

УДК 37

Скрипкина Т.П.

*Российский государственный гуманитарный университет
125993, г. Москва, Миусская площадь, д. 6, Российская Федерация
Федеральный институт развития образования
125319, г. Москва, ул. Черняховского, д. 9, стр. 1, Российская Федерация
Московский государственный областной университет
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, Российская Федерация*

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВЫ И ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КОНСТРУИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В УСЛОВИЯХ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА РИСКОВ¹

Аннотация. В статье показано, что методологическим основанием социокультурной модернизации образования является социальный конструктивизм. Отдельно рассмотрено российское общество как общество рисков. Доказывается, что только социокультурная модернизация, связанная с переходом на личностно-ориентированную, антропологическую парадигму, способную развивать индивидуальные способности и возможности каждого, формировать социальную активность, мотивацию к успешности карьерных устремлений, позволит закрепить образование в качестве важнейшего условия для реализации потенциала учащихся. В этой связи важнейшими конструктами реализации социокультурной модернизации образования являются толерантность и доверие. В заключительной части работы проводится анализ апробации в образовательных учреждениях различных психотехник, направленных на формирование толерантности и доверия у детей разных возрастных групп.

Ключевые слова: социальный конструкционизм, социокультурная модернизация образования, общество рисков, социальный капитал, толерантность, доверие.

T. Skripkina

*Russian State University for the Humanities
6 Miusskaya ploshchad', Moscow 125993, Russian Federation
Federal Institute for Educational Development*

¹ Исследование выполнено по проекту №27.10028.20017/5.1 «Разработка программ проектирования развивающей среды современной школы как ресурса обеспечения доверия, толерантности, безопасности, психологического комфорта и формирования гражданской идентичности личности» / The work is fulfilled in accordance with the project No. 27.10028.20017 / 5.1 "Development of design programs for the developing environment of the modern school as a resource for ensuring confidence, tolerance, security, psychological comfort and the formation of a civil identity of an individual"

*9, stroenie 1 ul. Chernyakhovsky, Moscow 125319, Russian Federation
Moscow Region State University
10A Radio ul., Moscow 105005, Russian Federation*

SOCIO-CULTURAL FOUNDATIONS AND PSYCHOSOCIAL TECHNOLOGIES OF DESIGNING SAFE EDUCATIONAL SPACE IN THE CONTEXT OF THE RUSSIAN SOCIETY OF RISKS

Abstract. The paper shows that the social constructivism is the methodological basis of socio-cultural modernization of education. The Russian society, as a society of risks, is considered separately. It is proved that only the sociocultural modernization of education, connected with the transition to a personal-oriented, anthropological paradigm, capable of developing individual abilities and opportunities of each, to form social activity, motivation for the success of career aspirations, will help to consolidate education as an important condition that will realize the potential of education. In this regard, the most important constructs for implementing the socio-cultural modernization of education are tolerance and trust. The final part of the work analyzes the way some educational institutions tested various psychotechnics aimed at building tolerance and trust in children of different age groups.

Key words: social constructionism, socio-cultural modernization of education, society of risks, social capital, tolerance, trust.

СОЦИАЛЬНЫЙ КОНСТРУКЦИОНИЗМ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА И ОБРАЗОВАНИЯ

За последние 15–20 лет разнообразный и непредсказуемый мир наполнился новыми смыслами и новой культурной этикой. Трендом обыденного сознания стали понятия, которые раньше встречались только в толковых словарях и редких научных работах учёных, такие как ксенофобия, нетерпимость, жестокость, агрессия, вандализм, рационализм, прагматизм. Можно привести сотни примеров, когда жестокость и нетерпимость в каждодневном поведении людей поражает воображение. Как показывает анализ научных публикаций по гуманитарным наукам за указанный период, значительно изменился мейнстрим научного интереса учёных, которые в настоящее время практически перестали изучать альтруизм, эмпатию, справедливость, дружбу, жалость, честность, сотрудничество, солидарность, кажущиеся неактуальными и не работающими в социуме. Что же всё-таки происходит с культурой, и почему культурная этика так стремительно изменилась?

Происходящие изменения в российском социуме, видимо, связаны с тем, что Россия в настоящее время занимает промежуточное положение, она находится в процессе перехода от индустриального общества к постин-

дустриальному. И переход этот оказался очень болезненным, выражаясь словами польского антрополога и культуролога П. Штомпки, «культурно травмирующим» [53]. Для сообщества учёных стало очевидным, что если наше общество не войдёт в постиндустриальный мир, признающий главенствующими гуманистические ценности, связанные с признанием разнообразия культур, плюрализма мнений, с планетарным мышлением, защитой окружающей среды, мы просто не выживем.

Особенности культуры постиндустриального общества, её методологические, теоретические и прикладные аспекты множество раз анализировались представителями общественных наук, как зарубежными, так и отечественными. Среди зарубежных исследователей наибольшую известность получили работы У. Бэка, М. Вебер [19], Э. Дюркгейма, Т. Парсонса [38], А. Гершенкрона [24], Б. Мура [35], П. Штомпки [52–54] и многих других. В общественных науках среди отечественных авторов наиболее признанными являются труды А.С. Ахиезера [10–12], Н.В. Зубаревич [30], Э.А. Орловой [37] и др.

В многочисленных попытках осмысления данной проблемы накоплен огромный теоретический опыт анализа процессов перехода от традиционного к индустриальному обществу, проанализированы различные сценарии, возникающие на этом пути, выявлены общие закономерности и особенности, связанные со спецификой общества и страны, вступающей в постмодерн.

Новая культурная ситуация не могла не отразиться и на науке – в виде глобальной перестройки иерархии методов научного познания, признания их принципиальной плюралистичности, формирования установки на взаимодополняемость фундаментального, прикладного, рационально-спекулятивного и религиозно-мифологического знания.

Культурный поворот прежде всего связывается с эпистемологическими сдвигами, произошедшими в социальных науках. Культурным поворотом называют изменения в понимании самой природы научной объективности, развитие постнеклассического знания, конструкционизма, постмодернизма и постструктурализма.

Изменилось и отношение к научному знанию в связи с принятием идеи нестабильности, а также признанием темпоральности и множественности знания, исключающего детерминизм. При построении знания во главу угла ставится социальный субъект как источник преобразований.

В системе социального знания особая роль отводится психологическому знанию, связанному с постнеклассическим периодом своего развития. Кардинально изменилось понимание сущности человека, который интерпретируется как открытая саморазвивающаяся, самоорганизующаяся система, что

актуализирует изучение огромного количества новых проблем, решение которых невозможно вне антропологического понимания сущности человека. В этой связи постнеклассический период развития психологического знания органически связан с поиском новых методологических оснований и ориентиров дальнейшего развития и психологии как науки, и её значения и роли в порождении различных сценариев модернизации. При построении знания социальный субъект рассматривается как источник основных преобразований. Переосмысливается понимание культурных норм как основы взаимопонимания в связи с идеями культурного разнообразия. Конструируются новые модели интерпретации, в основе которых лежит растущее разнообразие взглядов на мир, а знание понимается как интерпретация.

В психологическом знании культурный поворот отмечен появлением новых направлений эпохи постмодерна: социального конструкционизма, нарративной психологии, дискурсивной психологии.

Социальный конструкционизм – это наиболее общая перспектива понимания личности, парадигма, в которой интерпретируется всё психологическое знание (Г.М. Андреева [1], П. Бергер, Т. Лукман, А.М. Улановский, В.Ф. Петренко, Е.В. Якимова [56] и многие другие) – в её основе лежит предположение, что личность не является ни заданным явлением, ни продуктом. Трансформации личности являются постоянным процессом, который происходит в конкретных условиях интеракций, формирует множественность идентичностей и основывается на «дискурсивной работе».

