

Федеральное агентство по образованию
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

Институт психологии, педагогики и социальной работы
РГУ имени С.А. Есенина

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научно-методический журнал

Издается с января 2004 года

2008

№ 2 (8)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

А.А. Романов (*главный редактор*),
Л.А. Байкова (*заместитель главного редактора*),
И.М. Шеина, А.П. Лиферов, Ю.И. Лосев, В.А. Беляева,
Л.К. Гребенкина, Е.Н. Горохова, А.В. Репринцев, Д.В. Сочивко,
В.А. Степанов, А.Н. Сухов, Н.А. Фомина

УЧРЕДИТЕЛЬ:

Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет
имени С.А. Есенина»

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору
за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций
и охране культурного наследия

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС 77-26634 от 29 декабря 2006 г.

Журнал выходит 2 раза в год

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

390000, Рязань, ул. Свободы, 46
Тел. (4912) 25-89-54, 45-20-36

© Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет
имени С.А. Есенина», 2008

© «Психолого-педагогический поиск», 2008

СОДЕРЖАНИЕ

К ЧИТАТЕЛЮ	4
ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
Еремкин А.И. Духовный источник интеграции образования и культуры	5
Репринцев А.В. Образ идеального учителя в христианской культуре	12
Уман А.И. Модель формирования содержания образования в контексте современной образовательной парадигмы	19
Даренский В.Ю. Концепция «русского мира» как основа формирования культуры межэтнического общения школьников	25
ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ	
130 лет со дня рождения С.Т. Шацкого	
Романов А.А. Лидер отечественной опытной педагогики первой трети XX века	30
90 лет со дня рождения В.А. Сухомлинского	
Богуславский М.В. Крестный путь В.А. Сухомлинского	48
КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА	
Агронина Н.И. Этические традиции социальной деятельности в России и проблемы профессионального воспитания работников социальной сферы	63
Костикова Л.П. Доминанты воспитания в высшей школе	76
Кошелева А.О., Вершков А.С. Социально-педагогическое моделирование процесса развития персональной ответственности будущего специалиста в условиях вуза	88
МЕТОДОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ	
Исаев И.Ф., Ильинская И.П. Методологические аспекты формирования личности школьника в поликультурной образовательной среде	96
Александрова Е.А. Субкультурное многообразие субъектов образовательного пространства	105
Башкирева Т.В. Влияние кризиса интеллигенции на политическое мировоззрение и активность молодежи в полиэтнических, поликонфессиональных условиях российской действительности	109
Новикова И.А., Полянская Е.Н. Индивидуально-типические особенности карьерных ориентаций современных студентов	118
Карабущенко Н.Б. Некоторые особенности элитного сознания	133
ТЕОРИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Широких О.Б. Проблемы выбора теоретико-методологических основ современных исследований дошкольного и начального образования	141
Ежкова Н.С. Система предшкольного образования: проблема организации обучения детей	147
Завражин С.А., Смирнова А.С. Формирование гендерной идентичности старших дошкольников средствами народной культуры	150
Шадрина Л.Г. Состояние проблемы развития связной образной речи детей в теории дошкольного и школьного образования	154
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА	
Куликова Т.И. Опыт развития субъектности современного подростка в различных социальных ситуациях	163
МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ	
Гребенкина Л.К., Копылова Н.А. Сотрудничество и взаимодействие в теории и практике американских школ	173
Манжосова Ю.А. Проблемы и опыт межэтнического образования молодежи в США	182
НАШИ АВТОРЫ	191

К ЧИТАТЕЛЮ

Период экономической нестабильности для большинства населения несет неуверенность в завтрашнем дне. Педагогам он дает дополнительную возможность проверить личную профессиональную устойчивость, утвердиться в потребности нести людям веру в силу человеческого духа и возможность культурного самосовершенствования. Психолого-педагогические исследования в этом случае направлены на поиск интеллектуальных и духовных полей, способных трансформировать окружающую человека среду в атмосферу образования и культуры.

Для вузовского преподавателя сегодня сверхзадачей является включение студентов в пространство интеллекта, мудрости и чувствования, что ведет к поиску источников духовности и нравственности. Мы продолжаем разговор о новом содержании образования, духовных источниках его интеграции с культурой и перспективах развития в современных условиях. Предметом споров, непременно, становятся образ и деятельность учителя, ориентированные на творческое развитие личности своих учеников, при этом остаются открытыми вопросы о возможности гения ученика, если нет гения учителя, о пределах веры в Учителя и открытости наших душ Добру, Истине, Красоте перед лицом Вечности...

Символично и своевременно сегодня обращение к творчеству выдающихся педагогических деятелей и мыслителей XX века С.Т. Шацкого и В.А. Сухомлинского.

Практическая педагогика С.Т. Шацкого привела к созданию оригинальной и самобытной воспитательной системы, где уютно было идеям «детского царства», самоценной жизни ребенка. Детям в школе, во внешкольных учреждениях должно быть хорошо, «школа для детей, а не дети для школы».

По духу и сути педагогической работы с С.Т. Шацким можно сравнить только В.А. Сухомлинского. Хотя после распада СССР он и считается не российским, а украинским педагогом — это чисто географическое соотнесение, так как его невозможно вырвать из отечественной педагогической традиции. Сторонник коммунистического воспитания В.А. Сухомлинский, обласканный властью, неожиданно для этой власти заявил о том, чего так ждала практическая педагогика, скованная идеологическими цепями, что воспитывать нужно не классовых борцов, а людей, стремящихся к счастью, радости и любви. Для советского педагогического Олимпа все это было проявлением «абстрактного гуманизма», в чем уже обвиняли многих, включая С.Т. Шацкого. Реакция, в виде образцово-показатель-

ной травли, последовала незамедлительно. «Пражский синдром» заставлял даже президента АПН СССР подписать строки: «Рекламирование концепций В.А. Сухомлинского в нашей печати... представляется мне политически и педагогически не целесообразным и даже вредным».

Теряя силы, обращаясь уже, видимо, к вечности, В.А. Сухомлинский успел сказать, что «только человечностью, лаской, добротой можно воспитать настоящего человека». Теперь бы нам всем успеть услышать его, понять, что «общее образование - лишь первый шаг на пути к вершинам науки и знаниям, что труд высокой культуры неразрывно связан с постоянной учебной».

Нравственно-интеллектуальное и педагогическое наследие С.Т. Шацкого и В.А. Сухомлинского нам еще предстоит заново осмыслить, прежде всего, это касается тех, кому еще дороги понятия совесть и интеллигентность, кто всегда в «путешествии к человеку» и «детскому царству».



Философия образования

А.И. Еремкин

ДУХОВНЫЙ ИСТОЧНИК ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ

По утверждению «видящих» миры не только земные — физические, но и духовные — тонкие, атмосфера вокруг Земли постоянно насыщается мыслями ее обитателей. Каждый город, каждая местность имеет свою мысленную атмосферу. Характер ее нетрудно представить, зная уровень мышления живущих там людей. Может быть поэтому нам показалась верной мысль о том, что лучшее образование получит не тот студент, который добросовестно и регулярно переписывает пропущенные лекции, а который их совсем не пишет, но не пропускает и внимательно слушает. И действительно, он все глубже и глубже погружается в атмосферу мысли, которая создается коллективом преподавателей, что и становится основанием его развития.

Атмосфера мысли, в которой живет человек, представляет собой явление синтетического плана, когда разрозненные мысли, соединяясь вместе, преобразуются в единое духовное поле. Это и есть поле интеллекта, мудрости, чувствознания, которое возникает в результате синтеза изучаемых знаний, интеграции наук, а в целом — атмосферы образования и культуры окружающей человека среды.

Синтетический характер образования — явление общеизвестное с незапамятных времен, которое проявляется в применяемых каждым учителем межпредметных связях, возникших как явный протест против разрозненности школьных предметов и получаемых в результате этого «лоскутных» знаний. Начинается же эта «лоскутность» с привычной, давно устоявшейся систематизации наук, забывшей о едином корне знаний, — Природе, об их несущей основе — Духе.

Древнейшая наука алхимия, которую потом стали называть лженаукой, несла в себе начала духовности мира. Родство веществ в ней представлялось в виде связи между ними. Связь в любом ее виде — это невидимое, но существующее поле, способствующее соединению разрозненных элементов в какое-то целое. Уже на первых ступенях появления естественно-научных знаний возникает мысль о мистическом характере явления, которое называется «связь». На самом деле связь — это третье поле между соединяющимися явлениями, объектами, предметами, веществами и т.д. Восточная мудрость учитывает это третье поле, когда идет речь об энергиях Ян и Инь, вступающих во взаимосвязь в результате возник-

новения третьего вида энергии — Дэн. Именно связь как энергия и есть то поле, которое соединяет в единое целое любые отдельно взятые единицы вещества.

Алхимия знала, что все в мире взаимосвязано, а основой этой взаимосвязи является та энергия, которая называется «дух». Но забыв алхимический секрет, естественная наука пошла по пути материализации знания, забыла о связи всего со всем благодаря духу, потеряла смысл и назначение связей, что в конечном итоге привело к сплошной материализации научного процесса и результата научного исследования. Основой этого процесса становится эксперимент, который совершенно далек от идеи духовности, а проводится только с материальными элементами единого и неделимого мира.

Исходя из наших размышлений о природе научного знания, вытекает закономерность, согласно которой в науке существует два начала — духовное и физическое. Эти начала характерны для любого элемента, предмета, объекта Космоса, Вселенной, Планеты как явлений Макрокосма, так и человека — явления микрокосма. Несмотря на их бесконечную удаленность друг от друга, они едины в одном — в своем духовном и физическом началах.

Эту мысль мы хотим еще более усилить. Действительно, любое проявление форм этих миров, имеющих колоссальные различия, состоит в том, что они всегда идентичны в физическом и духовном планах. И если бы процесс дифференциации знаний протекал в русле этих двух форм жизни, то не было бы разделений, возникающих в современных науках. Тогда бы все естественные науки (химия и физика прежде всего) рассматривали атомные и молекулярные различия элементов и процессов с точки зрения их духовности и материальности. Более того, не произошло бы впоследствии деления наук на естественные и общественные, потому что каждая из них в обязательном порядке несет в себе начала духовного и физического свойства. Различия возникают только в энергетическом характере связи любых элементов целого. Целым здесь является Космос, а единым — энергия соединения Его в это целое. Отсюда возникает мысль о единстве всего Сущего, а также о всеобщности Законов, сообразно с которыми живет и развивается это целое и его отдельные (во всем их множестве) элементы.

Такая мысль о всеобщности мира подтверждает представление о двух полярных полюсах этого Целого — духовном и физическом. В свете названной полярности выделяется два способа познания — духовное и физическое и, значит, два цикла наук — духовного и физического содержания. Иначе говоря, в каждой отдельной науке разделение знаний должно осуществляться на уровне духа и материи, независимо от того, какие науки будут изучаться, естественные (химия, физика) или общественные (психология, педагогика). В их основе лежит один закон — Закон Единства Вселенной, а всеобщей силой, связывающей эти циклы наук друг с другом, является энергия.

Провозглашенные К. Марксом и Ф. Энгельсом идеи о единстве природы и человека, взаимосвязи естественных и общественных наук, что совершенно логично и правильно, были ими же отвергнуты благодаря погружению человеческого мира в сферу трудовой деятельности. Механизация труда привела к тем материалистическим взглядам, которые впоследствии достаточно энергично и последовательно стала развивать наука. В этом ключе материалистической действительности легко было скатиться к реалиям, доказывающим роль труда не только в жизни человека, но и в его происхождении. Закон Единства Вселенной знали все представи-

тели философии, будь они химиками, физиками или экономистами и социалистами, но игнорирование того явления, которое связано с ролью энергии (духа) во всех природных явлениях привело к факту забвения Закона, объединяющего весь мир в одно целое. Это все равно, что забыть о звуке «и» в детском словосочетании «а» и «б» сидели на трубе. Точно также о роли Дэн в сочетании энергии Ян и Инь, то есть забыть о значении явления «связи» между отдельными науками, а, следовательно, и знаниями о мире, имеющем физическое и духовное начала.

Несмотря на это, Закон Единства Вселенной был принят философией и педагогикой, то есть теми науками, которые основывались на идеях духа. Еще великий Я.А. Коменский безоговорочно считал человека частью Природы. Камень, вода, птица, растение, животное, человек — это части Природы, живущие в единстве друг с другом и развивающиеся благодаря друг другу, если соблюдаются единые для них Законы. Русские космисты сформулировали и обозначили многие Законы Природы, которые ведут к названному единству. Среди некоторых из них можно назвать Законы Великой Любви, Причинно-следственных связей, Полярности, Тожественности, Ритма, Вибрации. Каждый из законов ведет к единому началу Бытия и, значит, к единому — духовному и материальному — пониманию знаний о Природе. В свете этих законов строилась и классическая педагогика, авторитетами которой были Песталоцци, Руссо, Гербарт, Дистервег, Ушинский, Толстой и другие. Они, безусловно, видели имеющиеся связи в воспитании и обучении, в подготовке к труду и творчеству, во всем искали единую связь Природы и Человека, их совместной роли в преобразовании разных форм Бытия, устремленных к совершенствованию земного и Высшего миров.

Закон Единства Вселенной уравнивает все формы жизни, каковыми в самом широком толковании являются космические, планетарные, земные, растительные, животные и человеческие. Познание этих миров обязывает вести исследования в области имеющихся между ними взаимосвязей. Тогда любая из наук могла бы рассматриваться в двух видах связей — духовных и физических. Ведь каждый элемент материи прежде всего духовен, а потом уже материален. Поэтому главным признаком духа является материя, а признаком материи является дух. Это две полярности одного и того же мира.

Знания о видах энергии в настоящее время настолько многообразны, что могли бы стать началом многих наук самого различного направления: световой, тепловой, магнетической, электрической, психической и др. Точно также могут быть разделены знания по видам материи: твердой, жидкой, газообразной, атомной, субатомной и др. Основанием классификации наук по разным формам Бытия могли бы стать названные виды жизни: космическая, планетарная, растительная, животная, человеческая и др. Все они изучались бы в одном ключе — ключе единства материи и духа.

Понимание необычности нашего видения мира знания заставляет нас повторять эту мысль многократно, затрагивая ее разные грани: мысль, как и камень, материальна, в то же время камень, как и мысль, духовен. Разум, якобы присущий только человеку и некоторым живым существам, что признает современная наука, на самом деле является свойством живого мира, будь он камнем, растением, пресмыкающимся, ибо разум — это энергия. Оторопь берет от предположения, какое бы великое знание получилось в результате изучения разных проявлений разумности, присущей отдельным формам жизни!

Современная классификация наук, проведенная по признакам материальной проявленности, явно сократила возможности познания окружающего мира. Оно ведется чисто экспериментальными средствами, дающими возможность многократно повторить эксперимент. Но ведь с прошлого века известно, что только, например, электрическая энергия, по опытам Николы Теслы, обладает такими свойствами, которые не стали доступны современной науке. Информационное поле, в связи с развитием кибернетики и информатики, коренным образом изменило представления о возможности сохранения информации, явно отличающихся от глиняных и деревянных дощечек, пергаментных рукописей и книг.

Вопреки существующей классификации наук, в настоящее время появилось достаточно много новых научных дисциплин, связанных как с Космосом, так и с погружением в глубины человеческого мира. Новые знания принесли кибернетика и информатика, биофизика и астрохимия, изменились лингвистика и математика. Медицина и технические науки также вышли за рамки старых классификаций. Особенно изменяется структура знаний педагогики, юриспруденции и социальных наук, что связано с увеличением информации духовного содержания. Однако это еще не тот уровень духовности, который един с магическим действием библейских и Божественных знаний. В результате их проникновения в науку и жизнь все больше раскрывается роль подсознания и сверхсознания человека, направляющего свои усилия в область творчества. Дальнейшее углубление в сферу духовного мира, стремление к очищению собственного мира принесет плоды совершенно неведомые ранее и неожиданные по своим результатам подобно сказочным фантазиям и моделированиям. Духом наполняются и еще больше будут наполняться технические устройства, придет механизация и автоматизация иного рода. Все это будет проникать в область воспитания и обучения человека, откроет новые, совершенно неизвестные грани индивидуального, внутреннего мира человека. Для этого необходимо сделать несколько важных шагов в области, связанной с «очеловечиванием» системы образования. Следует значительно изменить ту ее часть, которая касается индивидуальных особенностей ребенка, увеличить срок воспитания не за счет продолжительности обучения, а за счет введения основ отдельных курсов моделирования детства и внутриутробного (перинатального) воспитания индивида. Педагогика должна применить на практике достижения перинатальной психологии. Для этого надо совершенно уйти от устаревшего представления о начале воспитания ребенка, пришедшего в учебное (образовательное) учреждение. Истинно человек начинается со времени зачатия, а по большому счету, задолго до зачатия, когда идет процесс моделирования будущего ребенка, который появится (будет зачат) не менее, чем через три года.

Увеличение сроков воспитания, а затем и изменение содержания воспитания, должны быть направлены на духовное воспитание, а на этом основании — на развитие одаренности детей. Наша школа прилагает огромные усилия для реформирования своих материальных устоев, но при этом забывается, что человек создается не путем пресловутого педагогического формирования в результате структуризации, механизации, компьютеризации образовательного процесса и не за счет федерализации и регионализации содержания образования. Все возможные изменения происходят в результате одухотворения всего окружающего мира — семьи, среды и общества в целом, в результате «очищения» эликсирами духовности (любовь, радость, улыбка) материнского лона, зашлакованного сегодня

огромными завалами энергетически непригодного содержания в виде никотиновых и жировых отложений, словесных и мысленных накоплений, бранных и цензурных выражений. Все это нужно заменить произведениями, далекими от бездуховности искусства (театр, музыка, живопись).

Взамен всему, что несет современная наука во всем величии своей интеграции механического, омертвляющего жизнь грубостью форм и бездуховностью назначений, ввести формы и методы развития одаренности человека. Для этого следует приложить не меньше усилий, чем на изменение содержания образования. Прежде всего надо представить, что одаренному человеку необходимо не усвоение конгломерата образовательных дисциплин, а создание условий для проявления своей индивидуальности в разных видах и разнообразных способах деятельности, направленных на удовлетворение детских интересов, влечений и стремлений. В этих «детскостях» индивидов и скрывается та одаренность, с которой пришел каждый из нас на Землю.

Необходимо совершить еще один переворот ребенка с головы на ноги, чего никак не может осознать педагогика. Традиционно, веками отвергая мысль о том, что дитя — не сосуд, который следует наполнить знаниями, педагогика, противореча себе, выполняет именно эту роль. Представим себе ребенка в виде пирамиды, поставленной на верхнее острие, — это и будет сегодняшнее дитя, приходящее в школу, садик (если они еще остались), в семью для того, чтобы его из года в год наполняли знаниями разных дисциплин, пока он не наполнится до самого донышка, возвышающегося где-то на грани 21 года. И все эти долгие три семилетия, когда происходит рождение духовного тела (7 лет), астрального тела (14 лет), ментального тела (21 год), его «наталкивают», как рождественского гуся, смесью разнопредметных, совершенно не связанных друг с другом устаревших знаний, непригодных даже для того, чтобы блеснуть общей эрудицией, не говоря уже об основах культуры.

Человека следует поставить, как пирамиду, на то основание, которое состоит из трех составляющих — души, тела и духа. Главное в человеке — душа, исполнительная часть велений души — тело, а дух передает телу все задания души и побуждает к их исполнению. На этих «трех китах» стоит человек. Эти киты у каждого человека индивидуальны, и этим каждый из нас отличается друг от друга. Они сформированы, даны нам уже на клеточном, а может и на молекулярном уровне. Генное снаряжение, полученное нами в физическом смысле от родителей, одухотворено Высшими Силами и предназначено для воплощения в жизнь.

Школа во всех ее проявлениях — семья, среда, учебное заведение, жизнь как собственный университет — должна создать условия для реализации всего того, с чем пришел к нам ребенок. Здесь осуществляются идеи одаренности, открываются таланты, выходят в жизнь гении. Правда, суровая действительность, скорее всего, делает все наоборот, хотя каждый человек приходит в этот мир готовым в тому, чтобы стать гением в своем деле. Кто задумался даже в тех школах, которые называются громким словом «одаренных», о том, что одаренность — это не предметная успеваемость, а прежде всего, удовлетворение интересов ребенка, через которые выльется форма гения, способного сломать старое и построить новое? Гений обязательно ломает прошлое. Дать ему возможность его поломать — задача школы. Может это коснется способов печь пироги, тачать сапоги, но это должно быть делом индивидуальной гениальности. Не заточать его в крепость

школьного шаблона, школьной мишуры, увлеченной массовыми, коллективными способами образования. Гений — это одиночка, индивидуум со всеми исходящими из этой индивидуальности последствиями. Он — стебель в зерне, он — плод в цветке. Его и воспитывать должен гений. «Что делает человека гением?» — спросили однажды Мастера. Тот ответил: «Способность видеть». «Видеть что?», — повторил вопрос озадаченный вопрошатель. Мастер сказал: «В гусенице — бабочку; в яйце — орла; в грешнике — святого».

Если нет гения учителя, не будет и гения ученика. Если учитель боится на одну букву отойти от учебника, от текста программы, он никогда не даст ничего нужного гению. Ведь все учебники написаны для детей, поставленных вниз на голову. Гении, простоявшие десятки лет на голове, станут такими же неуютно устроенными в жизни, как и их бедные, загнанные учителя.

Школа одаренных или гениев — это особая школа. Не в предметах, изучаемых на уроках, смысл воспитания гения, а в делах, которые он делает. В мире известно 55 тысяч профессий, то есть дел, которыми овладевают люди. Среди этих дел есть и общие. Вот, где должна пролегать идея интеграции. Выделяя все те виды делания, вкладывания в них силу духа, развивая силу воли можно пробиться к внутреннему миру человека. Там, внутри, у него таится главный интерес, а чуть дальше второстепенные интересы, через удовлетворение которых будет развиваться дарование. Интерес — это и есть тот главный признак, по которому можно определить зов Природы, печать Божию, намек на гениальность. Другого пути узнать об этом зове нет. Лишив ребенка своего интереса, значит, навеки убить в нем Моцарта, уничтожить гения. Скольких гениев убили мы, учителя, своими уроками для галочки! Скольким гениям мы обрезаем крылья своими одергиваниями, окриками и оценками!

Приходят студенты из школы и рассказывают, как в одном классе ученики представляются в момент знакомства: «Мы — тупые!». На вопрос, откуда они это взяли, ответили: «Нас так называет учительница». А мы бы рекомендовали учителям воспользоваться восточной мудростью и приучили бы учеников к повторению молитв (на православный манер) или мантр — на восточный. Каждый день звучали бы у нас хором скандированные фразы: «Мы — одаренные дети! Мы — самые умные во всем мире! Мы — самые красивые! Нам легко даются знания! Мы научились побеждать себя!» и многие другие. До хрипоты, до пота! Пусть звучат фразы, которые на клеточном, а потом и на энергетическом уровне вырабатывают в них идею одаренности. Через месяц — одни, через полгода — другие, но непременно все выйдут в разряд одаренных. Энергетическое поле, интеллектуальная среда создала бы тот настрой, который с Божьей помощью стал действенным в намеченном деле. Только дело должно быть для каждого индивидуальным.

Еще одно деяние у нас было бы непременно — это физические упражнения, физическая культура. Задумывалась ли наша наука над тем, что мозг обладает свойствами любой захудалой мышцы: если ее не тренировать, она будет дряблой и бессильной. Мозг нуждается в тренировке как физической (материальной), так и умственной (духовной). То, что тренируется, то и развивается — замечено мудрецами давно. Физкультура в школе должна быть каждый день. С нее начинается день, ею и заканчивается, перемежаясь с перерывами на физические занятия и игры на переменах. В любую погоду, в любое время дня — в упражнениях и преодолении своей телесной немощи, а значит, и умственной.

Часто звучат фразы о необходимости развивать волю. А что это такое, никто не знает, кроме как — надо заставлять себя преодолевать трудности. Воля — это иное! Это вечная и бесконечная борьба между телом и духом. Тело жалуется: «Я устало, хочу отдохнуть, хочу есть, хочу спать» и т.д. Дух отвечает, что надо пробежать еще один круг по стадиону. Тело вновь: «Я упаду, и мне будет больно!» А дух в ответ: «Беги, ленивое тело». И так всю жизнь: беги, делай, не дреми, не дряхлей. Так было и на войне: тело, услышав команду «В атаку», захныкало и заявляет: «Меня убьют!». Дух отвечает: «Зато мы победим врага». И только тот дух, который заставил тело преодолеть страх, боль, слабость, броситься на амбразуру дота, побеждал. Русский солдат всегда побеждал своего врага духом. Дух побеждал тело. Иначе говоря, проявлялась воля.

Холод, голод, страх преодолеваются в учении. Сильный дух концентрирует усилия и на учебе. Только не предметы, изучаемые на уроках, делают грамотными, образованными, умными и, наконец, мудрыми людей, а навыки, которые вырабатываются в результате многократных повторений определенных действий. Уроки, по которым проскакали «галопом по Европам», ничего не дают, кроме лени памяти, лени ума, лени тела. Тело, с ленью обреченное, не способно ни на что. Если надо чему-то учить, то это должны быть начальные знания, связанные с навыками читать, писать, считать, петь, рисовать, вести себя прилично и трудиться. Эти навыки, полученные в начальной школе, должны развиваться и совершенствоваться, чтобы к окончанию школы молодые люди научились десятку-другому навыков, без которых невозможно представить современного образованного человека. Какие навыки дает сегодняшняя школа? Студенты, оканчивающие университет, ответили: «Читать!». Это шестнадцать лет учебы! Разве не преступление перед человечеством вершится в школе, если единственный навык выработан за все годы учебы?

Наряду с навыками практического свойства мы бы подумали над тем, чтобы развить энциклопедизм знаний. Именно энциклопедизм! Несколько уроков в неделю каждый ученик занимался бы чтением энциклопедии, разных ее разделов по отраслям науки, искусства, истории, литературы, техники и т.д., в зависимости от своих интересов. Это и было бы еще одним моментом встречи человека со своими дарованиями. В вузы мы бы предложили экзамены по энциклопедическому знанию. Вот, где проявилась бы эрудиция, профессиональная ориентация, грамотность, кругозор, владение языками, историческая и географическая, экономическая и политическая осведомленность, на почву которой ложился бы частный профессионализм по выбранной специализации.

Роль навыков, о которых мы говорим, особенно велика для развития души. Именно они, навыки, и являются главным средством наполнения клеточек матрицы души, которые проявляются в жизни. Если не заполнена ячейка, скажем, патриотизма, то откуда взяться любви к Родине у поколения людей, которые имеют души, сформированные в наши дни, когда патриотизм остался воспоминанием о прошлом. К этому состоянию приходят души, прошедшие единые государственные экзамены, школу без трудовых навыков, иностранный язык без учителя и т.д. Весь этот образовательный настрой формирует культуру без навыков поведения, без любви к родному языку, без экстаза красоты, без веры в Бога.

Здесь и должна проходить идея интеграции образования и культуры будущего поколения людей. Без их интеграции невозможно создать атмосферу Земли, насыщенную созидательными мыслями ее обитателей.

*А.В. Репринцев***ОБРАЗ ИДЕАЛЬНОГО УЧИТЕЛЯ В ХРИСТИАНСКОЙ КУЛЬТУРЕ**

Современные поиски идеала учителя неизбежно ведут нас к неисчерпаемой духовной сокровищнице человеческой культуры, книге книг — Библии. Такие поиски были бы неполными, если бы мы не обратились к одной из самых ярких и колоритных фигур в отечественной и мировой культуре, личности легендарной, значительной, влияние которой на формирование общественных идеалов, включая и представления о профессиональных качествах педагога, чрезвычайно велико. Речь идет, конечно же, о христианской культуре, личности Иисуса Христа. Уникальность христианства как одной из самых влиятельных мировых религий состоит, пожалуй, в том, что оно, распространив свое влияние на обширном пространстве планеты, соединило огромное количество самых разных этносов, национальных культур в единой вере — вере в богочеловека, Сына Божия — Иисуса Христа. Для России христианство (а православная вера — одно из его направлений) оказалось важным фактором духовной жизни народа и государства, определяющим его нравственные устои, принципы повседневного бытия человека, содержание и характер взаимоотношений между людьми. Совершенно очевидно огромное влияние традиций, идей и ценностей православной культуры на развитие представлений и об идеале учителя.

Эти представления складывались прежде всего под влиянием Библии, в частности, Нового Завета, повествующего о рождении, жизни и нравственном подвиге Иисуса Христа. Само имя его означает не что иное, как помощь, спасение, мессия, спаситель. Он предстает как богочеловек, Сын Божий, как посредник между Богом и людьми. Он — воплощение истинной нравственности, высокой духовности, возвеличивающей человека в любви к ближнему, образец простоты и смирения, естественности и доброты, внутренней красоты и благородства. «Я говорю вам: любите врагов ваших, благословляйте проклинающих вас, благотворите ненавидящим вас и молитесь за обижающих вас и гонящих вас. Итак, будьте совершенны, как совершен Отец ваш небесный» (Мф. 5:43). Его нравственность активна, он своим поведением и каждодневными поступками служит ученикам достойным примером, образом стойкости и мужества, милосердия и мудрости. Он сам точно следует тому, что проповедует. Каждый его поступок, каждое его деяние несет на себе печать истинного, человеческого сострадания, сопереживания, соучастия. Боль другого человека не становится для него чужой болью, он разделяет ее, переживает как свою собственную.

Он щедр, готов поделиться с каждым всем, что имеет сам. Но эта щедрость не оскорбляет другого, не унижает его, он щедр как истинный брат, деля пополам с ближним своим и горбушку хлеба, и глоток воды, и радость от обретения веры учениками. Таким предстает Иисус, желая накормить окружающих его людей, деля пять хлебов на пять тысяч человек: «и ели все, и насытились» (Мф. 14:13).

Его образ жизни — полная самоотдача, служение другим людям, аскетизм, самопожертвование во имя утверждения идеалов любви, добра, красоты, истины. Ему претят богатство и роскошь, алчность и ложь, лицемерие и ханжество. «Горе вам, книжники и лицемеры, что очищаете внешность чаши и блюда, между тем как внутри они полны хищения и неправды. Фарисей слепой! Очисти прежде

внутренность чаши и блюда, чтобы чиста была и внешность их. Горе вам, книжники и фарисеи, лицемеры, что уподобляетесь окрашенным гробам, которые снаружи кажутся красивыми, а внутри полны костей мертвых и всякой нечистоты. Так и вы по наружности кажетесь людям праведными, а внутри исполнены лицемерия и беззакония» (Мф. 23:25—27). Истинный учитель светел и чист изнутри, он сияет своей внутренней красотой и благородством, которого лишены фарисеи и лицемеры.

В противовес им Иисус строит свою деятельную педагогику любви и страдания. Ядром этой педагогики стала произнесенная Иисусом Нагорная проповедь, в которой он призывает учеников: «Не творите милостыни вашей перед людьми с тем, чтобы они видели вас: иначе не будет вам награды от Отца вашего небесного... Когда творишь милостыню, не труби перед собою, как делают лицемеры в синагогах и на улицах, чтобы прославляли их люди» (Мф. 6:1, 6:2). Тем самым Евангелие акцентирует внимание на том, что верность божественному закону, твердое следование заявляемым Учителем нравственным принципам не должны иметь подчеркнутого внешнего проявления, так как заслуга заключается в скрытом великодушном поведении учителя. Истинный учитель не должен выставлять напоказ свое великодушие, свою любовь — милость сердца проявляется во внутренних переживаниях, в поступках человека, о которых другие люди могут и не подозревать.

Одним из важных нравственных принципов христианства стало непротивление злу насилием. Иисус учит: «Не противься злему. Но кто ударит в правую щеку твою, обрати к нему и другую» (Мф. 5:38). Всепрощающая любовь к человеку, вера в торжество добра звучит в этой заповеди. «Если вы будете прощать людям согрешения их, то простит и вам Отец ваш небесный» (Мф. 6:14). В Нагорной проповеди он формулирует золотое правило христианской морали: «Итак, во всем, как хотите, чтобы с вами поступали люди, так поступайте и вы с ними; ибо в этом закон и пророки» (Мф. 7:7). Это и есть золотое правило христианской морали, в котором нашел классическое выражение призыв к активной нравственной деятельности. Любовь к ближнему — любовь к каждому, кто нуждается в помощи, при этом не исключается никто, даже враг, ибо Учитель служит примером строительства отношений с другими людьми, утверждает всем своим поведением, всей жизнью своей добро и красоту. Его терпимость, его великодушие, его кротость непременно будет вознаграждена: «Блаженны кроткие, ибо они наследуют землю. Блаженны алчущие и жаждущие правды, ибо они насытятся. Блаженны милостивые, ибо они помилованы будут. Блаженны чистые сердцем, ибо они Бога узрят» (Мф. 5:5—8). Обращаясь к ученикам своим, Иисус подчеркивает: «Вы соль земли... Вы свет мира... Так да светит свет ваш перед людьми, чтобы они видели ваши добрые дела и прославляли Отца вашего небесного» (Мф. 5:13—16).

В Нагорной проповеди Иисус весьма многозначно рассуждает и о результатах человеческой деятельности. Смысл этих фраз можно трактовать довольно широко, относя к ним и учительский труд, результаты профессиональной деятельности педагога. «Берегитесь лжепророков, которые приходят к вам в овечьей одежде, а внутри суть волки хищные. По плодам узнаете их. ...Так всякое дерево доброе приносит и плоды добрые; а худое дерево приносит и плоды худые... Всякое

дерево, не приносящее плода доброго, срубают и бросают в огонь. Итак, по плодам их узнаете их» (Мф. 7:15—20).

Человеческая деятельность, каждодневные поступки и труд души человека есть сфера проявления усвоенных им нравственных принципов и идеалов. Ученики Иисуса твердо усвоили проповедовавшиеся Учителем принципы и правила истинной нравственности, на которых основывалась атмосфера братства и любви среди его последователей. О ней пишет в своем Послании Римлянам апостол Павел: «Любовь да будет непритворна; отвращайтесь зла, прилепляйтесь к добру; будьте братолюбивы друг к другу с нежностью; в почтительности друг друга предупреждайте; в усердии не ослабевайте; духом пламенейте; ...утешайтесь надеждою; в скорби будьте терпеливы, ...в нуждах святых принимайте участие; ревнуйте о странноприимстве. Благословляйте гонителей ваших; благословляйте, а не проклинаяте. Радуйтесь с радующимися и плачьте с плачущими. Будьте единомысленны между собою; не высокоумствуйте, но последуйте смиренным; не мечтайте о себе; никому не воздавайте злом за зло, но пекитесь о добром перед всеми человеками. Если возможно с вашей стороны, будьте в мире со всеми людьми. Не мстите за себя, возлюбленные, но дайте место гневу Божию. ...Итак, если враг твой голоден, накорми его; если жаждет, напой его: ибо, делая сие, ты соберешь ему на голову горящие уголья. Не будь побежден злом, но побеждай зло добром» (К Римлянам 12.9—21). Как следует из этих правил, нравственные нормы христианства вполне могут служить основой для профессионального Катехизиса учителя. В них, в сущности, содержится все, что представляет собой и учительское служение, и учительское сообщество, и учительский образ жизни. В приведенном послании апостола Павла — квинтэссенция особого духа учителя, созидающего человека, пробуждающего в нем все самое лучшее, чистое, доброе, побуждающего его к совершению морально-ценных поступков.

Всякий учитель должен постоянно спрашивать себя: «Каким меня видят люди, почему следуют за мной, почему доверяют мне? В чем моя сила?» Подобный вопрос звучит и в устах Иисуса: «За кого почитают меня люди?».

Этот вопрос звучит сегодня и в нашем сознании, «и сегодня многие головы готовы видеть в нем только пророка или учителя нравственности. Но в чем же тогда заключалась неповторимая притягательность Иисуса Христа? Только ли в его моральной доктрине? Ведь возвышенную этику предлагали и Будда, и Сократ, и Сенека», — спрашивает Александр Мень, размышляя о личности Иисуса Христа. И сам же отвечает: «Здесь мы вступаем в область наиболее таинственного и решающего во всем Новом Завете. Здесь внезапно разверзается пропасть между Иисусом Христом и всеми философами, моралистами, основателями религий. Любой из них осознавал себя всего лишь человеком, обретшим истину и призванным возвещать ее. Они ясно видели дистанцию, отделявшую их от Вечного. А Иисус? Со спокойной уверенностью этот Учитель, чуждый фальши и экзальтации, провозглашает Себя единственным Сыном Божиим. Он говорит не как пророк от имени Сущего, а как сам Сущий» [1, с. 168]. Философы как бы созерцали мир, осмысливали его, Иисус же его каждодневно творил. Если их созерцание было пассивным, то его творение было активным, деятельным, наступательным. При этом, «он проходил по земле, не покоряя людей силой своего могущества, сохранив неприкосновенной человеческую свободу. Не рабов, а сынов искал Иисус, братьев, которые бескорыстно полюбят Его и пойдут за ним. Если бы

Мессия явился «во славе», если бы никто не смог отвернуться от него, это было бы принуждением» [1, с. 169].

