов); способность воспринимать, интерпретировать и оценивать действительность на основе личностных конструктов (ментальный опыт) (М.А. Холодная) динамическая информационная система (С.В. Истомина); знания, представления, взгляды, установки (П. Макларен); системно организованные знания, умения и переживания (А.К. Осницкий).

Э.Ф. Зеер в структуре компетенции наряду с операционально-технологическим компонентом (процедурные знания, умения, навыки), мотивационной и эмоционально-волевой сферами рассматривает опыт, как «интегративное целое усвоенных человеком отдельных действий, способов, приемов решения задач» [5, с. 10].

Результаты теоретического анализа научных источников по проблеме исследования позволили определить опыт социального взаимодействия человека как психический след практикования в социуме, образуемый в процессе освоения им социально значимых видов совместного поведения, контактов, действий, деятельности. При этом образуется особая общность, взаимодействующих с ним субъектов, структурированная по контурам взаимодействия и обладающая системными свойствами. Н. Луман называет этот процесс «конструирование человеком социальной реальности, которая создает человека» [1, с. 5]. В результате формируется событийная общность, Социальная реальность для каждого человека разнообразна и индивидуальна, как и каждый человек. «Неповторимы и складывающиеся конфигурации взаимоотношений между каждым живым индивидом, неповторимы и внутренние миры этих индивидов, с набором способностей, склонностей, привычек, чаяний» [7]. Неповторим и индивидуальный опыт социального взаимодействия человека. Логично, предположить, что имеется и нечто общее в этом опыте, присущее опыту каждого. Это общее может быть описано посредством системных признаков этого сложного объекта. В первую очередь, это структура, функции, инвариант и вариативные элементы, критерии оценивания. Для психолого-педагогического ракурса исследования опыта в дополнение важны факторы, условия, механизмы его становления; закономерности и принципы, методы и технологии его преобразования.

Общей отправной точкой исследования этих ракурсов опыта социального взаимодействия послужила его базовая многомерная модель в координатах «деятельность» – «сознание» – «личность», главной логической взаимосвязи теории деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев). Такая модель опыта позволяет не только наполнить его структурным содержанием, но и определить векторы его развития, обогащения, опираясь на систему методологических и теоретических принципов изучения человека (принцип единства, С.Л. Рубинштейн) и общность строения внешней и внутренней деятельности, (А.Н. Леонтьев). Исходя из доминирующей роли деятельности в развитии сознания и психических процессов человека, опыт социального взаимодействия детерминирован внешней совместной деятельностью (как более сложным видом деятельности) и представлен соответствующей линией раз-

вития «субъектностью», отражающей степень освоения человеком различных видов деятельности (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская). По координате «сознание» развитие опыта социального взаимодействия представлено линией развития «рефлексия», как «способность осмыслить свой опыт с целью прийти к новому пониманию, оценить и обосновать собственные убеждения и ценностные отношения» [14]. Обогащение опыта по координате «личность» происходит по линии «со-бытийность», как «интегративной характеристики человека, проявляющейся в личностных смыслах, жизненных ценностях, энергетике совместности, раскрывающихся в совместной деятельности» [9, с. 24].

Структуру индивидуального опыта социального взаимодействия образуют: *ценностно-смысловой* (ценности, смыслы, цели, установки и др.), *мысле-деятельностный* (социальный и эмоциональный интеллект, рефлексивные способности, предметные и процессуальные знания), а также *экспрессивно-деятельностный* (владения способами самоорганизации и взаиморегуляции совместной деятельности, установления отношений, владение средствами коммуникации) *компоненты*. Эта структура отражает условную структуру личности, предложенную Д.А. Леонтьевым, представленную тремя уровнями: уровень ядерных структур, уровень отношений с миром, уровень экспрессивно-инструментальных структур. Компоненты опыта, являясь его психической формой-носителем наполняются деятельностным содержанием социального взаимодействия. В совместной деятельности они выполняют, соответственно, функции целеполагания, выработки регуляторных решений и исполнения регуляторных решений.

Критерии оценивания уровня сформированности опыта социального взаимодействия: *ценностно-смысловой* (показатели – индивидуальные ценности, смыслы, владение способами ориентировки в нравственных координатах, владение способами целеполагания); *мысле-деятельностный* (предметные и процессуальные знания деятельности в социальных ситуациях, владение способами системного анализа социальных явлений, владение способами индивидуальной и групповой рефлексии принятия решений в команде), *экспрессивно-деятельностный* (реальный уровень отношений, уровень субъектности в ведущих видах деятельности, владение способами самоорганизации и взаимоорганизации совместной деятельности).

Концепция обогащения индивидуального опыта социального взаимодействия основана на системно-диалектическом подходе, «позволяющем реализовать интеллектуальный потенциал системных представлений и диалектики в процессе исследования сложных объек-

тов» [3]. Понятие «обогащение» определяется как количественное увеличение (богатство) элементов опыта, так и естественное или искусственное повышение концентрации полезного элемента в общей массе его элементов. Алгоритм обогащения опыта определялся с учетом уровневой модели личности Д.А. Леонтьева. Иерархичность уровней структурных компонентов определяет направление функционально-регуляторных связей между ними – от ядерных структур к структурам отношений с миром и далее к экспрессивно-операциональным структурам. В силу наличия обратной связи (афферентации) в регуляции функциональных состояний, важнейшего механизма саморегуляции человека, становление опыта социального взаимодействия осуществляется в обратном направлении от восприятия ситуации к её пониманию, осмыслению, прогнозированию и далее к целеполаганию в ядерных структурах с последующим завершением регуляторного цикла по достижению поставленной цели. Наряду с функциями ориентации, регуляции, социального гомеостаза, опыт социального взаимодействия выполняет и экспертную функцию, порождая проверенное им концентрированное социальное знание.