Как известно, рождение конструкционизма как нового направления эпохи постмодерна связывают со знаменитым трудом П. Бергера и Т. Лукмана «Социальное конструирование реальности» [16], в котором разработана соответствующая теория. По их мнению, становление и развитие личности происходит в процессе социализации, позволяющей ей жить в данном обществе. Социализация осуществляется во взаимодействии с другими, где значимые другие выступают в роли посредников, медиаторов между миром и индивидом, а результатом социализации выступает формирование идентичности. Согласно представлениям П. Бергера и Т. Лукмана, социальная реальность конструируется с помощью коммуникативных действий посредством додумывания, приписывания и мысленного переструктурирования окружающего мира.

Вслед за рефлексией нового взгляда на развитие индивида и конструирования его субъективного мира возникли другие направления психологического знания, основанные на конструкционистских идеях. Это прежде всего дискурсивная психология, в рамках которой личность рассматривается как постоянно трансформирующийся в условиях социальных взаимодействий дискурсивный конструктор [50].

Основной функцией дискурса является репрезентация реальности, представленной в виде конструирования переживаний действительности, которые и образуют субъективность.

Окружающие нас закономерности социальной реальности, этические ценности, например отношение к старикам, понятия морали, чести, нравственные устои, жизненные мечтания, а также «убеждения, установления, обычаи, ярлыки, законы конструируются представителями культуры по мере взаимодействия людей друг с другом, поколение за поколением, день за днём» [50, с. 37].

Авторами вводится принципиально важное понятие – социальные практики, которые постоянно изменяются и развиваются во времени и пространстве под влиянием деятельности. В процессе осуществления социальных практик посредством социальных и институциональных факторов происходит конструирование реальности, а субъект лишь участвует в воспроизводстве и изменении этих практик.

При этом использование психологического знания влияет на обыденное сознание, а также может менять характер социального взаимодействия, а значит, психология выступает как психосоциальная технология.

Одним из направлений дискурсивной психологии является теория позиционирования, предложенная Р. Харре [17, 50], в которой он рассматривает позиционирование в качестве альтернативы ролевому подходу. Согласно представлениям Р. Харре, человек в процессе коммуникативного взаимодействия всегда позиционирует себя посредством формирующегося отношения к происходящему, в результате чего взаимодействующие индивиды определяют своё отношение к происходящему, друг к другу и определяют свои позиции относительно самих себя. При этом культура опосредуется социальными практиками.

В нарративном подходе акцент делается на смысловом содержании опыта и способах его конструирования с помощью идей социального конструкционизма и постмодернизма. Нарратив – это конструкт, позволяющий человеку структурировать понимание себя и своего опыта. Нарратив чаще всего используется для понимания того, как субъекты выстраивают коммуникацию.

Основная идея данного направления, по замыслу его авторов, сводится к тому, что смыслы, которые человек конструирует в своей жизни, фиксируются и воплощаются именно в нарративе, вследствие чего нарратив выглядит как жизненная история.

Когда говорят об истоках конструктивизма как в зарубежной, так и в российской психологии, прежде всего вспоминают некоторые идеи культурно-исторической психологии, изложенные в трудах Л.С. Выготского

[20–23], которого вместе с Ж. Пиаже относят к родоначальникам конструкционизма.

Идеи конструкционизма в творчестве Л.С. Выготского были проанализированы и выделены А.М. Улановским [47]. Имеется в виду, во-первых, идея Л.С. Выготского, что интрапсихическое происходит от интерпсихического, а высшие психические функции человека возникают из социальных отношений между людьми и переносятся внутрь [20]. Во-вторых, называется идея о знаковой, символической опосредствованности (восприятия, запоминания, мышления и т. д.), об употреблении знака как решающего фактора в развитии сознания человека, о зависимости осознания субъектом мира с учётом сложности организации языковых значений, которыми он оперирует [21]. И, наконец, в-третьих, упоминается метафора Л.С. Выготского о психике как об органе отбора, как о решете, «процеживающем» мир и изменяющем его так, чтобы можно было действовать, субъективно искажающем действительность в пользу организма [22].

Некоторые авторы, анализирующие логику развития идей социального конструктивизма в отечественной психологии, называют отдельные идеи А.Н. Леонтьева, которые также могут быть истолкованы как конструктивистские. Прежде всего, это высказанная А.Н. Леонтьевым идея активности, пристрастности субъекта и способа его «отражения» мира, а также представление, являющееся основным в теории деятельности, о том, что деятельностное существование оказывает решающее влияние на способ «отражения» мира субъектом.

А.Н. Леонтьев также развивал идею Л.С. Выготского о значениях как исторически сложившихся формах фиксации общественного опыта и отмечал, что через овладение значениями человек усваивает определённую систему идей, некое идеологическое содержание, которое эти значения выражают. Отметим, что данная мысль является центральной в теории дискурса анализа. В данной теории дискурс трактуется как система фиксированных значений, опосредующих восприятие явлений и несущих в себе определённую идеологию.

Наконец, идеи А.Н. Леонтьева об образе мира. Как известно, в своих поздних работах он писал о том, что в сознании индивида строится (конструируется) образ многомерного мира, в котором мы живём и действуем, который не вполне является точной копией действительности [33].

К конструктивистским также можно отнести некоторые идеи современных отечественных психологов – Г.М. Андреевой, С.Д. Смирнова [46], А.Г. Асмолова [2–9], В.В. Знакова [29], а также взгляды В.Ф. Петренко, который прямо ассоциирует свои психосемантические исследования с данным направлением науки [40].

В данном обзоре мы постарались представить различные ветви конструктивизма, который завоёвывает сегодня расположение учёных из самых различных направлений социологии.

Обозначенные идеи, заложенные в социальном конструкционизме, имеют непосредственное отношение к пониманию образовательных практик как практик, связанных с порождением обыденной, а также научной картин мира у подрастающего поколения. Именно по этой причине образование не может оставаться в стороне как огромная часть культуры, связанная с развитием главного стратегического потенциала страны. Молодёжь – не безвременная сущность, её становление происходит в определённых социокультурных условиях, которые заданы рамками культуры, внутри которой она развивается. Образование в самом широком смысле играет роль модератора в процессе человекообразования и становления картины мира у подрастающего поколения.

Молодому поколению должно быть очень сложно «становиться», саморазвиваться на переломе культур. И тем важнее роль образования и образовательных институтов, которые сами находятся в состоянии постоянного реформирования.

В целом на сегодняшний день конструктивизм и конструкционизм являются той методологической платформой, которая задаёт для представителей социальных наук ориентиры, позволяющие на современной научной основе осуществить в современном обществе переход от логики конфликта, ксенофобии и насилия к логике толерантности. В самой основе социального конструктивизма заложено стремление к уважению способов жизни и убеждений, даже если они не являются традиционными в обществе, к рефлексии и уважению собственной принадлежности (исторической, расовой, национальной, половой) и принадлежности других людей.

Парадигма социального конструктивизма направлена на анализ социальных взаимодействий в процессе познавательного акта, связанного с социокультурным контекстом как средством передачи социальных значений, конструируемых в процессе социальных взаимодействий.

В сферу интересов социального конструктивизма входят введение социальными институтами инноваций, управление рисками социального развития и выход на желаемые пути развития. Именно поэтому социальный конструктивизм является той методологической базой, на которой только и возможны обоснование и осуществление социокультурной модернизации образования, направленной на идею свободного развития индивида в соответствии со своими способностями, возможностями и потребностями.