Обратим внимание и на такую деталь в облике Учителя, которую подметил известный русский философ В.В. Розанов. В «Метафизике христианства» он пишет, что от великого духовного Солнца, которое возшло над человечеством 2000 лет назад, ...несутся снопы света, «при помощи которого мы все видим вот уже 2000 лет»... И вообще всегда считали этот свет «простым и белым»... [2, с. 372]. Однако Розанов ассоциирует восприятие света христианства с человеческой грустью. «Грусть человека... печаль человека: всякий почувствует, что едва мы произнесли это, как назвали главное христианское чувство, без которого нет его, нет без этого чувства христианина... Природу великого Духовного Солнца мы можем сколько-нибудь постигнуть, перейдя от трюизма о его свете — «простой и белый» к исследованию невидимых частей христианского спектра. В тайне слез христианских содержится главная тайна христианского действия на мир: ими преобразовало оно историю» [2, с. 373]. В.В. Розанов утверждает, что центр христианства — «прекрасное плачущее лицо» [2, с. 373]. Развивая эту мысль в своих размышлениях об Иисусе, он пишет: «Я заметил, что тон Евангелия грустный, печальный, «предсмертный». Но грусть выше радости, идеальнее. Трагедия выше комедии. Мы все сейчас хороши; а превосходны, станем в минуты грусти... Одна из великих загадок мира заключается в том, что страдание идеальнее, эстетичнее счастья — грустнее, величественнее» [2, с. 570]. И тут же философ задает свой риторический вопрос: не есть ли Христос «самое эстетичное явление, высший пункт мировой красоты?» [2, с. 570]. Розанов предлагает свой вариант ответа на этот вопрос, утверждая, что «Иисус действительно прекраснее всего в мире и даже самого мира. ...Великая красота делает нас безвкусными к обыкновенному. Все «обыкновенно» сравнительно с Иисусом... Даже более: мир вообще и весь, хоть очень загадочен, очень интересен, но ...уступает Иисусу. И когда необыкновенная Его красота, прямо небесная, просияла, озарила мир — сознательнейшее мировое существо, человек потерял вкус к окружающему его миру. Просто мир стал для него горек, плоек, скучен. Вот главное событие, происшедшее с пришествием Христа» [2, с. 569].

Присутствие мягкой, светлой грусти в облике Учителя невольно пробуждает в памяти выразительные портреты выдающихся педагогов прошлого и настоящего: в их изображениях преобладает добрый, нежный взгляд, полный любви и сострадания. С портрета каждого из них на нас смотрит человек с удивительным, пронзительным взглядом, как бы с высоты уже освоенной им мировой мудрости утверждающего: «печаль моя светла...». Такой взгляд органичен христианской традицией, в ней нет места пустой, наигранной, театральной чувственности. «Христос никогда не смеялся, — пишет Розанов. — Я не помню, улыбался ли Христос. Печать грусти, пепельной грусти — очевидна в Евангелии. Радости в нем есть, но совершенно особенные, схематические, небесные; радости с неизмеримой высоты над землей и человечеством» [2, с. 561]. Присутствие грусти, нежной печали в облике Учителя обусловлено его способностью предугадывать будущее, предвидеть результаты человеческих деяний и поступков. При этом Учитель не требует от своих учеников безотчетного, безропотного, слепого подчинения Его воле. Единственным инструментом воздействия на их сознание для него служит слово: «повеление, окрик — вызывает протест; а ласка — охоту к повиновению. Поэтому чем больше

вы унежите слово и чем больше есть у вас к этому таланта, но не поддельного, а настоящего, «вдохновенного», тем более великих результатов вы достигнете. ...Унежьте слово свое до небес, до невероятности, до «несбыточности» для слуха человеческого, которому вдруг покажется, что он всегда ожидал и надеялся на что-то подобное, но ничего подобного от человека не слышал, — и вы достигнете среди бедных людей такого ответного рыдания себе, восторга, бурь, потери памяти, забвения действительности, что, поистине, от «слова» произойдет на земле Божеское действие. ...Таким образом, человечество введено в рыдательную покорность любви» [2, с. 547—548]. Через необыкновенную нежность всякое сопротивление оказывается сломленным; упрямство — «главный враг святости» — исчезает; «вырабатывается бесконечная податливость человека во все стороны».

Прозорливость Учителя, как мудрая дальновидность Отца в притче о блудном сыне, позволяет ему категорично утверждать: «Ты можешь куда угодно уйти, на полюс, в Вавилон: но ниточка между тобой и мной не порвется, и ты все равно вернешься» (Мф. 21:28—32; Лк. 15:11—32). В этой связи В.В. Розанов замечает: «Да, есть неволя паче свободы; адамантовая; это — неволя добровольная, «своя», возлюбленная, опозитивированная. Но как она достигнута? Нежностью. «Иди но ты вспомнишь обо мне»; «я ничего от тебя не хочу, но, может быть, ты сам захочешь». «Памятка-то, ниточка-то положена на сердце. И уж она вырастет в шумящий дуб — куда бы вы ни скрылись, куда бы ни убежали. «Камо бегу от Господа?...» [2, с. 549]. Духовное могущество учителя определяется его способностью прощать, подниматься выше обид и ссор, пробуждать в каждом заблудшем человеке желание признавать свои ошибки, подтверждая тем самым правоту учителя, пророческую правдивость его прогнозов. В духовном росте человека велика роль раскаяния в прегрешении, признания собственных ошибок. Именно так выглядит притча о потерянной овце, в которой Иисус говорит: «Кто из вас, имея сто овец и потеряв одну из них, не оставит девяносто девяти в пустыне и не пойдет за пропавшею, пока не найдет ее? А найдя, возьмет ее на плечи свои с радостью и, придя домой, созовет друзей и соседей и скажет им: «Порадуйтесь со мною: я нашел мою пропавшую овцу». Сказываю вам, что так на небесах более радости будет об одном грешнике кающемся, нежели о девяносто девяти праведниках, не имеющих нужды в покаянии» (Лк. 15:3—7).

Ученики не теряют связи с учителем, они постоянно соотносят свои мысли и деяния с заветами и поучениями своего наставника, сознательно отдаются его воле, доверяя ему, глубоко понимая, что он всем сердцем желает им блага. Потому его власть над людьми — власть духовная, власть созидательная, побуждающая человека к утверждению добра и красоты. Как отмечает А. Мень, Иисус пришел не для того, чтобы установить земное царство, основанное на внешнем могуществе, а для того, чтобы повернуть сердца всех людей к Богу, к добру. «Этим объяснялась холодность Иисуса к шумным проявлениям народного восторга. Массовый энтузиазм вспыхивает легко и легко делает своей добычей тех, кто жаждет подчинения и ищет кумиров. Не таковы должны быть дети Его Царства. Христос требовал от каждого духовного и нравственного подвига» [1, с. 169]. Очевидно поэтому Иисус отказывается идти навстречу страстям толпы, не соглашается на роль популистского вождя, остается в сердце каждого верующего в Него человека. «Я есмь путь и истина жизни» (Ин. 14:6); «Доколе я в мире, я свет миру» (Ин. 9:5); «Мир оставляю вам, мир Мой даю вам... Да не смущается

сердце ваше и да не устрашается» (Ин. 14:27); «Придите ко Мне, все труждающиеся и обремененные, и Я успокою вас. Возьмите иго Мое на себя и научитесь от Меня, ибо Я кроток и смирен сердцем, и найдете покой душам вашим; ибо иго Мое легко» (Мф. 11:28—30). Иисус предупреждает каждого о том, что только тот, кто неотступно следует за ним, твердо верит ему, обретет жизнь вечную: «Слушающий слово Мое и верующий в Пославшего Меня имеет жизнь вечную, и на суд не приходит, но перешел от смерти в жизнь» (Иоанн 5:24); «Кто исповедает Меня перед людьми, того исповедаю и Я пред Отцем Моим Небесным; а кто отречется от Меня пред людьми, отрекусь от того и Я» (Мф. 10:32—33).

Как тонкий знаток человеческой психики, Иисус смог очень точно оценить своих учеников, «вычислив» того, кто не сможет устоять в грядущих испытаниях и предаст его, отречется от него. Однако это предвидение не меняет его отношения к последователям — он продолжает любить их, заботливо и с нежностью относиться к ним. Именно такой предстает Тайная вечеря Иисуса с учениками, когда он излагает им свои самые важные духовные завещания. Омыв ноги ученикам, Иисус обращается к ним: «Вы называете меня Учителем и Господином, и правильно говорите, ибо Я точно то. Итак, если Я Господь и Учитель, умыл ноги вам, то и вы должны умывать ноги друг другу. Ибо Я дал вам пример. Истинно, истинно говорю вам: раб не больше господина своего, и посланник не больше пославшего его. Если это знаете, блаженны вы, когда исполняете» (Ин. 13:4—38). Только в заботе друг о друге, о ближних своих проявляется истинная любовь, способность человека творить добро, доставлять радость другим людям.

Иисус мастерски владеет словом. В его устах слово предстает как бесспорная истина. «Если пребудете в Слове Моем, — говорит Учитель, — то вы воистину Мои ученики, и познаете истину, и истина сделает вас свободными!» (Ин. 8:31—32). «Истинно, истинно говорю вам: всякий, делающий грех, есть раб греха» (Ин. 8:34). Следовательно, задача учителя состоит в освобождении человека от греховного рабства, в избавлении его от скверны. Иисус-учитель предстает как мастер убеждения словом. Навестив сестер Марию и Марфу, Иисус убеждает Марфу в том, что не стоит заботиться и суетиться «о многом, когда одно только нужно; Мария же избрала благовую часть, которая не отнимется у нее» (Лк. 10:38—42) Жаждающий, он убеждает у колодца самарянку поделиться водой и напоить измученных зноем людей (Ин. 4:1—12). Он убеждает Петра смело пройти по воде и не сомневаться, а когда Петр, усомнившись, начинает тонуть, Иисус спасает его, укоряя: «Маловерный, зачем ты усомнился?» (Мф. 14:22—23). Его слово точно и образно, оно понятно и доступно для каждого, доходит до сердца каждого слушающего его человека. Иисус выступает мастером публичной полемики, изящно парируя самые сложные и тупиковые вопросы своих противников. Именно такой предстает известная ситуация, в которой фарисеи, негодуя на полные благодати слова и дела Христа, решили «поймать» его в словах. Они послали к нему своих учеников с опасным провокационным вопросом: «Позволительно ли давать подать кесарю, или нет?». Видя их лукавство, Иисус ответил: «Что искушаете меня, лицемеры? Покажите мне монету, которую платится подать». Они принесли ему динарий с изображением кесаря. Тогда Иисус сказал им: «Итак, отдавайте кесарево кесарю, а Божие Богу» (Мф. 22:15—22).

Иисус предстает со страниц Нового Завета не только как спокойный, сдержанный учитель, наполненный внешне грустью и печалью. В некоторых жизненных си-

туациях он способен на «взрыв», на наступательное негодование, на яростную атаку. Понятно, что в основе такой атаки лежит стремление восстановить попорченную справедливость, избавить людей от скверны. Взрыв оказывается в этих случаях единственным средством, ибо все другие уже бессильны. Именно таким предстает Иисус, когда изгоняет торговцев из храма. Свив из веревок бич, Учитель выгоняет за ограду храма овец и волов, предназначенных на продажу. Он властно требует покончить с бесчинством вблизи святыни: «Не превращайте дома Отца Моего в дом торговли!» (Ин. 2:16). Он велит торговцам покинуть пределы дома Божия. Когда продающие и покупающие стали возмущаться, Иисус опрокинул столы менял с деньгами и скамьи с птицами, предназначенными для продажи (Ин. 2:13—25). «Это было первым делом Мессии, открыто явившегося народу. Оно было обращено против унижения храма» [1, с. 171]. Унижение святыни, попрание важнейших духовных устоев требует от учителя активной, деятельной борьбы, требует немедленного вмешательства, восстановления утраченных и оскверненных духовных ценностей.

Важным фактором в воспитании является личный пример учителя. Эта педагогическая аксиома ярко проявляется и в Новом Завете, когда Иисус мужественно и целенаправленно идет навстречу своей смерти, показывая своим ученикам, что смерти не нужно бояться, что для праведника неминуемо наступит воскресение из мертвых, что «праведный верою жив будет». Циничный и лицемерный суд над Учителем, издевательства и непонимание толпы, растерянность и страх учеников, ужасная и трагическая физическая смерть Иисуса на кресте — все это сцены, которые обладают колоссальной эмоциональной и нравственной силой, воздействуют на сознание яркостью и убедительностью воссоздаваемых ситуаций. И здесь Иисус остается истинным Учителем, подавая своим ученикам пример мужества и стойкости духа, и здесь он полон всепрощающей любви к людям, и здесь, когда уже звучит стук молотков, когда в запястья рук и ступни вбивают огромные гвозди, Иисус обращается к Богу: «Отче! прости им, ибо не знают они, что делают» (Лк. 23:34).

Так же и в повседневном бытии каждый истинный учитель полон всепрощающей любви к своим воспитанникам, к окружающим его людям, полон трогательной нежности и заботы о них, ибо хорошо понимает, что время все расставит на свои места, придет к каждому понимание своей личной ответственности перед будущим, придет и мудрость, придет и пора созидать и восстанавливать разрушенное, ибо на земле «всему свое время, и всякой вещи под небом» (Екк. 3:1).

Время рождаться и время умирать;
 время насаждать, и время вырывать посаженное.
 Время убивать, и время врачевать;
 время разрушать, и время строить;
 время плакать, и время смеяться;
 время сетовать, и время плясать;
 время разбрасывать камни, и время собирать камни;
 время обнимать, и время уклоняться от объятий;
 время искать, и время терять;
 время сберегать, и время бросать;
 время раздирать, и время сшивать;
 время молчать, и время говорить;
 время любить, и время ненавидеть;

время войне, и время миру...

(Екк. 3:2—8).

Иисус оказался для многих народов истинным Учителем, проповедником добра, красоты, истины. Миллиарды его последователей прошли через столетия, через костры и войны, через пытки и тюрьмы, через страдания и муки. Они свято верили в Учителя, в его мудрость, в его науку деятельной и сострадающей любви к ближнему, в его стремление сделать людей чище, избавить их от страха и скверны. На фоне его поступков меркнет и тускнеет все суетное, все обыденное, кажутся мелочными и малозначительными все земные заботы перед лицом вечности...

Список использованной литературы

1. История религии: В поисках Пути, Истины и Жизни / по книгам протоиерея Александра Меня. — М. : Мирос, 1994.
2. Розанов, В.В. Религия и культура. — М. : Правда, 1990. — Т. 1.
3. Репринцев, А.В. В поисках идеала Учителя. — Курск, 2000.

А.И. Уман

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

Длительное время проблема формирования содержания образования была раздроблена на ряд малых проблем, которые решались разрозненно, автономно друг от друга и в основном на эмпирической основе. Так, например, учебники создавались в большей степени на основе методико-эмпирических взглядов их авторов, а не исходя из логики формирования содержания образования.

Реформа содержания образования (школьных учебников) 70-х годов XX века впервые позволила практически увидеть проблему его формирования комплексно. Причем, именно негативная составляющая мероприятий реформы (отсутствие преемственности прежних и новых учебников, резкое изменение концептуальной базы, засилье ученых-академиков от базовых наук и не педагогов среди авторов учебников и многое другое) вызвала, в первую очередь, необходимость объединения работы одновременно над учебными планами, учебными программами, учебниками и комплексом других учебных пособий. В этот период впервые вместе с базовыми учебниками по различным учебным предметам одновременно разрабатывались книги для учителя и учащихся, сборники задач и упражнений, дидактические, дополнительные и вспомогательные материалы, печатавшиеся в методических профильных журналах и т.д.

Вся эта педагогическая реальность не могла не сказаться на исследованиях ученых-дидактов. И на рубеже 70—80-х годов XX века известными учеными В.В. Краевским и И.Я. Лернером была разработана многоуровневая теоретическая модель формирования содержания образования, объединившая различные процессы и аспекты его разработки в одно целое. При ее построении первые три уровня ввел В.В. Краевский, четвертый и пятый уровни обосновал и присоединил к первым трем И.Я. Лернер. Пятиуровневая модель обладает иерархической

структурой и вместе с наполнением каждого уровня адекватным ему содержанием имеет следующий вид.

1. Уровень общетеоретического представления, на котором содержание выступает в виде обобщенного представления о содержании передаваемого подрастающим поколениям социального опыта в его педагогической интерпретации.

2. Уровень учебного предмета, где развернуто представление об определенной части содержания, имеющей специфические функции в общем образовании.

3. Уровень учебного материала, где даны конкретные, подлежащие усвоению учащимися, фиксированные в учебниках, учебных пособиях, сборниках задач и т.п. элементы состава содержания (знания, способы деятельности), входящие в курс обучения определенному учебному предмету.

4. Уровень педагогической действительности, где проектируемое содержание образования становится содержанием совместной деятельности преподавания и учения.

5. Уровень, где проектируемое содержание становится достоянием каждого отдельно взятого ученика, частью структуры его личности [2, с. 36].

Авторы отмечают, что первые три уровня составляют содержание образования, проектируемое и еще не реализованное в действительности, существующее как заданная норма, как то, что необходимо материализовать в процессе обучения на четвертом и пятом уровнях. На последних двух уровнях содержание реализуется в деятельности обучения и деятельности по усвоению содержания образования.

Модель формирования содержания образования как единая конструкция, объединяющая разные процессы разработки содержания и оформления его в единое целое, была для развития дидактики существенным шагом вперед, так как выводила теоретическое знание о содержании образования на качественно новый научный уровень, характеризующий переход от частичного к целостному его осмыслению. Модель давала целостное представление о процессе обучения и его составляющих, поскольку все дидактические категории (большие и малые) стало возможным изучать на фоне содержания образования того или иного уровня как некоторого стержневого дидактического ориентира.

Многие дидактические и методические исследования конца 70-х — 80-х годов прошлого столетия использовали модель формирования содержания как методологический инструментальный, позволяющий представить свою проблему в пространстве пяти уровней.

Она также отражала педагогическую реальность того времени (70-е — начало 80-х годов), точнее ту ее часть, которая протекает в логике официальной регламентации обучения со стороны как нормативной базы, так и органов образования всех уровней (от РОНО до Министерства).

В целом модель не только отражала систему теоретического знания и соответствовала логике развития теории обучения, которую она как бы обобщала и завершала в виде соответствующей теоретической конструкции, но и систему, существующую в педагогической реальности и отраженную в объединении деятельностей по разработке содержания образования и воплощения его в различные формы в едином процессе обновления планов, программ, учебников и учебной деятельности.

Однако попытаемся проанализировать модель с позиции современной педагогической реальности. Во-первых, отметим, что модель формирования содержания образования была разработана в 70-х годах XX века и отражала теоретический взгляд и реальный механизм оформления содержания, который существовал в то время. Реальность же была такова, что отбор содержания образования к каждому уроку осуществлялся в рамках нормативных учебных материалов (на третьем уровне формирования содержания) и предлагался учителю свыше как руководство к исполнению. Учителю оставалось лишь взять готовый нормативный сценарий урока и перенести его в учебный процесс. Тем более, что одним из важнейших показателей работы учителя, который подлежал проверке свыше, было соответствие предлагаемого учителем на уроке содержания предписаниям, содержащимся в учебнике, книге для учителя, готовым поурочным разработкам, другим учебным материалам. В этих условиях работа учителя полностью лишалась творчества и была сведена к простой исполнительской деятельности — функционированию.

Во-вторых, в тот период школа в своей деятельности ориентировалась на некоторого абстрактного среднего ученика, отсутствовала какая-либо разумная дифференциация учащихся. В целом данный период можно охарактеризовать как эпоху единообразия, следствием которого было порождение сценария урока как нормы, присущей каждому конкретному уроку на заданную тему. И эта норма была реализована в учебных пособиях — поурочных разработках по различным учебным предметам.

В-третьих, в середине 70-х годов один из авторов модели В.В. Краевский, говоря о творческой деятельности учителя, отмечает разработку им (учителем) проекта педагогического процесса [1, с. 290]. Если учесть, что деятельность учителя (в том числе и творческая) мыслится как происходящая на четвертом уровне — педагогической действительности, то и разработка им проекта обучения также относится к четвертому уровню. Следовательно, в данном случае в самом учебном процессе выделяются два последовательных этапа деятельности учителя: сначала — проектирование предстоящего учебного процесса (урока), а затем — осуществление разработанного проекта.

Таким образом, в указанный период не было четкой отнесенности проектной деятельности по разработке урока к определенному уровню формирования содержания образования. В одних случаях, когда урок разрабатывался составителями учебных материалов как некоторый усредненный (но подлежащий исполнению в любых конкретных условиях) образец осуществления учебного процесса, то такой проект-сценарий урока относился к третьему уровню формирования содержания. В других случаях, когда проект разрабатывался учителем в рамках его творческой деятельности, считалось, что создание такого сценария относится к четвертому уровню формирования содержания. И в тоже время деятельность учителя по разработке сценария урока имеет свою определенную специфику и не может быть сведена ни к разработке нормативных учебных материалов — третьему уровню, ни к педагогической действительности — четвертому уровню. По существу разработка сценария урока опирается на третий уровень — разработку учебных материалов и находится на следующем за ним уровне. С другой стороны, разработка сценария предшествует осуществлению обучения, то есть находится выше четвертого уровня — педагогической действительности. Сказанное наталкивает на мысль о том, что между третьим и четвертым уровнями

существует еще один, не вычлененный в модели уровень, на котором содержание формируется в деятельности учителя в виде сценария предстоящего учебного процесса (урока).

Попытаемся проверить наше предположение и воспроизведем модель формирования содержания образования. Но при этом покажем процесс построения модели в единстве с развертыванием содержания образования от верхних, наиболее общих уровней к нижним, отражая тем самым конкретизацию содержания.

Способ построения модели будет основан на положении В.В. Краевского и И.Я. Лернера: «Формирование каждого последующего уровня связано с реализацией уровня предшествующего. Например, общее теоретическое представление реализуется на уровне учебного предмета» [2, с. 36].

Чтобы наиболее точно отразить каждый из уровней модели, а также переход от одного уровня к другому (от верхнего к следующему за ним нижнему), в процессе построения будем определять, во-первых, форму, в которой представлено содержание на рассматриваемом уровне и, во-вторых, единицу структуры содержания данного уровня формирования. Итак, переходим к непосредственному построению модели в нашей интерпретации.

На первом уровне формирования содержания образования дано обобщенное представление о содержании. Форма, в которой изложено содержание на данном уровне, есть учебный план, имеющий определенную структуру. Единицей в этой структуре будет каждый взятый в отдельности учебный предмет. Выше было отмечено, что общетеоретическое представление реализуется на уровне учебного предмета. С другой стороны, единицей на общетеоретическом уровне является сам учебный предмет. Следовательно, единица первого уровня — учебный предмет — разворачиваясь и конкретизируясь, образует следующий, второй уровень. На основе данного вывода сформулируем дополнительное условие разработки модели: «Каждый последующий уровень формируется путем развертывания и конкретизации единицы структуры содержания предыдущего уровня». Таким образом, единица первого уровня — учебный предмет — путем своего развертывания образует второй уровень (уровень учебного предмета).

На втором уровне формирования содержания каждый учебный предмет воплощается в учебную программу. Учебная программа включает перечень вопросов по предмету на протяжении всего периода его изучения. Для того чтобы определить единицу программы, соотнесем программу с теми педагогическими объектами, в которых она реализуется — это учебники и другие учебные пособия по предмету, в которых раскрывается перечень вопросов программы. Все вопросы программы излагаются в полном наборе учебников и соответствующих им пособий по предмету. Единица же программы отражается и раскрывается в каждом отдельном учебнике (и соответствующих пособиях и материалах). Однако разные учебники отражают неодинаковый содержательный и временной объем программы. Одни из них рассчитаны на один учебный год, другие — на два, третьи — на три года (соответственно и содержание). Разница в учебниках, рассчитанных на один учебный год и на два-три года в том, что в первом случае связь между целостностями материала на каждый учебный год внешняя, а во втором случае — внутренняя (но лишь внутри заданного временного периода). И аналогично в первом случае единицей в структуре учебной программы будет перечень вопросов, рассчитанный на один учебный год, а во втором случае — на два-три года.

Общим моментом выделения единиц программы в обоих случаях будет минимальный целостный перечень вопросов, соотносимый с годами обучения.

На третьем уровне каждый такой перечень вопросов разворачивается в учебник. Учебник — основная форма, в которой заключено содержание. Есть еще дополнительные формы: сборники задач, дополнительные материалы, различные тексты и др. Но, во-первых, их структура согласуется со структурой учебника и, во-вторых, структура учебника отражает логику развертывания учебного материала, поэтому в дальнейшей конкретизации содержания можно полностью опираться на учебник.

Учебник представляет собой многоуровневое структурное образование, в качестве структурных единиц которого могут выделяться разделы, главы, параграфы, тексты, блоки заданий и т.д. В данном случае нам требуется такая единица, которая непосредственно «выходит» в учебный процесс. В качестве процессуальной единицы в учебнике выделяется параграф. Следует отметить, что на данном уровне параграф представляет собой органическое единство теоретического материала и блока заданий.

На следующем, четвертом уровне материал параграфа вместе с соответствующим материалом других учебных пособий разворачивается в сценарий предстоящего учебного процесса (урока). Сценарий представляет собой систему (совокупность) учебных заданий, распределенных по этапам учебного процесса (урока), но еще не реализованных в этом процессе. На данном уровне все учебные задания, входящие в сценарий урока, являются формой воплощения планируемого к уроку учебного содержания. Единицей сценария является каждое отдельно взятое учебное задание. С одной стороны, оно должно быть сформулировано учителем таким образом, чтобы вызвать адекватную деятельность учащихся по его выполнению. С другой стороны, эта деятельность должна быть спланирована учителем и, соответственно, отражена в сценарии урока. Таким образом, сценарий урока может быть представлен деятельностью учителя, который формулирует учебное задание, обращенное к учащимся, и деятельностью учащихся, относительно которых учитель планирует способ выполнения задания. Спланированная взаимосвязанная деятельность учителя и учащихся определяет следующий уровень формирования содержания образования — педагогической действительности.

На следующем, пятом уровне каждое учебное задание разворачивается в деятельность по его преобразованию и выполнению. В совокупности все задания на уроке включают деятельность, из которой складывается учебный процесс урока. На данном уровне важно расчленить деятельность по выполнению учебного задания на составляющие, из которых складывается эта деятельность. В качестве единицы в данном случае выступает каждое отдельно взятое действие. Именно правильность действий обеспечивает ученику овладение той или иной деятельностью, а для учителя является показателем уровня обученности учащихся. В процессе овладения отдельными действиями учащийся постепенно овладевает той или иной деятельностью в целом.

На последнем, шестом уровне каждое действие переходит из внешнего (материализованного) во внутренний (умственный) план. При этом действие разворачивается в систему операций. И усвоение действий происходит пооперационно. Единицей на данном уровне будет каждая отдельно взятая операция. В этом случае учителю необходим учет психологических характеристик усвоения, которые

предварительно должны быть учтены в учебных заданиях и способах их предъявления учащимся.

Таким в общих чертах представляется нам процесс формирования содержания образования. В данном случае речь идет о модели, которая включает не пять, а шесть уровней формирования содержания образования.

Какой же смысл имеет шестиуровневая модель по сравнению с пятиуровневой? Ведь может быть и нет необходимости выделять в пятиуровневой модели еще один — промежуточный между третьим и четвертым — уровень?

Вообще говоря, любая модель отражает ту или иную реальность (в нашем случае педагогическую). Нельзя ее отразить абсолютно адекватно, но можно ее смоделировать адекватной нашим представлениям об этой реальности, то есть относительно субъективной совокупности научных представлений и видения роли и функций практической педагогической деятельности. То, что мы называем «педагогическая реальность» — это, условно говоря, то, что мы видим из реально происходящего.

Есть еще одно обстоятельство, влияющее на определение и видение педагогической реальности — это идущие от официальной образовательной системы негласно существующие нормы, руководствуясь которыми исследовать в процессе своих научных изысканий имеет определенные возможности «для маневра». В 70-х годах XX века, когда была разработана пятиуровневая модель, эти нормы были максимально жестко регламентирующими деятельность учителя и его роль относительно формирования содержания образования. Поэтому в модели формирования содержания педагог представлен исключительно как исполнитель нормативов — на четвертом уровне формирования, то есть адекватно педагогической реальности того времени. Но в тот же самый период были учителя (их было очень немного), которые, если так можно выразиться, не вписывались в существующую официальную педагогическую систему, поскольку занимались профессиональной деятельностью не только как исполнители нормативов первых трех уровней формирования содержания, но и как создатели авторских учебных программ, учебников, сценариев уроков, новых методик обучения и целых авторских педагогических систем обучения. Но все это по сути дела не считалось педагогической реальностью, а лишь исключением из общего правила, случайным фактором, а модель призвана описывать закономерные явления и процессы. По этой причине учителя-новаторы 70—80-х годов XX века (В.Ф. Шаталов, Е.Н. Ильин, М.П. Щетинин и многие другие) так до конца и не были поняты и приняты «нормативосообразной» педагогической теорией и практикой того времени, которая, в принципе, и была положена в основу пятиуровневой модели.

Возникает вопрос: можно ли утверждать, что в пятиуровневой модели не представлена педагогическая реальность, отражающая конструирующую (а не только чисто исполнительскую) деятельность учителя? И да, и нет. Да в том смысле, что она не отражена ни одним из пяти уровней формирования содержания (то есть, судя по модели, ее не существует или она существует как исключение из правила, которое модель не призвана отражать). Нет, то есть представлена, так как она представляет собой педагогическую реальность, возможно имплицитно включенную в модель, но пока еще не получившую качество особого уровня формирования содержания образования. Последнее является, на наш взгляд, важ-

ным фактором, отражающим развитие субъективных представлений о педагогической реальности, а, следовательно, и об отражающей ее модели.

Современная педагогическая реальность, в которой учитель конструирует учебный процесс и создает сценарий урока, а затем реализует его в обучении, выросла из прежней педагогической реальности. Аналогично этому шестиуровневая модель формирования содержания образования вырастает из пятиуровневой модели как ее конкретизация и адаптация к современным педагогическим реалиям. Введенный новый уровень (между третьим и четвертым) акцентирует внимание исследователей на той научной проблематике, которая до поры — до времени была как бы в тени и не имела существенного значения для практики.

В настоящее время дидактика как наука входит в антропологическую педагогическую парадигму и, соответственно, акцент в исследованиях смещается на учителя и его роль в реализации лично развивающего обучения учащихся. Поэтому именно учитель создает проект своей предстоящей деятельности в учебном процессе, а не авторы учебно-методического комплекса, которые должны это делать для него и за него. Проект должен быть минимально единообразным (то есть, опирающимся на нормативные документы) и максимально авторским (где автором является каждый конкретный учитель). Только в этом случае при реализации авторского сценария урока учебный процесс может быть наиболее эффективным и развивающим не только учеников, но и самого учителя.

Таким образом, пятиуровневая модель формирования содержания образования Краевского — Лернера отразила педагогическую реальность своего времени и внесла существенный вклад в теорию содержания образования и отечественную дидактику в целом. В настоящее время педагогическая реальность стала более многогранной, вариативной, требующей более гибкого подхода к формированию содержания образования. Она изменила взгляд на деятельность учителя, существенно обогатила его функциональную составляющую, в том числе и в отношении к процессу формирования содержания. Исходя из новой реальности модель, отражающая ее, имеет шесть уровней формирования содержания и естественным образом вырастает из пятиуровневой модели.

Список использованной литературы

1. Дидактика средней школы / под ред. М.А. Данилова, М.Н. Скаткина. — М. : Просвещение, 1975.
2. Краевский, В.В. Дидактические основания определения содержания учебника / В.В. Краевский, И.Я. Лернер // Проблемы школьного учебника. — М. : Просвещение, 1980. — Вып. 8. — С. 34—49.
3. Сериков, В.В. Субъективная реальность педагога // Педагогика. — 2005. — № 10. — С. 53—61.

В.Ю. Даренский

КОНЦЕПЦИЯ «РУССКОГО МИРА» КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖЭТНИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Специфика образования и этнической идентификации школьников в поликультурной среде, характерной для большинства стран бывшего СССР, и, в частности, воспитание толерантности и культуры межкультурного общения в школьном возрасте, требуют опоры на концепцию исторической общности народов, населяющих этот регион мира, общности, основанной не на завоевании, а на глубокой исторической закономерности, обеспечивающей эффективное развитие и взаимообогащение этих народов в прошлом, настоящем и будущем.

Термин «русский мир» к настоящему времени является достаточно устоявшимся для обозначения цивилизационной общности людей, говорящих на русском языке, а также, в более широком смысле, общности исторической судьбы территорий, достаточно длительное время формировавшихся под определяющим влиянием русского государства и культуры. На введение этого термина в научный оборот претендует политтехнолог Петр Щедровицкий, утверждающий, что он «впервые высказал гипотезу о существовании некоей социально-культурной реальности», и ее «постулатом было то, что сегодня Россия устроена так, что в границах Российской Федерации и в той «России», которая не очерчивается этими пространственными рубежами, — одинаковое число людей... говорящих и думающих на русском языке» [5]. Концепт «русский мир» работает в рамках парадигмы «локальных цивилизаций» как естественно-исторических образований многофакторного типа.

Образование русского мира как локальной цивилизации отнюдь неслучайно, поскольку было обусловлено объективной необходимостью внутренней самоорганизации огромных культурно разнородных пространств перед вызовом перманентной внешней агрессии. Русский мир вобрал в себя множество этносов, ранее угнетаемых и уничтожаемых агрессивными соседями, что стало возможным исключительно благодаря уникальным государствообразующим качествам русского народа, умеющего вступать во взаимовыгодный симбиоз с любым другим народом, не зависимо от его качеств и уровня развития. Как отмечал лорд Дж. Керзон, в свое время вице-король Индии, сравнивал русских с европейцами: «Русский братается в полном смысле слова... Он не уклоняется от социального и семейного общения с чуждыми расами... к чему англичане никогда не были способны» [2, с. 15]. Кроме этого качества становлению полиэтнического конгломерата русского мира способствовал и особый характер русского государства как *создателя* общества по типу большой общины, интересам которой изначально подчинены все частные интересы. Соответственно и в самом обществе индивидуальные и групповые интересы отступают на второй план перед принципом взаимопомощи, без первенства которого вообще нельзя было бы выжить в столь суровых исторических и природных условиях. И именно русский народ оказался способным ответить на вызов этой объективной необходимости и создать соответствующую цивилизационную модель только благодаря своим особым качествам, воспитанным православием. В частности, одним из таких качеств было совершенное отсутствие у русских какого-либо шовинизма. Как писал Н.А. Бердяев, «Россия — самая не шовинистическая страна в мире. Национализм у нас всегда производит впечатление чего-то нерусского, наносного, какой-то неметчины. Немцы, англичане, французы — шовинисты и националисты в массе, они полны национальной самоуверенности и самодовольства. Русские почти стыдятся того, что они рус-

ские; им чужда национальная гордость и часто даже — увыв! — чуждо национальное достоинство. Русскому народу совсем не свойственен агрессивный национализм, склонности насильственной русификации. Русский не выдвигается, не выставляется, не презирает других» [1, с. 20]. Описанный Н.А. Бердяевым феномен почти без изменений сохранился вплоть до настоящего времени и тем самым явно свидетельствует, что христианское смирение настолько глубоко проникло в русское самосознание (во всяком случае, глубже, чем у народов Европы), что сохранилось и после эпохи государственного атеизма.

Русское национальное самосознание никогда не основывалось и в принципе не могло основываться на шовинизме — в противном случае Русь никогда не стала бы великой Россией. Великую державу невозможно создать насилем — даже при самой великолепной армии завоеванная территория не удерживается долго, если ее население не почувствует общую державу *своей* и не станет служить ей не на страх, а на совесть. История России также свидетельствует, что подавляющее большинство входивших в ее состав народов и территорий не только делали это добровольно, но и более того, долгое время просили и умоляли русского царя взять их под свою защиту. Склоняясь на эти просьбы царь часто шел против интересов своей державы, вовлекая ее в длительные войны с сильными соседями, исключительно из *нравственных побуждений* защиты единоверных братьев (как это было с Малой Русью или Грузией) или защиты малых народов от угнетателей (так чаще всего было с народами Азии, освобожденных Россией от ига ханств-наследников Золотой Орды). Например, само *существование* южнорусского этноса, впоследствии названного «украинцами», есть результат самоотверженной политики Русского государства, вынужденного вести в течение десятилетий совершенно невыгодные для себя тяжелые войны с Польшей и Турцией ради спасения предков современных украинцев от прямого геноцида. Территория, контролируемая войсками Б. Хмельницкого на момент их Переяславской присяги царю, составляет менее $\frac{1}{10}$ территории современной Украины, все остальное было отвоено для нее русской армией в течение нескольких веков, причем около половины ее современной территории вообще до этого не было заселено славянами.