Промежуточная сфера отношений с миром осуществляет интерпретацию, оценивание, отбор и переструктурирование элементов опыта (знаний, умений, владений способами) и последующую их концентрацию до уровня ядерных элементов (ценностей, смыслов, установок, убеждений, жизненных стратегий и целей). Развитие этой сферы у сегодняшней молодежи является главенствующей педагогической задачей подготовки её к жизни в изменяющемся социуме. В практике высшего образования, невзирая на наличие в образовательных стандартах социальных компетенций, пусть и бессистемных, эта задача не ставится, следовательно, и не решается. Необходимо расширять у обучающихся возможности удерживать совершенно разные отношения в организации собственного мышления, коммуникации, социальных действий, взаимодействий.

Следует целенаправленно расширять у обучающихся понятийное поле социального взаимодействия, формировать системные представления о социальных явлениях с одновременной дифференциальной оценкой отдельных фактов, событий, мнений, помогать овладению инструментом системного анализа социальных ситуаций и этического выбора биполярных способов бытия, со-бытия и взаимодействий, формировать индивидуальную нравственно-оценочную матрицу взаимодействий, развивать умение противостоять манипуляциям и блокировать нежелательное внешнее воздействие, помогать разобраться с наиболее вероятными, предпочтительными и нежелательными социальными ролями.

Решению этих задач посредством обогащения опыта социального взаимодействия обучающихся способствует системно-мыследеятельностный подход Г.П. Щедровицкого, содержащий «схемы знания, схемы мыследеятельности, несущие на себе новые принципы и способы жизни, новые типы активности, рефлексии и сознания, организации коллективной и групповой, сетевой работы, современные формы системного и мультисистемного анализ» [15].

Заключение. В условиях усиливающегося социокультурного раскола в российском обществе, как и других государств на постсоветском пространстве, молодежь все чаще оказывается в рядах протестных движений, возрастает угроза вовлечения молодых людей в противоправную экстремистскую деятельность.

В российской образовательной системе всех уровней образования не ведется целенаправленная подготовка обучающихся к жизнедеятельности в трансформирующемся в условиях неопределенности социуме. Одной из причин такого положения является отсутствие научно обоснованных теоретических и методических основ этого процесса.

Одним из направлений совершенствования социального и личностного контекстов профессионального образования молодежи является обогащение опыта социального взаимодействия обучающихся. Концептуальные основания этого процесса содержат базовые понятия, методологические подходы, его модели, структуру, функции и механизмы и могут служить теоретическим обоснованием совершенствования социального обучения в вузе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Бергер, П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М.: “Медиум”, 1995. – 323 с.
2. Бондар, А.В. Социокультурный раскол и развитие российской государственности / А.В. Бондар // Власть. – 2009. – № 3. – С. 9-12.
3. Винограй, Э.Г. Системно-диалектический подход: теория и методология: монография / Э.Г. Винограй. – Кемерово, 2014. – 308 с.
4. Жуковский, Д.А. Социокультурный раскол в российском обществе с позиций цивилизационного подхода / Д.А. Жуковский // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 22. – С. 93-96.
5. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
6. Зимбули, А.Е. Взаимодействие: этнические ракурсы / А.Е.Зимбули // Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности: Материалы VI Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Е.И. Бражник, Н.Н. Суртаева, С.В. Кривых. – СПб.: Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2016. – 422 с. – С. 14-22.

7. Зимбули, А.Е. Нравственный мир: три простора, три времени / А.Е. Зимбули [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://aesthetics-herzen.narod.ru>. – Дата доступа: 05.09.2020.
8. Зиновьев, А.А. Постсоветизм (Современная Россия глазами мыслителя и художника) / А.А. Зиновьев [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://vybory.org/articles/480>. – Дата доступа: 05.09.2020).
9. Исаев, Е.И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах / Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков. – М.: Издательство ПСТГУ, 2013. – 432 с.
10. Леонтьев, Д.А. Очерк психологии личности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1993. – 43 с.
11. Новиков, А.М. Культура как основание содержания образования / А.М. Новиков // Педагогика. – 2011. – № 6. – С. 3-14.
12. Патрушев, С.В. Социокультурный раскол и проблемы политической трансформации России / С.В. Патрушев, А.Д. Хлопин // Россия реформирующаяся. Ежегодник. – Вып. 6. – М., 2007. – С. 301–302.
13. Пирогов, Н.И. Вопросы жизни. Дневник старого врача / Н.И. Пирогов. – Иваново, 2008. – 427 с.
14. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.
15. Щедровицкий, П.Г. Георгий Петрович Щедровицкий / П.Г. Щедровицкий, В.Л. Данилова. – М.: РОССПЭН, 2010. – 600 с.

НОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В БГУ НА ПРИМЕРЕ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРОЕКТА PRINTEL

NEW BSU EDUCATIONAL TECHNOLOGIES VIA EXAMPLE OF THE INTERNATIONAL PROJECT PRINTEL IMPLEMENTATION

Н.В. Манцурова

N.V. Mantsurova

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: nat.man@mail.ru

В статье представлены основные результаты международного проекта в БГУ в части внедрения современных образовательных технологий. Описано содержание программы повышения квалификации для преподавателей в данной области. Представлены основные результаты опроса студентов и преподавателей в части использования информационных технологий и методов активного обучения. Даны рекомендации по совершенствованию образовательного процесса.