В целом любое общество заинтересовано в том, чтобы у его членов сформировалось мышление открытого типа, способное к диалогу с пред-

ставителями различных мировоззрений и политических взглядов, к устранению предубеждений и ксенофобии на основе терпимости и конструктивного сотрудничества во имя самосохранения и саморазвития.

Вместе с тем современное общество характеризуется противоречиями, напряжением и постоянно возникающими очагами насилия, агрессии и ксенофобии. Российская Федерация не является исключением.

РОССИЯ – ОБЩЕСТВО РИСКОВ

Зарубежные исследователи разработали несколько концепций, характеризующих современную цивилизацию как общество рисков. Самые известные из них – это концепции Н. Лумана [34], Э. Гидденса [25; 26], У. Бека [14; 15], М. Дугласа.

Отечественные исследователи также определяют Россию как общество рисков (Е.М. Бабосов [13], Н.Л. Смакотина [45], К.А. Феофанов [48], О.Н. Яницкий [57; 58] и др.).

В постиндустриальном обществе все основные сферы общественной, экономической, социальной, культурной и политической жизни претерпевают радикальную трансформацию. По мнению У. Бека, считающегося родоначальником и лидером в исследовании современного общества как общества рисков, современные риски являются всеобщими и неустанимыми [15]. В терминологии У. Бека это называется «эффектом бумеранга», так как все нововведения и инновации могут быть обращены как в пользу, так и во вред обществу.

По мнению У. Бека и других исследователей, в обществе риска происходят изменения, связанные с тем, что главной движущей силой общества становится идеал безопасности, сменяющий идеал равенства, связанный с тем, что направленность функционирования общества смещается в сторону производства рисков вместо производства благ. Вся сложность изучения рисков заключается в том, что существует лишь научная констатация рисков, но риски не осознаются членами общества, а потому не может существовать точного знания о приемлемости того или иного риска. Природу его функционирования могут определять только точные и гуманитарные науки, а потому дискурс риска становится междисциплинарным.

Вместе с развитием глобализации в постиндустриальном обществе риски также глобализируются. Глобализация рисков, в свою очередь, актуализирует проблему изменения логики мышления путём включения в него в качестве первоочерёдных задач, связанных с общечеловеческими нравственными и гуманистическими императивами.

Важным моментом становятся социокультурные основания общества рисков [61]. Если риск социально конструируем, как следует из социокуль-

турного подхода, значит, его оценка во многом зависит от ценностей общества, его культурных, политических, экономических, моральных и т. п. ориентиров. Самое важное заключается здесь в том, что социокультурные факторы риска заметно влияют на характер социальных отношений. Как правильно отмечает М. Дуглас, вера в собственный успех и ценность индивидуализации и соревновательности являются источником постоянных конфликтов в обществе. И это ещё один большой риск в обществе рисков.

Постсоветское пространство как пространство рисков наиболее детально проанализировано О.Н. Яницким в работе «Является ли постсоветское общество обществом риска» [58]. Главная мысль в его труде сводится к тому, что он выделяет основные сдвиги в поведении и культуре общества, показывая, что доминирующими поведенческими паттернами стали стратегии выживания и сопротивления изменениям, что взаимоувязывается с полным отсутствием гражданских инициатив. Современное российское общество характеризуется как общество социального недоверия, в котором разрушен кокон «основополагающего доверия», в социальной структуре действуют только вертикальные связи в ущерб горизонтальным, что порождает отсутствие мотивации к изменениям в собственной жизни, снижение чувства ответственности и лишает общество способности к самоорганизации [58].

Сюда же относятся рост ксенофобии, этнофобии, мигрантофобии и другие социальные риски, которые усиливают потенциал вражды в социальной структуре общества. Всё это приводит к стиранию границ дозволенного в социальном поведении, снижению общей культуры, отрицанию морали и «размыванию» нравственных норм.

Многочисленные социологические исследования показывают, что современная Россия – это общество производства рисков во многих сферах жизни.

Многие исследователи отмечают, что специфика России – это сильная внутренняя неоднородность, как социально-экономическая, так и социокультурная, и связанная с ней неравномерность развития регионов (Н.В. Зубаревич). При этом в России нет единого культурного кода страны, так как она не только многоэтническая, но и многоконфессиональная, что существенно осложняет процессы ассимиляции мигрантов.

В этой связи за короткое время в стране сложилась мощная антимиграционная мифология, бесосновательно расширяющая зону нетерпимости к мигрантам.

В силу перечисленных и многих других факторов уровень опасности в этой сфере достаточно высок, что позволяет охарактеризовать Россию как «общество риска», для которого формирование толерантной культуры доверия и кооперации выступает приоритетом. Таким образом, при прове-

дении модернизационных реформ необходимо учитывать, что Россия, как и другие индустриальные и постиндустриальные страны, относится к так называемому обществу риска.

Важнейшим агентом модернизации в России может выступить образование (образовательная политика). Для подтверждения данного тезиса сошлёмся на материалы доклада, подготовленного специальной комиссией ЮНЕСКО в 1996 г., который назывался «Образование: сокровище» [36]. В докладе, в частности, говорится, что «безудержный экономический рост не может рассматриваться как единственный путь, позволяющий примирить материальный прогресс и равенство, уважение прав человека и природные ресурсы, которые мы должны передать в надлежащем состоянии будущим поколениям ... напряженность возникает и приводит к взрыву как в отношениях между народами, так и между этническими группами, либо в связи с недовольством, вызванным экономическим и социальным неравенством» [36, с. 2]. Авторы доклада основную задачу образования видят в том, чтобы дать возможность всем без исключения проявить свои таланты и весь свой творческий потенциал, что подразумевает для каждого возможность реализации своих личных планов.

В докладе также обозначено четыре основных принципа образования: научиться жить вместе, научиться приобретать знания, научиться работать и научиться жить, что означает «не оставлять невостребованным ни один из талантов, которые, как сокровища, спрятаны в каждом человеке» [36, с. 8]. По мнению авторов доклада, образование имеет две цели – обеспечение качества и равенства образования.

С нашей точки зрения, важна ещё одна идея, высказанная в докладе: большое количество следующих одно за другим преобразований на самом деле убивают реформу, так как не позволяют всем субъектам реформирования полноценно в ней участвовать, и эти субъекты образовательной деятельности оказываются дезориентированными и не расположенными к принятию и осуществлению реформ.

Таким образом, особая социальная ответственность ложится на образование, посредством которого конструируется определённая картина мира у подрастающего поколения.

На сегодняшний день социокультурная модернизация образования в РФ – это не единая стратегия и тактика образовательной политики. Разными авторами предлагаются разные модели модернизации (А.Г. Асмолов, Ю.В. Громько [27], Е.Б. Куркин [32], А.М. Цирульников [51] и др.). Анализ указанных концепций не входит в задачи данной статьи, отметим только, что каждый автор предлагает собственное содержание, методологию и технологии модернизации образования.

Одной из наиболее разработанных концепций социокультурной модернизации является концепция, последовательно разрабатываемая А.Г. Асмоловым. Поскольку эта концепция социокультурной модернизации широко известна и не раз её различные стороны обсуждались в научном сообществе, мы не будем подробно останавливаться на её анализе. Отметим только, что ключевым мотивом данной концепции является развитие представлений о миссии и природе образования. По мнению автора, миссией развития образования является реализация общенациональной идеологии и политики, позволяющей достичь таких системных социальных и ментальных эффектов, как гармонизация общества, социальная стратификация, рост конкурентоспособности страны, формирование гражданской идентичности как основы развития демократического общества. В контексте разрабатываемой программы образование выступает как ведущая социальная деятельность общества, порождающая гражданскую идентичность и формирующая менталитет народа, ценности, социальные нормы поведения отдельных личностей, больших и малых социальных групп.