Россия представляет собой уникальный в истории пример великой державы, созданной не на основе принципа выгоды, как создавались империи Запада, а на основе принципа братства и взаимовыручки, требовавшего *постоянной жертвенности, в первую очередь, именно государствообразующего русского народа*. Нынешние мелкодержавные шовинисты из народов, когда-то спасенных Россией от истребления или исторического ничтожества, боятся или стыдятся это принять и поэтому продолжают фантазировать на тему пресловутой и столь же мифической российской экспансии. Факты же свидетельствуют о том, что Россия была и остается уникальным феноменом империи-донора, в которой колониям всегда жилось вольготнее, чем самому русскому народу, несшему основные тяготы государства на себе.

Стихийная и совершенно естественная интеграция народов России и прилегающих к ней регионов бывшего СССР в единое русское культурно-языковое пространство обусловлена тысячелетней традицией их русского национального самосознания и ускорена стремительным развитием массовых коммуникаций в XX веке, а также тягой к русской культуре, одной из самых мощных в мире. Для сравнения стоит заметить, что западноевропейские нации были собраны из

намного более разнородных этнических элементов, причем большинство из последних после этого вообще перестали существовать как таковые. (По афоризму В.В. Кожина: «Если Россия — это «тюрьма народов», то в таком случае Европа — это кладбище народов»). Если в Европе к настоящему времени ассимилировано более половины этносов, существовавших еще в начале Нового времени, то *ни один* из вошедших в свое время в состав Российской империи этносов не только не исчез, но многие вообще только благодаря этому и выжили, большинство получили такие благоприятные условия развития, каких не имели никогда ранее, а некоторые в благодарность за это ныне с удовольствием оплевывают своих благодетелей, обзывая их оккупантами. Ни в одной стране Европы не было столь лояльного отношения к самобытности этносов как в России, предоставлявшей всем без исключения возможность образования и судопроизводства на своем этническом наречии. И уж тем более мы не найдем в Европе ничего похожего, например, на большевистскую «украинизацию»: попробуйте представить себе «гасконизацию» или «бретонизацию» во Франции, «саксонизацию» в Германии, «уэльсизацию» в Великобритании, а уж тем более «баскизацию» и «каталонизацию» в Испании! А ведь отличия этих этнических языков от официальных языков этих государств несравненно большие, чем отличия между литературными русским и украинским языками (не говоря уже об их разговорных вариантах). А.С. Пушкин в свое время фактически сформулировал один из важнейших законов социолингвистики: «язык распространяется не саблею и пожарами, но собственным обилием и превосходством» [4, с. 243]. Русский язык всегда распространялся, и ныне распространяется, и будет распространяться дальше исключительно вследствие этого закона, несмотря ни на какие попытки этому противодействовать.

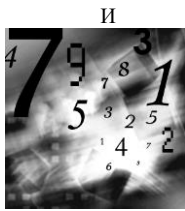
Проходя *постэтническую* стадию именно по отношению к своим этническим предкам, кем бы они ни были, население России и многих других регионов бывшего СССР параллельно с этим, особенно интенсивно в последние десятилетия, пребывало в интенсивном процессе нового этногенеза, формируясь в новую этническую общность. Точнее сказать, формирующаяся здесь общность не является локальным явлением, но частью очень большой общности, сложившейся на огромных пространствах, разделенных ныне государственными границами. Естественно установившимся названием этой общности, правда, не ставшей самоназванием, является термин «*новороссы*». Как пишет современный российский автор Е. Морозов, «не составляет труда определить, в начале какого цикла мы находимся в XXI веке. Начинается Новороссийский цикл... Название ему дали новороссы — русский субэтнос, сложившийся в Великой степи после ликвидации в ней татарского контроля, в XVIII—XIX веках. Невооруженным глазом видно, что именно новороссы от Дуная до Алтая берут на себя функцию системообразования и энергично формируют новую Россию. XXI век будет веком становления Новороссии в политическом плане» [3, с. 121—122]. Сразу же поправим процитированного автора: во-первых, правильнее будет говорить, что в XVIII—IX веках заложены основания и началось формирование новороссов, но по существу оно произошло уже в XX веке и особенно во второй его половине. Этот феномен долгое время скрывался под термином «советский народ как новая историческая общность людей», хотя полного совпадения между ними нет. «Жизненным миром», «ландшафтом» нового этноса, обусловившим закономерность и неизбежность его появления, является *новое индустриальное пространство*: мегаполисы,

рабочие поселки, стройки, вообще все новые поселения эпохи Модерна, предшественником и «архетипом» которых, действительно, было освоение евразийской степи. Вследствие сущности своего происхождения, этнос новороссов изначально «болен» всеми болезнями Модерна: разрушением традиций, ценностного сознания, кризисом семьи и т.п. Жизнеспособность этноса самым непосредственным образом зависит от того, насколько ему удастся победить эти болезни. Единственной возможностью для этого является рехристианизация, без которой невозможно возрождение семьи и трудовой этики, а также усвоение традиционных ценностей русского мира (в том числе, политических и культурных). От этого напрямую зависит, смогут ли новороссы выполнить свою великую историческую задачу удержания и наполнения огромных пространств от Прибалтики до Тихого океана, реинтеграции и возрождения русского мира.

Развивающаяся ныне новая историческая общность русского мира вместе с тем не сводится только к новой этнической общности. Русский мир, как и ранее, будет оставаться полиэтническим пространством самореализации для всех, кто будет стремиться сохранить свою самобытность и универсальные духовные ценности не подчиняясь диктату цивилизации потребления. Именно эта идея может лежать в основе воспитания культуры межэтнического общения и собственной этнической идентификации школьников.

Список использованной литературы

1. Бердяев, Н.А. Судьба России. — М. : АСТ, 2005. — 333 с.
2. Кожинов, В.В. Россия как уникальная цивилизация и культура // Победы и беды России. — М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. — С. 15.
3. Морозов, Е. Как нам сохранить Дальний Восток? // Москва. — 2005. — № 11. — С. 120—132.
4. Пушкин, А.С. О предисловии г-на Лемонте к переводу басен И.А. Крылова // Мысли о литературе и искусстве : сборник. — Киев : Мистецтво, 1984. — С. 243.
5. Щедровицкий, П. Русский мир: восстановление контекста [Электронный ресурс] — Режим доступа : http://www.archipelag.ru/ru_mir/history/history01/shedrovitsky-russmir/



Памятные даты

130 лет со дня рождения С.Т. Шацкого

А.А. Романов

ЛИДЕР ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ОПЫТНОЙ ПЕДАГОГИКИ ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА

Выделение феномена опытной педагогики, или же опытного направления в педагогике, сущностной характеристикой которого признавалась только практическая работа, носит относительный характер. Само понятие «опыт» в педагогической литературе обычно отождествляется или ассоциируется с экспериментом, а педагогический эксперимент с научно поставленным опытом. В философской литературе эксперимент определяется как метод познания, одна из форм практики, а опыт — как основанное на практике чувственно-эмпирическое познание действительности. Анализ этого направления необходим для прояснения многих характерных особенностей развития педагогической практики в яркой палитре педагогических явлений начала XX столетия.

По сравнению с экспериментальной педагогикой понятие эксперимента наполнялось существенно иным содержанием. Экспериментом признавалось в основном наблюдение, не мешающее воспитанию детей, а также проверка этих наблюдений в процессе непосредственного активного взаимодействия воспитуемых с их окружением. В само это окружение, то есть в организацию детской активности, «опытничество» закладывало характеристики и свойства, которые должны были обеспечить самораскрытие способностей детей. Поэтому опытное (а не экспериментальное) воспитание на самом деле носило в себе все отличительные особенности эксперимента как такового, хотя это и отрицалось большинством представителей опытной педагогики [1, с. 62—63].

Наиболее яркой фигурой среди представителей практической педагогики России следует назвать С.Т. Шацкого, творческая работа которого привела к созданию оригинальной и самобытной воспитательной системы, оказавшей значительное влияние на педагогические искания XX века.

Родился С.Т. Шацкий 1 (13) июня 1878 года в селе Воронино Духовщинского уезда Смоленской губернии в семье мелкого военного чиновника. Через три года семья переезжает из Смоленска в Москву. Окончив гимназию, он в 1896 году

поступает в Московский университет, где учится вначале на математическом, затем на медицинском факультете, а в 1898 году переводится на естественное отделение. В том же году Шацкий был принят в консерваторию в класс пения. Учиться было трудно, не хватало средств, и Станислав Теофилович вынужден подрабатывать частными уроками [28, с. 140]. Ему нравилось учить и воспитывать детей, чувствовать свое влияние на них. Незаметно для себя он увлекается новым делом, знакомится с педагогической литературой. В воспоминаниях об этом периоде С.Т. Шацкий писал: «У меня есть близкое мне дело, которое заключается во влиянии на моего ученика» [32, с. 185]. В 1902 году он пишет диссертацию по физиологии растений у К.А. Тимирязева, но заключительных экзаменов не сдает из-за бойкотирования их студенчеством. В 1903 году, окончив университет с дипломом первой степени, С.Т. Шацкий по совету К.А. Тимирязева поступил в Московский сельскохозяйственный институт, но мысль о педагогике не бросил. Одновременно с овладением агрономическими знаниями он все более упорно занимался вопросами воспитания, проектировал трудовую школу для детей работников института, добивался выделения помещения и средств на ее открытие. Однако Московский учебный округ начинание педагога не поддержал.

В феврале 1905 года С.Т. Шацкий получил предложение от А.У. Зеленко, инженера и архитектора по специальности, учителя и педагога по призванию, принять участие в работе с безнадзорными детьми. Для них предполагалось создать детский сад, школу, трудовую колонию, клубы, объединенные под эгидой благотворительного общества «Сетлемент». Идея пришлась С.Т. Шацкому по душе, и он без колебаний принял предложение, связанное с внешкольной работой, то есть такой сферой общественного воспитания, которая в царской России не пользовалась поддержкой властей и находилась под самым жестким надзором. Практическая работа молодого педагога началась с создания загородной летней колонии для детей московских рабочих. Основная задача колонии состояла в том, чтобы дать воспитанникам минимум знаний о природе и обществе, приобщить их к посильному физическому труду, развивать их самостоятельность и природные способности.

Стержнем, вокруг которого строилась жизнь и деятельность колонии, явился ручной труд. «...Наша колония, — отмечал С.Т. Шацкий, — поставила на очередь два элемента — труд и общественное начало» [33, с. 263]. В колонию были привезены столярные и слесарные инструменты, доски, строительные материалы, чтобы ребята сразу приступили к делу: изготовили деревянные кровати, построили веранду, подготовили к активному функционированию рабочие комнаты, подсобные и бытовые помещения, вскопали огород и т.д.

В колонии была апробирована идея летней школы. Программы не было, воспитатели учили тому, что хорошо знали. А.У. Зеленко рассказывал об Америке, сообщал сведения по географии. С.Т. Шацкий вел курс физиологии растений, знакомил с химическими процессами в природе, устраивал занимательные опыты. Характерной чертой импровизированной школы в колонии являлось то, что ее посещали и дети, и рабочие Москвы. С.Т. Шацкий стремился к тому, чтобы «каждому дать какое-нибудь дело» и использовать колонию «как место оживленной, интересной человеческой работы, привлекающей различные круги лиц и разные возрасты» [33, с. 241—246].

Стремясь к гармоничному развитию детей, С.Т. Шацкий большое внимание уделял эстетическому воспитанию. Этой цели служили экскурсии, прогулки, путешествия, занятия музыкой и пением. Многие дети учились играть на музыкальных инструментах (скрипке, виолончели, пианино). Сюда же относились сказки и чтение вслух.

Непременным атрибутом жизни колонии были подвижные игры, которые С.Т. Шацкий и его сотрудники считали важнейшим фактором воспитания (футбол, городки, палочка-выручалочка, игры в индейцев, в почту и многие другие). По его словам, «игра — это жизненная лаборатория детства, дающая тот аромат, ту атмосферу молодой жизни, без которой эта пора ее была бы бесполезна для человечества» [38, с. 32].

Система воспитательной работы С.Т. Шацкого базировалась на детском самоуправлении, что считалось новым делом, позволявшим педагогам считать себя «пионерами в этой области». Официальная педагогика России того времени опиралась на установки авторитарного воспитания. В европейских государствах детское самоуправление было довольно широко развито, но во многом копировало структуры государственного управления. В противоположность зарубежным системам самоуправления учащихся С.Т. Шацкий и его единомышленники объявили полное равноправие среди колонистов, воспитателей и руководителей колонии. Все дела решались самими ребятами совместно со старшими. Сотрудники могли агитировать, советовать, спорить, но если решение принято большинством, то все обязаны были подчиниться, даже если решение казалось им неправильным. Структура самоуправления колонии включала в себя общее собрание («сходка») и систему поручений, имевших разные сроки исполнения.

Три года работы Щелковской колонии составили первый и вполне успешный опыт работы С.Т. Шацкого, позволивший сделать ряд простых, но таких важных, как мы сказали бы сейчас, для гуманистической педагогики выводов:

1) городскую работу с детьми необходимо дополнить работой на природе; лучше всего, если это будет постоянно действующая сельскохозяйственная колония;

2) в педагогической работе нужны ответственность, чувство долга, перспективы в деятельности, определенный ритм жизни;

3) отбор детей для работы в колонии не должен быть случайным;

4) в работе с детьми недопустима спешка, торопливость в выполнении поставленных задач, иначе часть детей будет не успевать схватывать новые идеи, выпадать из общего потока деятельности, их запас внутренних сил не закрепится и не получит развития;

5) необходимо искать (и найти) пути к каждому ребенку, вести «длительную, упорную работу» по раскрытию присущих детям качеств;

6) использовать в педагогической работе все имеющиеся средства, методы и приемы в их логическом комплексе;

7) «дети влияют друг на друга сильнее, чем старшие на них»;

8) «все заботы воспитателей должны свестись к созданию дружного детского общества»;

9) авторитет старших только тогда действителен, полезен и высок, когда в нем нет принудительного элемента, для взрослых «нужен авторитет не силы, а знания, опытности и любви к детям» [34, с. 274].

Деятельность общества «Сетлемент» в Москве сосредоточивалась в специально арендуемом доме, где была организована работа клубов, детского сада, мастерских. В 1906 году клубы посещало около 200 детей, 30 подростков работало в мастерских, детский сад принимал до 40 малышей. В 1907 году «Сетлемент» построил для себя специальное здание по проекту А.У. Зеленко, где были размещены комнаты для рисования, фотографии, чтения книг, актовый зал, музей. Несколько комнат занимали детские клубы. Здесь же помещались школа, курсы рисования, черчения, столярная, слесарная, сапожная, переплетная и швейная мастерские. Число активных посетителей удвоилось. Занятия проходили с девяти утра до девяти вечера.

Как и в колонии, в центре всех дел оставался труд, точнее, трудовое воспитание. Поэтому не случайно самой оживленной была комната для ручного труда, где находились верстаки, слесарный стол, инструменты, доски и другие материалы. Дети мастерили электрические элементы, компасы, машины, квартирные звонки, модели разных построек, лепили изделия из глины. На одной из выставок детских работ «Сетлементу» была присуждена большая золотая медаль министерства торговли и промышленности [34, с. 284]. Еще более оживленно протекала работа в мастерских. С.Т. Шацкий писал: «Любопытно было видеть, с каким ожесточением набросились, и притом еще после своего трудового дня, эти подростки на работу в новой, свежей, человеческой обстановке. Это было нечто стихийное, неуправляемое, стремительное, как будто они хотели наверстать в короткие часы своих посещений всю бестолковость своего ученья» [34, с. 282].

В «Сетлементе» были заложены основы системы эстетического воспитания, ставшей впоследствии непревзойденным эталоном для педагогов. Кроме экскурсий в театры, музеи и картинные галереи, дети занимались музыкой, пением, ставили спектакли, беседовали с руководителями и специалистами по различным вопросам искусства. По словам С.Т. Шацкого, «художник, скульптор и музыкант были любимыми гостями «Сетлемент»».

Одним из любимых для детей было театральное искусство, рассматриваемое как средство объединения детей и создания атмосферы вдохновенной деятельности. Спектакли ставились обычно силами нескольких клубов: в одном были декораторы, в другом — артисты, третий брал на себя общее руководство. Репертуар составляли «Недоросль», «Женитьба», «Борис Годунов», чеховская «Свадьба», «Снегурочка», басни Крылова, фантастическая пьеса «Сон Еремушки» и другие [34, с. 284—285].

Одной из самых интересных находок С.Т. Шацкого стали детские клубы, которые должны были «положить начало освобождению детей». Работа в клубах, насколько это удавалось в тех условиях, была предельно разнообразна по своему содержанию и строилась на основе детской самостоятельности. При этом «приходилось бороться с детьми за их самостоятельность, бороться в особенности против привычки, созданной условиями их жизни в семье и в школе, — видеть в каждом взрослом надзирателя или опекуна» [37, с. 458].

После закрытия «Сетлемент» (по распоряжению московского генерал-губернатора) С.Т. Шацкий и его единомышленники продолжили работу в новом обществе «Детский труд и отдых» (с февраля 1909 г.). Принципы воспитания остались прежними, но масштабы деятельности значительно расширились. При обществе работали библиотека, слесарная, столярная и переплетная мастерские,

ткацкая и гончарная комнаты, кухня (чтобы учиться готовить), кружки, клубы, детская обсерватория, детский сад, начальная школа, специальные помещения для юных художников и скульпторов. Здесь уже опытническая работа стала приобретать научно оформленную направленность, деятельность общества планировалась, все виды работы учитывались в специальных тетрадях.

Для того или иного вида познавательного труда С.Т. Шацкий со своими помощниками составлял примерную программу работы. В гончарной комнате, например, занятия должны были начинаться со знакомства с глиной, как материалом для изготовления посуды, затем следовало изучение истории применения глины людьми, потом — лепка и изготовление на гончарном круге разных бытовых предметов. Занятия по гончарному делу сопровождалось экскурсиями в природу, посещением краеведческих музеев. В таком же направлении строилась работа в других комнатах и мастерских.

В обществе «Детский труд и отдых» С.Т. Шацкий вновь обратился к идее организации детской сельскохозяйственной колонии, которая «ввела бы детей, главным образом, подростков, в интересы важной человеческой деятельности, поддерживающей фактически жизнь и входящей в близкое соприкосновение с природой. Такая колония даст возможность детям всесторонне развить свои силы, основываясь на разумном, серьезном труде» [35, с. 292]. Сельскохозяйственная колония с символическим названием «Бодрая жизнь» была создана в 1911 году. Слава о ней спустя некоторое время распространилась не только по России, но и далеко за ее пределами.

В колонии «Бодрая жизнь» С.Т. Шацкий продолжил апробировать идеи организации жизни детей на основе труда и самоуправления. Всей жизнью колонии руководило общее собрание. По словам одного из воспитанников, собрания — «это наша школа, мы разбираем, что плохо, стараемся обсудить общее для нас дело, как сделать так, чтобы жизнь у нас в колонии шла лучше».

Основная трудовая деятельность сосредоточилась в поле, на огороде. Здесь было много нового, оригинального. С.Т. Шацкому пришла мысль разделить всех колонистов на отдельные группы (компании, партии), которым поручать на время какое-то определенное дело. Во главе тех или иных групп колонистов (юных пекарей, огородников, поваров, уборщиков, стиральщиков и пр.) назначались заведующие, которые утверждались на общих собраниях. Поначалу было опасение распада колонии на отдельные ячейки узких специалистов, но вскоре оно исчезло само собой благодаря установившемуся в колонии обычаю меняться своими местами не чуждаясь никакой работы, если она была необходима. Новшество повысило ответственность колонистов за порученное дело, работа выполнялась с большой охотой и лучшим качеством.

В колонии «Бодрая жизнь» С.Т. Шацкий продолжил разработку идей, форм и методов эстетического воспитания, сложившихся в авторскую систему, оказавшуюся в XX веке одним из самых значимых образцов передового педагогического опыта и инновационной деятельности в этой сфере. Организация эстетического воспитания базировалась на идее необходимости максимального наполнения всей жизни воспитанников эстетическими впечатлениями: в труде, играх, отношениях, процессе познания мира. Лейтмотивом воспитания в клубах и колонии «Бодрая жизнь» стали радость бытия детей, ощущение ими чувства красоты жизни и значи-

мости каждого прожитого дня. С.Т. Шацкий был глубоко убежден, что «без искусства нет настоящей детской жизни», что «радость — основной элемент искусства».

В период, предшествующий началу Первой мировой войны, С.Т. Шацкий утвердился в своей принципиальной позиции вести опытно-экспериментальную работу, исходя из собственного видения проблем воспитания и перспектив их развития. Трудно было, по словам педагога, «удержаться на позиции опытного дела, на позиции изучения его в то время, когда жизнь в связи с войной выдвигала как раз свертывание всех работ подобного порядка, выдвигая практические задачи массового обслуживания детей в атмосфере военного угара». Поэтому его и упрекали, что вместо жизненной практической работы, он занимается «работой узко теоретической, носящей принципиально опытный характер» [31, с. 60].

На определенном этапе опытнической работы С.Т. Шацкий пришел к мысли о необходимости структурирования общих основ своей концепции и системы воспитательной работы. Осмысливая опыт «Бодрой жизни», он писал: «канву материальную, дисциплинирующую и опытную дает физический труд, обслуживающий детей и посильный для них. Организует жизнь и делает более легкой ее и деловое самоуправление. Украшает жизнь и питает эстетическое чувство — искусство. Повторяет и приспособляет к жизни, повторяет пройденные этапы человечества — игра, дающая такой бодрый тон общей жизни. Направляет общую жизнь и удовлетворяет дух исследования — работа ума. Соединение всех элементов усиливает социальные навыки. И скелетом этого организма служит постоянное упражнение, появляющееся в должное время и не заслоняющее основной цели организации детской жизни» [38, с. 33].

В дореволюционный период направленность работы С.Т. Шацкого носила ярко выраженный демократичный и гуманистический характер, впитав в свое содержание лучшие стороны и традиции отечественной и зарубежной педагогики. В повседневной работе практиковались такие принципы воспитания, которые в учебных заведениях царской России не только не пользовались поддержкой официальных властей, но и решительно запрещались. Среди них назовем следующие: обязательность общественно полезного, физического и производительного труда в процессе воспитания; всемерное поощрение самостоятельности, инициативы детей; организация жизнедеятельности в условиях постоянно развивающегося детского коллектива (детского общества), непосредственность отношений педагогов-воспитателей со своими питомцами, их деловое и дружеское сотрудничество; гармоничное сочетание обучения, воспитания и развития детей в организации педагогического процесса (при опоре на возрастные и индивидуальные особенности воспитанников). Названные принципы формировались как новое направление демократического воспитания, обретая себя в практике опытнической работы С.Т. Шацкого. «Вопросы ставились как прямое противодействие обычной рутинной школьной работе; трудовое воспитание явилось ответом на интеллектуальную школу того времени; самодеятельность детей была поставлена на место полного отсутствия самодеятельности их как в выборе занятий, так и в характере школьной работы; культура детских интересов, их удовлетворение было ответом на полное игнорирование массовой педагогики» [18, с. 222—223].

Понимая, что внешкольную воспитательную работу невозможно организовать без знающих и образованных педагогов, С.Т. Шацкий в 1914 году при университете Шанявского начинает вести курсы для руководителей дошкольных

и внешкольных учреждений. Программа курсов видоизменялась в зависимости от условий. Сначала они существовали как дошкольные курсы, которые были преобразованы «во внешкольные, охватывающие работу со всеми возрастами детей детсада, клуба и колонии» [25, с. 78]. Работа курсов проходила оживленно и своеобразно. Иногда лекции, в обычном их понимании, не читались. Слушателям давали материал, глину, доски, песок и т.п., из чего они должны были строить то, что делают дети. С.Т. Шацкий старался довести до сознания курсантов мысль о том, что взрослые зачастую останавливаются в своем развитии, перестают быть творцами, не могут понять внутреннего мира ребенка, его действий. Задача взрослого научиться понимать не только то, что он наблюдает в жизни ребенка, но и переживания детей, почувствовать ребенка.

Жизнь курсантов была наполнена до предела. Они сами организовывали свой труд, обслуживали себя, работали на огороде. Большое место в обучении занимало искусство, слушатели участвовали в хоровом пении, в драмкружках, художественных студиях. С.Т. Шацкий, как и другие руководители, все делал вместе с курсантами, не стеснялся говорить, что он на курсах первый курсант и первый ученик. Курсанты активно участвовали в работе общества «Детский труд и отдых», в деятельности летних детских площадок, создаваемых ими самими.

С.Т. Шацкий стремился увеличить масштабы постоянно действующих курсов, летом 1916 года при колонии «Бодрая жизнь» он организовал специальные курсы для руководителей приютов, очагов и внешкольной работы с детьми. В том же году им был разработан проект опытной станции по внешкольному воспитанию.

Февральскую революцию С.Т. Шацкий принял с воодушевлением, надеясь, что открываются широкие перспективы в творческой работе. Будучи уже известным и авторитетным педагогом, он выбирается заведующим отделом народного образования Московской городской управы.

После Октябрьской революции С.Т. Шацкий не пошел за большевиками, видя в них разрушителей культуры, но стремился к активной деятельности — «работать, работать, во что бы то ни стало, самым серьезным образом» [25, с. 101]. Он уходит в работу колонии «Бодрая жизнь», выступает с докладами перед общественностью («Искусство как элемент детской жизни», «Что такое клуб?», «Социальная жизнь детей» и др.). На приглашение А.В. Луначарского войти в государственную комиссию по народному образованию С.Т. Шацкий ответил отказом. Для него такое предложение кажется «невероятным и нелепым», так как «правительство ведет систематический поход против русской интеллигенции, которую я слишком ценю, чтобы, подобно Луначарскому, мог поднять на нее руку. Сверх того прибавлю, что я участвую только в серьезных делах, помогать же г. Луначарскому в его административных восторгах и педагогическом дилетантстве я ни в коем случае не могу. Педагогическое дело слишком мне дорого. Наконец, я не могу работать с людьми, которых я не уважаю, а к таковым после Ленина и Троцкого, к сожалению приходится причислить и Луначарского» [24, с. 103].

После встречи с Н.К. Крупской в 1918 году С.Т. Шацкий пошел на сотрудничество с советской властью, предложил проект Первой опытной станции по народному образованию, руководителем которой стал с 1919 года.

В статье «Мой педагогический путь» С.Т. Шацкий писал, что к революции 1917 года они пришли с «огромными исканиями». К этому времени, можно сказать, «наметились самые общие контуры того педагогического дела, над которым нам предстояло работать в дальнейшем. Тот опыт, которым мы обладали, еще не

был приведен в систему, и за ним не было еще никакой определенной теории, вернее, вся наша работа велась путем изучения многочисленных педагогических фактов и довольно осторожно поставленных экспериментов, которые вынуждали нас делать те или другие временные выводы» [31, с. 62].

Направленность педагогической деятельности С.Т. Шацкого можно разделить на две основные составляющие. Первая включала ребенка и сферу его жизнедеятельности. Сюда мы относим все, что касалось создания «детского царства», развития детской природы, отношений субъектов воспитания, а также то, что означало, говоря словами Шацкого, «войти и участвовать» в жизнь детей на основе горячего интереса к ним. Это создавало уникальную возможность увидеть и почувствовать детскую жизнь изнутри, изучить ее секреты и тайны. Один из воспитанников записал в дневнике о Станиславе Теофиловиче: «Несмотря на свой колоссальный педагогический опыт, на способность очень глубокого анализа, несмотря на то, что он наблюдал нас, анализировал, экспериментировал, он все же эмоционально жил вместе с нами. Если он вместе с нами играл, то играл совершенно также как равный, также увлекаясь, также споря, с таким же азартом, как и мы» [20, с. 254]. Вторая составляющая педагогической деятельности С.Т. Шацкого направлялась на работу в социальной среде с целью культурного преобразования жизни беднейших слоев населения, в первую очередь, быта деревни. Разрешение проблем педагогики среды — важнейшая часть наследия педагога.

Эти две стержневые линии педагогической деятельности С.Т. Шацкого развивались параллельно, но в 20-е годы, особенно в последний период его творчества, второе направление возобладало, фактически вытеснив первое. Хотя, по нашему глубокому убеждению, именно идеи детского царства, самоценности жизни ребенка, гуманистических основ системы воспитания, опыт их практического воплощения принесли С.Т. Шацкому мировую известность и превратили его наследие во вневременную категорию, сокровищницу педагогических идей общечеловеческого значения.

Выделенные две линии педагогического интереса С.Т. Шацкого воплощались на практике в четырех основных сферах деятельности: школьной, внешкольной, социальной, курсовой (повышение квалификации учителей и воспитателей).

Принципиальные основы своей концепции С.Т. Шацкий достаточно четко не выделил. Тем не менее, современный исследователь на первый план выдвинул бы три основных принципа: развития, демократизации и гуманизации. Развитие понималось как раскрытие детской природы в процессе жизнедеятельности, ее самораскрытие, свободное развитие природных сил и способностей ребенка; как эволюция педагогической, социальной, курсовой и опытно-экспериментальной работы. Демократизм обеспечивался механизмами самоуправления детей, отношениями равенства воспитателей и воспитанников. Гуманизм проявлялся в том, что все педагогические устремления и действия концентрировались на ребенке, самоценную жизнь и права которого необходимо обеспечить. По мысли С.Т. Шацкого, детям в школе, во внешкольных учреждениях должно быть хорошо, «школа для детей, а не дети для школы» [38, с. 27]. Даже органы самоуправления воспитанников не имели давящего влияния на детей. Унижение личности воспитанника в любых проявлениях принципиально отвергалось.

Любой феномен педагогической действительности или объект научных интересов рассматривались С.Т. Шацким через призму их изучения. Так, прежде чем

говорить о правильном развитии детей, нужно изучить их природу. Ведь ребенок проходит сквозь существенно необходимые метаморфозы, он живет, «как здоровый человек, с кровью, мускулами, нервами», следовательно, «анатомия и физиология детства должны дать наконец тот материал, который является фундаментом нашей педагогики» [40, с. 86—87]. Это необходимо, в первую очередь, потому, что «все неудачи работы с детьми зависят от пренебрежения природными свойствами каждого ребенка». Согласно С.Т. Шацкому, истинная педагогика основные характеристики детского склада сводит к следующим: у детей сильно развит инстинкт общительности; дети — настойчивые исследователи по природе; они любят созидать; им необходимо проявлять себя, отсюда выдвижение своего я, огромное развитие фантазии и воображения (инстинкт детского творчества); инстинкт подражательности, играющий громадную роль в формировании детского характера. «Задача правильной работы с детьми, — говорил С.Т. Шацкий, — состоит в том, чтобы дать разумный выход этим инстинктам, не притупляя никакого из них» [35, с. 289].

Исходя из основных характеристик детской природы, педагогика призвана определить содержание жизни детей. С.Т. Шацкий, опираясь на свои научные наблюдения, раскладывает это содержание на следующие явления: 1) физического роста, 2) материального труда, 3) игры, 4) искусства, 5) умственной жизни, 6) социальной жизни, 7) эмоциональной жизни. Деление, конечно же, носит искусственный характер, чем меньше ребенок, тем труднее отделить одну область явлений от другой. Из названных семи явлений, входящих в каждую детскую жизнь, область эмоциональная не укладывается в определенные рамки. Она составляет окраску всех явлений жизни и как таковая входит неразрывной частью во все области [40, с. 87].

Зная содержание детской жизни, остается реализовать его на практике, что достигается лишь через включение детей в различные виды деятельности (трудовую, игровую, учебную и др.), так как «весь смысл детского существования — в быстром превращении энергии мысли в энергию действия. Дети не могут ждать — им нужно действовать каждый данный момент» [36, с. 298].

Таким образом, при опоре на знание природы ребенка, реализуя идею детской активности, создается система жизнедеятельности детей. Главными элементами такой системы являются: физический труд, игра, эстетическое воспитание, умственное развитие, организация самоуправления (социализация личности ребенка), занятия физической культурой и забота о здоровье растущего организма. Все элементы находятся в гармоничной связи и взаимозависимости. По мысли С.Т. Шацкого, «между основными сторонами детской жизни — физическим трудом, игрой, искусством, умственным и социальным развитием — существует определенная связь, обнаруживается постоянное взаимодействие, и в конечном итоге те или другие изменения в одном направлении (это касается и форм детских деятельностей и их организации) вызывает соответственные изменения в другой области» [36, с. 297—298].

Анализ выводов С.Т. Шацкого позволяет характеризовать его как первоисследователя внутренних процессов детского коллектива. Хотя законы функционирования детского сообщества изучались многими учеными, но он первым поднял эту проблему в качестве предмета специального педагогического исследования, которое должно было вывести закономерности, определить формы и методы

гармоничного процесса социализации воспитанников, а также механизмы оптимального управления ими.

Важно отметить, что С.Т. Шацкий был первооткрывателем и в изучении детского сообщества в динамике, его постоянном изменении, смене видов жизнедеятельности. По словам Шацкого, «дети живут, растут, развиваются. Успех прошлого времени становится скукой сегодняшнего дня», и если этого не заметить, то начнется кризис, распад. Этот закон движения, эволюции педагогического дела, был очень важен для С.Т. Шацкого. В работе «Дети — работники будущего» он писал: «Эволюция работы и искание форм, путей, методов, связи, причин и следствий педагогических явлений тесно спаяны друг с другом. Мне кажется глубоко ненормальной, не соответствующей духу дела и его сути обычная консервативность педагогической деятельности. Она, как и дети, должна быть живой, деятельной, переходящей от одной формы к другой, движущейся, ищущей. Поэтому пусть она ошибается, пусть постоянно стоит «на пути», пусть будет сложна и трудна — лишь бы жила и двигалась» [33, с. 198].

Педагогическая концепция С.Т. Шацкого преемственно была связана с реформаторской педагогикой стран Запада, но представляла собой новаторское явление отечественной педагогики. Шацкий принадлежал к среде высокообразованной дореволюционной интеллигенции, был начитанным и осведомленным человеком в области педагогических теорий, со многими известными педагогами и опытными учреждениями был знаком лично. Особо внимательно он изучил подходы О. Декроли, Д. Дьюи, Г. Кершенштейнера, Э. Клапареда, В.А. Лая, М. Монтессори, Ф. Фребеля, С. Френе, Ст. Холла и других, но безоговорочно принимать какую-либо теорию не стал. Являясь самобытным педагогом, собственную позицию он объяснял таким образом: «Работу свою мы не можем считать ни в каком отношении законченной, да по существу своему она таковой и не может быть: ведь суть ее заключается в искании жизненных путей воспитания и в искании не форм, а *содержания* работы. Поэтому мы не хотели связывать себя какими-нибудь педагогическими теориями, не считали себя приверженцами «свободного», «трудового» или «общественного» воспитания, идеи которых, конечно, близки нам по духу» [36, с. 447—448].

Использование С.Т. Шацким идей «раннего» Л.Н. Толстого позволяло оппонентам причислять его к сторонникам свободного воспитания. В этой связи уместны определенные пояснения.

В организации жизни воспитанников С.Т. Шацкого на основах детского самоуправления принципиально отрицалось чье-то право (воспитанника, воспитателя, органа самоуправления) решать вопросы за конкретную личность (этим самоуправление С.Т. Шацкого концептуально отличалось от, казалось, такой же системы организации жизни и деятельности детей в практике А.С. Макаренки). И, тем не менее, деятельность детей подчинялась определенным правилам, пусть не жестким, гибким и вариативным по ситуации. За это, видимо, ученые называли С.Т. Шацкого и сторонником теории свободного воспитания, и противником таковой.

Ближайший соратник С.Т. Шацкого Л.К. Шлегер подчеркивала, что «ни мы, ни Шацкий никогда не стояли на точке зрения свободного воспитания». Н.А. Менчинская отмечала: «Не следует думать, что идеи Шацкого имели нечто общее с идеями «свободного воспитания» [17]. Ф.Ф. Королев другого мнения: «Нетрудно видеть, что у Шацкого идеи «свободного воспитания» переплетаются с идеями прагматической

педагогике» [15, с. 498], хотя, в другом месте, и делает оговорку, что Шацкий не разделял многих положений теории свободного воспитания [16, с. 73].

Сам С.Т. Шацкий свою позицию определял следующим образом. В 1918 году он в педагогике обозначил два направления: «Вся наша общая педагогика построена на идее подготовки. А между тем передовыми мыслителями-педагогами всегда, кого из них ни возьмите — Коменский, Руссо, Песталоцци, Гербарт, Фребель, Толстой, Эллис Кей, Стенли Холл, Дьюи, — утверждалось нечто другое — осуществление возможно полной детской жизни сейчас, без мысли о том, что даст будущее. Грозный призрак будущего устраняется, и перед нами разворачивается реальная детская жизнь с ее невероятно богатым содержанием и целесообразностью» [38, с. 17]. В 1921 году, характеризуя те же основные направления, С.Т. Шацкий отмечал, что «представители одного течения во главу угла ставят мысль не новую и как будто бесспорную, — они стремятся «подготовить совершенного гражданина в совершенном государстве». Их трудовая школа строится на основах научного марксизма и имеет разветвления политехническое, индустриальное и прочие. Представителями второго течения являемся мы, ставя задачу «дать ребенку жить настоящим». Свободное воспитание является его разветвлением, оно имеет с нами общие основы, хотя мы вовсе не являемся его поклонниками» [22, с. 236].

С.Т. Шацкого и других сторонников освобождения детей объединяло общее стремление создать педагогическую науку и практику, свободную от методов авторитарности и угнетения личности ребенка, однако свобода понималась ими по-разному. Л.Н. Толстой начал с практической деятельности в Яснополянской школе, имея в активе теоретический опыт Европы. В практической работе зрели его философские взгляды на педагогику. К.Н. Вентцель — теоретик, сделавший, по существу, лишь попытку создания действующей модели «Дома свободного ребенка». В его перспективных для педагогики взглядах было много мечтательности, а потому и притягательности, но при столкновении с жизнью, при попытке воплотить мечты в «Доме свободного ребенка», притягательность исчезла, уступив место серой, скучной действительности. Могучий философской мыслью Вентцель оказался в полной растерянности перед практической работой. С.Т. Шацкий, при посещении этого Дома, увидел вялых, безучастных педагогов и детей, и ушел с разочарованием. Он не нашел здесь порядка, возможно, логики в деятельности, гармонии. В письме И.И. Горбунову-Посадову С.Т. Шацкий предлагал педагогам «Дома свободного ребенка» Вентцеля поработать вместе с его единомышленниками, а то «все свои и со стороны на себя поглядеть трудно» [30, с. 3]. Опыт создания «Дома свободного ребенка», на наш взгляд, оказался неудачным из-за полного игнорирования воспитательных традиций, условий бытия окружающей среды, призрачности поставленных задач.

По мысли С.Т. Шацкого «дети гораздо серьезнее, интереснее и умнее, чем мы предполагаем. Поменьше готового: пусть дети изобретают, добиваются и ошибаются, мы будем им помогать, лишь бы только они побольше проявляли инициативы и интереса» [33, с. 202—203]. При этом, дети не должны работать одни, быть предоставлены самим себе в удовлетворении своих интересов, как это мыслилось Вентцелю, приходящие родители, как педагоги-непрофессионалы, здесь не в счет. О свободном детском творчестве, о самостоятельной детской жизни и работе мечтал и Шацкий, в мечте он близок Вентцелю. Но он понимал, что в практической работе дети не могут сами «дойти» до всего, поэтому нужно

жить и работать вместе с детьми, а не быть только зрителями детской жизни. Для С.Т. Шацкого, говоря словами П.П. Блонского, «право воспитывать стояло вне всяких сомнений. Свободное воспитание, точнее самодеятельность, самообразование (это конек Шацкого: «нет, ты сам дойди») у Шацкого были только методом наиболее эффективного воспитания, методом, при котором приобретенное, найденное действительно будет прочным, вошедшим глубоко, а не наносным, чисто внешним» [2, с. 241]. Развивая эту мысль, создавая «оазис, милый уголок жизни», Шацкий кипел в работе, был исполнен задора, ему удавалось постижение тайны «собственного превращения в детство», что заражало детей желанием совместной работы. Важно отметить динамизм работы, планирование каждого дня, поиск нового для детской жизни. — «Наша собственная работа была непрерывным кипением мыслей, предложений, планов. Мы каждую минуту готовы были все изменить, если встречался какой-либо новый факт, имевший в наших глазах существенное значение» [33, с. 254—255].

Вот этого динамизма, совместной ежедневной работы с детьми не было у Вентцеля, потому его идеи фактически оставались мечтой. Шацкий же, веря поначалу, что дети, очутившись в подходящей обстановке *сразу* станут свободными, способными к естественной жизни, полной детских запросов, быстро убедился в несоответствии мечты и реальной жизни. Анализируя свою работу, он констатировал: «Ошибкой была и та мысль, что дети, попав в нашу колонию, быстро станут свободными, стряхнут с себя налет тех навыков, обычаев, суеверий, которыми уже снабдила их жизнь» [33, с. 261]. Детям нужно помочь, чтобы их внутренние запросы реализовались в текущей жизни.

Из зарубежных педагогов наибольшее влияние на С.Т. Шацкого оказали идеи Д. Дьюи. В предисловии к его книге «Введение в философию воспитания» С.Т. Шацкий называл Дьюи «лучшим философом в области современной школы». Он отмечал, что в книге «сгущены ценнейшие мысли, как нельзя более нужные нашей изумительной эпохе. В книге сконцентрировано огромное богатство мысли. — Дьюи нигде, ни в какой строчке не оторван от жизни; наоборот, его философия, как знамение нового века, полна жизни, полна ясного представления ее насущных потребностей». Заканчивается предисловие словами: «...с этой книгой недостаточно знакомиться, ее нужно внимательно изучать» [6, с. 5—6].

Столь высокая оценка опыта Дьюи объяснима тем, что американский педагог воспринимался в России как демократ, сочувствующий трудящимся и борющийся за улучшение их положения. Джон Дьюи рассматривался как «социальный реформатор», желающий «регулировать жизнь на основе последних достижений техники и науки», в которой «будут равные возможности и равные достижения» для всех людей, независимо от их принадлежности к той или другой нации, полу или классу. «Дьюи, — отмечал Б.Б. Комаровский, — верный друг общечеловеческих идей, он гуманист в высшем смысле этого слова» [14, с. 13].

Особенно выделялось в работах Дьюи то, что он определенно включал процесс воспитания в социальную жизнь как ее неразрывную часть, исходящую из нее, черпающую материал из практики и направленную на улучшение жизненных форм. Подчеркивая социальную направленность деятельности Дьюи, его стремление построить школьную систему, не поддерживающую социальных противоречий, С.Т. Шацкий особо обращал внимание на научную достоверность исследований американского педагога, он говорил: «Чувствуется, что за каждым утверждением

Дьюи стоит гора изученных фактов и хорошо признать верность его фактов может только тот, кто много поработал и продумал в своей жизни, кому знакома трудная работа размышления над опытом, добытым личными усилиями» [6, с. 5].

В 1925 году книга Д. Дьюи «Школа и общество» была допущена научно-педагогической секцией ГУСа как руководство для преподавателей. Предисловие ко второму изданию книги подготовил С.Т. Шацкий, подчеркнув: «эта единственная по своей глубине и правильности подхода, по своей пронизательности и предвидению маленькая книжка должна быть горячо рекомендована вниманию современного педагога» [8, с. 4]. С.Т. Шацкий поддерживал мысли Дьюи о том, что близится революция, которая в силу исторической необходимости ведет к индустриализации жизни. В этих условиях к идее новой школы приводят не мысли чудо-педагогов, а нужды нарождающегося общества. С.Т. Шацкий говорил о наступившем времени для проведения в жизнь выводов Дьюи, о фундаментальном значении физического труда, как социального фактора, о ценности работы, имеющей реальные цели и мотивы и исходящей из осознания жизненных потребностей и др.

Эти идеи поддерживались в связи с созданием трудовой школы. Так, в 1918 году С.Т. Шацкий, говоря о трудовых школах в разных странах, отмечал: «Собственно говоря, пожалуй, только американская мысль и американская практика школы (Стэнли Холл и Дж. Дьюи) дали наиболее близкий подход к тому типу, который как будто мы намечаем для нашей школьной реформы... Дж. Дьюи в маленькой книжке «Школа и общество» дал наиболее яркое и убедительное описание принципов организации трудовой школы» [38, с. 34].

Наряду с идеями трудовой школы, большой резонанс имели идеи изучения природы ребенка, его интересов. Д. Дьюи в книге «Школа и ребенок» призывал педагогов: «Пусть природа ребенка достигнет своего назначения, открытого для вас в науке, искусстве или ремесле. Все дело в ребенке. Его силы должны быть выявлены; его способности должны упражняться; его интересы должны быть осуществлены» [9, с. 19—20]. На волне интереса к природе ребенка выходит вторым изданием книга «Психология и педагогика мышления» (1922 г.). В авторском предисловии Д. Дьюи отмечал, что необходимо «иметь дело с индивидуальностью каждого ученика, а не с их массой», нужно утвердиться в признании «такой постановки ума, такой привычки мышления, которые мы называем научными», а состояние детства очень близко к состоянию такого мышления [7, с. 7].

Вслед за указанной книгой Дьюи появляется статья Шацкого «Школа для детей или дети для школы». В ней, среди других, ставится проблема ребенка-исследователя. — «Полагаю, что умственная жизнь детей для нас остается большой загадкой. Нам свойственно приписывать так знакомые нам умственные навыки и формы мышления детям. Основная тема, которую бы я поставил и которая совершенно правильно ставится многими педагогами, — это ребенок-исследователь. Нужно очень внимательно отнестись к парадоксу Дж. Дьюи в его предисловии к книге «Психология и педагогика мышления», выясняющему его убеждение в том, «что прирожденное и неиспорченное состояние детства, отличающееся горячей любознательностью, богатым воображением и любовью к опытным исследованиям, находится близко, очень близко к состоянию научного мышления». Я настаивал бы очень определенно на необходимости для нас уметь признавать ценность детской мысли» [40, с. 89].

Привлекали С.Т. Шацкого и мысли Д. Дьюи о значимости для ребенка окружающей среды. Однако он соглашался не со всеми положениями американского педагога: «По своему опыту я, конечно, видел, что свободного ребенка не существует, а существует ребенок, отражающий всевозможные воспитательные влияния среды, а поэтому во все проявления ребенка необходимо ввести значительные социальные поправки. Это как раз были те поправки, которые, по моему мнению, необходимо было ввести и в теорию Джона Дьюи. Если мы нигде не имеем ребенка самого по себе, если нам трудно разобраться в том, где кончается ребенок и начинается среда, то, не разобравшись в этих основных вопросах, невозможно и продуктивно работать с детьми» [31, с. 62].

С.Т. Шацкий, пытаясь почерпнуть в творчестве Д. Дьюи как можно больше полезного для развития российской школы, сетовал, что Дьюи мало затронул вопрос о принципах организации новой системы, область использования личного, добытого личной жизнью, опыта детей. Но это «уже наши русские» вопросы, вытекающие из нашей среды, больше всего страдавшей от недостатка общественной и личной организованности. Развивая мысль об организации воспитательного процесса, С.Т. Шацкий подмечал у Д. Дьюи идею о необходимости поиска новых форм общения между воспитателем и воспитанником, которые могут заложить основу для поднятия педагогики на более высокий уровень. Суть этой идеи заключалась в следующем суждении Шацкого: «Нельзя не остановиться на одном весьма ценном указании Дьюи. Разбирая явления подражания, как воспитательного фактора, он считает их недостаточно выясняющими дело и потому заменяет самый термин «подражание» понятием — «о совместном пользовании вещами, вызывающем общее их понимание». В такой постановке вопроса заключается, по нашему мнению, существо новой школьной организации, той установки воспитывающей среды, которая, по мнению Дьюи, является главнейшим фактором разумной педагогики» [6, с. 6].

В 1928 году Д. Дьюи во главе делегации американских ученых педагогов посетил Советский Союз. В своих записях он, в частности, отметил, что «в России дети более демократично организованы, чем наши». Очень тепло Д. Дьюи отзывался о С.Т. Шацком: «Я считаю, что история этого педагога имеет некоторое историческое значение, поскольку в ней можно найти объяснение основным факторам современной советской школы... Влияние этого особенного педагога большое» [23, с. 262—268].

С.Т. Шацкий в статье «Американские педагоги у нас в гостях» писал: «Встреча эта меня интересовала давно. Не говоря уже о том, что профессор Дьюи является в настоящее время самым авторитетным идеологом новой школы не только у себя на родине, но и в Европе, самая встреча представителей двух крайних полюсов социальной жизни на педагогическом деле представляла чрезвычайный большой интерес» [41, с. 206].

В 30-х годах в официальной педагогике отношение к творчеству Д. Дьюи, выступившего против судебных процессов над врагами народа, а также в защиту Л. Троцкого, резко изменилось. Негативная оценка деятельности и опыта Дьюи сохранялась вплоть до 80-х годов. «Инструментализм Дьюи — это пример деградации буржуазного мышления, выражающейся в отказе от научных, моральных и культурных ценностей» [5, с. 29].

Обращенность С.Т. Шацкого к зарубежному опыту позволяет нам проследить генезис его отношения к педагогическим ценностям общечеловеческого характера, процесс их использования в отечественной педагогике.

Воспитательная система С.Т. Шацкого складывалась в процессе опытно-производственной и опытно-исследовательской работы, рассматриваемым как части целого, гармонично дополняющие друг друга, являющиеся и результатом, и условием развития друг друга. Исследовательская работа затруднялась слабой разработанностью научного инструментария и недостаточной подготовкой педагогов. С.Т. Шацкому часто приходилось идти по наитию, но всегда он руководствовался правилом — опытно-экспериментальная работа не терпит суеты или спешки, нужно точно определить идею, проверить ее на практике, пройдя через необходимое количество этапов, определяемых потребностью эволюционного развития педагогической деятельности.

С.Т. Шацкий, исходя из того, что «путь наш долог и труден», в начале деятельности ставил фундаментальную задачу, затем ее решение распределялось по этапам возможных достижений, работа расчленялась в порядке постепенности ее выполнения. Критерием результативности считалось улучшение педагогической деятельности. Был выработан и алгоритм определения такого улучшения. Суть его заключалась в том, что каждый момент теоретической работы продолжался этапом практического воплощения задуманных идей с обязательным планированием известного улучшения. Если улучшение не наступало, то проверялись исходные теоретические позиции. Улучшение результатов подтверждало правильность теоретического выбора. Значит, можно было переходить к следующему этапу теоретической работы. Но в этом случае материал и условия деятельности становились уже значительно доброкачественнее и интереснее по своей педагогической ценности.

Главными объектами научной деятельности С.Т. Шацкого были ребенок, сфера его жизнедеятельности, а также проблемы педагогики среды. Поставив для себя задачу «работать с детьми, все время внимательно их изучая» [36, с. 300], С.Т. Шацкий сразу же взял их в союзники, определив свой подход к объекту исследования в виде рабочей гипотезы: «У детей нет предрассудков, они — настоящие творцы, полные верных инстинктов, чувств и мыслей, они лишены традиции, их подвижность и оригинальность — наши главные помощники; размеров той помощи, которую окажут нам дети, нельзя достаточно оценить» [33, с. 202]. Для этого нужно организовать естественную детскую жизнь, которая развивалась бы по другим законам, чем жизнь взрослых. При этом «в первую очередь необходимо изучить элементы каждого возраста детей», так как целей воспитания столько же, сколько возрастных периодов.

Методика научного исследования разрабатывалась и совершенствовалась в процессе развития самой опытно-экспериментальной работы. С.Т. Шацкий учил педагогов быть наблюдательными собирателями материала, «исследователями тех факторов, которые влияют на детскую жизнь». Изучая ребенка, нужно было выявить и обработать его реальный опыт, что являлось одновременно и основным методом, и задачей исследователя. С этой целью изучались детские работы, сохранялись тетради, рисунки, отзывы детей о прочитанных книгах. С.Т. Шацкий указывал на необходимость ввести на курсах для педагогов «изучение метода анализа детских работ, в чем бы они ни заключались», что способствует усвоению

навыков учета педагогической работы, наблюдений и исследований школьной жизни. Для изучения детей широко использовались школьные сочинения, анкеты, опросники, матрицы, схемы обследования, и, конечно же, наблюдение, что в совокупности давало огромный фактологический материал, позволявший продуцировать новые идеи. В этой связи С.Т. Шацкий отмечал: «Каждая мысль, как бы она ни казалась парадоксальной, основана на целом ряде полученных наблюдением фактов, из которых я делал определенный вывод» [38, с. 25]. По мысли Шацкого, «Можно всячески называть грядущую школу, но одно ясно, что она должна быть построена на научном фундаменте» [39, с. 74].

Анализируя исследовательскую деятельность С.Т. Шацкого, отметим особенность ее эволюции, проявившуюся в смене идеологических позиций, что, в свою очередь, привело к изменению методологических основ его педагогических воззрений. В первые послеоктябрьские годы С.Т. Шацкий новую школу не склонен был называть социалистической, она ассоциировалась в его сознании, скорее, с разумной школой. Задачи воспитания не должны были иметь определенной идеологической составляющей. По его мнению, «отдельные настроения, желания, мнения взрослых создают общественное мнение, а оно всегда требовало, чтобы детей готовили к будущей жизни, менялся только идеал, и если раньше готовили докторов, инженеров, то теперь хотят готовить коммунистов. В этом стремлении и заложена наибольшая ошибка, это основная неправда всех систем воспитания, тем более что это не дает обществу желаемых результатов» [19, с. 2].

С.Т. Шацкий условно примыкал в тот период к группе педагогов, представлявших разные течения прогрессивной педагогической мысли, но объединенных идейным неприятием принципа партийности школы. Например, К.Н. Вентцель выступал за «полное политическое и классовое освобождение школы и всего дела воспитания». В.П. Вахтеров считал недопустимым внесение политики в школу, поскольку воспитание служит «не для каких-либо политических, социальных, конфессиональных, сословных или иных учреждений, организаций, партий. Школа должна существовать лишь только для ребенка, для его нормального развития» [4, с. 51]. П.Ф. Каптерев отмечал, что нельзя на первое место выдвигать «служение партийному богу» [12, с. 44], так как «партийные организации в духе одной какой-либо политической партии едва ли удобны среди зеленой молодежи, еще плохо разбирающейся в элементах наук и вдруг призываемой к решению сложнейшего и труднейшего политико-экономического вопроса — какая из политических партий, если она достигнет власти, принесет больше пользы народу» [11, с. 21]. По убеждению М.М. Рубинштейна, методы многогранной, сложной и тонкой работы учителя не могут быть определены политическими требованиями времени, так как «понятие личности, в своем самом сокровенном смысле исключает односторонность и узость: в нем заложено требование не только развернуть всю полноту социальных и индивидуальных положительных задатков человека и человеческого коллектива, но и увенчать и укрепить их воспитанием в детях и молодежи стремления, своего рода вкуса ко всему истинному, доброму, красивому и ценному вообще» [29, с. 42]. В этой же когорте ученых оказался и А.Г. Калашников, уже в конце 20-х годов высказавшийся о том, что непартийные педагоги способны гораздо шире охватить педагогические проблемы, в силу того, что «партийное педагогическое мировоззрение ограничено рамками своей социально-политической доктрины» [10, с. 198]. Примерно тогда же в Берлине была опубли-

кована статья И.А. Ильина «Яд партийности», где автор утверждал, что дух партийности всегда ядовит и разлагающ, ибо выдвигает наверх профессиональных честолюбцев, непризнанных дилетантов, политических карьеристов; затемняет у людей разум и правосознание, создавая атмосферу нетерпимости, разъединения и гражданской войны; расшатывает у людей совесть и честь и незаметно ведет их на путь продажности и уголовщины [26, с. 36—38].

Всех обвинили в эклектизме, абстрактном социологизме, неумении анализировать воспитательные проблемы с классовых позиций, в извращении принципа партийности, в принадлежности к представителям «правого уклона в педагогике» и т.п. Особую рьяность проявляли молодые революционные карьеристы от педагогики. Так, например, В.Н. Шульгин разразился сокрушительной критикой М.М. Рубинштейна: «Вот это «вообще» характерно. На всем протяжении своей книги М.М. Рубинштейн против марксистов, против Ленина, отстаивает старое, «доброе вообще», «красоту вообще», «педагогику вообще» и т.д. ... А нам надо другое растолковывать детям, что «абсолютная ценность человеческой личности» ложь, что «сострадание и жалость» отнюдь не всегда добродетель, что ложь не всегда порок, и что, вводя в заблуждение, с нашей точки зрения, читателя, М.М. Рубинштейн, с точки зрения буржуазии, делает прекрасное дело» [27, с. 79—80, 82—83].

В правом уклоне был обвинен, как мы знаем, и С.Т. Шацкий, хотя к концу 20-х годов он уже прошел путь от неприятия большевистской идеологии до ее признания, став членом компартии. Лидером обвинительной компании стал тот же В.Н. Шульгин [21, с. 104].

Обновление убеждений может иметь нравственные и интеллектуальные мотивы. С.Т. Шацкий искренне доверился новой власти, им двигало благородное чувство своей необходимости для нового дела, его звали профессиональные долг и честь, цели воспитания социалистического государства ассоциировались у него с его собственными. Однако к концу 20-х годов работа С.Т. Шацкого, направленность его деятельности стали расходиться с новым курсом государства. Он по-прежнему служил системе, но одновременно возвышался над ней. Трагизм заключался в том, что усиление тоталитаризма в стране требовало нового изменения взглядов, но это бы нарушило гармонию душевного и мировоззренческого склада С.Т. Шацкого. Отречься от своих взглядов, значило зачеркнуть всю прожитую жизнь, весь опыт работы; продолжать же подвижнически и героически служить своим идеям — уже не позволяла объективная логика событий. Он был скромным, любящим людей человеком. Для него замена скромности на высокомерие или раболепие, любви — на ненависть или равнодушие, совести — на цинизм или ханжество была бы несовместима с высоким званием профессионального педагога и предназначением русского интеллигента.

В 1918 году, пойдя на сотрудничество с советской властью, С.Т. Шацкий не пошел на сделку с совестью, он просто поверил большевикам, а потому, занимаясь своей любимой работой, стал педагогом-коммунистом. Этот факт был ему «прощен» русской педагогической эмиграцией, посчитавшей, что он был вынужден пойти на такой шаг, чтобы спасти российскую школу от полного разрушения [3, с. 117]. Имя С.Т. Шацкого становится широко известным не только в СССР. В 1928 году в Лондоне публикуется его статья «Новая эра» о первой опытной станции по народному образованию, которая интересовала иностранцев «как

единственное в мире педагогическое учреждение, имеющее такой большой размах не только по своим территориальным размерам, но и по проводимой ею разносторонней культурной и педагогической работе» [13, с. 104]. Все серьезные педагогические издания за рубежом включали материалы о творчестве С.Т. Шацкого.

На рубеже 20—30-х годов он потерял ориентиры, не знал чему уже верить, нравственный долг стало выполнять все труднее, а жить просто невыносимо. Казалось бы, лучшие его достижения начали оцениваться со знаком минус, его критиковали за непонимание текущего момента, за руссоизм и толстовство, за поддержку «бывших», за непоследовательность, примиренчество, либерализм и т.п. Для нового курса образовательной политики страны С.Т. Шацкий стал, по словам П.П. Блонского, слишком одиозной фигурой, поэтому его изъняли из общей педагогики [2, с. 241—242]. Может быть, именно такой трагической ситуации не выдержало сердце подвижника опытной педагогики. С.Т. Шацкий скончался от сердечного приступа в 1934 году. Среди соратников, провожавших его в последний путь, были Н.К. Крупская и А.С. Бубнов. В январе 1935 года нарком просвещения подписал приказ об издании собрания сочинений С.Т. Шацкого [23, л. 11], но лишь в 1958 году вышли в свет его избранные педагогические труды.

В настоящее время из педагогических деятелей XX века наиболее известны А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский, о них много говорят, цитируют их высказывания, но во многом своими достижениями они обязаны опытной педагогике С.Т. Шацкого, имя которого обрело новое звучание в 90-е годы XX века. Именно концептуальные идеи С.Т. Шацкого сыграли особо значимую роль в определении содержания новой концепции развития общеобразовательной школы, которая была разработана коллективом ВНИК «Школа» под руководством Э.Д. Днепровца и утверждена делегатами Всесоюзного съезда работников народного образования в 1988 году.

Идеи и опыт творческой работы С.Т. Шацкого должны стать необходимой частью мировоззренческого багажа любого педагога, прежде всего это касается тех, для кого еще значимы понятия интеллигент и совесть, воплощением которых был выдающийся российский педагог Станислав Теофилович Шацкий.

Список использованной литературы

1. Бим-Бад, Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века. — М., 1994.
2. Блонский, П.П. Мои воспоминания // НА РАО. — Ф. 112. — Ед. хр. 8.
3. Богуславский, М.В. Подвижники и реформаторы российского образования : историко-биографические очерки. — М., 2005.
4. Вахтеров, В.П. Основы новой педагогики. — М., 1913.
5. Гуреева, А.В. Критический анализ прагматистской эстетики Д. Дьюи. — М., 1983.
6. Дьюи, Дж. Введение в философию воспитания / предисловие С. Шацкого. — М., 1921.
7. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления. — 2-е изд. — Берлин, 1922.
8. Дьюи, Д. Школа и общество / предисловие С. Шацкого. — М., 1923.
9. Дьюи, Д. Школа и ребенок. — 2-е изд. — М. ; П., 1923.
10. Калашников, А.Г. Очерки марксистской педагогики. — Т. 1 : Социология воспитания. — М., 1929.
11. Каптерев, П.Ф. О школьном самоуправлении // Педагогическая мысль. — 1921. — № 1—4.
12. Каптерев, П.Ф. Педагогика и политика // Педагогическая мысль. — 1921. — № 9—12.
13. Киричко, Н. С. Шацкий и зарубежная педагогика // С.Т. Шацкий. 1878—1934. — М., 1935.
14. Комаровский, Б.Б. Педагогика Дьюи. — Ч. 1 : Философские предпосылки. — Баку, 1926.
15. Королев, Ф.Ф. Очерки по истории советской школы и педагогики. 1917—1920. — М., 1958.
16. Королев, Ф.Ф. К.Н. Вентцель — виднейший представитель теории свободного воспитания (1857—1947) // Советская педагогика. — 1964. — № 4.

17. Менчинская, Н.А. Психологические взгляды С.Т. Шацкого и их значение для школы // Вопросы психологии. — 1978. — № 5. — С. 146—151.
18. Научный Архив РАО (НА РАО). — Ф. 1. — Оп. 1. — Ед. хр. 56.
19. НА РАО. — Ф. 1. — Оп. 1. — Ед. хр. 175.
20. НА РАО. — Ф. 1. — Оп. 1. — Ед. хр. 292.
21. НА РАО. — Ф. 1. — Оп. 1. — Ед. хр. 322.
22. НА РАО. — Ф. 1. — Оп. 1. — Ед. хр. 327.
23. НА РАО. — Ф. 1. — Оп. 1. — Ед. хр. 331.
24. НА РАО. — Ф. 1. — Оп. 1. — Ед. хр. 332.
25. НА РАО. — Ф. 1. — Оп. 1. — Ед. хр. 337.
26. Педагогическое наследие русского зарубежья, 20-е годы. — М., 1993.
27. Проблемы научной педагогики. Педагогика и ее методология : сборник 1. — М., 1928.
28. Романов, А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. — М., 1997.
29. Рубинштейн, М.М. Педагогическая психология в связи с общей педагогикой. — 4-е изд. — М., 1927.
30. Центральный государственный архив литературы и искусства (ЦГАЛИ). — Ф. 122. — Оп. 1. — Ед. хр. 1535.
31. Шацкий, С.Т. Мой педагогический путь // Педагогические сочинения : в 4 т. — М., 1962. — Т. 1. — С. 49—67.
32. Шацкий, С.Т. Студенческие годы // Педагогические сочинения : в 4 т. — М., 1962. — Т. 1. — С. 152—194.
33. Шацкий, С.Т. Дети — работники будущего // Педагогические сочинения : в 4 т. — М., 1962. — Т. 1. — С. 197—264.
34. Шацкий, С.Т. Новая общественно-педагогическая работа для «детей — работников будущего» // Педагогические сочинения : в 4 т. — М., 1962. — Т. 1. — С. 272—286.
35. Шацкий, С.Т. Задачи общества «Детский труд и отдых» // Педагогические сочинения : в 4 т. — М., 1962. — Т. 1. — С. 287—292.
36. Шацкий, С.Т. Бодрая жизнь // Педагогические сочинения : в 4 т. — М., 1962. — Т. 1. — С. 295—450.
37. Шацкий, С.Т. Приложение. Дети — работники будущего // Педагогические сочинения : в 4 т. — М., 1962. — Т. 1. — С. 453—489.
38. Шацкий, С.Т. На пути к трудовой школе // Педагогические сочинения : в 4 т. — М., 1964. — Т. 2. — С. 13—43.
39. Шацкий, С.Т. Грядущая школа // Педагогические сочинения : в 4 т. — М., 1964. — Т. 2. — С. 73—79.
40. Шацкий, С.Т. Школа для детей или дети для школы // Педагогические сочинения : в 4 т. — М., 1964. — Т. 2. — С. 80—133.
41. Шацкий, С.Т. Американские педагоги у нас в гостях // Педагогические сочинения : в 4 т. — М., 1964. — Т. 3. — С. 206—214.

90 лет со дня рождения В.А. Сухомлинского

М.В. Богуславский

КРЕСТНЫЙ ПУТЬ В.А. СУХОМЛИНСКОГО

28 сентября 2008 года исполнилось 90 лет со дня рождения выдающегося отечественного педагогического мыслителя В.А. Сухомлинского. Напомним, что слово «юбилей» происходит от латинского «юпилеум» — так называли музыкальный инструмент, который доставали и использовали по особым поводам раз

в несколько десятилетий. И под чарующие звуки музыки вспоминали прошлое, задумывались о будущем.

В данном контексте юбилей В.А. Сухомлинского — это достойный повод еще раз обратиться к его педагогическому наследию, на основе всей имеющейся сейчас совокупности источников осмыслить сущность и результаты его подвижнической педагогической деятельности, подвести итоги развития сухомлиноведения и наметить перспективы дальнейших исследований.

В.А. Сухомлинский получил признание среди широких кругов педагогической и родительской общественности еще при жизни. Ярким метеоритом ворвался он в конце 50-х годов на общественный, педагогический и академический небосклон. В 60-х годах Василий Александрович является признанным неформальным лидером советского учительства.

Но истинное признание, к сожалению, пришло к Василию Александровичу уже после смерти. Вышли и продолжают издаваться многочисленные произведения классика, защищаются дипломные работы и диссертации, посвященные изучению его педагогического наследия.

Хотя сейчас, после распада СССР, В.А. Сухомлинский и считается не российским, а украинским педагогом — это чисто географическое соотношение. И дело не только в том, что он педагогический мыслитель всемирного масштаба. *Главное заключается в ином — В.А. Сухомлинского невозможно изъять из отечественной педагогической традиции, плотью и кровью которой он являлся.*

Действительно, мало на ком из отечественных педагогов XX века так сейчас перекрещиваются лучи всеобщего внимания, как на скромном павлышском учителе. Сельский учитель и оригинальный теоретик педагогики, талантливый директор школы, автор сотен стихотворных и прозаических миниатюр, очень скромный, даже несколько застенчивый человек и бесстрашный, яркий полемист и публицист — такой неоднозначной и вместе с тем удивительно цельной натурой предстает перед нами В.А. Сухомлинский.

Триумфатор, увенчанный высшими наградами (Герой Социалистического Труда, имеющий два ордена Ленина и звание «Заслуженный учитель»), ставший в неполные 40 лет членом-корреспондентом АПН РСФСР. И вместе с тем — объект образцово-показательной травли, пригвожденный в 1967 году на страницах «Учительской газеты» к всенародному позорному столбу.

Все это вместила в себя такая несправедливо короткая жизнь Василия Александровича Сухомлинского. Семнадцатилетним юношей он впервые вошел педагогом в школу села Васильевка Кировоградской области. Вначале работал старшим пионервожатым, затем учителем младших классов, позже преподавал украинский язык и литературу. После окончания филологического факультета Полтавского педагогического института, того самого, который заканчивал и А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский был назначен завучем в районную среднюю школу в село Онуфриевка. Не все здесь складывалось для него гладко. Дружеские отношения молодого завуча со старшеклассниками, первые научные опыты на пришкольном сельскохозяйственном участке, честные, нелюбезные отзывы о посещаемых им уроках старших коллег не всегда находили понимание в коллективе. Но все же для него это были счастливые годы.

В начале Великой Отечественной войны В.А. Сухомлинский призывается в армию, и после непродолжительной учебы на курсах политруков становится в ря-

ды защитников Смоленска, а затем и Москвы. Зимой 1942 года на заснеженном поле у села Клепинино под Ржевом поднимая свою роту в атаку комиссар Сухомлинский был тяжело ранен. Врачи, сделав несколько сложных операций, смогли сохранить ему жизнь, спасли от ампутации руку, но извлечь весь смертоносный металл из груди так и не удалось.

Демобилизовавшись из армии, В.А. Сухомлинский становится директором школы в поселке Ува в Удмуртии. Надо было заботиться не только о воспитании и обучении ребят, но и об их одежде и пропитании. Много сил отнимали поиски топлива. Были фронтовые раны, мучила неизвестность: что стало с отцом, матерью, двумя братьями и сестрой, сумели они эвакуироваться, где сейчас? Лишь в середине 1944 года он узнает об их судьбе: отец умер в Узбекистане, остальные, к счастью, живы.

Одна мысль овладевает В.А. Сухомлинским — скорее попасть на только что освобожденную родную Кировоградчину. В райкоме партии не хотели отпускать полюбившегося директора, но все же пошли ему навстречу. На родине молодого, но уже достаточно опытного педагога назначают заведующим Онуфриевским РОНО. Нужно было собирать детей, многие из которых после фашистской оккупации стали сиротами. Нелегко давались Василию Александровичу поездки по району — открывались его незажившие раны, он часто и тяжело болел. Огромная нагрузка легла в то время на его жену Анну Ивановну, на руках у которой оставались совсем маленькие дети-погодки Сергей и Ольга. В.А. Сухомлинский просит отпустить его из РОНО по состоянию здоровья и назначить директором любой, пусть самой отстающей школы. В конце 1947 году ему предоставляют такую возможность. Он выбирает Павлышскую школу, расположенную вблизи железной дороги, единственной тогда надежной связи с внешним миром.

Трудно начиналась «педагогическая поэма» у 30-летнего директора. В школьном здании не сохранилось почти никакого оборудования. Приходилось учиться в три смены, а на всю школу была всего одна керосиновая лампа. Постепенно вокруг Сухомлинского начал складываться коллектив молодых, как и сам директор, учителей-единомышленников. Строились новые школьные помещения, мастерские, закладывались теплицы. Год за годом преображался школьный участок, превращаясь, как и мечтал Василий Александрович, в цветущий сад.

Рабочий день Сухомлинского начинался рано. В 4 часа утра он входил в свой кабинет, зажигал настольную лампу, раскладывал на столе маленькие исписанные блокноты. В них — результат общения с учениками, педагогами: заметки, наблюдения, неожиданные открытия. Мысли, рожденные в эти наполненные творчеством утренние часы, затем воплотились в 36 книгах и более 600 статьях. В 8 часов директор выходил из своего кабинета в школьный вестибюль. Здесь он приветливо встречал детей и педагогов. Затем посещение 2—3 уроков и бесконечные хозяйственные заботы. Но и в эти часы пребывал В.А. Сухомлинский в непрерывном педагогическом поиске, в стремлении больше узнать. Все, кто хорошо знал Василия Александровича, непременно вспоминают его с книгой в руках.

Крестный путь — так можно определить жизнь и деятельность этого подвижника гуманистической педагогики. В этом пути сошлись контрапункты, узловы точки мирового педагогического процесса XX века. Начав свою педагогическую и научную деятельность в конце 30-х годов убежденным сторонником «школы учебы» с ее установкой на твердый базовый компонент знаний и умений,

примат репродуктивного умственного труда, Сухомлинский во второй половине 50-х годов решительно пересматривает свои взгляды с позиций трудовой школы. В качестве ведущих ценностей павлышского учителя теперь выступали творчески развивающая деятельность, соединение физического и умственного труда на основе опытнической, частично исследовательской работы, прерогатива освоения учащимися средств познания над собственно овладением знаниями. Такой подход выдвинул *В.А. Сухомлинского и Павлышскую школу в авангард советского педагогического процесса, развивавшегося тогда в русле трудовой школы.*

Захваченный революционной романтикой, оказавшейся созвучной хрущевскому десятилетию, Василий Александрович в начале 60-х годов создает цикл произведений, пронизанных верой в светлое коммунистическое будущее. Однако сражаясь плечом к плечу с окуджавскими «комиссарами в пыльных шлемах», Сухомлинский постепенно выбрал свою дорогу. В его философии образования коммунизм все более отождествлялся не с классовой борьбой и принципом партийности, а скорее с такими общечеловеческими ценностями, как счастье, радость и любовь для каждого человека, — со всем тем, что тогда именовалось «абстрактным гуманизмом». Эта тенденция у Сухомлинского особенно нарастает уже на излете «оттепели» в 1963—1964 годах. Находясь «вдали от шума городского», принципиально с 1959 года не посетив ни одного общего собрания Академии педагогических наук РСФСР, он просто не заметил, что государство уже вступило в другое время. Советская педагогика возвращалась от трудовой школы к несколько модифицированному варианту «школы учебы». Возобладала гербартианская модель воспитывающего обучения.