В рамках системно-деятельностного подхода А.Г. Асмолов выделяет две неотъемлемых друг от друга характеристики – стандартизацию и вариативность образования.

Целевой установкой школьного образования должно стать формирование гражданской, этнокультурной и общечеловеческой идентичности личности, а образование должно стать институтом достижения социального доверия, толерантности и профилактики ксенофобии.

Только социокультурная модернизация образования, связанная с переходом на личностно-ориентированную, антропологическую парадигму, способную развивать индивидуальные способности и возможности каждого, формировать социальную активность, мотивацию к успешности карьерных устремлений, позволит закрепить образование в качестве важнейшего условия для реализации потенциала учащихся, направленного на модернизацию общества.

Особая роль отводится образовательной стратегии. Необходимо проектировать такое образовательное пространство, чтобы оно стало пространством толерантности и доверия, с той целью, чтобы каждый ребёнок в этом образовательном пространстве чувствовал себя в безопасности.

В формировании толерантности у детей очень важна работа педагога, особенно в многонациональном коллективе. Авторы выделяют основные элементы педагогической деятельности в полинациональном коллективе детей:

– изучение специфики представителей различных наций. Знакомство с нравами, обычаями, традициями. Нельзя допускать предвзятое отношение к представителям одних национальностей и, наоборот, наделять привиле-

гиями других. Педагог должен всегда быть справедливым к каждому человеку независимо от его национальной принадлежности;

– осмысление педагогом характера взаимоотношений, морально-психологической атмосферы в многонациональном коллективе;

– значимая деятельность педагога по сплочению многонационального коллектива.

Учитель должен иметь чёткое представление о мнении и позиции каждого ученика по поводу его отношения к детям других национальностей, и поэтому обязательным направлением деятельности педагога следует считать действия по предотвращению конфликтных ситуаций в коллективе. Педагог обязан пресекать любые факты притеснения по национальному признаку. Важнейшим элементом воспитательной деятельности педагога в многонациональном коллективе является формирование культуры межнационального общения. Педагогам рекомендуется проводить различные мероприятия: круглые столы, национальные праздники, беседы о различных религиях, клубы интернациональной дружбы и т. п.

Одна из перспектив развития высшего педагогического образования (и высшего образования вообще) – формирование межкультурной толерантности. На современном этапе развития общества в условиях мировой глобализации и интеграции необходимо воспитание и обучение в духе терпимости к культуре различных этносов, что возможно лишь в рамках поликультурного образования. Поликультурное образование призвано создавать в учебных заведениях благоприятное социально-психологическое пространство, в котором каждый обучающийся независимо от своей идентичности имеет одинаковые со всеми возможности для реализации своего конституционного права на получение равноценного образования, для реализации своих потенциальных возможностей и социального развития в период учёбы. Только поликультурное образование способно противостоять насилию, жестокости и ксенофобии, которые в последнее время становятся трендом в поведении подрастающего поколения.

Одна из важнейших целей образования – ориентация ребёнка на общечеловеческие ценности. Расистские и националистические предрассудки таят в себе огромный антигуманистический потенциал. Здесь особая ответственность ложится на педагогическое образование.

Вместе с тем справедливости ради отметим, что психологическая компетентность учителя – одна из важнейших составляющих его профессиональной компетентности. Так, даже беглый анализ текста профессиональных стандартов, утверждённых Министерством труда в 2016 г. и вступивших в силу с января 2017 г., показывает, что к учителю предъявляется значительное количество требований, связанных с компетенциями в обла-

сти психологии, физиологии и, конечно, педагогики [41]. Прежде всего отметим, что в структуре данного документа обозначены три основных сферы деятельности педагога: обучение, воспитание и развитие. Все три сферы требуют глубоких знаний из различных отраслей психологической науки: общей психологии, педагогической психологии и психологии развития. Вместе с тем следует отметить, что анализ учебных планов педагогических вузов показывает, что в учебном процессе освоению психологических знаний, умений и навыков отводится не просто недостаточно внимания. При этом в профессиональном стандарте написано, что учитель должен уметь «разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде». Это лишь один из примеров.

Особо стоит остановиться на проблеме коммуникативных компетенций учителя, которого необходимо обучить не только общаться с детьми разных возрастов, с их родителями (полномочными представителями), но и помогать субъектам образовательной деятельности, «оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях». Как показывают результаты проведённых нами исследований, современный учитель совершенно не готов к реализации требуемых коммуникативных компетенций [42]. Трудно представить, что нетерпимый учитель сможет воспитать у школьника толерантное отношение к другим культурам и другим людям.

Известно, что толерантность выступает как норма культуры и цивилизационная норма. По мнению А.Г. Асмолова [8], толерантность как норма культуры и как цивилизационная норма в обществе выполняет следующие функции:

- поддержки разнообразия сложных систем. Это первая и ключевая функция толерантности, в том числе полиэтничности, поликультурности;
- поддержки права каждого человека быть иным. Это ключевое, происходящее из множества актов семантического анализа понимание толерантности;
- устойчивого развития систем с балансом различных противоборствующих сторон в экономике, культуре и политике, т. е. толерантность как норма обеспечивает баланс противоборствующих сторон;
- обеспечения возможности диалога и накопления согласия различных мировоззрений, религий и культур.

В то же время ксенофобия понимается как то, что в историко-эволюционном анализе отражает тенденцию к уменьшению разнообразия разных систем. Именно она приводит к тому, что появляются авторитарные, тоталитарные мировоззренческие системы, реализующие идеологические установки фундаментализма и фанатизма.

Есть все основания предполагать, что одним из важнейших конструктов в понимании толерантности является доверие. По мнению многих исследователей, доверие – важный феномен, так как оно выступает механизмом и проводником концепции «культуры мира», основывающейся на его позитивном понимании, в структуру которого входит формирование ценностных ориентаций разных культурно-исторических идентификаций, традиций, типов поведения и образов жизни.

В основе доверия лежат надёжность и безопасность (связанные с нанесением материального, морального, эмоционального ущерба) при взаимодействии партнёров по отношению друг к другу. По сути, именно доверие есть центральный регулирующий механизм социальных отношений.

Значение доверия становится особенно понятным, если представить мир без него. В таком мире каждый жил бы в состоянии хронической подозрительности. Люди относились бы друг к другу в лучшем случае беспристрастно, а на самом деле боялись бы друг друга. Они боялись бы попасть в зависимость от любого другого, несмотря на то, знают они его или нет. Любые публичные заявления расценивались бы как вводящие в заблуждение, ибо во всех межчеловеческих проявлениях люди чувствовали бы только опасность. Несмотря на то, что все эти ситуации хорошо знакомы каждому из нас, мир, полностью лишённый доверия, может существовать лишь в нашем воображении. Человек не может выжить без других людей. Для того чтобы выжить, мы должны полагаться на добрую волю и умения других людей, и не только на то, чтобы получить дельный совет, но и на то, чтобы обрести реальную помощь в трудную минуту. Человек должен чувствовать, что в каждый момент времени к нему относятся с пониманием и принятием, несмотря на то, что он отличен от других, его недостатки и слабости не будут использовать, его не будут стараться обмануть в любую минуту, когда он может дать «слабинку». Человек не может жить «настороже» каждую минуту своей жизни. А для выживания в сложной, экстремальной обстановке необходимо доверять не только другому, но и себе, собственным силам и собственным возможностям, потому что цена недоверия в этом случае – подчас собственная жизнь.