Абстрактный гуманизм становился не просто странным, но и опасным. А Василий Александрович, идеалист и романтик, не обращая внимания на конъюнктуру, продолжал свою «павлышскую поэму». Перейдя во второй половине 60-х на позиции близкие идеям свободного воспитания, он таким образом навсегда разминулся с официальной педагогикой.

Здесь-то и произошло разочарование павлышского педагога в бывшем кумире. С предельной откровенностью свое новое отношение к идеям Макаренко Василий Александрович сформулировал в своем вступлении к неопубликованной книге «Наша добрая семья» (1967): «Серьезный недостаток советской педагогики — забвение того, что воспитательная работа коллектива не может полностью раскрыться без всестороннего развития личности. Этот недостаток имеет своим истоком ошибочное теоретическое положение А.С. Макаренко о том, что целью воспитания в советской школе является коллектив. Такое утверждение прекрасно согласовывалось с господствующим в то время известным положением о том, что человек — это винтик. А раз винтик — разве может быть он целью. Догматичное не критическое отношение к этому теоретическому положению А.С. Макаренко, как и вообще ко всей его педагогической системе, привело к тому, что за коллективом перестали видеть человека: умение руководить и подчиняться стало рассматриваться, и сейчас рассматривается, как самоцель».

В качестве основных черт педагогической системы «позднего Сухомлинского» конца 60-х годов можно назвать трактовку формирующейся личности как самоценности, понимание воспитания как феномена, в значительной степени независимого от требований общества, выдвижение в качестве главной цели воспитание свободного развития ребенка как активной личности, раскрытие его индивидуальности, способной противостоять нивелирующей тенденции.

Для павлышского учителя ведущей в воспитании становится педагогическая установка на синхронный процесс воздействия двух субъектов. В центре педагогического процесса находится ребенок с его активностью, интересами, индивидуальными творческими способностями, на которые прежде всего и должны были ориентироваться учителя. В данной связи главной задачей педагогов становится создание благоприятных условий для развития детей.

Поэтому в Павлышской школе акцент в образовании делался на расширение представлений детей об окружающем мире, развитие у них критичности мышления и независимости поведения, на формирование системы моральных ценностей, а так же умений и навыков самостоятельного получения и использования информации.

С точки зрения природы формируемой личности Сухомлинский трактовал воспитание ребенка как процесс реализации (развертывания) неотъемлемо присутствующих ему врожденных биологических свойств, спонтанных реакций и импульсов, изначально генетически заложенных в нем природой. Вместе с тем большое значение придавалось и специально организованному воспитывающему социуму.

Впервые в целостном виде эти положения были сформулированы Василием Александровичем в «Этюдах о коммунистическом воспитании», опубликованных в журнале «Народное образование» в 1967 году. «Этюды» после публикации второго фрагмента были подвергнуты на страницах органа Министерства просвещения РСФСР «Учительской газеты» уничтожающей критике. Конечно, развернувшаяся кампания была вызвана не только личными амбициями апологетов Макаренко — авторов статей, вставших на защиту своего кумира. Уверенность в безнаказанности (в учительскую приходили мешки писем в защиту Сухомлинского, а публиковался на ее страницах лишь очередной компромат), размах и длительность обструкции педагога-гуманиста свидетельствовали, что команда исходила с самого верха.

Как часто бывает в жизни, по-настоящему страшное причудливо соединилось с трагикомичным. Приведем лишь один пример. В 1968 году, едва оправившийся от ударов критики, Сухомлинский передал для опубликования свою статью «Мы — сельские учителя» в журнал «Советская педагогика». Это был столь свойственный Василию Александровичу идеализированный портрет коллектива Павлышской школы, в котором ее педагоги были наделены всеми уникальными профессиональными качествами и человеческими добродетелями. Но одно имя Сухомлинского было тогда настолько одиозным, что президент АПН наложил табу на эту совершенно беспроblemную статью. Надо отдать должное гражданской смелости главного редактора журнала Ф.Ф. Королева, который все же настоял на ее публикации. Однако помощник президента АПН в последний момент в тайне от редколлегии добился того, что уже в типографии была сделана сноска: «С некоторыми положениями статьи редколлегия журнала не согласна». Еще долго ни в чем не повинной редакции пришлось отвечать на недоуменные письма читателей, настойчиво требовавших разъяснить, с какими конкретно положениями этой статьи она никак не может согласиться.

Разумеется, вся эта травля народного учителя имела более широкие основания. И связана была с «пражским синдромом — возрастающей нетерпимостью партийного руководства как к «социализму с человеческим лицом», так и к связываемому с ним «абстрактному гуманизму». Жертвами этого постсталинского

реванша в те годы стали, как известно, тысячи талантливых и самостоятельно мыслящих людей в различных сферах науки и культуры.

Конечно, всего этого Сухомлинский тогда знать не мог. Ему просто по-человечески было больно и горько. Вначале он пытался публично объясниться, ответить на выдвинутые против него обвинения. Это, естественно, только еще больше раздражало его врагов. Тогда Василий Александрович, понимая, что силы уходят, обращается к вечности и без надежды на публикацию в любимом своем жанре «Письма к сыну» смело и с достоинством формулирует свою гражданскую и политическую позицию: «Итак, сын, меня обвинили в том, что я «ввел туманное понятие, именуемое человечностью». Это обвинение изумило меня. Выходит, человечность — нечто чуждое коммунистическому идеалу и коммунистическому воспитанию? Меня обвинили также в «абстрактном гуманизме». Что это такое? Я объясняю тебе это вот так: это когда речь идет о любви к человеку вообще, не говорится, о каком человеке идет речь, в каких условиях он живет. Это несправедливое обвинение, я его не заслуживаю, сын, Я не могу согласиться с тем, что ребенка надо любить с какой-то оглядкой, что в человечности, чуткости, ласковости, сердечности заключается какая-то опасность, для меня это просто кажется какой-то нелепостью. *Я убежден, что только человечностью, лаской, добротой можно воспитать настоящего человека. Я считаю одним из важнейших принципов воспитания: взаимное доверие педагога и ребенка. Воспитание человечности, гуманности, оттачивание всех граней этого драгоценного камня — без этого нельзя представить ни школу, ни педагога».*

В письме значительное место отводится коммунистическому воспитанию. И здесь важно не встать на путь корректировки идей Сухомлинского, их чистки от ныне непопулярных марксистско-ленинских постулатов. Поступать так — значит уподобиться тем, кто раньше убирал из произведений Сухомлинского общечеловеческие гуманистические ценности.

Пожалуй, наиболее адекватно к осмыслению этого непростого феномена подошла дочь педагога — Ольга Васильевна Сухомлинская, академик АПН Украины. По ее мнению, «Василий Александрович, так же как и многие другие, не представлял себе другой тип мышления, не в русле категорий марксистско-ленинской философии, этики, что оказывало прямое влияние на построение собственной педагогической концепции. Но, несмотря на внешнюю, каркасную сторону его педагогической теории, выстроенной на правоте и «святости» марксистской доктрины считаем, что ее внутреннюю сущность, ее содержание В.А. Сухомлинский развивал вне положений марксизма. Он выдвинул педагогические понятия, категории, подходы, которые представляют собой новое слово в воспитании человека в нашей стране. Отвергая казарменное воспитание, Василий Александрович развивал идеи, не характерные советской педагогике, и в том числе идеи свободы выбора, свободы воли, самоценности и неповторимости каждой отдельной личности».

В конце 60-х годов Сухомлинский, перешагнув через опасения и страхи в споре со смертью, создает свои лучшие гуманистические произведения «Сто советов учителю», «Рождение гражданина», где высказывает ряд новых идей прогностического плана. Наряду с прежней установкой на интернациональное воспитание в работах Василия Александровича все более мощно начинает звучать национальная украинская педагогика, рассматриваются народные ценности. На

смену прежнему ортодоксальному атеизму приходит уважение к фольклорной основе воспитания, различным мифам, поверьям, легендам. Вместо доминирующей установки на формирование всесторонней личности выдвигается идея иерархичности воспитания ребенка. Ведущей, так же как в православной педагогике, у Сухомлинского теперь выступает духовность, опосредующая остальные черты личности.

Однако судьба оказалась неумолимой, и многое из задуманного осуществить так и не удалось. Он умер в 52 года. Василия Александровича погубил тройной удар. Голодомор, порожденный коллективизацией, навсегда подорвал здоровье в юности, фашистская мина искалечила тело в молодости, обложные обвинения поразили сердце в зрелые годы.

Среди множества вопросов, которые интересовали В.А. Сухомлинского как педагогического мыслителя и директора школы, был один, можно сказать судьбоносный для него, и связан он с личностью учителя. Организуя и внимательно изучая жизнь первичных коллективов (педагогического и детских), он особенно подробно и тщательно исследовал нравственные аспекты воспитания именно школьного коллектива, включавшего в себя как учителей, так и учеников, между которыми, по его мнению, «нельзя провести какой-либо резкой грани, они не отделены друг от друга какой-то стеной, они в своем единстве представляют школьный коллектив» [1, с. 207—208].

Подобный подход, отвечая ведущим принципам педагогической системы В.А. Сухомлинского, создавал возможность для достижения такой общности духовной жизни воспитателя и воспитанников (их идеалов, стремлений, интересов, мыслей и переживаний), при которой школьники забывают, что их учитель — официальное лицо, а «чувствуют только то, что он самый близкий к ним человек, их друг и единомышленник» [2, с. 17].

Однако для того, чтобы единство духовной жизни общешкольного коллектива могло стать реальностью, необходимо было прежде всего *создать творческое ядро педагогического коллектива единомышленников — энтузиастов.*

На пути к этому В.А. Сухомлинскому как директору вначале пришлось преодолеть немало трудностей, связанных с недостаточной профессиональной подготовкой большинства учителей, крайне низким уровнем знаний учащихся, многосменными занятиями без электрического света, очень бедным материальным обеспечением учебно-воспитательного процесса школы в местности, разоренной войной. Но уже к концу 50-х годов большинство учителей среднего и старшего звена имели высшее образование или учились заочно. Павлышский директор кропотливо и творчески работал с каждым учителем над повышением его педагогического и методического мастерства. Так из года в год последовательно и планомерно вокруг Сухомлинского складывался работоспособный актив учителей, разделяющих его педагогические идеи и взгляды.

Ценностным фундаментом педагогического коллектива единомышленников стало выработанное ими совместно в процессе многолетней работы педагогическое кредо, важнейшими компонентами которого являлись: признание всеми учителями того, что не может быть ребенка полностью безнадежного, ни к чему не способного; осознание необходимости борьбы за человеческое счастье как основы оптимизма единомышленников, чьим девизом было: «Верь в человека, и он станет человеком» [3, с. 81—82].

Эти убеждения находили свое воплощение и в том идеале познавательной деятельности ученика, который был выражен Сухомлинским следующим образом: «чтобы все воспитанники были влюблены в науку, в школу, чтобы книга, интеллектуальные богатства стали главной страстью и главным интересом человека, сидящего за партой» [4, с. 12].

Выработка общих убеждений и единого педагогического кредо способствовали складыванию своеобразной педагогической этики учителей Павлышской школы, стержнем которой являлось осознание каждым членом коллектива своего учительского долга как внутренней потребности в насыщенном творческом труде, стремлении к постоянному пополнению и развитию знаний.

Все эти положения признавались павлышскими педагогами своего рода законом, в основе которого находилось органическое соединение требований, предъявляемых к учителю всем коллективом, с созданием в нем той особой нравственно-интеллектуальной обстановки, в какой могло бы наиболее полно раскрыться своеобразие стиля каждого педагога.

В.А. Сухомлинский определял творческий стиль учителя как «творческую педагогику повседневного труда, в которой теоретические закономерности процесса влияния на духовный мир воспитанника будто сливаются с личностью учителя» [5]. Он неразрывно связывал это понятие с трактовкой им методов обучения и воспитания как средств воздействия, внутренне включающих в себя стимулирующее начало, от мастерства применения которых каждым педагогом зависело успешное побуждение у воспитанников радости познания. Павлышский директор был убежден, что «самая прекрасная, самая тонкая методика действительна лишь тогда, когда есть живая индивидуальность педагога, когда в общем он вносит что-то свое, глубоко продуманное» [6, с. 303—304].

Важнейшим проявлением творческого стиля работы педагогов Павлышской школы признавалось их умение придать познавательной деятельности учащихся поисково-исследовательский характер. В этих целях педагоги планировали учебно-воспитательный процесс как напряженный умственный труд детей, стремясь пробудить у них желание овладевать знаниями, познавательную активность и творческую инициативность, чувство веры в свои силы. В.А. Сухомлинский был убежден, что «исследование — это основа мышления, без умения исследовать нет живой мысли — значит, нет и крепких основательных знаний» [7]. Особую действенность стимулу поисково-исследовательской деятельности придавала его продуманная и разнообразная педагогическая инструментовка, включавшая в себя такой методический прием, как создание на уроке проблемной ситуации, когда учитель, объясняя, специально оставлял часть материала как бы недоговоренным. Это служило своеобразной затравкой для мышления школьников, рождало у них многочисленные вопросы, вызывало потребность продолжить размышления во внеурочное время. Большое значение также имело побуждение учащихся к самостоятельному составлению задач, подготовке научных докладов и рефератов, активному участию в опытно-экспериментаторской и изобретательской деятельности и др.

Рассмотренный побудитель применялся Павлышскими учителями, как правило, в комплексе со стимулом познавательной перспективы. Одним из ярких проявлений творческого стиля В.А. Сухомлинский считал умение педагога раскрыть перед учениками всю глубину, привлекательность познания, пробудить ин-

теллектуальную потребность узнать больше, чем изучается, открыть перед ними пленительный мир знаний, как бы раздвинуть «стенки класса до далекого, манящего неизведанной далью горизонта науки» [2, с. 199]. Такое умение, по его мнению, являлось той искрой, зажигающей разум детей, без которой нельзя представить полноценной интеллектуальной жизни ученика. Так постепенно расширялся кругозор учащихся, побуждалось стремление к постоянному чтению научно-популярной литературы, а все отмеченное показывало школьникам, что «еще не изучено, что ожидает вмешательства их пытливого ума и трудолюбивых рук» [8, с. 51].

Неотъемлемой составной частью творческого стиля работы учителя Павлышской школы являлось его владение методикой стимулирования познавательного интереса к своему предмету. Глубоко разрабатывая эту проблему, В.А. Сухомлинский приходит к выводу, что интерес — это особая эмоциональная окраска мыслей, способствующая процессу овладения знаниями, от яркости которой зависит очень важная черта умственного труда — умение ученика использовать то, что хранится в запасниках памяти. При этом, по его мнению, учитель не может рассчитывать только на какие-то специальные приемы побуждения познавательного интереса.

Он должен стремиться к тому, чтобы сам процесс умственного труда возбуждал эмоциональные и волевые силы учеников, затрагивал их интересы, стимулировал к активной деятельности. Развитие познавательных интересов учащихся в Павлышской школе было непрерывно связано с такой чертой творческого стиля работы учителя, как использование им широкого спектра эмоциональных побудителей и прежде всего с его умением излагая материал пробудить у школьников ответные чувства, соответствующие ценностно-познавательной направленности данного стимула. Сухомлинский был убежден, что не только мысль стимулирует слово, но и слово, в свою очередь, активизирует мысль. «Если в изложении учителя нет подлинной, настоящей эмоциональности, — подчеркивал замечательный педагог, — если он не владеет материалом настолько, чтобы переживать то, что он знает, сердце ученика остается глухим к знаниям, а где в духовной жизни не участвует сердце, там нет убеждений» [9, с. 57].

Признаком высокой педагогической культуры в Павлышской школе считалось достижение учителем такого мастерства, когда в его теле трепетала, волновалась, радовалась и негодовала живая человеческая страсть, способствующая осознанию учащимися нравственной красоты познавательной деятельности, ее социальной направленности. Для этого на уроках и во внеклассной работе наряду с отрывками из художественных произведений широко использовались сокровища мудрости народной педагогики — «драгоценнейшие, вечные богатства народа». Пословицы, поговорки, притчи, легенды, песни благодаря своей афористичности и глубине в сочетании с доступностью выступали как эффективный способ влияния на эмоциональную сферу личности.

Наиболее важное место среди таких приемов воздействия (преимущественно на младших учащихся и дошкольников) Сухомлинский отводил способности воспитателя фантазировать, мастерски рассказывать и самому сочинять сказки, которые он считал животворным источником детского мышления, благородных чувств и стремлений ребенка. Как особо ценную сторону творческого стиля работы учителя павлышский директор отмечал его умение насытить познавательную

деятельности учеников романтикой, а также органично соединять их активный учебный и общественно полезный труд с игрой — этой «искрой, зажигающей огонек пылкости и любознательности».

Вместе с тем В.А. Сухомлинский неоднократно подчеркивал, что все указанные выше черты творческого стиля работы учителей теряют свое эффективное воздействие, если не сочетаются с глубокой уверенностью педагога в том, что каждый ученик способен достичь состояния радости познания. Это находило свое воплощение в применении стимула доверия к познавательным силам и возможностям учащихся. По замыслу Павлышского педагога убедить человека, что намеченная цель достижима — это и означает по-настоящему требовать и в тоже время подлинно уважать его. Когда дети чувствовали веру учителя в них, — подчеркивал гуманист, — они верили в самих себя, «а это и есть моральный стимул, который имеет в нашем обществе главную духовную силу» [10].

Вместе с тем согласованная деятельность учителей (единое для всех них педагогическое кредо, обеспечивающее творческий стиль работы в ценностном и эмоциональном стимулировании радости познания у школьников) сама являлась для них своеобразным стимулом положительного примера-идеала, побуждающим к увлекательному познавательному труду, рождающему у них самые светлые и радостные чувства. «Наш педагогический коллектив, — с гордостью указывал в этой связи Павлышский директор, — творческое содружество единомышленников, в котором каждый вносит свой индивидуальный вклад в коллективное творчество, каждый, обогащаясь духовно благодаря творчеству коллектива, в тоже время духовно обогащает своих товарищей» [8, с. 57—58].

Достигнутое в Павлышской школе единство убеждений и этических принципов учителей, складывание и утверждение творческого стиля работы, исходящего из применения стимулирующего подхода к учащимся, служило фундаментом для гармонизации нравственных взглядов и духовных ценностей педагогического и ученического коллективов и формирования на этой основе общешкольного коллектива. По мере его упрочения педагогические требования и другие методы воздействия на воспитанников все больше приобретали статус стимулов, направленных на удовлетворение познавательных потребностей учащихся и тесно связанных с ними разнообразных интересов. В.А. Сухомлинский был убежден, что в педагогическом труде «есть потребность тонкими, одухотворенными, благородными человеческими чувствами, умениями воплощать знания теоретических закономерностей в методы и приемы работы, совокупность этих способов, методов и приемов выражается во взаимодействии учителя и детей» [11].

Как в первичном коллективе, так и в общешкольном отношении между их членами строились на принципах взаимоуважения. Побуждение учеников на творческую познавательную и общественно полезную деятельность осуществлялось с учетом индивидуальных особенностей их мотивационной сферы. Это обеспечивало живой отклик школьников на каждую творческую инициативу со стороны преподавателей и вместе с тем создавало благоприятные предпосылки для интериоризации таких воздействий, возникновения у учащихся автостимуляции.

Благодаря насыщенной духовной жизни педагогического коллектива непрерывно развивались и обогащались конкретные формы проявления духовной общности учителей и учащихся. Они реализовывались в осуществлении единых тре-

бований, специфически проявлявшихся как по отношению к воспитателям, так и по отношению к воспитанникам.

Плодотворной основой подобного единства духовной жизни являлась разнообразная совместная познавательная деятельность учителей и учащихся, во время которой между ними и возникала подлинная общность, охватывающая все сферы жизни общешкольного коллектива: интеллектуальную, нравственную и эмоционально-эстетическую.

Ценность постоянного духовного общения, по мнению В.А. Сухомлинского, как раз и заключалась в том, что педагог, через которого ученики (особенно, младшие школьники) в основном познают мир, мог в полной мере проявить себя как мудрый учитель, завоевать безграничный авторитет и доверие своих воспитанников, так как для того, чтобы «дети любили учение, школу, книгу, науку, — надо, чтобы учитель своей любовью к ним, детям, зажигал в их сердцах огонек любви к себе» [2, с. 16]. Немаловажное значение имело и то, что такое многогранное общение, когда «ум учителя освещает путь в неведомое в любой обстановке», содействовало стимулированию творческой активности учащихся, побуждению у них желания учиться, жажды познания, стремления постигнуть тонкости интеллектуальной культуры. Это вело «к главной вершине педагогического мастерства — к гармонии взаимного проникновения сердец» [12, с. 429].

В этой связи павлышский директор отмечал, что только в процессе тесного общения учителей и учащихся, в обстановке единства их мыслей, чувств, интересов и переживаний педагог по-настоящему может познать духовный мир ребенка, найти путь к его сердцу. Вместе с тем подобное общение являлось мощным импульсом положительных переживаний самого учителя, рождало у него ощущение, что «вместе с детьми он счастлив, а без них нет». Это способствовало возникновению у педагога сильного внутреннего побуждения к творческой деятельности, само по себе выступало «неисчерпаемым источником той радости, благодаря которой дни и часы общения с детьми вспоминаются, как счастливейшее время жизни» [13, с. 314].

Основной организационной формой общения, в процессе которого возникает и развивается духовное единство педагога и ученика, их общее стремление к знаниям, дух уважения к научной мысли, книге, ученым, образованным людям, В.А. Сухомлинский считал урок — «зеркало общей и педагогической культуры учителя, мера его интеллектуального богатства, показатель его кругозора и эрудиции» [14, с. 71].

В Павлышской школе преподаватели стремились передавать ученикам на уроке не только знания, но и свои многогранные интеллектуальные интересы, увлеченность любимым предметом. «Мыслителем, — писал, обращаясь к учителям, В.А. Сухомлинский, — ваш воспитанник становится лишь тогда, когда вы приходите к нему с мыслью, зажигаете его своей любознательностью, жадностью и ненасытностью к познанию, передаете ему чувство гордости мыслителя» [15, с. 22].

В непосредственной взаимосвязи с возникающей на уроке интеллектуальной близостью педагогов и учеников находилась их совместная деятельность в составе функционировавших в Павлышской школе более чем восьмидесяти кружков и объединений. Участвуя в них, дети убеждались в том, «что общее образование — лишь первый шаг на пути к вершинам науки и знаниям, что труд высокой

культуры неразрывно связан с постоянной учебой, что человеку необходимо учиться всю жизнь» [16, с. 10].

Идеалом Сухомлинского являлась школа, как «магнит притягивающая ребенка», такой учебно-воспитательный процесс, где каждый учитель, представляя собой своеобразный центр притяжения для 15—20 воспитанников, влюбленных именно в тот предмет, который он преподает, открывал в ученике «драгоценнейшую жилу» способностей, побуждал и утверждал в нем интерес к своей науке.

Возникновение в школе таких очагов, деятельность каждого из которых направлялась умным, увлеченным наукой педагогом, павлышский директор рассматривал как искусную, тактичную борьбу, своеобразное творческое соревнование учителей за познавательный выбор воспитанников, содействующее более ранней дифференциации интересов, наклонностей и призвания учеников. По его мнению, только там, где каждый педагог является личностью, способной воздействовать на учеников, есть педагогический коллектив как могучая воспитывающая сила.

Наряду с рассмотренными формами духовной общности Сухомлинский особо подчеркивал необходимость постоянного непосредственного общения на личностном уровне воспитателя и воспитанника, «одухотворение мысли и чувства ребенка нашими силами, нашей мыслью, нашей мудростью, нашими убеждениями, нашей эмоциональной культурой» [12, с. 431]. Важная роль в том придавалась побуждению как у педагога, так и у школьника органической потребности в чтении и любви к книге, что создавало богатые возможности для их совместной интеллектуальной жизни. «Это очень важная закономерность обучения, — писал талантливый педагог, — чем больше ученик должен сберечь в памяти, тем больше ему необходимо прочитать того, что не надо запомнить, а лишь знать, только переживать радость познания» [17].

Вместе с тем Сухомлинский неоднократно подчеркивал, что постигнуть высшую интеллектуальную радость — общение с книгой — ученик может лишь тогда, когда его духовный наставник сам влюблен в чтение. Большинство павлышских учителей были как раз такими страстными книголюбями, не только имеющими библиотеки, насчитывающие тысячи томов, но и от всей души щедро открывающие доступ к ним своим воспитанникам. Зная индивидуальные особенности ребенка, они продуманно и педагогически обоснованно подбирали ему из своей библиотеки именно ту книгу, которая в данный момент была для него наиболее необходима. Это могла быть и научная, научно-популярная литература, стимулирующая у школьников интерес к предмету, преподаваемому данным учителем, и книги о смелых и мужественных людях.

Благодаря этому у учеников постепенно создавался необходимый интеллектуальный фонд, книги помогали им преодолевать негативные черты своего характера, закаляли нравственную стойкость. Как правило, чтение учащимся книги завершалось откровенным обсуждением ее с учителем, что способствовало их сближению, тому, что педагоги и дети начинали одинаково видеть и понимать мир.

Самое тонкое прикосновение духовного мира наставника к сокровенным уголкам детского сердца, по мнению Сухомлинского, происходило именно во время этих задушевных бесед — «внимательного и вдумчивого, эмоционально богатого взгляда на жизнь», когда педагог оставался наедине со своими воспитанниками, пришедшими к нему, «с открытой душой, со своими горестями, тревога-

ми, сомнениями» [2, с. 127]. Под духовным общением Сухомлинский как раз и подразумевал повседневные встречи в товарищеской, непринужденной обстановке, во время которых учитель вводил своих воспитанников в мир науки, становясь для них человеком «высокой интеллектуальной культуры, который зажигает в их сердцах жажду знаний, утверждает чувство уважения к мысли, науке» [5].

Подобное же единство учителей и учеников возникало в том случае, если они совместно переживали какое-либо событие, имевшее ярко выраженную нравственную окраску. Страстное, идущее от сердца слово педагога, затрагивая самые тонкие струны детской души, создавало при этом обстановку подлинного единства их взглядов, чувств и убеждений, без чего невозможна та интеллектуальная атмосфера и тот морально-психологический климат, в котором возникает, развивается и утверждается чувство радости познания.

Эти индивидуальные беседы павлышский директор считал одним из наиболее ценных и ничем не заменимых средств педагогического воздействия, «важным средством морального, эмоционального, эстетического воспитания, стимулом самовоспитания» [18].

Особое место в процессе формирования коллектива единомышленников учителей и учащихся занимала их разнообразная совместная творческая деятельность, основой которой выступало тонкое переживание ими красоты природы. Педагог-гуманист подчеркивал, что учить ребенка думать надо прежде всего среди «колыбели мысли, ее неисчерпаемого могучего источника — живой природы, в чьей чудесной музыке есть какая-то сила, зажигающая радостные огоньки в глазах ребят, усиливающая эмоциональную окрашенность детской мысли». Природа, по его мнению, представляла собой богатейший источник эмоций и, именно благодаря непосредственному влиянию на чувства, она воздействует на разум, делает «широким, ясным, светлым то оконце, сквозь которое ребенок глядит на мир» [19, с. 314].

Совместные наблюдения за процессами, совершаемыми в природе, восхищение красотой восхода или заката солнца, вызывающая у учителя прилив поэтического творчества, откликались в душах воспитанников, в каждом из которых, по убеждению Сухомлинского, «дремлет поэт, сказочник, — надо только пробудить его» [2, с. 48]. Самыми счастливыми моментами своего труда павлышский директор считал те насыщенные мыслью и творчеством минуты, когда слово и мысль, сливаясь в детской душе в стремительный поток, рождает поэтический образ, создание которого побуждает у детей чувство гордости.

С особой силой духовная общность воспитателей и воспитанников проявлялась в их совместном творчестве, связанном с сочинением сказок, поэтических и прозаических миниатюр, когда «фантазии учителя были толчком для фантазии учеников» [20, с. 16]. Творение детьми сказок являлось, по замыслу В.А. Сухомлинского, как бы первой ступенькой самостоятельного мышления, на которой ребенок познает его радость, переживает моральное удовлетворение творца. Он был убежден, что сказка несет сильный эмоциональный стимул мышления, источник энергии для детского сознания, в ней есть все, что характерно для детской фантазии, восприятия мира: «без сказки нельзя представить детство» [21].

Планомерная и вдумчивая работа по стимулированию у учащихся потребности в творчестве, развитию у них умения создавать сказки начиналась в Павлыше с обучения педагогов в этой «тонкой изящной школе эмоциональной жизни». По-

сле того, как наставники обрели вкус к художественному творчеству, сами создавали не один десяток сказок, они могли побуждать к этому и своих воспитанников. Если педагогу удавалось дотронуться красотой эмоционально насыщенного слова до «поэтической струны» в душе ребенка, творчество начинало занимать важное место в его духовной жизни, приносить радость и наслаждение.

В Павлышской школе действовала стройная система реализации творческих возможностей учащихся, тонко учитывающая возрастные психологические особенности детей и включавшая в себя следующие виды их художественного творчества: создание сказок (6—8 лет), поэтических (8—9 лет) и прозаических (10—11 лет) миниатюр, творческих сочинений на заданную (12—14 лет) и на оригинальную (15—17 лет) темы.

Подчеркнем, что педагогика не знает примера подобной деятельности не по ее размаху (в художественном творчестве принимали участие почти все учителя и ученики, всего ими было создано 45 томов сказок, более тысячи — написаны самим Сухомлинским), ни по длительности (продолжалось более 10 лет), не по результатам (многие сказки, написанные в Павлышской школе, могут украсить любую антологию). Такое совместное создание учителями и детьми сказок, стихов, поэтических и прозаических миниатюр способствовало утверждению прочного эмоционально-эстетического единства школьного коллектива.

Для подростков и старших школьников в Павлыше проводились различные викторины, олимпиады, вечера, равно увлекающие своим содержанием как учеников, так и учителей. На них учащиеся выступали с самостоятельными сообщениями по различным вопросам, связанным с новейшими достижениями науки, показывали возможности связи теории с практикой на примере собственной опытнической деятельности.

Таким образом, одним из существенных факторов плодотворной деятельности по стимулированию радости познания в теории и практике Сухомлинского было обеспечение единства духовной жизни учителей и учащихся в осуществлении требований, относящихся и к тем, и к другим. При этом большое значение придавалось в процессе сплочения общешкольного коллектива на творческой основе созданию в нем такой интеллектуальной и морально-психологической атмосферы, в которой может наиболее благоприятно осуществляться процесс стимулирования радости познания.

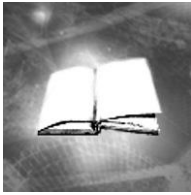
Идеи и опыт В.А. Сухомлинского в этой области его педагогической деятельности позволяют выделить составные компоненты того творческого стиля педагога, который по своему замыслу и направленности отражает в себе лучшие черты творчески работающих учителей нашего времени (широкое применение в обучении и воспитании поисково-исследовательских стимулов; умение как бы приоткрыть перед учащимися занавес в большой мир науки и воодушевить их этим; личная увлеченность учителя своим предметом, сочетаемая с подвижничеством в педагогической деятельности; умение ставить проблемы, доступные пониманию и познавательным возможностям школьников, способность учить их самостоятельно и творчески находить пути их решения; оптимизм по отношению к познавательным и творческим возможностям воспитанников и дар внушать этот оптимизм ученикам).

Нам еще предстоит осмыслить оставленное павлышским учителем нравственно-интеллектуальное наследие, которое вобрало ведущие тенденции разви-

тия педагогического процесса будущего. Перефразируя известную мысль Василия Александровича о том, что мир вступает в мир Человека, сегодня с уверенностью хотелось бы утверждать: «Мир вступает в век Сухомлинского!»

Список использованной литературы

1. Сухомлинский, В.А. Мудрая власть коллектива // Избранные педагогические сочинения : в 3 т. — М., 1981. — Т. 3.
2. Сухомлинский, В.А. Наша добрая семья // ЦГА Украины. — Ф. 5097. — Оп. 1. — Д. 205.
3. Сухомлинский, В.А. Этика взаимоотношений в педагогическом коллективе // Рад. школа. — 1977. — № 11.
4. Сухомлинский, В.А. Нет плохих учеников! // Неделя. — 1978. — № 39.
5. Сухомлинский, В.А. Наша «скрипка» // Рад. освіта. — 1966. — 21 мая.
6. Сухомлинский, В.А. Зависит только от нас // Избранные произведения : в 5 т. — Киев, 1980. — Т. 5.
7. Сухомлинский, В.А. Знания и умения // Кировоградская правда. — 1966. — 3 февр.
8. Сухомлинский, В.А. Павлышская средняя школа // Избранные педагогические сочинения : в 3 т. — М., 1980. — Т. 2.
9. Сухомлинский, В.А. Разговор с молодым директором школы // Избранные педагогические сочинения : в 3 т. — М., 1981. — Т. 3.
10. Сухомлинский, В.А. Внедряйте физиологическое учение И.П. Павлова в учебный процесс // Кировоградская правда. — 1951. — 26 дек.
11. Сухомлинский, В.А. Искорка и пламя // Рад. освіта. — 1966. — 18 мая.
12. Сухомлинский, В.А. Слово к преемнику // Избранные произведения : в 5 т. — Киев, 1980. — Т. 5.
13. Сухомлинский, В.А. Суть процесса воспитания // ЦГА Украины. — Ф. 5097. — Оп. 1. — Д. 692.
14. Сухомлинский, В.А. Самый важный участок работы руководителя школы // Рад. школа. — 1965. — № 7.
15. Сухомлинский, В.А. Трудность и радость познания // Работница. — 1968. — № 9.
16. Сухомлинский, В.А. Воспитание любви к знаниям, школе, учителю // Рад. школа. — 1964. — № 7.
17. Сухомлинский, В.А. Книга источник знаний, добра, красоты // Кировоградская правда. — 1965. — 22 окт.
18. Сухомлинский, В.А. Сумейте понять ребенка // Горьковская правда. — 1968. — 19 сент.
19. Сухомлинский, В.А. Как любить детей // Избранные произведения : в 5 т. — Киев, 1980. — Т. 5.
20. Протоколы заседаний психологической комиссии Павлышской средней школы 1965—1967 годов // Мемориальный педагогический музей В.А. Сухомлинского (с. Павлыш). — Кн. 1.
21. Сухомлинский, В.А. «Без сказки нельзя представить детства» // Комсомольская правда. — 1976. — 3 окт.



Культура профессиональной подготовки специалиста

Н.И. Агронина

ЭТИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РОССИИ И ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ РАБОТНИКОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Социальная работа относится к тем редким видам профессиональной деятельности, в которой не профессиональные знания и навыки, а чаще всего личностные качества специалиста определяют успешность и эффективность его труда. Поэтому в процессе профессиональной подготовки социального работника происходит не только познание им основ будущей профессии, но и воспитание его как личности, формирование его духовно-нравственных качеств. Утверждение на Руси православия в качестве официальной государственной религии и идеологии сделало ее догматы основой этических воззрений верующего населения. Наиболее широко известным сводом религиозных норм и правил, распространяющихся и на этические основы человеческого сосуществования, является Библия. Ветхий завет, священная книга иудеев, содержит в себе нормы и правила, регламентирующие не только культовые, религиозные стороны бытия, но и поведение в мирской, обыденной жизни. Содержатся в Ветхом завете и этические требования, распространяющиеся на принципы оказания помощи человеку. Так в Ветхом завете неоднократно из уст Бога люди получают наказ *творить добро*, поскольку за это они будут иметь благо от Бога, и, напротив, человек будет наказан за грехи и преступления в случае их совершения. В понимании древних иудеев не делать людям добра, быть черствым, жестоким эгоистом — порицаемо, стыдно, аморально. Вследствие этого немилосердный, жестокий человек подвергался осуждению со стороны общины. В Ветхом завете четко прослеживаются внятные требования этики, связанные с оказанием помощи людям: уважение, почитание и помощь престарелым, в первую очередь, родителям и близким родственникам, помощь бедным и нищим. Эти требования, сложившиеся в течение веков и закреплённые условиями и образом жизни иудейского народа, позднее были возведены в ранг религиозных догматов, регламентирующих обыденную жизнь каждого человека.

Православие, распространяясь постепенно среди населения русских городов и сел, не противоречило этическим взглядам русичей на вопросы помощи нуждающимся и вековым традициям милосердия. Сложившиеся в христианстве, и особенно в православии, собственные этические принципы в отношении помо-

щи и поддержки страждущих, нищих, убогих и сирот, частично повторяющие догматы Ветхого завета, оформили и упорядочили, а в некотором отношении и способствовали их дальнейшему смягчению. Православие как ветвь христианства является наднациональной религией и не разделяет людей по национальности, расе, цвету кожи, материальному уровню или другим признакам. Единственный критерий деления — вера, вследствие чего все исповедующие христианство люди — «братья во Христе». В соответствии с этим и отношения между людьми должны быть братскими, добросердечными, проникнутыми заботой друг о друге, что в качестве этического принципа было присуще и древним славянам, всегда радушно, заботливо и гостеприимно относившимся к миролюбивым чужеземцам. Этот догмат, сложившийся в период, когда христианство было лишь верованием горстки сектантов — последователей нового учения, а не мировой религией, был сохранен и в более поздних этапах развития христианства.

Так, Нагорная проповедь Иисуса Христа содержит развитие основных этических принципов, изложенных в Торе: «Не думайте, что Я пришел нарушить закон или пророков; не нарушить пришел Я, но исполнить» [2, с. 467]. Большое внимание в Нагорной проповеди уделено милостыне, причем особо подчеркивается, что милостыня должна быть актом милосердия, совершаться тайно, без расчета на общественное признание и награду от человека или общества за данный акт милосердия, только в этом случае, совершая деяние для Бога, дающий милостыню может получить воздаяние Божье. Самым же главным этическим принципом, изложенным в Нагорной проповеди, можно считать следующий: «12. И так во всем, как хотите, чтобы с вами поступали люди, так поступайте и вы с ними; ибо в этом закон и пророки». Этот величайший нравственный закон, регулирующий человеческие взаимоотношения во всех областях совместной деятельности и сосуществования, золотое правило этики, нельзя считать открытием христианства: он логичен в основе своей и применим во всех сферах человеческой жизнедеятельности и совместной практики, поэтому практически у всех народов в той или иной формулировке имеет место, отражаясь в фольклоре, более поздних произведениях философов, входя в религиозные тексты. Есть этот закон, например, и в записанной учениками беседе с Конфуцием. Учителя спросили: «Найдется ли одно такое высказывание, чтобы можно было следовать ему всю жизнь?». Учитель ответил: «Чего себе не пожелаешь, того не делай и другим».

Русским народом приведенное выше «Золотое правило этики» было сформулировано в виде бытующих и ныне пословиц: «Как аукнется, так и откликнется», «Не рой другому яму — сам в нее попадешь», «Не плюй в колодец, пригодится воды напиться» и др. Вводя в конце X века на Руси православие, Великий киевский князь Владимир заботился о том, чтобы не только буква, но и — главное! — дух православия на русских землях восторжествовал, чтобы православие стало в кратчайшие сроки государственной религией, завоевав себе народное признание. Не только богослужение по восточному обряду, но и этика христианства, его учение о милосердии, братстве людей, любви к ближнему и взаимной помощи на этой основе должны были стать идеологической основой государства. С этой целью своим Уставом 996 года князь Владимир поручил православной церкви заботу об основных категориях нуждающихся [4, с. 391] и определил средства на их содержание и поддержку как десятую долю прибыли от торговли, судопроизводства, продуктов сельского хозяйства («церковная десятина»). Князь Владимир Мо-

номах в «Поучении» (1099) писал о необходимости проявлять неустанную заботу о нищих, убогих, сиротах, вдовах, поддерживать их материально и восстанавливать социальную справедливость, защищая слабых от притеснений сильных: «В особенности же бедных не забывают... старого чтите как отца, а молодых как братьев... больного навестите». Но не только оказывать материальную помощь неимущим и нетрудоспособным, защищать обездоленных и восстанавливать права обиженных завещал князь своим потомкам, но и быть вежливыми, приветливыми, ласковыми, сердечными со всеми людьми: «Не пройдите мимо человека, не приветствуя его, а скажите всякому при встрече доброе слово». Особо он подчеркивал необходимость почтительного обращения отношения с иноземцами: «...странствуя по всем землям, гости разносят о нас добрую или худую славу». Частично повторяя в своем «Поучении» основные этические нормы христианской добродетели, изложенные в Нагорной проповеди, Владимир Мономах большее внимание уделяет конкретной помощи людям: «Прежде всего, ради Бога и души своей, имейте в душе страх Божий и творите милостыню неоскудевающую; ибо это — начало всякому добру». Таким образом, Мономах считал важным соблюдение общих моральных правил, среди которых можно выделить и этические правила благотворительности: уважение к людям, умение быть полезным, верным данному слову, заботиться о бедных и защищать их, делать людям добро и избегать зла, творить милостыню.

Традиции христианской этики благотворительности поддерживали и лучшие представители духовенства. Преподобный Сергей Радонежский, основав монастырь, стал «заповеда нищих и странных упокоевати и подавати требующим» [5, с. 420]. В прощальной беседе со своими учениками он оставляет им заветы. Среди заветов, носящих чисто религиозный смысл, есть завет милосердия — «страннолюбия не забывать», — не просто помогать нуждающимся, подавать им милостыню и призывать, но и любить их христианской любовью, как братьев своих, и, следовательно, помогать по-братски, бескорыстно и охотно, исполняя свой долг из любви к ближнему, что является христианской добродетелью.

Серафим Саровский призывал делать добро, считая это важнейшим средством достижения цели истинного христианина — обретения Царствия Небесного: «Истинная же цель жизни нашей христианской состоит в стяжании Святого Духа Божьего... всякое Христа ради делаемое доброе дело суть средства для стяжания Святого Духа Божьего... лишь только ради Христа делаемое доброе дело приносит нам плоды Святого Духа... Доброе дело иначе нельзя назвать как собираньем, ибо, хотя оно и не ради Христа делается, однако же добро» [6, с. 367].

Для духовных авторов главное в этике благотворительности — неукоснительное соблюдение заповедей, и, в первую очередь, заповеди «возлюби ближнего своего». Такая христианская любовь является основой благотворительной деятельности и залогом посмертного воздаяния за добрые дела. Милосердные поступки совершаются для себя, для своей души, ради будущего обретения Царствия небесного, а не для того, кто в милосердии нуждается.

В советский период взгляды общества на социальную работу (точнее, на социальное обеспечение) претерпели существенные изменения. Во-первых, считалось, что в государстве «с самым гуманным общественным строем», в условиях плановой экономики все граждане в достаточной мере защищены, вследствие чего дополнительных мер, таких, например, как система социальной защиты, не требовалось. Во-вторых, необходимо было решать вопрос обеспечения отдельных

категорий граждан, не имеющих возможности самостоятельно себя содержать. При этом государство считало своим первейшим долгом заботу о таких гражданах взять на себя полностью, в связи с чем благотворительная деятельность частных лиц с точки зрения официальных органов власти являлась излишней и унижающей достоинство личности — каждый человек в советском государстве имел право на внимание к себе и заботу со стороны государства. Вместе с тем нельзя считать, что благотворительность в эти годы исчезла полностью. Широко распространилась шефская помощь, оказываемая, главным образом, небольшим организациям и учреждениям — детским садам, школам, лечебным учреждениям и т.д. Существовала в эти годы и частная благотворительность. Так, например, считалось нормальным помогать престарелым соседям, инвалидам, больным людям. Имела место в советском государстве и подача милостыни, хотя она не была широко распространена.

В настоящее время профессиональная социальная работа как неотъемлемая часть жизнедеятельности государства и общества переживает период становления. Главной ценностью российского общества в Конституции провозглашен человек. Государство, являясь основным субъектом социальной работы, берет на себя ответственность за благополучие каждого гражданина, предоставляя ему определенные права и декларируя их осуществление, но вместе с тем оно поощряет и благотворительную деятельность граждан и организаций, направленную на оказание всесторонней помощи нуждающимся, поскольку благо каждого человека — это забота и государства, и самого человека, и его окружения. Забота о благе каждого и общественном благе может стать основанием, на котором может быть построено новое общество, в котором каждая личность получит возможность полной самореализации. Профессиональная социальная работа в России уходит своими корнями в доброжелательность, сострадание, милосердие и нищелюбие древних славян, благотворительность церковных иерархов и светских филантропов. Основываясь на нравственных законах помощи человеку, составляющих сущность русского народа, она призвана развить и продолжить все лучшее, что свойственно россиянам в заботе о благе человека.

Оказание социальной помощи нуждающимся в ней людям потребовало подготовки и специальных работников этой сферы, ориентированных на традиции добротворчества, милосердия, сострадания, соучастия, сотрудничества. Сегодня подготовка социальных работников осуществляется в высших учебных заведениях страны и представляет собой целостную систему, позволяющую готовить молодежь к профессиональной деятельности в этой сфере. Особое внимание в этой работе уделяется становлению профессиональной воспитанности личности социального работника, освоению им традиций и норм своего профессионального сообщества.

Изучение представлений о профессиональной воспитанности будущего специалиста социальной сферы позволяет обозначить спектр необходимых социальному работнику личностных качеств, определить наиболее эффективные для их развития виды и сферы деятельности. Основа этой системы качеств зиждется на личностных качествах социальных работников, рефлексии и саморефлексии, способности к сопереживанию, толерантности, альтруизму, на высокой духовной и нравственной культуре.

В.А. Никитин выделяет следующие профессионально необходимые личностные качества социального работника:

— *педагогическая направленность* (особенности развития и воспитания личности, характеризующие ее предрасположенность к педагогической деятельности, в том числе и в отношении людей);

— *нравственные качества* (усвоенные нормы морали, выражающие общечеловеческие ценности в отношении к человеку, в общении, социальной работе);

— *коммуникативные качества* (контактность, суггестия);

— *перцептивные качества* (восприятие, понимание и оценка людьми социальных объектов);

— *социально-перцептивные качества* (педагогическая наблюдательность, педагогическая интуиция, рефлексия, педагогическое мышление, педагогическое воображение);

— *эмоциональные качества* (эмоциональная устойчивость, эмпатия) (Социальная педагогика / под ред. В.А. Никитина. — М. : ВЛАДОС, 2002).

А.И. Ляшенко выделила этапы профессионального становления специалиста социальной сферы: допрофессиональная психологическая подготовка субъекта (в школе, лицее данного профиля), формирование у субъекта мотивационных установок на дальнейшую социальную деятельность; профессиональная подготовка в высшем или среднем специальном учебном заведении, формирование готовности к профессиональной деятельности; постдипломное самосовершенствование в профессии, которое происходит в разной динамике и с эффективностью, присущей конкретному индивиду (Профессиональное становление социального работника. — М., 1993. — С. 10).

Процесс этот также зависит от такого фактора, как психофизиологические характеристики субъекта, личности, обеспечивающие предпосылки выбора профессии. Как утверждают Н.В. Кузьмина и А.А. Деркач, «профессиональные качества рассматриваются как проявление психологических особенностей личности, необходимых для усвоения специальных знаний, умений и навыков, а также для достижения общественно приемлемой эффективности в профессиональном труде. Они включают следующие свойства: интеллектуальные (мышление), нравственные (поведение), эмоциональные (чувства), волевые (способность к самоуправлению), организаторские (механизм деятельности). Деловые качества, как составляющие нравственно-волевых и организаторских черт, складываются в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями личности, отражающими специфику ее характера, воли, способностей, темперамента, мировоззрения».

А.И. Ляшенко представила в своем исследовании психологический портрет социального работника: ответственность, принципиальность, наблюдательность, коммуникабельность, корректность (тактичность), интуиция, личностная адекватность по самооценке и оценке других, способность к самообразованию, оптимистичность, мобильность, гибкость, гуманистическая направленность личности, сочувствие к проблемам других людей, терпимость. А.И. Ляшенко и Е.И. Холостова выделили несколько групп умений, которыми должен обладать социальный работник.

— *Когнитивные умения* — социальный работник должен уметь анализировать и оценивать как свой опыт, так и опыт других; анализировать и выявлять

проблемы и концепции; применять на практике свои знания и понимание проблем; применять на практике исследовательские находки.

— *Коммуникативные умения* — квалифицированный социальный работник должен быть в состоянии создавать и поддерживать рабочую обстановку и атмосферу; выявлять и преодолевать негативные чувства, которые влияют на людей и на него самого; выявлять и учитывать в работе различия личностного, национального, социального и культурно-исторического характера; распознавать и преодолевать в отношениях с людьми агрессию и враждебность, минимизировать ярость с учетом риска для себя и для других; содействовать предоставлению физической заботы нуждающимся и престарелым; наблюдать, понимать и интерпретировать поведение и отношения между людьми; общаться вербально, невербально и письменно; организовывать и брать интервью при различных обстоятельствах; вести переговоры, выступать по радио, действовать в коллективе с другими социальными работниками; ставить себя в роль адвоката своего клиента.

— *Конструктивные умения* — социальный работник должен быть в состоянии вырабатывать решения с индивидами или, при необходимости, от их имени, с семьями, группами или от их имени; выделять решения, требующие предварительного согласования с другими специалистами; действовать в алгоритме выработки решения; вырабатывать решения, предусматривающие сотрудничество с другими учреждениями, ведомствами, профессионалами.

— *Организаторские умения* — социальный работник должен быть в состоянии вести четкие и лаконичные записи; проводить политику службы относительно конфиденциальности и надлежащего подхода к делу; готовить доклады и докладывать; организовывать, планировать и контролировать работу; добывать информацию с помощью доступной технологии; исследовать и распознавать потребности в услугах; расширять сферы своих услуг; использовать физическое окружение, окрестности дома, микрорайона, учреждения для улучшения качества жизни живущих или работающих в нем; оценивать и творчески использовать ресурсы учреждения и социальных коммуникаций (Холостова, Е.И. Профессиональный и духовно-нравственный портрет социального работника. — М., 1993. — С. 17).

Предпосылкой для формирования профессиональной культуры социального работника являются его педагогические способности. Они проявляются в склонности человека работать с людьми, проявлять к ним интерес, терпение, выдержку и т.д. Но задатки еще не сами способности, а лишь анатомо-физиологические особенности, лежащие в основе их развития. Как и всякие другие способности личности, они могут стать ее сформировавшимся качеством, если личность постоянно работает над ними. Педагогическая способность предполагает такую черту, как педагогическая наблюдательность. Она проявляется в умении дать характеристику объекта, выявить его сильные и слабые стороны, предположить реакции клиента на оказываемое на него воздействие и т.д. Хорошо развитая педагогическая наблюдательность сильна в сочетании с даром педагогического предвидения. Точная диагностика состояния клиента — лишь изначальная сторона дела. Социальный работник должен видеть конечный результат, итоги предпринимаемых действий. Работая с человеком, он обязан предвидеть последствия своей деятельности и заранее прогнозировать их. Педагогическое предвидение помогает смоделировать этапы работы, учесть основные проблемы и возможные противоречия.

Педагогической наблюдательностью и педагогическим предвидением обычно обладают люди с развитым творческим воображением и гибким умом. Возникающие в социальной работе ситуации, как правило, неповторимы и требуют каждый раз нового, своеобразного подхода к их разрешению. Педагогические способности раскрываются при условии, если социальный работник досконально знаком с технологией осуществляемого воздействия и обладает необходимыми для этого знаниями. Без психолого-педагогической грамотности нет педагогического мастерства, включающего в себя педагогическую технику и педагогический такт. Эти понятия обозначают комплекс навыков и умений, необходимых для применения знаний педагогики и психологии в работе с людьми.

Не каждый человек пригоден для социальной работы; основным определяющим фактором здесь является система ценностей работника, которая в конечном счете определяет его профессиональную пригодность и эффективность практической деятельности. Представление об абсолютной ценности каждого человеческого существа переходит здесь из разряда философского понятия в категорию базисного психологического убеждения как основы всей ценностной ориентации индивида. Многие из тех, кто собирается стать специалистом в области социальной сферы, могут обнаружить серьезные «расхождения во взглядах» между своими установками и системой ценностей социальной работы как профессии и как призвания. В этом случае им придется посвятить себя какой-то другой деятельности.

Стиль поведения социального работника, обусловленный совокупностью его личностных качеств, ценностными ориентациями и интересами, оказывает решающее воздействие на систему отношений, которую он формирует. Некоторые социальные работники вполне комфортно чувствуют себя в конфликтных ситуациях, другим лучше в ситуациях сотрудничества и взаимопомощи; одни более умело обращаются с многословными, слишком говорливыми клиентами, другие легче «находят язык» с замкнутыми и молчаливыми; одни выдерживают агрессивное, враждебное отношение к себе, другие — нет; одни более отзывчивы к детям, другие — к людям пожилого возраста. Роль личностных качеств социального работника несомненно велика в его профессиональной деятельности. Среди них можно выделить такие, как гуманистическая направленность личности, личная и социальная ответственность, обостренное чувство добра и справедливости, чувство собственного достоинства и уважение достоинства другого человека, терпимость, вежливость, порядочность, эмпатия, готовность понять других и прийти к ним на помощь, эмоциональная устойчивость, личностная адекватность по самооценке, уровню притязаний и социальной адаптированности.

Раскрывая личностные качества социального работника, разделим их на три группы:

- 1) *психологические характеристики*, являющиеся составной частью способности к данному виду деятельности;
- 2) психолого-педагогические качества, ориентированные на *совершенствование социального работника как личности*;
- 3) психолого-педагогические качества, направленные на *создание эффекта личного обаяния*.

В первую группу качеств включаются требования, предъявляемые профессиональной деятельностью к психическим процессам (восприятие, память, воображение, мышление); психическим состояниям (усталость, апатия, стресс, тре-

возможность, депрессия); вниманию как состоянию сознания; эмоциональным (сдержанность, индифферентность) и волевым (настойчивость, последовательность, импульсивность) характеристикам. Некоторые из этих психологических требований являются основными, без них вообще невозможна качественная деятельность, они входят в структуру задатков. Другие из психических характеристик играют, на первый взгляд, второстепенную роль. Если кто-то из социальных работников не отвечает психологическим требованиям этой группы, предъявляемой профессией, то отрицательные последствия этого несоответствия могут проявиться не так быстро, но при неблагоприятных условиях они практически неизбежны. Психологическое несоответствие требованиям профессии особенно сильно проявляется в сложных ситуациях, когда требуется мобилизация всех личных ресурсов для решения сложной, чаще всего нестандартной задачи.

В работе с людьми, как правило, психологические требования базируются на собранности и внимательности, понимании другого, проявлении таких волевых качеств, как терпение, самообладание и т.д. Без этих важных характеристик личности невозможна эффективная профессиональная деятельность социального работника. При подборе кадров целесообразно ориентироваться не на отдельные, парциальные характеристики психики, а на черты личности как целостные образования, как ее системные свойства. Чем труднее для освоения профессия, чем более значима она в социальном отношении, тем крупнее должны быть блоки личностных свойств, принимаемых в качестве основы профессиональной пригодности. Когда же дело касается специалиста социальной сферы, то при подборе кадров следует ориентироваться на всю личность как социальное системное качество. В формировании целостного образа личности существенную роль играют, с одной стороны, опыт работы с людьми, а с другой — их установки и ценностные ориентации. Ориентация в подборе кадров на целостный образ социального работника позволяет в большей степени результативно решать кадровые вопросы.

Ко второй группе относятся психоаналитические качества — самоконтроль, самокритичность, самооценка своих поступков, а также стрессоустойчивость личности — физическая тренированность, самовнушаемость, умение переключиться и управлять своими эмоциями.

К третьей группе качеств относятся коммуникабельность и красноречивость (умение быстро устанавливать контакт с людьми и умение внушать и убеждать словом); эмпатия (улавливание настроения людей, выявление их установок и ожиданий, сопереживание их нуждам); визуальность (внешняя привлекательность личности) и др.

Таким образом, социальная работа как профессия требует основательной подготовки и постоянного совершенствования специалистов в этой области. Как отмечает А.В. Репринцев, главный момент в воспитании — ценностно-целевые приоритеты, так как именно они формируют специфику личности, личностную индивидуальность. Базовые ценности, на которых строится воспитание будущих специалистов социальной сферы, обычно связаны с ценностями этноса, культурными традициями народа. Подобные «ориентиры» профессиональной воспитанности дают мощную базу для оценки будущим социальным работникам явлений действительности, для формирования собственного мировоззрения, они являются фундаментом индивидуальности личности. Ценности являются системообразующим началом профессиональной деятельности социального работника, что пред-

определяется принципом единства сознания и деятельности (С.Л. Рубинштейн). Согласно этому принципу, сознание не только определяется, но и формируется через деятельность. Следовательно, богатство личности проявляется в богатстве форм и видов деятельности, в которые она может быть включена. В каждодневной деятельности социальный работник формирует себя как личность, оттачивает приемы и способы взаимодействия с коллективом и отдельной личностью. Ценности позволяют точнее и конкретнее выстроить цели воспитания, дифференцировать их, определяя тем самым наиболее значимые сферы личностного бытия человека, его творческой и профессиональной самореализации.

Попыток систематизировать ценностные ориентиры предпринималось множество. Однако все философско-педагогические концепции, в сущности, сводятся к двум фундаментальным общечеловеческим ценностям — *природа* и *человек*. От ценностей воспитания рождается «мостик» к целям профессионального воспитания, которые определяют «прообраз» профессиональной воспитанности будущего социального работника, определенный результат такого воспитания. Исследователи отмечают многоуровневость целей и ценностей профессионального воспитания. А.В. Репринцев выделяет три основных взаимосвязанных аспекта в рассмотрении ценностно-целевых ориентиров профессионального воспитания будущих специалистов: когнитивный, эмоциональный и деятельно-практический. Этим аспектам соответствуют ценности-цели, ценности-чувства, ценности-действия. Когнитивный, эмоциональный и деятельно-практический компоненты отношения будущего специалиста к действительности могут служить показателями, характеризующими результаты профессионального воспитания студентов. Ценности-цели связаны с когнитивной сферой сознания личности, отражают ее идеалы, ценностные ориентации, убеждения, стремления, установки. Набор этих ценностей определяет жизненную стратегию поведения индивида в процессе практической реализации его жизненных планов, оказывает влияние на его жизненную позицию. Ценности-чувства являются «внутренними сигналами», не отражающими реальность непосредственно. Они отражают отношения между мотивами и успехом или возможностью успешной реализации отвечающей им деятельности субъекта. «Ценность чувств для воспитания состоит и в том, что в них... создаются предпосылки для социального взаимодействия, для понимания человека человеком, для установления и поддержания содержательных межличностных контактов, коммуникативных связей, устойчивых отношений» (Репринцев А.В., 2000). Они же побуждают человека к конкретным действиям. Ценности-действия являются средством реализации ценностей-целей. С их помощью осуществляется выбор способов достижения идеалов (при подобном достижении они же являются источником новых ценностей-целей), ценностных ориентаций, социальных установок личности. Практическая деятельность индивида является критерием истинности ценностей, выражая его меру воспитанности, меру освоения культурных норм окружающего его этноса.

Цель и результат профессионального воспитания — профессиональная воспитанность будущего социального работника. Воспитанность — обобщенный результат социализации, воспитания и самовоспитания человека, выражающийся в степени соответствия слов и действий отдельного лица принятым в данном обществе нормам и правилам человеческого общежития или наличный уровень личностного развития, лежащего в основе отношения к миру, своему в нем месту, к

людям, степень осознания себя, своих возможностей; образ данного человека в глазах окружающих. Исследователи выделяют внутреннюю и внешнюю воспитанность. К первой относится объективная самооценка, способность цивилизованного самоутверждения, потребность быть нужным людям, ко второй — умение слушать и слышать, видеть и увидеть, внимание и такт по отношению к людям, одежда и речь, отвечающие достоинству собственному и окружающих. Содержание воспитанности — тесно связанные умственная и нравственная культуры, физическая и эстетическая развитость; качество воспитанности — способность неизменно проявлять эту культуру и развитость; мера воспитанности — их достаточность для проявления в любой жизненной ситуации, вплоть до активности вопреки обстоятельствам. Воспитанный человек относится к другим людям так, как хотел бы, чтобы относились к нему (Вульфов Б.З., Иванов В.Д., 2000).

В воспитанности личности социального работника можно выделить инвариантную и вариативную составляющие. Первая из них — то, что остается неизменным, общим, универсальным; то, что должно быть присуще выпускнику любого учебного заведения, представителю любой сферы деятельности. В ее содержание входит неизменный набор направлений, обязательных воспитательных задач и адекватных этим задачам видов деятельности. А вторая — то, что может быть отнесено к особенному, связанному со спецификой получаемой студентом профессии. Она определяется спецификой предметной подготовки будущих социальных работников, сложившихся традиций, опыта воспитательной работы, особенностей социокультурной среды, в которой осуществляется воспитательный процесс, уровня профессиональной воспитанности конкретных специалистов. Таким образом, изначальная «заданность» направлений профессионального воспитания социального работника не исключает, а предполагает привнесение специфических особенностей в содержание воспитания, обусловленных своеобразием подготовки студентов, традиций факультета, курса, группы, личностными особенностями преподавателей и кураторов, работающих с будущими специалистами. В этом и состоит вариативная составляющая данного процесса. Иначе говоря, содержание профессионального воспитания будущих социальных работников, врачей, учителей может иметь существенные отличия, проявляющиеся в своеобразии форм работы, содержания воспитания, культивируемых в рамках этих социокультурных и профессиональных сред. Вариативность содержания неизбежна, когда речь идет и о конкретной личности студента, реальном уровне его профессиональной воспитанности. Неизменны, инвариантны лишь магистральные направления, в рамках которых реализуется содержание воспитания.

Универсальной формой проявления профессиональной воспитанности может служить нравственно-эстетическое отношение студента к реалиям окружающей действительности, нормам и ценностям профессионального бытия. Анализ сущности и структуры нравственно-эстетического отношения позволяет рассматривать такое отношение как основу профессиональной воспитанности будущего специалиста социальной сферы. Это отношение включает в себя три тесно связанных между собой компонента: когнитивный, эмоциональный и деятельно-практический. В анализе профессиональной воспитанности будущего социального работника нельзя отрицать и умалять значение фундаментальных знаний, освоения своего профессионального предмета. Но при этом следует заметить, что практически все великие умы прошлого, все мыслители и педагоги акцентируют внимание

на том, что есть нечто большее, составляющее самую сердцевину личности специалиста, что выражает его особое отношение к миру и самому себе, — его интеллигентность. Размышляя о сущности данного феномена, Д.С. Лихачев утверждал, что образованность еще не гарантирует интеллигентности. Многие ошибочно полагают, что интеллигентный человек — это тот, кто много читал, получил хорошее образование, много путешествовал, знает несколько языков. Можно все это иметь и быть неинтеллигентным, и можно ничем этим не обладать в большой степени, а быть все-таки внутренне интеллигентным человеком. Нельзя смешивать образованность с интеллигентностью. Образованность живет старым содержанием, интеллигентность — созданием нового и осознанием старого как нового.

Интеллигентность, сопряженная с социальной активностью, становится формой внешнего проявления внутренней сущности специалиста, проявлением его профессиональной воспитанности. При этом уровень знаний не имеет принципиального значения для определения меры интеллигентности человека: интеллигентность проявляется не только в знаниях, но и в способностях к пониманию другого человека. Сочувствовать другому человеку, понимать его душевное состояние, бескорыстно помогать ему, участвовать в его судьбе — вот черты истинно интеллигентной личности, которые проявляются в тысяче и тысяче мелочей: в умении задать вопрос, вести себя скромно, в умении незаметно помочь другому, в стремлении беречь природу, не мусорить вокруг себя... Интеллигентность — это способность к пониманию, к восприятию, это терпимое отношение к миру и людям (Д.С. Лихачев).

Бесконечно большое разнообразие проявлений истинно интеллигентной личности не поддается учету, ибо невозможно запрограммировать все возможные жизненные и профессиональные ситуации индивидуального бытия. Но интеллигентность выпускника — это профессионально необходимое, интегральное качество, поскольку специалист чаще всего имеет дело с особым предметом своей профессиональной деятельности — человеком (для такой профессии, как социальный работник, это особенно актуально). Именно поэтому Д.С. Лихачев, конкретизируя свое понимание интеллигентности, подчеркивал, что интеллигентность можно и должно развивать, воспитывать в человеке, тренировать душевные силы, как тренируют и физические.

Пятилетняя дистанция движения будущего специалиста от первого к пятому курсу наглядно иллюстрирует колоссальную эволюцию его сознания, когда завершается формирование целостной личности, в самостоятельную жизнь и профессиональную деятельность приходит духовно богатый, интеллигентный профессионал, знающий не только свою специальность, но и освоивший большой пласт общечеловеческой и профессиональной культуры, сформировавший устойчивую нравственно-эстетическую позицию по отношению к окружающей его действительности, имеющий собственную систему взглядов на мир и сознательно реализующий их, утверждая себя как творца своей собственной судьбы.

Однако на этой пятилетней дистанции встречаются различные по своим проявлениям специалисты, которые не всегда соответствуют представлению об истинно интеллигентном профессионале. Как правило, сам процесс «восхождения» к профессиональному эталону, идеалу не всегда бывает ровным, гармоничным, беспроблемным; уровень социальной активности студентов имеет различный вектор направленности, не всегда ориентированный на других людей, на со-

циальное окружение, на принесение социальной пользы. Поэтому появляется возможность типологизировать профессиональную воспитанность будущего специалиста и одновременно показать педагогам, что необходимо сделать, чтобы обеспечить его развитие, самодвижение в социально и профессионально ценных направлениях. Концепция отношений личности позволяет выявить, какие из личностных структур будущего специалиста нуждаются в «достройке», какие из компонентов отношения требуют преимущественного развития. Выделив эти компоненты — когнитивный, эмоциональный и деятельно-практический, — можно реально дифференцировать всех студентов для усиления названных компонентов, для дальнейшего обогащения и развития личности студента. Естественно, что основой для такой дифференциации может служить лишь грамотное, комплексное изучение личности каждого студента, выявление особенностей его социокультурного и профессионального развития. Именно куратор может точно и объективно дать характеристику личности студента, так как он находится ближе всех к студентам, работает с первичным коллективом, видит развитие студентов от первого к пятому курсу, изменение взглядов, целей, установок.

В.Н. Мезинов выделяет следующие критерии профессиональной воспитанности: наличие интереса к психолого-педагогическим знаниям, проявление духовно-нравственных качеств во всех видах деятельности, общения; сформированное ценностное отношение к природе, человеку, профессии; устойчивая потребность в систематическом профессиональном самообразовании и самовоспитании; А.В. Репринцев таким критерием считает степень выраженности социальной активности будущего специалиста, наличие готовности к нравственно-эстетической деятельности; В.Ф. Гревцева в качестве интегративного критерия выделяет готовность студентов к поиску смысла содержания образования, проходящую через осмысленность и глубину приобретаемых знаний; активное проявление в учебно-творческой деятельности личностных структур сознания; сформированность адекватной самооценки; способность к самоорганизации, самоуправлению и саморегуляции; способность к рефлексии и самосовершенствованию, сформированность навыков общения на ценностно-смысловом уровне; эмоционально-положительное отношение к содержанию и процессу учебно-творческой деятельности.

Нам представляется, что критериями профессиональной воспитанности будущего социального работника может служить наличие у студентов интереса к психолого-педагогическим знаниям, проявление духовно-нравственных качеств во всех видах деятельности, общения; сформированное ценностное отношение к природе, человеку, профессии; устойчивая потребность в систематическом профессиональном самообразовании и самовоспитании; степень выраженности социальной активности будущего специалиста, наличие готовности к нравственно-эстетической деятельности; готовность студентов к поиску смысла содержания образования, проявляющуюся через осмысленность и глубину приобретаемых знаний; сформированность адекватной самооценки; способность к самоорганизации, самоуправлению и саморегуляции; способность к рефлексии и самосовершенствованию, сформированность навыков общения на ценностно-смысловом уровне; эмоционально-положительное отношение к содержанию и процессу учебно-творческой деятельности.

Отсюда рождается представление о содержании воспитания социального работника, о тех видах и формах воспитательной деятельности, в которых может

наиболее успешно осуществляться формирование его профессионально необходимых личностных качеств. Содержание воспитания — это всегда совокупность целесообразных идей, воплощенных в конкретном наборе сфер, видов и форм деятельности, это целенаправленное движение воспитанника к заданному эталону, идеальному образцу, это сочетание многих позитивных факторов и обстоятельств, определяющих устойчивую логику развития будущего специалиста и подготовки его к самостоятельной профессиональной деятельности. Содержание воспитания — создание условий для развития и воспитания духовных потребностей, положительных мотивов, желания и умения ответственно относиться к учению и труду, быть здоровым и культурным, уметь ценить, беречь и создавать красоту, участвовать в делах на благо группы, коллектива, общества (Вульффов Б.З., Иванов В.Д., 2000).

Будущему социальному работнику необходимо представлять, «как должно быть», как следует поступать человеку в различных жизненных ситуациях, чтобы из отдельных поступков складывался устойчивый стиль поведения. Осмысление идеала и проецирование образа себя самого в будущее придает всем формам и способам самоутверждения студенчества вполне конкретную направленность, целеустремленность. Массовой практике хорошо известны способы организации такой деятельности, как поручения, творческие задания, откровенные разговоры, беседы, выставки, экскурсии, коллективные походы и поездки, смотры, олимпиады и т.д. Важным практическим итогом такой деятельности должно стать формирование нравственно-эстетического облика студента, его привычек в организации взаимодействия с другими людьми, общении со сверстниками, родителями, преподавателями. На основе такой деятельности постепенно возникает профессиональный стиль поведения будущего социального работника, достаточно точно и емко выражающий его жизненное и профессиональное кредо, его личностную позицию. С одной стороны, она способствует профессионализации опыта будущего социального работника, а с другой — обеспечивает создание личного имиджа, образа собственного Я, когда идеальная модель личности, существующая исключительно в ее сознании, в ее воображении, обретает вполне конкретное воплощение, реализуется в конкретных повседневных делах и поступках будущего социального работника.

Важным элементом развития деятельно-практической сферы личности являются профессиональные традиции социальных работников, к которым приобщается будущий специалист, культивируемые способы организации досуга, творческой деятельности, обряды и ритуалы. Такие традиции служат одновременно и формой закрепления опыта коллективной деятельности, и сферой, в которой этот опыт проявляет себя. Среди таких форм — традиционные конкурсы профессионального мастерства, интеллектуально-развлекательные игры, День социального работника, благотворительные акции для детей, находящихся в Домах ребенка, детских домах и стариков, проживающих в домах престарелых. В процессе проведения таких мероприятий проявляется способность студентов поддерживать общую мажорную тональность коллективного действия, оказывать внимание окружающим сверстникам, завязать интересную и содержательную беседу, уместно шутить, со вкусом и сообразно характеру действия одеваться. На первый взгляд эти проявления, эти умения и детали кажутся малосущественными мелочами, но их

значение очень велико, недаром А.П. Чехов называл их атрибутами интеллигентного человека.

Практическая деятельность студентов, поведение, общение становятся важной основой активного нравственно-эстетического отношения к действительности, основой профессиональной воспитанности. За этими практическими делами, поступками стоит высокая степень воспитания чувств личности, ее способность ставить себя на место другого человека, стремление проникнуть в его переживания, понять мотивы поведения, способность представить себя на его месте. Соотнесение своего видения окружающего мира с видением и оценками сверстников позволяет студенту выявить и его собственную самобытность, неповторимость, творческую индивидуальность, обогатиться опытом восприятия и оценки других людей. Постепенное обретение физической и социальной зрелости создает для процесса самопознания и самосовершенствования мощную нравственно-эстетическую основу: студенты акцентируют свое внимание на самом человеке, эстетических аспектах его бытия, отношений, деятельности; в их поле зрения все чаще попадают мотивы совершаемых поступков, они начинают соотносить цели и результаты деятельности людей, принципы и содержание их поведения, пытаются утверждать собственную нравственно-эстетическую позицию во взаимоотношениях с другими людьми. В этом болезненном процессе духовного саморазвития надежными ориентирами выступают *красота* и *добро*, помогающие найти верный путь к человеческому совершенству. Социальный работник — представитель особой, деликатной и гуманной профессии. Он является посредником, связующим звеном во взаимоотношениях личности, семьи и общества, призван работать в системе служб социальной помощи населению, обеспечивая медико-психолого-педагогическую и правовую целесообразность этой системы, решая в органическом единстве задачи воспитания взрослых и детей, укрепления нравственности, физического и психического здоровья, правовой и экономической защиты, организации труда и досуга, оказания своевременной социальной помощи семьям и лицам, особо в ней нуждающимся.

Список использованной литературы

1. Антология социальной работы / сост. М.В. Фирсов. — М. : Сварогъ, 1995. — С. 6.
2. Бытие. — Гл. 4. — Ст. 6—7.
3. Из поучений Владимира Всеволодовича Мономаха / Гумилев Л.Н. От Руси до России. Диалог источников. — М., 1995. — С. 391—392.
4. Сергей Радонежский. Заветы в прощальной беседе с учениками / Гумилев Л.Н. От Руси до России. Диалог источников. — М., 1995. — С. 420.
5. Серафим Саровский. О цели христианской жизни : беседа старца Серафима с Н.А. Мотовиловым // Человек: мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. XIX век / под ред. И.Т. Фролова. — М. : Республика, 1995. — С. 367.

Л.П. Костикова

ДОМИНАНТЫ ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Радикальные перемены в жизни современного российского общества, степень его развития, процессы глобализации и интеграции, постоянное расширение

сфер международного, межнационального общения со всей очевидностью показывают, что дальнейшее развитие человечества возможно только в условиях диалога представителей разных национально-культурных и религиозных сообществ, способных понять и принять другую культуру в качестве равноценной своей родной культуре. Данные постулаты не могли не найти своего отражения и в образовательной политике. Присоединение России к Болонскому процессу актуализировало многие приоритеты, заложенные в Концепции модернизации образования, и поставило перед российским профессиональным образованием задачи интеграции в общеевропейское, а после и в общемировое образовательное пространство.