Таким образом, роль доверия в жизни каждого из нас трудно переоценить. Мировое сообщество учёных-гуманитариев осознало, что доверие – стержневой элемент социального и психологического благополучия человека и общества.

Доверие как социально-психологический феномен проявляется на разных уровнях. Для нашего анализа наиболее важно понимать его сущность на уровне общества, или социальное доверие. Роль этого вида доверия настолько важна для общества, что этому явлению придают огромное

значение представители разных наук – социологи, психологи, политологи, экономисты – во всём мире.

В современной социальной науке доверие рассматривается в качестве наиболее важной составляющей социального капитала общества. Предметом особого внимания социологов, политологов и антропологов являются отношения в обществе с точки зрения проявления, механизмов, функций и накопления социального капитала. Наличие социального капитала в обществе сопровождается такими характеристиками, как «здоровая», «идеальная» социальность, обеспечивающая социальную поддержку и солидарность между членами общества.

Практически все авторы, занимающиеся изучением роли социального доверия в обществе, единодушны во мнении, что доверие является основным условием формирования гражданского общества и именно оно лежит в основе способности общества к самоорганизации. Именно доверие является условием формирования отношений толерантности и выступает важнейшим резервом стабилизации экономической и политической жизни общества. Некоторыми авторами доверие соотносится с культурным кодом общества, в котором разделяемые ценности способны переходить в социальный капитал.

В зарубежной науке достаточно назвать имена П. Бурдье [18; 59], Э. Дюркгейма, Р. Патнэма, Ф. Фукуямы, П. Штомпки и многих других, кто внёс большой вклад в развитие теории социального капитала. Однако самую большую популярность понятие «социальный капитал» приобрело после выхода в 1990 г. книги Дж. Коулмана «Основания социальной теории» [60]. Согласно его воззрениям, социальный капитал – это потенциал взаимного доверия и взаимопомощи, направлен на формирование в межличностном пространстве. Как и все формы капитала, этот капитал продуктивен, однако формируется он в структуре отношений между людьми. Автор продемонстрировал роль социального капитала в семье и в обществе. Он доказал, что наличие социального капитала в семье взаимосвязано с успешностью обучения детей в школе и зависит от внимания, которое взрослые уделяют ребёнку. Важно, что им было доказано, что семья и сверстники намного больше влияют на уровень получаемого образования, чем контроль, заработная плата учителей, учебные помещения, оснащение класса и т. п. [31]

Э. Дюркгейм связал проблему доверия с теорией социальной солидарности. Объединяют людей общие нормы и ценности, которые являются предпосылкой интеграции социума и условием возникновения доверия и сотрудничества в обществе [28].

Справедливости ради также отметим, что американские социологи Р. Патнэм [39] и Ф. Фукуяма [49] показали, что наличие социального дове-

рия в обществе является предпосылкой его благосостояния и устойчивости социально-экономического развития. Ф. Фукуяма показал, что доверие способствует развитию социальных сетей, формирует нормы взаимности и координирует сотрудничество в целях получения взаимной выгоды. Ф. Фукуяма определяет доверие как «ожидание, возникающее в рамках сообщества, что другие члены этого сообщества будут демонстрировать правильное, честное поведение, выдержанное в духе сотрудничества, основанного на общепринятых нормах этого сообщества» [49. с. 241]. По его мнению, уровень доверия, присущий обществу, определяет национальное благосостояние. Корни социального капитала общества лежат в его культуре и передаются через такие механизмы, как религия, традиции и исторические привычки. Самое основное в его исследовании заключается в том, что Ф. Фукуяма показал, что основным проявлением социального капитала является способность сообщества к самопроизвольной самоорганизации. Описывая общества, страдающие низким уровнем социального капитала, он показал, что в этих обществах отсутствуют прочные семейные связи, сильные добровольные организации, а потому общество оказывается неспособным ни к эффективному семейному бизнесу, ни к солидарности. К солидарности способны только общества, имеющие прочные горизонтальные связи.

В 90-е гг. XX в. началось масштабное изучение социальных эффектов социального капитала в различных обществах. Важное исследование провёл А. Порлес [62], который показал, что, если в социальной структуре общества социальный капитал распределяется неравномерно, он воспроизводит стратификационные различия общества. Для входа в социальные сети необходимы знакомства, протекции и связи.

Итак, социальный капитал выполняет фундаментальные функции в обществе. Главные из них – социальное доверие является основным механизмом, сплачивающим людей, другими словами, механизмом обеспечения социальной солидарности общества. И второе – социальное доверие является основным механизмом, порождающим гражданское общество, способное к самоорганизации.

Многочисленные исследования, проводимые социологами нашей страны, показали, что в России низкий уровень социального доверия. Оно распределено очень неравномерно. Известно, что низкий уровень социального доверия всегда коррелирует с высоким уровнем социального насилия, агрессии и авторитарным типом государственного устройства [55]. Об этом же свидетельствуют результаты проводимых нами мониторингов по изучению доверия, толерантности и ксенофобии в молодёжной среде [43; 44].

Главной особенностью толерантности и доверия является то, что их невозможно ниоткуда инвестировать, их невозможно закрепить законода-

тельно или насильно навязать. Их можно только «вырастить» в душе каждого отдельного человека, начиная с детства. В силу этого обстоятельства становится очевидным, что в полинациональном, полиэтничном, во многом расколотом российском обществе есть только один способ сформировать установки толерантности и доверия – это социокультурная модернизация образования, в котором будет сконструирована безопасная среда, на них основанная.

Поэтому образование должно быть гарантией не только интеллектуального потенциала страны. В стране, где главным ориентиром является лишь экономическое развитие, всегда страдает социокультурная (духовная) составляющая. Если посмотреть на сегодняшние образовательные ориентиры, можно увидеть модель, которую общество и государство хотят сформировать. Это конкурентноспособная, инновационная, профессионально компетентная личность, ориентированная на инновационное развитие общества. Однако в перечнях компетенций, которые должны быть сформированы посредством образования, даже высшего, практически отсутствуют связанные с идеей принятия полиэтничности, установления доверительного контакта, взаимопомощи и сотрудничества.

Как было показано в начале статьи, с точки зрения современной постнеклассической методологии социального конструктивизма люди сами конструируют картину мира, в котором они живут. И с этой точки зрения образование и воспитание, являясь основным пространством социализации подрастающего поколения, конструируют картину мира каждого подрастающего человека; а сформированная картина мира – это облик той культуры, которую человечество создаёт.

Как известно, в современной школе существует множество проблем, связанных с атмосферой непримиримости, жестокости, с буллингом, неумением эффективно разрешать конфликты, неприятием детьми друг друга по этнической и конфессиональной принадлежности.

В этой связи встаёт проблема проектирования в образовательной среде такой социальной реальности, которая бы выступала как ресурс обеспечения безопасности и психологического комфорта для каждого ребёнка. Реализация поставленной задачи возможна только с помощью разработки различных социальных технологий конструирования социальной реальности. Но посредством социальных технологий конструируется не только социальная реальность. Современный уровень развития социальных технологий, в том числе и психотехнологических, способен конструировать и внутреннюю реальность человека, от которой во многом зависит картина мира.

Для реализации этой цели разными авторами было разработано большое количество социокультурных технологий воздействия на личность,

связанных с формированием мировоззрения, различных социальных установок, направленных на конструирование позитивной картины мира у детей разных возрастных групп.