Основная цель правительственной стратегии модернизации образования состоит в достижении нового качества образования, которое отвечает новым социально-экономическим условиям России. Главная задача российской образовательной политики — обеспечение качества образования на основе сохранения его фундаментальности. В настоящее время вузовское образование призвано способствовать подготовке специалистов, которые осознают взаимозависимость между народами и нациями, понимают необходимость международной солидарности и сотрудничества, а главное, готовых к конструктивному участию в диалоге культур народов, стран, континентов. Формирование этики и культуры межнационального взаимодействия является его доминантой.

Роль образования на современном этапе развития России определяется задачами демократического и правового государства. Образовательная политика должна отражать общенациональные интересы, учитывать общие тенденции мирового развития. Для России, страны многонациональной, многоконфессиональной и поликультурной, проблема воспитания подрастающего поколения в духе терпимости является актуальной. В законе РФ «Об образовании» написано, что «содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации, развитие общества, укрепление и совершенствование правового государства. Содержание образования должно обеспечить адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества, формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества. Содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов».

Сегодня актуально рассматривать и решать проблему взаимосвязи нравственности и образования. Обществу нужны высоконравственные специалисты с широким образовательным кругозором, инициативные и самостоятельные, способные систематически совершенствовать свою личность и деятельность, постоянно работать над своим развитием. В процессе обучения и подготовки специалистов в любой области, они, помимо знаний, умений и навыков, должны обладать социально и профессионально значимыми качествами, имеющими полипрофессиональный, полифункциональный характер, обеспечивающий профессиональную мобильность, продуктивность и конкурентоспособность его как специалиста. Обращенность современного общества к человеку, его культуре и духовному миру становится доминантой цивилизованного развития. В образовании должна проис-

ходить ориентация на этнонравственное и творческое развитие будущего специалиста.

Овладевая культурой, человек лучше адаптируется к постоянно изменяющимся условиям социума, развивает активность и субъективность, поэтому в отборе содержания вузовского образования должен находить отражение культурологический подход, который дает возможность учитывать культурно-исторические традиции народов России, а также их единство с общечеловеческой культурой.

Стремительное развитие международных и межнациональных контактов народов говорит о необходимости реализации одной из целей современного образования — формирование лингвосоциокультурной компетенции. Именно системе образования предстоит решать нелегкую задачу избавления людей от устаревших этноцентристских взглядов и замены их на новые, этнорелятивистские, которые соответствуют реалиям единого мира, в котором мы живем. В настоящее время все больше современных государств становятся полиэтническими по целому ряду причин, а значит проблемы аккультурации, вопросы ментальной совместимости различных наций, формирование лингвосоциокультурной компетенции должны выйти в их жизни на первый план, стать важной задачей модернизации поликультурного образовательного пространства. Сегодня главная задача образования — научить молодежь приобретать знания, жить и работать в многонациональном обществе, в диалоге культур.

Нет необходимости подвергать сомнению процесс культурной интеграции, который происходит в современном мире. Страны и народы активно сотрудничают и взаимодействуют во всех сферах жизни, на разных уровнях — от личных контактов до международных встреч, используя при этом новейшие достижения информационных технологий. Для того, чтобы поддерживать эти разнообразные и многоуровневые контакты, сегодня всем народам необходимо формировать лингвосоциокультурную компетенцию, усваивать нормы и правила иноязычной культуры, стремиться быть более терпимыми в человеческих взаимоотношениях. Известно, что национальные культуры слишком различны, поэтому необходимо разумно и правильно использовать культурные различия для достижения успеха в любой сфере и превратить их в источники дополнительных возможностей при взаимодействии.

Задача вуза:

— подготовить будущего специалиста к жизни вместе с другими в условиях глобализации, поликультурности, в согласии с иными культурами, типами жизни, нациями, этносами, конфессиями;

— научить эффективно и нравственно справляться со своими жизненными проблемами;

— научить жить в новой энергетике социально-морального напряжения.

Постоянно обновляющийся мир приводит к постепенному изменению идеала образования: «от человека образованного» к «человеку культуры», от «специалиста-специи» к «универсалии» [14, с. 133].

Преобразования, происходящие в XXI веке, предполагают, что толерантные взаимоотношения между людьми должны стать социальной нормой современного общества, принятой и узаконенной на государственном и межгосударственном уровнях.

Понятие толерантности формировалось на протяжении многих веков, и этот процесс продолжается до сих пор. Накапливая разносторонние значения, толерантность «стремится» соответствовать действительности, в которой многообразные проявления нетерпимости требуют новых средств преодоления.

В 1995 году резолюцией Генеральной конференции ЮНЕСКО утверждена Декларация принципов толерантности, разработан и утвержден ряд международных документов, защищающих права человека. Первое десятилетие XXI века провозглашено ООН Международным десятилетием культуры мира и ненасилия в интересах детей планеты. В 2001 году нашим государством была принята федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе на 2001—2005 годы», которая, несомненно, отмечает особую актуальность целенаправленной работы по формированию толерантности среди российских граждан. Однако действенный механизм реализации провозглашенных прав и свобод человека еще не создан, и в этом один из истоков интолерантности, царящей в мировом сообществе. Поэтому в настоящее время наиболее эффективным средством решения вышеназванной проблемы остается система образования, в рамках которой государство вполне способно не только позитивно, но и целенаправленно формировать этнокультурные общественные процессы.

Анализ теоретических исследований в области развития толерантности изучение проблемы толерантности нашли отражение в работах А.Г. Асмолова, С.К. Бондыревой, Р.Р. Валитовой, Д.В. Зиновьева, В.М. Золотухина, В.А. Лекторского, М.П. Мчедлова, Л.В. Скворцова, В.А. Тишкова, М. Уолцера, В.В. Шалина и других. Проблема терпимости рассматривалась в трудах таких зарубежных и отечественных философов, как Дж. Локк, Жан Жак Руссо, И. Кант, А. Шопенгауэр, Г. Спенсер, К. Поппер, А.П. Куницын, Н.А. Бердяев и других.

Благодаря усилиям ЮНЕСКО, в последние десятилетия понятие «толерантность» стало международным термином, важнейшим ключевым словом в проблематике мира. Наиболее часто оно используется в связи с межнациональными, международными отношениями.

Сегодня остается самой сложной и многогранной проблема межнациональных отношений, так как она имеет глубокие исторические корни. Формируя личность будущего специалиста в любой области посредством развития у него культуры межнациональных отношений, вуз одновременно определяет жизнь будущего поколения. Умение последующих поколений решать задачи обновления и демократизации общества во многом зависит от качества сегодняшней их подготовки к жизни и в целом от овладения культурой межнационального взаимодействия. Актуальность проблемы формирования культуры межнациональных отношений во многом определяется характером социальных преобразований, проводимых в нашей стране. Современный мир в своем развитии сталкивается с целым рядом сложных социальных, экономических, экологических и политических проблем, требующих разработки и осуществления эффективных международных средств и форм межнационального взаимодействия.

Проблеме межнациональных отношений и межнационального общения посвящено значительное количество философской, социологической и психолого-педагогической литературы. Философский аспект данной проблемы представлен в трудах Н.А. Бердяева, Л.Н. Гумилева, Н.О. Лосского, В.С. Соловьева, Г.Г. Шпе-

та и других. Общение-коммуникация, вообще, рассматривается в философских трудах Ж.В. Ильенкова, М.С. Кагана, М.И. Сетрова и других. Этносоциологический аспект исследуемой проблемы представлен в трудах Ю.В. Арутюнана, Л.М. Дробижевой, А.Г. Здравомыслова, А.А. Сусоколова и других.

Общетеоретические основы национальных и межнациональных отношений изложены в исследованиях Р.Г. Абдулатипова, Ф.С. Бабейко, Ю.В. Бромлея, З.Т. Гасанова, Н.Д. Дашдамирова, Л.М. Дробижевой, Р.Г. Подольного, И.И. Серовой и других.

Формирование у молодежи толерантного отношения к социальному окружению, историческому и культурному наследию является одной из актуальных задач современного образования.

Толерантность (от лат. *Tolerantia* — терпение) — отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию, повышение порога эмоционального реагирования на угрожающую ситуацию [12, с. 401—402]. В отечественной «Политической энциклопедии» есть следующее пояснение: «Толерантность вовсе не слабость, а сильное, объективно положительное и выгодное для проявляющей ее стороны качество» [1].

Толерантность является доминантой культуры межнационального общения. Проблема воспитания толерантности и взаимопонимания между народами остается нерешенной и конечно актуальной, о чем свидетельствуют события, происходящие почти ежедневно в разных уголках нашей планеты, где участниками становятся представители разных национальностей.

Толерантность, по определению В.А. Тишкова, — это личностная или общественная характеристика, которая предполагает осознание того, что мир и социальная среда являются многомерными, а значит и взгляды на этот мир различны и не только не могут, но и не должны сводиться к единообразию или в чью-то пользу.

Расширенное определение толерантности, раскрывающее необходимость и позитивную сущность данного качества личности, включенной в межкультурное общение, содержится в «Краткой философской энциклопедии»: «Толерантность (от лат. *tolerantia* — терпение) — терпимость к иному рода взглядам, нравам, привычкам. Толерантность необходима по отношению к особенностям различных народов, наций и религий. Она является признаком уверенности в себе и сознания надежности своих собственных позиций, признаком открытого для всех идейного течения, которое не боится сравнения с другими точками зрения и не избегает духовной конкуренции» [7, с. 457]. Более полным нам представляется определение терпимости, данное в словаре по этике под редакцией А.А. Гусейнова и И.С. Кона: «Терпимость личности — моральное качество, характеризующее отношение к интересам, убеждениям, верованиям, привычкам и поведению других людей. Выражается в стремлении личности достичь взаимного понимания и согласования разнородных интересов и точек зрения без применения давления, преимущественно методами разъяснения и убеждения...» [16, с. 351]. Данное определение не ограничивает, в отличие от предыдущего, применения толерантности только к представителям иных наций, народностей и религий и отмечает моральную основу данного качества личности. Но и определение, предложенное в словаре по этике, представляется неполным, так как в нем не идет речь о признании и уважении «иных» людей, принадлежащих иным социальным, этническим группам либо

исповедующим иную веру и т.д. Словарь «Американское наследие» («American Heritage Dictionary») трактует толерантность в широком смысле как «способность к признанию или практическое признание и уважение убеждений и действий других людей» (цит. по Уэйн К. Образование и толерантность // Высшее образование в Европе. — 1997. — № 2. — С. 14—28, 16), что тоже лишено отдельного упоминания уважения к людям, маркированным как «иные», «чуждые» по этническому либо религиозному признаку. Для определения более адекватного понятия толерантности в контексте межкультурного образования и лингвосоциокультурной компетенции рассмотрим данное качество личности в философском и педагогическом аспектах более подробно.

В.А. Лекторский [8, с. 48—54] рассматривает четыре возможные модели толерантности, которым соответствуют некоторые реально существовавшие и существующие философско-педагогические концепции (см. табл.).

Модели толерантности

<i>Модели толерантности</i>	<i>Особенности моделей толерантности</i>
Толерантность как безразличие	«Толерантность, при таком ее понимании, выступает как, по существу, безразличие к существованию различных взглядов и практик, так как последние рассматриваются в качестве неважных перед лицом основных проблем, с которыми имеет дело общество»
Толерантность как невозможность взаимопонимания	«Согласно данному пониманию толерантности, религиозные, метафизические взгляды, специфические ценности той или иной культуры не являются чем-то второстепенным для деятельности человека и для развития общества. Толерантность в данном случае выступает как уважение к другому, которого я вместе с тем не могу понимать и с которым не могу взаимодействовать»
Толерантность как снисхождение	«В случае данного понимания, толерантность выступает как снисхождение к слабости других, сочетающаяся с некоторой долей презрения к ним. Например, я вынужден терпеть взгляды, несостоятельность которых я понимаю и могу показать, но вступать в критическую дискуссию с таким человеком не имеет смысла»
Терпимость как расширение собственного опыта и критический диалог	«Толерантность, в этом случае, выступает как уважение к чужой позиции в сочетании с установкой на взаимное изменение позиций в результате критического диалога»

Из вышеперечисленных моделей толерантности личности лишь последняя представляется, по мнению автора, плодотворной в современной ситуации. Так считает и Р.Р. Валитова [4, с. 33—34], утверждая, что толерантность личности предполагает заинтересованное отношение к другому, желание прочувствовать его мироощущение, которое побуждает к работе разум уже потому, что оно иное, чем-то не похожее на собственное восприятие действительности. Необходимо отметить, что исследователи рассматривают понятие толерантности не только на личностном уровне, но и в рамках этнокультурных отношений, то есть уточняя понятие толерантности характеристикой «межкультурная толерантность». Действительно, по мнению Отфрида Хеффе [20, 16—28], толерантность на межэтни-

ческом уровне предполагает взаимное уважение различных культур и традиций, признание самоценности других культур.

Воспитание межкультурной толерантности настолько важно для формирования личности студента, настроенной на позитивное межкультурное общение, что выносятся современными дидактами [9, с. 6] в качестве одной из ключевых задач образования новой формации в условиях, уже обозначенных нами ранее, то есть принимая во внимание полиэтничность, многоязычие, поликультурность и полиментальность населения России. Основной аргумент противников этой идеи сводится к опасениям в возможной декультурации молодого поколения и потере им собственной этнокультурной идентичности. Однако современные исследования культурологов и этнопсихологов доказывают, что успешное формирование межкультурной толерантности невозможно в том случае, если у студентов не сформирована прочная база в виде развитой этнокультурной идентичности с позитивным вектором. Дж. Берри и М. Плизент в своих исследованиях, посвященных проблеме этнокультурной толерантности, установили, что только позитивная этнокультурная идентичность может дать основание для уважения других культурных групп и выражения готовности обмена идеями, установками или для участия в совместной деятельности. [цит. по: Этническая психология и общество, 1997]. Этнокультурная идентичность фиксирует осознание личностью своей принадлежности к определенной культурной общности. Культурная идентичность прежде всего является результатом когнитивно-эмоционального процесса осознания себя представителем какого-либо этноса с присущей ему культурой, системой мировидения, отождествления себя с ним и обособления от других культур и этносов. Н.М. Лебедева, основываясь на взглядах Дж. Берри и М. Плизента и на результатах собственных исследований, установила, что позитивная этнокультурная идентичность взаимосвязана с этнокультурной толерантностью и является ее основой.

Исходя из вышесказанного, определим нашу позицию по отношению к этому понятию. «Межкультурная толерантность» — это моральное качество личности, характеризующее терпимое отношение к другим людям, независимо от их этнической, национальной либо культурной принадлежности, терпимое отношение к иному рода взглядам, нравам, привычкам. Необходима она по отношению к особенностям различных культурных групп или к их представителям. Межкультурная толерантность является признаком уверенности личности в себе и сознания надежности своих собственных позиций, признаком открытого для всех идейного течения, которое не боится сравнения с другими точками зрения и не избегает духовной конкуренции. Выражается она в стремлении достичь взаимного уважения, понимания и согласования разнородных интересов и точек зрения между культурно-этническими средами и их конкретными представителями без применения давления, преимущественно методами разъяснения и убеждения.

Каковы же главные причины столкновений между людьми разных национальностей? В первую очередь, — это отсутствие культуры поведения, неспособность слушать и слышать, понимать, а значит, и уважать, принимать окружающих людей, независимо от их национальности, возраста, социального положения, взглядов.

Другой причиной можно обозначить низкий этноэтикетный уровень знаний значительной части молодого поколения. В течение тысячелетий люди искали со-

вершенные способы взаимодействия друг с другом, которые способствовали бы достижению согласия и взаимопонимания в поликультурном образовательном пространстве, созданию атмосферы терпимости, доброжелательности, уважительного отношения друг к другу. Доминантой человеческих отношений стали правила и нормы этикета, зародившиеся еще в глубокой древности, а в дальнейшем, ставшие надежным средством равноправного межнационального диалога. Они позволяли избегать ненужных конфликтов и натянутости в отношениях между народами. Со временем этикет стал своеобразным ядром межнациональных отношений, культуры общения и взаимопонимания. В современном поликультурном мире среди части студенческой молодежи наблюдается дефицит хороших манер, что приводит к возникновению конфликтов. Только знание и выполнение норм и требований этноэтикета будет способствовать снижению роста конфликтности. Другой важной составляющей в процессе формирования культуры межнациональных отношений у молодежи служит этнопсихологическая гибкость, дающая возможность эффективно приспосабливаться к традициям, обычаям, образу мышления и действиям представителей разных этнических общностей и сохранять при этом уважение к ценностям собственного народа.

Сегодня приходится признать недостаточную сформированность у студенческой молодежи лингвосоциокультурной компетенции, суть которой сводится к пониманию и признанию культуры другого народа. Знание культурных этносов, национальностей развивает этноориентированную личность, свободную от предрассудков и стереотипов мышления, способную к творческому саморазвитию в поликультурном обществе.

Представление о лингвосоциокультурной компетенции и межкультурной толерантности как ее компоненте существенным образом расширяют практические рекомендации участникам межкультурного общения, выработанные в результате многолетнего опыта американскими исследователями К. Ситарамом и Р. Когделлом. Если следовать данным рекомендациям в процессе диалога культур и при его моделировании в образовательном пространстве вуза, то можно в существенной степени избежать или нивелировать те факторы межэтнического недопонимания и вражды, о классификации которых только что шла речь. Авторы рекомендаций убеждены, что при формировании терпимого отношения к людям, различающимся по этническому, национальному, религиозному и иному признаку, необходимо следовать своду нижеприведенных правил коммуникации, включены ими в так называемом кодекс этики межкультурного коммуникатора.

1. Осознавать, что он не устанавливает мировых стандартов.
2. Относиться к культуре аудитории с тем же уважением, с каким относился бы к своей собственной.
3. Не судить о ценностях, убеждениях и обычаях других культур, отталкиваясь от собственных ценностей.
4. Всегда помнить о необходимости понимать культурную основу чужих ценностей.
5. Никогда не исходить из превосходства своей религии над религией другого.
6. Общаясь с представителями другой религии, пытаться понимать и уважать эту религию.
7. Стремиться понять обычаи приготовления и принятия пищи у других народов, сложившиеся под влиянием их специфических потребностей и ресурсов.

8. Уважать способы одеваться, принятые в других культурах.

9. Не демонстрировать отвращения к непривычным запахам, если те могут восприниматься как приятные людьми других культур.

10. Не исходить из цвета кожи как «естественной» основы взаимоотношений с тем или иным человеком.

11. Не смотреть свысока на человека, если его акцент отличается от твоего.

12. Понимать, что каждая культура, какой бы малой она ни была, имеет что предложить миру, но нет таких культур, которые бы имели монополию на все аспекты.

13. Не пытаться использовать свой высокий статус в иерархии своей культуры для воздействия на поведение других представителей другой культуры в ходе межкультурных контактов.

14. Всегда помнить, что никакие научные данные не подтверждают превосходства одной этнической группы над другой [15, с. 106].

Проблема формирования лингвосоциокультурной компетенции студентов — важная социально-педагогическая проблема. Ее решение затрагивает насущные вопросы общества и образования, поскольку в современных условиях востребован человек, способный мыслить глобально, понимать себя и других, культуру не только своего народа, но и других народов и культуру человечества в целом. Эта многоаспектная задача отражает необходимость формирования у студентов толерантности, равного позитивного отношения к родной культуре и культуре других народов, к субъектам различных культур на основе понимания и принятия ценностей этих культур, их традиций [13, с. 6].

Обозначенные причины указываются практически во всех документах, в которых говорится о необходимости воспитания подрастающего поколения в духе межнациональной толерантности. В Декларации принципов толерантности, провозглашенной и подписанной 16 ноября 1995 года, в 1 статье «Понятие толерантности» написано:

1.1. Толерантность означает уважение, принятие и понимание богатого многообразия культур нашего мира, человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. Толерантность — это гармония в многообразии. Это не только моральный долг, но и политическая и правовая потребность. Толерантность — это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира.

1.2. Толерантность — это не уступка, снисхождение или потворство. Толерантность — это, прежде всего, активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и свобод человека. Ни при каких обстоятельствах толерантность не может служить оправданием посягательств на эти основные ценности, толерантность должны проявлять отдельные люди, группы и государства [1, с. 12].

Статья 26. Всеобщей декларации прав человека гласит: «Образование должно быть направлено к полному развитию человеческой личности и к увеличению уважения к правам человека и основным свободам. Образование должно содействовать взаимопониманию, терпимости и дружбе между всеми народами, расо-

выми и религиозными группами, и должно содействовать деятельности Организации Объединенных Наций по поддержанию мира» [18].

Существенный вклад в раскрытие содержания толерантности вносят В.Г. Дмитриев, Н.Е. Казаринова, В.М. Куницына, Л.Ф. Обухова, К.Л. Роджерс, Н.Н. Сотникова и другие. Развитие толерантности является объективной потребностью современного общества. В условиях формирования новых социально-экономических отношений особое значение приобретает проблема научно-обоснованной адаптации системы образования к ним. Россия, Татарстан, Якутия и многие другие регионы РФ являются пространством разнообразных культур, религий, языков, традиций, обычаев, отношений и ценностей. Национальные сообщества соотносятся с определенным этносом, отражающим целостность культуры, несущей идеи, материальные и духовные ценности определенной группы.

Воспитание культуры толерантности (терпения) и согласия должно стать одной из центральных тем образования наступившего века. Для современного общества характерен новый взгляд на образование и его функциональную роль в жизни людей. В настоящее время образование стало непрерывным процессом, охватывающим весь период активной жизни человека. Поэтому представители не только педагогической общественности, но и части российской политической элиты постепенно начинают осознавать, что именно образование может позволить России преодолеть затянувшийся кризис и войти в число современных высокоиндустриальных стран. Но при этом хочется подчеркнуть, что просто словами проблему не решить, необходимы практические действия. Поскольку Россия становится органичной частью мирового сообщества, сегодня стоит задуматься, что может ожидать систему высшего образования России в будущем. В настоящее время подготовка специалистов с высшим образованием напрямую связана с качеством преподавательского состава, перечнем изучаемых дисциплин и применением инновационных технологий.

Сегодня практически каждое образовательное учреждение является многонациональным. С.К. Бондырева рассматривает феномен вуза как особого культурного пространства, вводящего человека в мир человеческой культуры через науку как величайшее ее достижение и необходимую составную часть. Вуз, как особая культурная структура, является главным центром, в котором аккумулируются и передаются знания новым поколениям, формируется их носитель — образованный человек [2].

В качестве обязательных составляющих культурного пространства вуза С.К. Бондырева выделяет следующие культурные компоненты, являющиеся значимыми в процессе формирования культуры межнациональных отношений и межнациональной компетентности:

- пространство знаний;
- пространство культуры отношений в вузе;
- компонент физического пространства вуза — «среда обитания в вузе» [2].

Пространство знаний определяет уровень, потенциал, характер знаний, реально предлагаемый студентам и отражающий состояние науки и культуры в целом, транслируемый через специальные программы. Культурная определенность вуза, как особого пространства культуры, воспроизводящего образованного человека, призванного не только удовлетворять свои потребности в знании, сохранять

и обеспечивать пространство культуры общества, но и способного в большей степени его глубоко преобразовывать.

Вуз является не только частью культурного пространства общества, но и сам выступает как особое культурное пространство, определяемое содержанием знаний, характеризующих культурное пространство общества.

Особый характер имеет другой компонент — пространство культуры отношений в вузе. Это пространство культуры отношений профессорско-преподавательского состава, где педагоги выступают коллективным субъектом, носителем и передатчиком культурного потенциала новому поколению.

Взаимодействие студентов между собой — это другое особое пространство культуры вуза, где складываются разные, сложные и совершенно особые студенческие отношения. Культура этих отношений как отношений особой, студенческой, субкультуры вырастает как бы изнутри и имеет давние традиции, где происходит развитие ответственности в отношениях между собой, с преподавателями и другими людьми.

Следующий компонент физического пространства вуза — «среда обитания в вузе», способствующая формированию межнациональной толерантности на уровне понимания и уважения студентов. Эта обстановка является ощутимым психологическим прессингом.

По мнению С.К. Бондыревой, вуз не только специальное учреждение, предназначенное для обучения, он прежде всего порождение и составная часть культуры общества. Вуз объективно создает условия формирования межнациональной толерантности и обеспечивает воспитательные ситуации [2]. «Живя в обществе, каждый человек должен овладеть культурой различий, видеть в различиях в первую очередь положительную сторону и реагировать на различие без раздражения, каким бы оно (различие) ни было. В этом плане нетерпимость можно определить как неспособность индивида к обмену с другими индивидами чем-либо кроме обмена насилием: преодоления, устранения, уничтожения — как самого различия, так и его носителя... При цивилизованном отношении индивидов к окружающему различие — это источник раздоров и конфликтов» [3, с. 110].

Идея формирования толерантности имеет давнюю историю. Анализ научных источников (А.М. Бабаков, Д.В. Бродский, С.К. Бондырева, В.Ф. Габдулхаков, А.А. Колюжный, А.П. Садодин и др.) показывает, что понятие «толерантность» — сложное, многоплановое, имеет два важнейших измерения: устойчивость и терпимость. Устойчивость характеризует последовательность действий личности, предсказуемость ее поведения проявляется в способности к самоуправлению. Толерантность, как терпимость, характеризует отношения личности, группы, общества друг к другу и может проявляться в смирении или принятии. Культура терпения и согласия начинается с отношения человека к себе и своему ближайшему окружению — с преодолениями своей отчужденности и внутреннего раздала с самим собой (М.М. Бахтин).

Признание толерантности в более широком смысле является неперенным условием эффективной борьбы с расизмом, так как гражданские, политические и экономические права человека тесно связаны с социальными и культурными правами.

Высшая школа должна готовить как высококвалифицированных специалистов, так и культурных, интеллектуально развитых, духовно богатых людей, грамотно работающих с проблемами и умениями искать и находить пути их решения; с эмоциональной стабильностью, самостоятельностью, ответственностью, уверенностью в себе; с гибкостью и критичностью мышления.

Итак, толерантность и лингвосоциокультурная компетенция, частью которой она является, показывают, что они выступают образовательными компонентами взаимодействия между людьми, принадлежащими к разным этносам, культурам, традициям, религиям. Необходимым условием выживания человечества в период обострения существующих противоречий является только диалог культур и мировоззрений.

Воспитательно-образовательная политика должна отражать общенациональные интересы, учитывать общие тенденции мирового развития. Для России, страны многонациональной, многоконфессиональной и поликультурной, проблема воспитания подрастающего поколения в духе терпимости является наиболее острой. «Противостоять разобщенности людей и проявлению взаимной агрессии позволяет толерантность. Толерантность расширяет возможности народов для достижения согласия в обществе, мире» [1].

Список использованной литературы

1. Безюлева, Г.В. Толерантность в пространстве образования : учебное пособие / Г.В. Безюлева, С.К. Бондырева, Г.М. Шаламова ; Московский психолого-социальный институт. — М., 2005.
2. Бондырева, С.К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства : избранные труды. — М. : Изд-во МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2003.
3. Бондырева, С.К. Толерантность (введение в проблему) / С.К. Бондырева, Д.К. Колесов. — М. : Изд-во МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2003.
4. Валитова, Р.Р. Толерантность: порок или добродетель? // Вестник Московского университета. — 1996. — № 1 (Сер. 7 : Философия).
5. Васильева, Е.Н. Инновационность в обучении будущего специалиста // Стандарты и мониторинг. — 2004. — № 2.
6. Век толерантности : научно-публицистический вестник. — М. : Изд-во МГУ, 2001.
7. Краткая философская энциклопедия. — М. : Прогресс-Энциклопедия, 1994. — 576 с.
8. Лекторский, В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме // Вопросы философии. — 1997. — № 11.
9. Макаев, В.В. Поликультурное образование — актуальная проблема современной школы / В.В. Макаев, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова // Педагогика. — 1999. — № 4.
10. Маркова, Н.Г. Решение проблемы формирования толерантности — условие успешной социализации // AlmaMater. — 2006. — № 2.
11. Персикова, Т.Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура : учебное пособие. — М. : Логос, 2002.
12. Психология : словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. — М. : Политиздат, 1990.
13. Рошупкин, В.Г. Кросскультурная грамотность студента — будущего учителя: диагностика, формирование. — М. : Изд-во МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2006.
14. Свасьян, К.А. Человек как творение и творец культуры // Вопросы философии. — 1987. — № 6.
15. Ситарам, К. Основы межкультурной коммуникации / К. Ситарам, Р. Когделл // Человек. — 1992. — № 5.
16. Словарь по этике / под ред. А.А. Гусейнова, И.С. Кона. — М. : Политиздат, 1989. — 447 с.
17. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика) : сборник научно-методических статей. — М. : Изд-во МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2002.
18. Толерантность — идеология гражданского мира. — М. : Бонфи, 2001.

19. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / под. ред. Д.И. Ушакова. — М., 1935. — Т. 1.
20. Хеффе, О. Плюрализм и толерантность: к легитимации в современном мире // Философские науки. — 1991. — № 12.
21. Этнодидактика народов России: практико-ориентированный подход к обучению / под ред. Ф.Г. Ялалова. — Нижнекамск : Чишмэ, 2003.

А.О. Кошелева, А.С. Вершков

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ПЕРСОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ ВУЗА

Современная бурно развивающаяся педагогика высшей школы представляет собой не только сферу психолого-педагогической практики, но и полигон эмпирически верифицируемых в ней теоретических подходов. Разработанная в ходе исследования когнитивно-рефлексивная модель, является, по существу, основой развития персональной ответственности будущего специалиста в условиях учебно-профессиональной деятельности вуза.

В целевой диагностике исходного уровня персональной ответственности у студентов-первокурсников можно выделить следующие узловые задачи:

— выявление представлений студентов о персональной ответственности личности;

— изучение личного опыта обучающихся в проявлении ответственных действий и степени развитости у студентов умений и способностей к саморазвитию персональной ответственности.

Эмпирические данные констатирующего этапа исследования, проведенного в вузах г. Орла (Академия ФСО России, ОГТУ, ОГИИК) позволили обнаружить следующие тенденции.

Одна из них состоит в том, что в нестабильном социуме у первокурсников, обучающихся в различных вузах, существенно размыты нормы личной морали и общие понятия о совести и долге. Так, по нашим данным, зрелое понятие о личной ответственности при решении совместных задач в коллективе в целом и среднем отсутствует у 55 % опрошенных. Еще одна тенденция такова: высокий уровень умений к самоконтролю деятельности при выполнении предъявляемых требований обнаруживает только 19 % первокурсников. Понимая важность личной ответственности в будущей профессиональной деятельности, достаточную степень ее развитости у себя отмечают только 40 %, а свое стремление к ответственным поступкам в коллективных делах — лишь 27 %. При этом, не уверены в том, что им можно доверить ответственное дело 56 % опрошенных. Тенденция третья: вера в свои силы и возможности развить качества, значимые для профессиональной деятельности, и практические способности к должному самоконтролю поведения по-разному складываются в связи с гендерным статусом обучающихся — эти качества юношами отмечаются в 2 раза чаще, чем девушками. Обнаружена и важная тенденция социально-статусных различий в представлениях об ответственности. В частности, студенты и курсанты из семей военнослужащих в 1,5 раза чаще, чем из семей госслужащих, готовы добросовестно и дисциплинированно выполнять возложенные на них обязанности, тогда как первокурсники из рабоче-крестьянских семей в 1,6 раза чаще, чем из семей интеллигенции и госслуж-

жащих, фиксируют, насколько важно развить такие значимые качества, как целеустремленность и стойкость в преодолении тягот службы.

Почти у половины студентов усматривается нравственное и ответственное поведение в добросовестном выполнении своих обязанностей. Каждый шестой студент связывает ответственное поведение человека со способностью отвечать за свои поступки, однако самостоятельное принятие решения и способность разрешать любую проблему по самооценке студентов-первокурсников практически не проявляется. Это требует дифференцированного педагогического стимулирования проявления этих способностей.

Студенты считают, что способны добросовестно выполнять свои обязанности, однако высокий уровень в принятии решений, касающихся выполнения обязанностей, при этом не зафиксирован. Обнаружен и низкий уровень ответственности обучающихся за свои поступки. В целом и среднем студенты-первокурсники самокритичны в оценке своей индивидуальной ответственности. Следовательно, сфера морального сознания личности и представлений об ответственных отношениях во взаимодействии с другими людьми требуют системной дифференцированности учебно-воспитательной и организационно-педагогической работы с этим коллективом обучающихся.

В понимании студентов, для современного специалиста прежде всего важно такое качество социальной ответственности, как соблюдение нравственных норм гражданского поведения. Они ценят свою самостоятельность в принятии решений и упорство в достижении поставленных целей, однако в меньшей мере выделяют такие качества, как уважение достоинства другого человека, доверие к членам коллектива, способность понимать других, самодисциплину и чувство коллективизма. Из этого видно, что большинство студентов-первокурсников слабо идентифицируют себя с первичным коллективом. Лишь треть из них считает развитой свою способность к уважению достоинства другого человека и доверию к другим людям, хотя ценность этих качеств для профессиональной деятельности важна более чем для 70 % наших респондентов. Все это требует при проектировании задач воспитания и развития персональной ответственности в первичном коллективе специально выделить задачу формирования позитивного (эталонного) образа будущего специалиста.

Согласно нашим данным, для современных студентов характерно, что в целом лишь около половины из них уверены в себе и в том, что им можно доверить ответственное дело. А более половины готовы переложить ответственность на другого и не знают, как добиться того, чтобы люди ответственно подходили к выполнению задания. При этом предпочитают не переживать за порученное ответственное дело около 60 % студентов. Более трети студентов прежде всего проявляют свои ответственные отношения с друзьями и преподавателями, чем с товарищами по учебе.

Полученные результаты диагностики убедили нас в том, что планируя систему работы по развитию персональной ответственности в учебном коллективе, важно обратить особое внимание на то, что более трети студентов нуждаются в дифференцированном педагогическом подходе к стимулированию их ответственности.

В ходе проводимой нами воспитательной работы эмоциональная сфера отношений в коллективе, сфера нравственного самосознания студентов и сфера их

деятельности требовали системно-комплексного воспитательного влияния. Необходимо было выявить и рассмотреть причины, мешающие обучающимся поступать ответственно.

Так, по нашим данным, большинство студентов отмечают субъективную причину «не вижу необходимости поступать ответственно», что позволяет увидеть низкую требовательность к себе в деятельности и взаимодействиях с людьми практически у половины студентов. Это требует в вузе системной корректировки целей воспитания будущего специалиста, изменения его негативных моральных установок на ответственное поведение в социальной и профессиональной среде.

Из приведенных данных объективно видна необходимость целенаправленного педагогического влияния на процесс развития персональной ответственности будущего специалиста, и прежде всего в первичном учебном коллективе, который обеспечивает достижение ее личностного высокого уровня, либо тормозит ее развитие уже на этапе вхождения во внутривузовскую среду. На наш взгляд, это становится возможным только при системной организации воспитательной работы в первичном коллективе на основе опоры на положительное в личности и путем применения системы педагогических требований, а также при дифференцированном учете педагогами индивидуального своеобразия у обучающихся их нравственного сознания и накопленного опыта личностных отношений в социуме. Возникает необходимость целевого педагогического планирования и применения различного рода ситуаций, дающих возможность обучающимся проявить их персональную ответственность.

Отношения в учебных коллективах на первом курсе еще практически не сложились, поэтому в воспитательном плане важно помочь студентам определиться с новыми товарищами, построить новый круг их деловых взаимодействий. Все это делает социально необходимым развитие системы отношений в первичном коллективе, морального сознания и ответственно-нравственного поведения, то есть требует целостной организации воспитательной работы в первичном учебном коллективе.

По нашему мнению, к наиболее значимым факторам, влияющим на развитие персональной ответственности будущих специалистов в условиях обучения в вузе, относятся следующие: факторы социальной среды, опосредующие персональную ответственность, которые включают социальную значимость профессии в обществе, наличие опыта выполнения ответственных поручений в школе и принятие моральных норм и правил поведения в социуме. Не менее важны и факторы педагогической организации образовательной среды в вузе, которые включают стимулирование ответственных отношений в коллективе, поддержку со стороны педагогов личных жизненных перспектив студентов. Оказывают серьезное влияние на развитие персональной ответственности социально-психологические факторы организации деятельности и взаимодействия в первичном коллективе, включающие принятие ценностей учебного коллектива и адаптацию личности к условиям вуза, благоприятный психологический климат в процессе обучения и воспитания. Выступают на передний план этические факторы зрелой самореализации в социуме, способствующие позитивной мотивации ответственного поведения, развитию чувства чести и верности данному слову, стремлению постоянно выполнять предъявляемые требования. Субъективные индивидуально-психологические факторы обуславливают ответственность в плане наличия у личности

способностей к будущей профессиональной деятельности (коммуникативных, гностических, конструктивных, организаторских) и психологической готовности к учебной и профессиональной деятельности. Действуют факторы самоорганизации поведения и деятельности, которые включают понимание последствий невыполнения поставленной задачи и способность к самоконтролю.