Многие технологии прошли апробацию и показали свою эффективность. Разработанные технологии являются специализированными для каждой возрастной группы детей. Более того, наш опыт апробации программ показал, что школьники разных возрастов проявляют различный уровень сензитивности к социально-психологическому обучению доверию и толерантности. Особо большие сложности возникают при работе с группами старших подростков, у которых уже сложились установки, связанные с правотой «позиции силы», нетерпимостью и категоричностью их суждений. Они уже начинают видеть «расхождение» между тем, что происходит в их жизни, и тем, чему их пытаются обучить. Таким образом, проводимая нами работа по апробации данных технологий в различных образовательных учреждениях показала, что, чем раньше начинать их использовать, тем выше эффект, так как наибольшую сензитивность к обучению проявляют младшие школьники.

Итак, решить поставленную проблему может помочь внедрение в образовательную практику названных социокультурных и психосоциальных технологий, направленных на конструирование такой внутренней картины мира, которая бы формировала иную культурную этику, связанную с гуманистическими ценностями, с приятием непохожих людей, умением вести диалог, договариваться при возникновении противоречий, эффективно разрешать конфликты и формировать позитивную гражданскую идентичность.

Другой в современной школе является проблема работы с учителями. Специальной работой должно стать повышение квалификации учителей, направленное на формирование компетенций, связанных с умениями эффективно взаимодействовать с детьми разных возрастов, использовать диалогичные формы общения, вести переговоры с родителями и/или их представителями, проявлять авансированное доверие к любому, даже самому трудному ребёнку.

С этой целью необходима разработка программ в рамках повышения квалификации учителей, направленных на формирование названных компетенций. В этой части работы, при разработке программ, необходимо учитывать неравенство развития регионов и имеющее место в обществе социальное расслоение по имущественному признаку.

Итак, конструирование развивающей образовательной среды в современной школе, обеспечивающей безопасность и психологическое благополучие школьников, умеющих жить в мире с разнообразными другими, участвовать в межкультурном диалоге и жить в гармонии с миром, с другими

людьми и с самими собой, составляет важное условие для квалифицированного решения проблем социокультурной модернизации образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. М.: Аспект Пресс, 2005. 288 с.
2. Асмолов А.Г. Вариативное образование в изменяющемся мире: вариативное образование в изменяющемся мире: социокультурная перспектива (тезисы о том, какой быть начальной школе) // Образование и наука. 2013. № 8 (107). С. 3–13.
3. Асмолов А.Г. На пути к развивающему вариативному образованию // Педагогический поиск. 1997. № 5. С. 2–12.
4. Асмолов А.Г. Непроходимый путь: от культуры полезности – к культуре достоинства // Вопросы психологии. 1990. № 5. С. 5–12.
5. Асмолов А.Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы. М.: Просвещение, 2012. 450 с.
6. Асмолов А.Г. Практическая психология и проектирование вариативного образования в России: от парадигмы конфликта – к парадигме толерантности // Вопросы психологии. 2003. № 4. С. 3–13.
7. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построения гражданского общества // Вопросы образования. 2008. № 1. С. 65–86.
8. Асмолов А.Г. Толерантность как культура XX века // Толерантность: объединяем усилия. М.: Летний сад, 2002. С. 150–181.
9. Асмолов А.Г., Левит М.В. Культурная антропология вариативного образования [Электронный ресурс]. URL: www.macsi.ru/publikacii/kulturnaya-antropologiya.doc (дата обращения: 20.09.2012).
10. Ахиезер А.С. Как «открыть» закрытое общество. М.: Магистр, 1997. 40 с.
11. Ахиезер А.С. Философские основы социокультурной теории и методологии // Вопросы философии. 2000. № 9. С. 29–45.
12. Ахиезер А.С. Между Я и Другим // Мир психологии. 2001. № 3. С. 16–27.
13. Бабосов Е.М. Человек на пороге рынка. Социальные ожидания населения. Минск: Навука і тэхніка, 1992. 174 с.
14. Бек У. Общество риска: На пути к другому модерну / пер. с нем. В. Сидельника, Н. Федоровой. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 384 с.
15. Бек У. От индустриального общества к обществу риска // Thesis. 1994. № 5. С. 161–168.
16. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. М.: Медиум, 1995. 323 с.
17. Брокмейер Й., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы // Вопросы философии. 2000. № 3. С. 29–42.
18. Бурдьё П. Социология политики. М., 1996. 336 с.
19. Вебер М. Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990. 808 с.
20. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. С. 292–436.

21. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. С. 5–329.
22. Выготский Л.С. Мышление и речь // Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С. 5–361.
23. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-пресс, 1999. 536 с.
24. Гершенкрон А. Экономическая отсталость в сравнительной перспективе. М.: Дело, 2015. 535 с.
25. Гидденс Э. Последствия модернити // Новая постиндустриальная волна на Западе: антология / под ред. В.Л. Иноземцева. М.: Academia, 1999. 640 с.
26. Гидденс Э. Судьба, риск и безопасность // Thesis. 1994. № 5. С. 107–134.
27. Громько Ю.В. Организационно-деятельностные игры и развитие образования (Технология прорыва в будущее). М., 1992. 191 с.
28. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. М., 1996. 432 с.
29. Знаков В.В. Три традиции психологических исследований – три типа понимания // Вопросы психологии. 2009. № 4. С. 14–23.
30. Зубаревич Н.В. Регионы России: неравенство, кризис, модернизация. М.: Независимый институт социальной политики, 2010. 160 с.
31. Коулман Дж. Капитал социальный и человеческий // Общественные науки и современность. 2001. № 3. С. 121–139.
32. Куркин Е.Б. Территория образования: проектирование региональных образовательных систем. М., 2015. 258 с.
33. Леонтьев А.Н. Психология образа // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 1979. № 2. С. 3–13.
34. Луман Н. Понятие риска // Thesis. 1994. № 5. С. 135–160.
35. Мур Б. Защита здравого смысла // Аналитическая философия: становление и развитие. М., 1998. С. 130–154.
36. Образование: сокрытое сокровище (Learning: The Treasure Within) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf> (дата обращения: 21.10.2016).
37. Орлова Э.А. Социокультурные предпосылки модернизации в России // Библиотека в эпоху перемен: дайджест. Вып. 2 (10). М.: Пашков дом, 2001. С. 2–14.
38. Парсонс Т. О социальных системах. М.: Академический проект, 2002. 832 с.
39. Патнэм Р. Процветающая комьюнити, социальный капитал и общественная жизнь // Международная экономика и международные отношения. 1995. № 4. С. 77–86.
40. Петренко В.Ф. Конструктивистская парадигма в психологической науке // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 3. С. 113–121.
41. Профессиональный образовательный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556> (дата обращения: 21.10.2016).
42. Скрипкина Т.П. Доверительное пространство школы как основание психологической безопасности и психологического благополучия учащихся // Образовательная политика. 2011. № 6. С. 14–23.

43. Скрипкина Т.П. Ксенофобия у российской молодежи, проживающей в разных регионах страны // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2016. Т. 26. № 3. С. 73–86.
44. Скрипкина Т.П. Установки толерантного сознания, доверия и ксенофобии у молодёжи, проживающей в южно-российском регионе РФ // Социальная психология и общество. 2010. № 1. С. 136–151.
45. Смакотина Н.Л. Основы социологии нестабильности и риска. Философский, социологический и социально-психологический аспекты. М., 2009. 241 с.
46. Смирнов С.Д. Мир образов и образ мира // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 1981. № 2. С. 15–29.
47. Улановский А.М. «Новая парадигма» социальных наук: линии развития современного конструктивизма // Социальная эпистемология: идеи, методы, программы / под ред. И.Т. Касавина. М.: Канон+, РООИ Реабилитация, 2010. С. 279–298.
48. Феофанов К.А. Социально-политические и ценностно-ментальные особенности цивилизационного развития России // Социально-гуманитарные знания. 2006. № 1. С. 113–127.
49. Фукуяма Ф. Доверие. М., 2004. 730 с.
50. Харре Р. Метафизика и методология: некоторые рекомендации для социально-психологического исследования // Социальная психология: саморефлексия маргинальности. М.: Институт научной информации по общественным наукам РАН, 1995. С. 74–93.
51. Цирульников А.М. Социокультурная модернизация и развитие образования. Феномены и культурная практика. СПб.: Проекты, 2016. 285 с.
52. Штомпка П. Социология социальных изменений. М.: Аспект Пресс, 1996. 416 с.
53. Штомпка П. Культурная травма в посткоммунистическом обществе // Социологические исследования. 2001б. № 2. С. 3–12.
54. Штомпка П. Социальное изменение как травма // Социологические исследования. 2001а. № 1. С. 6–16.
55. Эйзенштад С.Н. Революция и преобразование обществ: Сравнительное изучение цивилизаций. М.: Аспект Пресс, 1999. 416 с.
56. Якимова Е.В. Социальное конструирование реальности: социально-психологические подходы. М.: Институт научной информации по общественным наукам РАН, 1999. 115 с.
57. Яницкий О.Н. Социология риска. М.: LVS, 2003. 192 с.
58. Яницкий О.Н. Является ли постсоветское общество обществом риска (конспект лекций) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.sociology.ru/centr/2000ianic.html> (дата обращения: 24.10.2016).
59. Bourdieu P. Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main, 1982. 912 p.
60. Coleman J.S. Foundations of Social Theory. Cambridge, Massachusetts, London, 1990. 23 p.
61. Douglas M., Wildavsky A. Risk and Culture. Berkeley: University of California Press, 1982. 221 p.

62. Porles A. Social Capital: Its Origins and Application in Modern Sociology // Annual Review of Sociology. 1998. № 24. P. 1–24.

REFERENCES

1. Andreeva G.M. *Psikhologiya sotsial'nogo poznaniya* [Psychology of social cognition]. Moscow, Aspekt Press Publ., 2005. 288 p.
2. Asmolov A.G. [Variative education in the changing world: variative education in the changing world: socio-cultural perspective (thesis about what elementary school should be)]. In: *Obrazovanie i nauka* [Education and Science], 2013, no. 8 (107), pp. 3–13.
3. Asmolov A.G. [On the way to developing a diversified education]. In: *Pedagogicheskiy poisk* [Pedagogical Search], 1997, no. 5, pp. 2–12.
4. Asmolov A.G. [Road not taken: from the culture of usefulness – to the culture of dignity]. In: *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 1990, no. 5, pp. 5–12.
5. Asmolov A.G. *Optika prosveshcheniya: sotsiokul'turnye perspektivy* [Optics of enlightenment: sociocultural perspectives]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2012. 450 p.
6. Asmolov A.G. [Practical psychology and design of the diversified education in Russia: from the paradigm of conflict to the paradigm of tolerance]. In: *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 2003, no. 4, pp. 3–13.
7. Asmolov A.G. [The strategy of sociocultural modernization of education: on the way to overcoming the identity crisis and building a civil society]. In: *Voprosy obrazovaniya* [Issues of Education], 2008, no. 1, pp. 65–86.
8. Asmolov A.G. [Tolerance as the culture of the twentieth century]. In: *Tolerantnost': ob'edinyayem usiliya* [Tolerance: uniting efforts]. Moscow, Letnii sad Publ., 2002, pp. 150–181.
9. Asmolov A.G., Levit M.V. *Kul'turnaya antropologiya variativnogo obrazovaniya* [Cultural anthropology of variable education]. Available at: www.macsi.ru/publikacii/kulturnaya-antropologiya.doc (accessed: 20.09.2012).
10. Akhiezer A.S. *Kak «otkryt'» zakrytoe obshchestvo* [How “to open” the closed society]. Moscow, Magistr Publ., 1997. 40 p.
11. Akhiezer A.S. [Philosophical foundations of socio-cultural theory and methodology]. In: *Voprosy filosofii* [Questions of philosophy], 2000, no. 9, pp. 29–45.
12. Akhiezer A.S. [Between self and the otherness]. In: *Mir psikhologii* [The world of psychology], 2001, no. 3, pp. 16–27.
13. Babosov E.M. *Chelovek na poroge rynka. Sotsial'nye ozhidaniya naseleniya* [The man on the edge of the market. Social expectations of the population]. Minsk, Навыка і тэхніка Publ., 1992. 174 p.
14. Bek U. *Obshchestvo riska: Na puti k drugomu modernu* [Society of risk: towards another modernity]. Moscow, Progress-Traditsiya Publ., 2000. 384 p.
15. Bek U. [From industrial society to the society of risk]. In: *Thesis*, 1994, no. 5, pp. 161–168.
16. Berger P., Lukman T. *Sotsial'noe konstruirovaniye real'nosti* [The social construction of reality]. Moscow, Medium Publ., 1995. 323 p.
17. Brokmeier I., Harre R. [Narrative: problems and promises of one alternative paradigm]. In: *Voprosy filosofii* [Questions of philosophy], 2000, no. 3, pp. 29–42.
18. Bourdieu P. *Sotsiologiya politiki* [Sociology of politics]. Moscow, 1996. 336 p.

19. Veber M. *Izbrannyye proizvedeniya* [Selected works]. Moscow, Progress Publ., 1990. 808 p.
20. Vygotskiy L.S. [The historical meaning of psychological crisis]. In: Vygotskiy L.S. *Sobranie sochinenii. T. 1* [Works. Vol. 1]. Moscow, Pedagogika Publ., 1982, pp. 292–436.
21. Vygotskiy L.S. [The history of development of higher mental functions]. In: Vygotskiy L.S. *Sobranie sochinenii. T. 3* [Works. Vol. 3]. Moscow, Pedagogika Publ., 1983, pp. 5–329.
22. Vygotskiy L.S. [Thinking and speaking]. In: Vygotskiy L.S. *Sobranie sochinenii. T. 2* [Works. Vol. 2]. Moscow, Pedagogika Publ., 1982., pp. 5–361.
23. Vygotskiy L.S. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Educational psychology]. Moscow, Pedagogika-press Publ., 1999. 536 p.
24. Gershenkron A. *Ekonomicheskaya otstalost' v sravnitel'noi perspektive* [Economic underdevelopment in comparative perspective]. Moscow, Delo Publ., 2015. 535 p.
25. Giddens E. [The consequences of modernity]. In: Inozemtseva V.L., ed. *Novaya postindustrial'naya volna na Zapade: antologiya* [New post-industrial wave in the West: Anthology]. Moscow, Academia Publ., 1999. 640 p.
26. Giddens E. *Sud'ba, risk i bezopasnost'* [Fate, risk and safety]. In: *Thesis*, 1994, no. 5, pp. 107–134.
27. Gromyko Yu.V. *Organizatsionno-deyatelnostnye igry i razvitie obrazovaniya (Tekhnologiya proryva v budushchee)* [Organizational activity games and educational development. (Technology of a breakthrough into the future)]. Moscow, 1992. 191 p.
28. Durkheim E. *O razdelenii obshchestvennogo truda* [On the division of social labour]. Moscow, 1996. 432 p.
29. Znakov V.V. [Three traditions of psychological research – three types of understanding]. In: *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 2009, no. 4, pp. 14–23.
30. Zubarevich N.V. *Regiony Rossii: neravenstvo, krizis, modernizatsiya* [Regions of Russia: inequality, crisis, modernization]. Moscow, Independent Institute of Social Policy Publ., 2010. 160 p.
31. Coleman J. [Social and human capital]. In: *Obshchestvennyye nauki i sovremennost'* [Social sciences and modernity], 2001, no. 3, pp. 121–139.
32. Kurkin E.B. *Territoriya obrazovaniya: proektirovanie regional'nykh obrazovatel'nykh sistem* [The area of education: design of regional educational systems]. Moscow, 2015. 258 p.
33. Leont'ev A.N. [The psychology of the image]. In: *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya* [Bulletin of Moscow University. Series 14: Psychology], 1979, no. 2, pp. 3–13.
34. Luman N. [The concept of risk]. In: *Thesis*, 1994, no. 5, pp. 135–160.
35. Moure B. [Protecting common sense]. In: *Analiticheskaya filosofiya: stanovlenie i razvitie* [Analytic philosophy: formation and development]. Moscow, 1998, pp. 130–154.
36. *Obrazovanie: sokrytoe sokrovishche (Learning: The Treasure Within)* [Education: hidden treasure (Learning: The Treasure Within)]. Available at: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf> (accessed: 21.10.2016).
37. Orlova E.A. [Socio-cultural preconditions of modernization in Russia]. In: *Biblioteka v epokhu peremen: daidzhest. Vyp. 2 (10)* [Library in the times of change: inform. sat. digest. Iss. 2 (10)]. Moscow, Pashkov dom Publ., 2001. pp. 2–14.

38. Parsons T. *O sotsial'nykh sistemakh* [On social systems]. Moscow, Akademicheskii proekt Publ., 2002. 832 p.

39. Putnam R. [The prosperous community, social capital and public life]. In: *Mezhdunarodnaya ekonomika i mezhdunarodnye otnosheniya* [International Economics and International Relations], 1995, no. 4, pp. 77–86.

40. Petrenko V.F. [The constructivist paradigm in psychological science]. In: *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2002, vol. 23, no. 3, pp. 113–121.

41. *Professional'nyi obrazovatel'nyi standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatelnost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')»* [Educational professional standard “Teacher (teaching activities in the field of preschool, primary General, basic General, secondary General education) (educator, teacher)”]. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556> (accessed: 21.10.2016).

42. Skripkina T.P. [Trust school space as the basis of psychological security and psychological well-being of students]. In: *Obrazovatel'naya politika* [Educational Policy], 2011, no. 6, pp. 14–23.

43. Skripkina T.P. [Xenophobia among Russian youth living in different regions of the country]. In: *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika* [Bulletin of the Udmurt University. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy], 2016, vol. 26, no. 3, pp. 73–86.

44. Skripkina T.P. [Settings of tolerance, trust and xenophobia among young people living in the South of the Russian region of the Russian Federation]. In: *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2010, no. 1, pp. 136–151.

45. Smakotina N. *Osnovy sotsiologii nestabil'nosti i riska. Filosofskii, sotsiologicheskii i sotsial'no-psikhologicheskii aspekty* [Fundamentals of sociology of volatility and risk. Philosophical, sociological and socio-psychological aspects]. Moscow, 2009. 241 p.

46. Smirnov S.D. [The world of images and the image of the world]. In: *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya* [Bulletin of Moscow University. Series 14: Psychology], 1981, no. 2, pp. 15–29.

47. Ulanovskii A.M. [“New paradigm” in the social sciences: the development of modern constructivism]. In: Kasavin I.T., ed. *Sotsial'naya epistemologiya: idei, metody, programmy* [Social epistemology: ideas, methods, and applications]. Moscow, Kanon+, ROOI Reabilitatsiya Publ., 2010, pp. 279–298.

48. Feofanov K.A. [Socio-political and value-mental peculiarities of civilizational development of Russia]. In: *Sotsial'no-gumanitarnye znaniya* [Social and humanitarian knowledge], 2006, no. 1, pp. 113–127.

49. Fukuyama F. *Doverie* [Trust]. Moscow, 2004. 730 p.

50. Harre R. [Metaphysics and methodology: some guidelines for socio-psychological research]. In: *Sotsial'naya psikhologiya: samorefleksiya marginal'nosti* [Social psychology: self-reflection of marginality]. Moscow, Institute of Scientific Information in Social Sciences RAS Publ., 1995, pp. 74–93.

51. Tsurul'nikov A.M. *Sotsiokul'turnaya modernizatsiya i razvitie obrazovaniya. Fenomeny i kul'turnaya praktika* [Socio-cultural modernization and development of education. Phenomena and cultural practices]. St. Petersburg, Proekty Publ., 2016. 285 p.

52. Shtompka P. *Sotsiologiya sotsial'nykh izmenenii* [Sociology of social change] Moscow, Aspect Press Publ., 1996. 416 p.
53. Shtompka P. [Cultural trauma in post-Communist society]. In: *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological research], 2001b, no. 2, pp. 3–12.
54. Shtompka P. [Social change as trauma]. In: *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological research], 2001a, no. 1, pp. 6–16.
55. Eizenshtad S.N. *Revolyutsiya i preobrazovanie obshchestv: Sravnitel'noe izuchenie tsivilizatsii* [Revolution and transformation of societies: a comparative study of the civilization]. Moscow, Aspekt Press Publ., 1999. 416 p.
56. Yakimova E.V. *Sotsial'noe konstruirovaniye real'nosti: sotsial'no-psikhologicheskie podkhody* [The social construction of reality: the socio-psychological approaches]. Moscow, Institute of Scientific Information in Social Sciences RAS Publ., 1999. 115 p.
57. Yanitskii O.N. *Sotsiologiya riska* [Sociology of risk]. Moscow, LVS Publ., 2003. 192 p.
58. Yanitskii O.N. *Yavlyaetsya li postsovetское obshchestvo obshchestvom riska (konsept lektsii)* [Whether the post-Soviet society is a risk society (lecture notes)]. Available at: <http://www.sociology.ru/centr/2000ianic.html> (accessed: 24.10.2016).
59. Bourdieu P. Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main, 1982. 912 p.
60. Coleman J.S. *Foundations of Social Theory*. Cambridge, Massachusetts, London, 1990. 23 p.
61. Douglas M., Wildavsky A. *Risk and Culture*. Berkeley, University of California Press, 1982. 221 p.
62. Porles A. Social Capital: Its Origins and Application in Modern Sociology. In: *Annual Review of Sociology*, 1998, no. 24, pp. 1–24.



ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Скрипкина Татьяна Петровна – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной и юридической психологии Российского государственного гуманитарного университета, ведущий научный сотрудник Федерального института развития образования, профессор кафедры психологического консультирования Московского государственного областного университета; e-mail: skripkinaura@mail.ru

Tatyana P. Skripkina – Doctor in Psychological sciences, professor, Head of the Department of Social and Legal Psychology, Russian State University for the Humanities; Leading researcher, Federal Institute for Educational Development; Professor of the Department of Psychological Counseling, Moscow Region State University; e-mail: skripkinaura@mail.ru



ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ / FOR CITATION

Скрипкина Т.П. Социокультурные основы и психосоциальные технологии конструирования безопасного образовательного пространства в условиях российского общества рисков //

Вестник Московского государственного областного университета (электронный журнал).
2017. № 4. URL: www.evestnik-mgou.ru.

Skripkina T.P. Socio-cultural foundations and psychosocial technologies of designing safe educational space in the context of the Russian society of risks. In: *Bulletin of Moscow Region State University (e-journal)*, 2017, no. 4. Available at: www.evestnik-mgou.ru.