Таким образом, анализ факторов, непосредственно обуславливающих развитие персональной ответственности в системе профессионального образования, позволяет взглянуть на проблему с концептуальных позиций. Во-первых, у обучающихся в вузе еще недостаточно проявляется осознание моральных норм и нравственных оценок (моральное сознание личности). Во-вторых, будущим специалистам необходим личный опыт участия в ответственной деятельности по выполнению общественных и учебных обязанностей, что и является началом процесса развития и саморазвития [1]. В-третьих, характер мотивации нравственных отношений с людьми, совокупность моральных и нравственных чувств личности (долг, честь, совесть) обеспечивают осознание личной ответственности и детерминируют собой сознательный выбор типа ответственного поведения в различных видах деятельности, включая и степень высокой активности в освоении профессиональной деятельности как показателя нравственной ответственности будущего специалиста.

В ходе взаимодействия личности в образовательной среде вуза в юности именно личностные морально-нравственные нормы становятся интериоризованным «ядром» развития персональной ответственности. То есть развитие персональной ответственности будущего специалиста в вузе представляет собой процесс, неразрывно связанный с сознательным освоением обучающимся профессиональной деятельности и с мотивированным развитием его ведущих социальных ролей и функций как гражданина современного общества и своей страны и как нравственно-зрелого человека в целом.

Понятно, что развитие персональной ответственности первокурсников начинается уже с этапа адаптации и личностно-психологического вхождения в новую среду. Целостное использование на практике системно-деятельностного и личностно-развивающего подходов к решению проблемы персональной ответственности будущего специалиста в условиях вузовской образовательной среды дает возможность не только выделить сущность персональной ответственности в ее структурно-функциональных связях, но и спроектировать на этой основе педагогическую воспитательную систему управления процессом развития персональной ответственности в условиях организации воспитательной работы в учебном коллективе вуза с учетом динамики ценностных ориентаций обучающихся. По существу, проектирование социально-педагогической технологии, обеспечивающей успешное развитие персональной ответственности будущего специалиста в условиях воспитательной работы с первичным учебным коллективом, означает прежде всего определение актуальных и перспективных знаний, умений, способностей и качеств личности студента как будущего специалиста. Немаловажным при этом является трансформация основной цели обучения в систему взаимосвязанных, переходящих друг в друга целей и задач, отражающих динамику развития персональной ответственности студента в профессиональной среде.

Исходя из этого, социально-педагогическая модель развития персональной ответственности в условиях целевой организации воспитательной работы в учеб-

ном коллективе должна включать в себя, как и любая воспитательная система, единство целей и решения задач развития ведущих сфер обучающегося по диагностически заранее обоснованным критериям их проявления в познавательно-профессиональной и функционально-ролевой деятельности. Эти критерии определяются через показатели, отражающие мотивационно-гностическую, социально-нравственную, регулятивно-волевою и результативно-поведенческую сферы действия личности.

Базируясь на этом, основными элементами системной организации воспитательной работы в учебном коллективе, развивающей персональную ответственность как стержневое нравственное качество первокурсников в их отношениях к своим функционально-ролевым обязанностям, в нашей модели выступают: общая цель, личностно-развивающие и организационно-процессуальные задачи построения деятельности и отношений в коллективе, заданные по содержательным и качественным признакам их педагогической организации, координации и оценки результативности, причем, содержательно на уровне развитости у обучающихся ценностей долга, личностных мотиваций к выбранной профессии, их стремлений к добросовестному ее познанию, выполнению предъявляемых требований в ходе учебной деятельности и социально-ролевых отношений в первичном коллективе.

При этом, начальным шагом и стартовым психологическим механизмом процесса развития персональной ответственности является высокая мотивация к самосовершенствованию. В построении воспитательной работы в вузе с учетом мотива выбора профессии ученые (А.В. Барабанщиков, Н.Ф. Маслова) отмечают, что сфера мотивации связана с системой типичных для личности отношений (к людям, к труду, к жизни). Фактически же это типичные для данной личности способы взаимодействия в социуме. Мотивация способствует глубокому овладению и осознанию каждым студентом знаний о сущности и содержании требований законов, инструкций, распоряжений, а также норм (правил), регулирующих весь спектр формальных и неформальных взаимоотношений.

В тоже время практика показывает, что специалисты, хорошо знающие требования руководящих документов, лучше справляются со своими задачами. Но для достижения высокого уровня персональной ответственности одного знания недостаточно — нужна глубокая внутренняя мотивированность на обязательность и необходимость в выполнении служебных требований. Существенным условием, определяющим успешное развитие персональной ответственности, выступает практическая деятельность специалиста, где вырабатываются устойчивые навыки, умения, привычки и психологическая готовность к ответственной самореализации в повседневной жизнедеятельности.

Персональная ответственность студента в вузе предполагает осознание сущности своих обязанностей как обучающегося и как будущего специалиста (содержания учебных обязанностей, профессиональных норм поведения и деятельности, осмысления требуемых и наличных профессионально-личностных качеств специалиста, своих профессиональных возможностей и способностей). Когда мы говорим об осознании студентом сущности своих обязанностей, подразумеваем, что «речь идет не просто о познании, а об ответственности за адекватное отражение и правильный выбор оптимальных ответственных действий» [5, с. 43].

С учетом нашего понимания структуры персональной ответственности как целостной педагогической системы необходимо уже на этапе социально-педаго-

гического проектирования модели выделить уровни развития персональной ответственности по основным образующим (мотивационно-гностический, социально-нравственный, регулятивно-волевой и результативно-поведенческий) критериям проявления личности. Степень выраженности в целом опознавательных признаков персональной ответственности позволяет учитывать педагогу их проявления в конкретных условиях и справедливо оценивать общий уровень ее развития конкретного студента в конкретном первичном коллективе.

Можно говорить об эмпирическом выделении трех уровней развития персональной ответственности студента (высокий или оптимальный — профессионально-достаточный, средний — социально-допустимый и низкий — нуждающийся в коррекции), что позволяет индивидуально дифференцировать воспитательную работу в коллективе.

Персональная ответственность студента как будущего специалиста зарождается в деятельности, связанной с выбранной профессией, проявляется и развивается в образовательной среде вуза. Осознание им налагаемых учебных обязанностей проявляется в активизации учебных действий на основе лично значимых мотивов. Самостоятельное построение личностью плана действий приводит к желанию его реализации, доведению до нужного результата, а чувство персональной ответственности за выполнение учебных обязанностей выражается в неравнодушии к результатам учебы, процессу решения учебных задач и т.д. В процессе учебной деятельности закрепляется или ослабевает интерес к профессии, снижается или повышается мотивация, влияющая на ответственное отношение к своим должностным обязанностям.

На практике важно эффективно использовать психолого-педагогическую поддержку обучающихся в вузе, которая предполагает совместное с будущим специалистом определение его интересов, целей, возможностей и путей преодоления проблем, мешающих ему достичь позитивных результатов в развитии персональной ответственности. Важнейшими средствами педагогической поддержки студентов при этом должны являться: помощь в отборе необходимой информации, консультация, рекомендация, совет, а также доверие, уважение, понимание, не навязывание мнения педагогом.

Эмоционально-волевая сфера личности является одной из ведущих в процессе персонального развития ответственности: способность и умение подчинять себя в ситуациях, где отсутствует внешний контроль за поведением, где могут возникать различные соблазны «потворства» низменным инстинктам и потребностям, в той или иной мере присущие каждому человеку. Отечественные психологи (Н.А. Минкина, К. Муздыбаев, Н.А. Промашкова, Н.И. Рейнвальд) обоснованно выделяют состояние и компоненты волевого развития как основное условие в достижении высокого уровня персональной ответственности.

Таким образом, персональная ответственность студента — интеграция его глубоких знаний, сознательности, воли, навыков и привычек, формирующихся и развивающихся как динамичный личностный процесс развития.

Однако для успешного развития персональной ответственности необходимо создать психолого-педагогические условия в системе педагогического руководства процессом развития личностных и профессионально необходимых качеств.

Специальная диагностика уровня развития персональной ответственности у студентов на каждом курсе и ее периодический анализ в динамике позволяют

осуществить разработку и выдачу педагогическому составу соответствующих адресных рекомендаций по развитию персональной ответственности с учетом индивидуальных, социально-психологических особенностей студентов.

Это обеспечивается скоординированным применением современных методов, форм и способов активного обучения и воспитания на базе учета авторитета личности педагога и межличностных отношений студентов в деятельности учебного коллектива.

Тем не менее, изменения социально-экономических условий современного общества, которые привели к тому, что выпускники школ зачастую поступают в вуз не для получения специальности, развития своих личностных и профессиональных качеств, самосовершенствования, а из-за неопределенности в своих жизненных целях, желая отодвинуть или вообще исключить момент службы в армии, для получения бесплатного и престижного образования явно не способствует развитию персональной ответственности личности. Об этом говорит наш многолетний опыт работы в вузе, подтверждают социологические исследования [3, с. 11—13]. В связи с этим возникает необходимость преодоления формального отношения студентов к участию в воспитательных мероприятиях своего первичного коллектива, факультета и вуза в целом.

Таким образом, моделирование в образовательной среде вуза содержания будущей профессиональной деятельности студента предполагает, что он, изучая учебный материал, не просто усваивает новую информацию, но пытается с ее помощью и на ее основе включить себя в ситуации решения профессионально подобных задач. К ним мы относим предметные учебно-воспитательные ситуации, в которых раскрываются элементы деятельности специалистов. Кроме того, включение будущих специалистов в решение учебно-воспитательных ситуаций, предполагающих взаимную ответственность, поможет им выработать механизм своего должного поведения в будущей профессиональной деятельности.

Формулируя конкретные педагогические цели на основе социального заказа общества (подготовка специалиста, обладающего набором качеств, необходимых в условиях современного общества) в соответствии с объективными, субъективными условиями и возможностями реального педагогического процесса, педагог анализирует два результата: результат обучения студента как прибавку знаний, а так же результат развития как конкретный вклад в изменение определенных качеств личности студента, например, достижение более высокого уровня развития персональной ответственности будущего специалиста [8, с. 16—31]. На развитие персональной ответственности студента в учебной деятельности могут оказать влияние методы обучения и воспитания, требующие коллективного подхода к решению учебно-воспитательных задач, предусматривающие планирование и организацию совместной деятельности, анализ ситуаций ответственной зависимости.

При моделировании в учебной деятельности студентов содержания их будущей профессиональной деятельности логическим центром воспитательного процесса в учебном коллективе становится сама развивающаяся личность студента, что соответствует требованиям гуманизации образования, его ориентации на развитие личностно значимых и профессионально значимых качеств, в том числе базового среди них — персональной ответственности.

Список использованной литературы

1. Андреева, Г.М. Социальная психология. — М. : Аспект пресс, 2002. — 363 с.
2. Барабанщиков, А.В. Психология и педагогика высшей военной школы. — М. : Военное изд-во, 1989. — 366 с.
3. Викторова, Л.Г. Ответственность как фактор успешности профессиональной подготовки специалиста в новых экономических условиях / Л.Г. Викторова, Л.А. Барановская // Управление человеческими ресурсами в условиях рынка : сборник к НПК. — Барнаул, 1994.
4. Маслова, Н.Ф. Воспитание культуры мышления в контексте развития самосознания личности в системе высшего профессионального образования : сборник научных трудов преподавателей и аспирантов. — Тула : Изд-во ТГПУ, 1994.
5. Минкина, Н.А. Воспитание ответственностью : учебное пособие. — М. : Высшая школа, 1990. — 146 с.
6. Муздыбаев, К. Психология ответственности. — Л. : Наука, 1983. — 240 с.
7. Промашкова, Н.А. Об ответственности как системном качестве личности студента. Студент на пороге XXI века : монография / отв. ред. Н.И. Рейнвальд. — М. : Изд-во УДН, 1990. — 152 с.
8. Рейнвальд, Н.И. Психологические проблемы изучения и формирования личности студента как будущего специалиста. Студент на пороге XXI века. — М. : Изд-во УДН, 1990. — 152 с.



Методология и психология развития личности

И.Ф. Исаев, И.П. Ильинская

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Развитие российского образования от безличного к личностно-ориентированному, от односторонне знаниевого к деятельностному и поликультурному, рассчитанному на множественную и многомерную интеллектуальную, художественную, духовную, практическую деятельность человека, которая не исчерпывается только производством и воспроизводством знаний, от репродуктивного и приспособляющего к продуктивному и развивающему, вырабатывающему способность личности и общества свободно адаптироваться в новых условиях и ситуациях, творчески изменять современную действительность обуславливает острейшую необходимость научно-теоретического пересмотра педагогических позиций в воспитании, требует адекватности в выборе методологических подходов и оснований в развитии, формировании личности [3].

И. Кант понимал развитие личности как культуру, культивирование ее собственных сил. Личность является творцом и носителем культуры, одно невозможно без другого: развитие личности составляет содержание культуры, в тоже время без культурных ценностей и знаний, созданных человечеством, социальных установок, норм и отношений, исторического опыта, включающего общекультурные способы и приемы деятельности, без творческих механизмов овладения и преобразования культуры личность не способна к полноценному развитию и саморазвитию [14].

Одной из методологических основ гуманистической педагогики является культурологический подход, который позволяет рассматривать исследуемые проблемы в общекультурном контексте как интеграцию личности с общей культурой в единстве прошлого, настоящего и будущего. Как общенаучный методологический принцип, культурологический подход применим при исследовании проблем педагогики, психологии, социологии и других наук, выступая в качестве обобщенной методологической основы [5].

Педагогика по своей сути культуросообразна, она отражает уровень культуры общества [4, с. 6]. Педагогика — это не только наука, но и культура, искус-

ство, тысячелетние традиции народной, семейной педагогики, спрессованные в заповеди и принципы. Связь интеллигентности с нравственным здоровьем человека — это и есть тот узел культурно-педагогических проблем, понимание которых является условием духовного развития человека его общей культуры [8, с. 3].

В современной педагогической теории и практике очевиден отказ от упрощенного представления о культурологическом подходе, которое проявляется в основном во введении в учебные планы новых дисциплин социокультурного содержания.

Культурологический подход должен рассматриваться прежде всего в контексте общефилософского понимания культуры. Педагогические факты и явления при таком подходе анализируются с учетом социальных и культурных процессов в прошлом, настоящем и будущем на уровне обыденного и теоретического сознания. В обыденном сознании культура представлена неоднозначно: с одной стороны, она понимается как нечто нормативное, заданное как образец, на который должны равняться представители конкретного общества; с другой — отождествляется с образованностью, интеллигентностью человека; с третьей — связывается с характеристикой места и образа жизни человека.

В современной культурологии, социологии, философии проведен достаточно полный анализ эволюции понятия «культура». В результате мы можем сделать вывод, что существуют три принципиальных подхода к определению феномена культуры.

Первый подход. Культура — это *совокупный продукт человеческой деятельности*. Культура, в этом понимании — весь багаж знаний, умений, навыков, то есть весь опыт человечества, накопленный им в процессе его существования и развития. Как конечный продукт культура выступает в материальных ценностях, накопленных человечеством, а также в существовании различных технологий по созданию и накоплению этих ценностей. Основная форма отношения человека к миру — деятельность, содержание которой есть изменение и преобразование окружающей действительности [11]. Следовательно, деятельность — это сущность человека, фундамент формирования его личности. Само понятие деятельности предполагает превращение человеком материала как объекта деятельности в предмет и продукт деятельности.

Второй подход. Культура — это *антропологический феномен*, то, что отличает человека как порождение природы, делает человека человеком, это человеческое в человеке, степень очеловеченности человека. В культуре представлено личностное измерение общества, его человеческий потенциал и общественная оценка человека. Культура — «мера гуманизации общества и индивида» [12].

П.А. Сапронов говорит, что, произнося слово «культура», мы всегда и обязательно имеем в виду один из трех способов или форм ее бытования: 1) как продукт деятельности, как некую предметную реальность; 2) как деятельность по созданию этой предметной реальности (книга — культура как предметная реальность, ее написание или чтение — культура в качестве деятельности); 3) человеческая деятельность может быть внутренней и внешней. Ничего, помимо предметной реальности, внутренней и внешней деятельности примыслить к культуре невозможно, ничего другого в ней нет. Она — человеческая реальность, а не чисто природная данность, а значит представляется человеком как деятельность и ее продукт. Культура возникает только тогда, когда человек оказывается способным

пробиться «к самому себе», не внешнему обезличенному в себе, а к своему Я, и не только пробиться, но и подобрать внешние формы его выражения. Отдавая или не отдавая себе в этом отчет, мы подходим к явлению культуры с вопросом, кто это, какая душа воплотилась в этом предмете, а вовсе не что это такое [9].

Третий подход. Культура — это *осмысление бытия в символах и образах*. По словам Н.А. Бердяева, «культура не есть осуществление новой жизни, нового бытия, она есть — осуществление новых ценностей. Все достижения культуры символичны, а не реалистичны. Новая жизнь, высшее бытие дается лишь в подобию, образах, символах».

Культура представляется нам в трех видах, в трех аспектах, которые происходят из изложенных нами подходов к изучению феномена культуры: материальная, социальная, духовная культуры.

Принятое деление культуры на материальную и духовную, соответственно двум основным видам производства — материального и духовного, достаточно условно. Теория культуры исходит не только из их органического единства, но и из признания того, что само их разграничение функционально, ибо предметы материальной культуры являются результатом воплощения определенных идей, материализации знания, а духовная культура объективируется с помощью материальных средств. Любой предмет культуры есть воплощенное единство материального, духовного и социального. Борьба изложенных выше подходов к феномену культуры остается актуальной и в наши дни.

Учитывая тот факт, что современная социальная среда представляет собой средоточие различных культурных проявлений, культурных архетипов, находящихся в постоянном взаимодействии, влияющих на инкультурацию личности, поликультурное воспитание становится особенно актуальным. В очередной раз в истории человечества (на современном этапе в результате усиления тенденций к глобализации) наметилось обострение межконфессиональных, межэтнических отношений в мировом пространстве равно как и на территории Российской Федерации.

Особое значение для исследования проблем формирования личности школьника в поликультурной образовательной среде имеет понимание роли личности учителя. Важно учитывать положение о том, что главным системообразующим фактором становления будущего учителя является формирование профессионально-педагогической культуры. Один из аспектов исследования профессионально-педагогической культуры, равно как и культуры как феномена — аксиологический.

Аксиологический подход в изучении педагогических явлений позволяет решать задачи гуманизации общества, он органически присущ гуманистической педагогике, поскольку человек рассматривается в ней как высшая ценность общества и самоцель общественного развития. В этой связи аксиология, являющаяся более общей по отношению к гуманистической проблематике, может рассматриваться как основа новой философии образования и соответственно методологии современной педагогики.

В центре аксиологического мышления находится концепция взаимозависимого, взаимодействующего мира. Она утверждает, что наш мир — это мир целостного человека, поэтому важно научиться видеть то общее, что не только объединяет человечество, но и характеризует каждого отдельного человека. Гумани-

стическая ценностная ориентация, образно говоря, — «аксиологическая пружина», которая придает активность всем остальным звеньям системы ценностей. Содержание жизнедеятельности человека определяется направленностью личности на осмысление, познание и актуализацию общечеловеческих ценностей [4, с. 6].

Толкование понятия «ценность» не однозначно в педагогике, психологии, культурологи, этнологии. Общая теория ценностей, их природа, соотношение классового и общечеловеческого, утверждение приоритета общечеловеческих ценностей сегодня имеют исключительное значение, обуславливаемое политической, экономической, социальной нестабильностью, отказом от прежних духовных ценностей, отрицание и уничтожение, нивелирование многих из них — при неопределенности и дефиците новых — не декларируемых, но реально утверждаемых и тем более уже действующих. Мы не знаем, что в общей для детей и взрослых среде хорошо (и что такое хорошо, вспоминается сократовское «Что есть благо?»), а что — плохо. Более того, ностальгия по прежним ценностям и порядкам достаточно опасна, ведь она может спровоцировать конфликт поколений [7]. Еще более сложен процесс определения ценностей во взаимодействии представителей различных этнических групп, разных конфессий, разных культур. Обострение межнациональных отношений в разных регионах Российской Федерации требует от педагога не только толерантных отношений, компетентности в вопросах носящих этнокультурный характер, но и деликатности в решении проблем, связанных с формированием способности к национальной идентификации своих учеников, их этнического самосознания, которое отражает национальные смыслы и ценности, а также в формировании суперэтнического самосознания школьников, которое сделает возможным для каждого индивида ощущение общности, единства, целостности с единым многонациональным государством, чувство гордости за принадлежность к этому суперэтносу.

Понятие «ценность» достаточно часто употребляется не только в сфере гуманитарного знания. По мнению Столовича Л.Н. «генезис понятия ценность, реконструируемый на основе этимологии обозначающих ее слов, показывает, что в нем соединились три значения: характеристика внешних свойств вещей и предметов, выступающих как объект ценностного отношения; психологические качества человека, являющегося субъектом этого отношения; отношения между людьми, их общение, благодаря которому ценности обретают общезначимость» [10, с. 27].

Система ценностей возникает в рамках определенной культуры. Основные ценности сами по себе остаются постоянными на всех этапах развития человеческого общества (жизнь, здоровье, любовь, красота, добро, истина, мир, творчество, образование и т.п.) независимо от таких доминант, как этнос, нация, менталитет, независимо от времени и пространства, они незыблемы, непреходящи. Поэтому так высок интерес (особенно начиная с 60-х годов XX столетия) к понятию «ценность» в период политических и социальных преобразований, поиска и переосмысления социальных приоритетов.

В структуре личности важное место занимают ценностные ориентации. В «Философском энциклопедическом словаре» ценностные ориентации определяются как важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний, и отграничиваю-

щие значимое, существенное для данного человека от незначимого, несущественного [11, с. 732].

Ценностные ориентации в самом общем виде представляют собой разделяемые личностью духовные и материальные социальные ценности, составляющие личностно значимые жизненные цели и средства их достижения, мировоззренческие ориентиры, детерминирующие мотивацию личности и ее поведения.

Содержательная сторона ценностных ориентаций личности включает мировоззренческие, нравственные и эстетические представления человека. Данная позиция связана прежде всего с тем, что три основных вида духовных ценностей (воля, чувство и разум — добро, красота, истина), выделяемых многими авторами, но наиболее полно рассмотренных Гегелем, органично взаимосвязаны друг с другом и неделимы. Разум безжизнен без чувства и бессилён без воли. Понятия истины и добра неполны без красоты, а она в свою очередь проявляется там, где разум приблизился к истине, а воля направлена на добро «истина и благо соединяются родственными узами лишь в красоте» [2, с. 212]. Ф.В. Рябов, Л.Н. Столович выделяют познавательные (мировоззренческие), нравственные и эстетические духовные ценности, которые с необходимостью взаимно дополняют друг друга и образуют триединство красоты, добра и истины, которое, в свою очередь, является исходным для соответствующих блоков ценностных ориентаций личности. К первому блоку (красота) относятся эстетические категории прекрасного, возвышенного, гармонии, совершенства, идеала, изящества; ко второму (добро) — любовь, дружба, гуманность, милосердие, сострадание, великодушие; к третьему (истина) — познание, творчество, рациональность, разумность, справедливость, правдивость [10, с. 38].

В педагогике проблемой исследования ценностей и формирования ценностных ориентаций личности занимались А.И. Арнольдов, Ю.И. Ефимов, И.И. Громов, В.А. Малахов, В.П. Тугаринов, Н.З. Чавчавадзе, Т.Н. Прохоровская и другие. История русской культуры и историческое развитие российской педагогической мысли всегда отдавали приоритет духовной стороне жизни. Эта отличительная черта русского человека хорошо известна за рубежом и всегда притягивала внимание, вызывая как минимум удивление западной цивилизации. Однако в эпоху перемен, которую вновь переживает современная Россия, образовался некий духовный вакуум, обернувшийся для многих россиян духовной трагедией, так как времена бездуховности, утраты привычных ценностей являются отражением крушения результатов их многолетнего социально-культурного творчества. Особенно губителен этот духовный вакуум для культуры.

В связи с этим усиливается влияние западной культуры на подрастающее поколение. Современные дети лучше знают массовую культуру зарубежных стран, результаты которой ориентированы в первую очередь на коммерческий успех. Американские герои сказок, мультфильмов, киноактеры им гораздо ближе и понятнее, чем национальный былинный эпос и сказки. Мы не всегда знаем почему это происходит, но с уверенностью можем сказать, что идущие процессы влияют на становление личности ребенка, образцы этнического сознания других наций приживаются у нас. Окружающая ребенка среда уже не является такой близкой и понятной нам как прежде, и еще более непонятными нам кажутся влияние этой среды на развитие личности и взаимодействие наших детей с этой новой средой. Другими словами современные дети растут и развиваются в поликультур-

ной среде, признаки которой меняются не только в связи с естественным временным развитием прогресса и цивилизаций, но еще и в связи с усложнением и разносторонностью современного социума.

Однако прежде чем рассматривать понятия поликультурной и полиэтнической среды, необходимо определиться с тем, что обозначается понятием «среда», так как однозначного толкования средового подхода к научному изучению педагогических проблем, равно как и явлений окружающей действительности не существует, но ученые выделяют несколько подходов к процессу ее изучения.

В словаре С.И. Ожегова представлено три значения понятия «среда»: 1) вещество, заполняющее пространство, а также тела, окружающие что-нибудь (например, воздушная среда); 2) окружение, совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества, организмов (географическая среда); окружающие социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий (например, из рабочей среды) [6]. Таким образом все, что мы можем выразить понятием «среда» представлено в трех ипостасях: социальная среда [2], природная среда [14] и окружающее вещество или тела [3], то есть среда чего-то конкретного (кислотно-щелочная среда, воздушная среда и под.), более того, из представлено в толковом словаре определения мы ясно видим, что под средой прежде всего следует понимать окружение, которое, хотя и требует дифференциации в силу своего разнообразия, но не меняет сути.

Е.П. Белозерцев, рассматривая понятие среды, отмечает его древнее происхождение. «За время своего существования это понятие обросло различными историческими смыслами и культурными значениями. Среду отождествляют с почвой, веществом, телом, пространством, окружением, сферой, потоком ситуаций, миром, системой, фактором, формой мысли, условием и др.» [1, с. 278—283]. Далее он отмечает, что в сфере гуманитарного знания сложились две концепции, различно определяющие ее состав: молекулярная и факторная.

Молекулярные модели более тяготеют к целостности и позволяют компактно представить среду как средоточие различных мест. Это важно, так как делает среду обозримой, позволяет оперировать емкими и крупными составляющими и находить оптимальные воспитательные решения в пространстве бытия учащихся.

Факторные модели среды тяготеют к ее дроблению, дают возможность увидеть детали, углубиться в изучение частных случаев, учитывать и использовать в воспитании не относящиеся к конкретному месту, случайные, не меняющиеся, непостоянные или размытые моменты бытия.

Особого внимания, по мнению Е.П. Белозерцева, заслуживают такие идеи, как деление среды на природную, духовную, социальную, выделение формальных составляющих среды (мест и факторов), оценивание качества среды через набор элементов и предоставляемых возможностей и другое.

В культуре народа на уровне бытового сознания, стало быть и народной педагогики, сложились и продолжают жить веками многочисленные пословицы, поговорки, речевые обороты, фразы, трактующие роль среды в человеческом обществе: «вышел из среды», «растворился в среде», «среда затянула», «продукт среды» и т.д.

Регулятором активности среды и личности выступает образ жизни (способ бытия), обуславливающий механизм взаимодействия средовых влияний и реакций

на среду, а условия среды определяют основные черты образа жизни людей. Социально-экономические, культурные и природные условия формируют и обуславливают образ жизни. Образ жизни детерминируется в среде. Исследования современных ученых заключают, что среда во многом определяет образ жизни. Одна среда — один образ жизни, другая — иной образ жизни. Такова диалектика.

В научной работе Ю.С. Мануйлова по изучению понятия среды и ее роли в жизнедеятельности индивидуума были вскрыты следующие зависимости:

— среда оказывает как развивающее, так и формирующее влияние на систему, предоставляя свободу выбора или ограничивая выбор возможностей соответственно;

— развитие ведет к появлению индивидуально-неповторимого в личности, к формированию типического в ней, к осреднению; чем шире круг возможностей, тем вариативнее развитие индивидуума, и наоборот, чем уже, тем однозначнее формирование типа детерминированного неустраняемыми активными факторами среды;

— развивающая роль среды усиливается в точках бифуркации (переломные, кризисные моменты), являющихся своеобразными точками роста социальных систем; формирующая роль среды обнаруживает себя в промежутках, интервалах между точками;

— положение о том, что среда способна развивать индивидуальность и формировать через определенный образ жизни социальный тип, позволяет рассматривать ее как потенциальное средство управления становлением человеческой личности.

Среда обуславливает содержание и характер образования, создает определенные предпосылки для функционирования и развития образования. Вот почему чрезвычайно важно изучать среду, в которой находится конкретное образовательное учреждение или система образовательных учреждений.

Несмотря на сложности и противоречивость, образование не только функционирует, но и развивается благодаря региональным образовательным системам. Региональное образование есть результат если не гармонии, то во всяком случае осознанного и целесообразно организованного взаимодействия среды и образования. Когда особенности среды опосредованно и прямо влияют на состояние жизни каждого человека, всего населения, а образование и образованные граждане оказывают воздействие на среду, являясь ее продуктом и субъектом культуры.

Под средой Е.П. Белозерцев понимает средоточие природных, исторических, религиозных, культурных, материальных, социальных условий, в которых люди живут, учатся, трудятся [1, с. 278—283].

Однако рассматривая среду как понятие, не имеющее единого толкования в мире науки (несмотря на широкое его употребление), нам представляется необходимым обратиться к теории возможностей Дж. Гибсона. В наиболее распространенном понимании окружающая человека среда представляется как совокупность условий и влияний. «Чаще всего под окружающей человека средой подразумевается так или иначе совокупность условий и влияний, окружающих человека» [15, с. 10]. Если в приведенном ранее определении среды используются такие понятия, как «условия» и «влияния», то есть некие воздействия «активной» среды на «пассивного» человека, то Гибсон, вводя категорию возможности, подчеркивает актив-

ное начало человека-субъекта, осваивающего свою жизненную среду. Возможность определяется как свойствами среды, так и свойствами самого субъекта.

Чем больше и полнее личность использует возможности среды, тем более успешно происходит ее свободное и активное саморазвитие: «Человек одновременно является продуктом и творцом своей среды, которая ему дает физическую основу для жизни и делает возможным интеллектуальное, моральное, общественное и духовное развитие» [15, с. 10—11]).

Для полноценного развития человеческой личности в целом и ее эстетической культуры в частности, необходимо рассмотрение среды как единства всех сфер ее жизнедеятельности. Как уже отмечалось современная наука дифференцирует понятие среды в зависимости от подходов к ее изучению. Все типы среды в зависимости от конкретных задач можно объединить в следующие группы.

1. Социально-производственный, или социально-бытовой подход: производственная, общественно-политическая, среда организованного общения, семейная, бытовая, досуговая, воинская, спортивная, религиозная и т.д. среды (И.В. Василенко, М.В. Лапшин, В.П. Рожин, Э.И. Струнина, Ю.С. Сычев и другие).

2. Возрастной подход: детская, подростковая, юношеская и т.д. среды (Иорданский Н.Н., 1994 и другие).

3. Количественный подход, согласно которому широкая среда делится на макро-, мезо- и микросреды в зависимости от количества субъектов, одновременно охватываемых влиянием (Н.В. Голубева, В.Н. Гуров, А.В. Мудрик и другие).

4. По управляемости выделяют стихийную, включающую никем не контролируемые и не регулируемые воздействия среды, полууправляемую и управляемую или организованную среду, то есть совокупность целенаправленных воспитательных воздействий школы, внешкольных учреждений и семьи (Куракин А.Т., Новикова Л.И., 1998).

5. Территориальный подход, когда выделяется условная территориальная единица, называемая чаще всего микрорайоном (но не обязательно равнозначная административной, физической территории).

6. Личностный подход, согласно которому выделяют среду вообще (как условие существования и развития всего человечества) и среду развития и формирования конкретной личности: среда личности, среда субъекта, личностная среда, микросреда (Г.С. Антипина, В.Г. Бочарова, Л.П. Буева, Н.В. Голубева, Г.И. Драчева, К.М. Никонов и другие).

Выделяя такое разнообразие подходов Л.Н. Давыдова, В.А. Пятин, А.М. Трещев, И.Л. Яцукова (1998) подчеркивают невозможность введения жестких структурных единиц среды, так как для решения разных задач и выбора оптимального пути достижения цели требуется свое, отвечающее всем требованиям и характеристикам конкретной ситуации разграничение среды.

Указанные аспекты типологии среды открывают новые возможности в разработке технологий по изучению социально-педагогических механизмов взаимодействия среды и личности [13, с. 23—24].

Поскольку все вышеописанные аспекты и подходы к изучению среды носят социально-педагогический характер (то есть окружение, условия, влияния, возможности рассматриваются с позиции взаимодействия среда — человек), необходимо более четко определиться с понятиями «социальная среда» и «педагогический потенциал среды».

В более общем понимании социальная среда — это окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования, формирования и деятельности. Социальная среда в широком смысле (макросреда) охватывает общественно-экономическую систему в целом — производительные силы, совокупность общественных отношений и институтов, общественное сознание, культуру данного общества. Социальная среда в узком смысле (микросреда), будучи элементом социальной среды в целом, включает непосредственное социальное окружение человека — семью, трудовой, учебный и др. коллективы и группы. Социальная среда оказывает решающее воздействие на формирование и развитие личности. В тоже время под влиянием творческой активности, деятельности человека она изменяется, преобразуется, и в процессе этих преобразований изменяются сами люди [11, с. 624].

Педагогический потенциал среды имеет еще одну составляющую. Помимо макро- и микросреды выделяется еще личностная среда (лично ориентированный уровень), которая включает в себя значимые для конкретной личности факторы как позитивно, так и негативно влияющие, и возможности усиления или ослабления их воздействия соответственно. При этом исследования макросреды, как правило, считаются социологическими, микросреды и личностной среды — педагогическими.

Вышеобозначенные методологические подходы к исследованию проблем формирования общей культуры личности не представляли бы собой полной картины без антропологического принципа. Потребность общества в целостном развитии сущностных сил человека находит свое отражение в идеях и принципах философско-педагогической антропологии. Антропологическая образовательная парадигма базируется на общефилософском понимании человека как высокоорганизованного, космобиопсихосоциального, духовного существа, обладающего рядом основополагающих, «чисто человеческих» биологических, социальных и духовных качеств. Осмысление человека как личности и индивида, общих проблем человечества является предметом изучения антропологии.

Рассматривая процесс формирования общей культуры личности с учетом возрастных особенностей (механизмы усвоения и присвоения культурных знаний, развития чувств, включение личности в творческую деятельность) мы не могли не коснуться такого вида философской антропологии, как культурная антропология, изучающая этнологию первобытных народов, их обычаев, обрядов, языка и т.д.

Эта область философской антропологии разрабатывается рядом таких ученых, как Э. Ротхаккер, М. Ландман, В.И. Иванов, В.В. Розанов, Н.А. Бердяев, П.А. Флоренский, А.Ф. Лосев, М.М. Бахтин, Р. Якобсон, Э. Кассирер и другие. Э. Ротхаккер и М. Ландман основное внимание уделяют позитивному объяснению свободы человека, его творческой природы. В их трудах человек предстает как творец и носитель культуры. В тоже время культура выступает в качестве своеобразной реакции человека на давление природы.

Совокупность вышеобозначенных методологических принципов представляет собой необходимую базу для исследования педагогических проблем поликультурного воспитания и построения поликультурной образовательной среды в соответствии с культурными и ценностными идеалами общечеловеческого порядка.

Мы не претендуем на исчерпывающий ответ и решение возникающих вопросов в поликультурной образовательной среде, но видим один из путей их решения с позиции применения обозначенных методологических принципов.

Список использованной литературы

1. Белозерцев, Е.П. Образ и смысл русской школы. — Волгоград : Перемена, 2000 — 461 с.
2. Гегель, В.Ф. Работы разных лет : в 2 т. — М., 1970. — Т. 1.
3. Днепров, Э.Д. Витязь на распутье, или Современная образовательная политика. — М. : Изд-во УРАО, 2000. — 44 с.
4. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. — М. : Академия, 2002. — 208 с.
5. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования : монография / под ред. И.Ф. Исаева. — Белгород : Изд-во БелГУ, 1999. — 151 с.
6. Ожегов, С.И. Словарь русского языка.
7. Острые проблемы воспитания: поиски решения / под ред. Б.З. Вульфома. — М. : Новый учебник, 2003. — 240 с.
8. Педагогика как культура / авт.-сост. Н.Ф. Золотухина. — СПб. : ИВЭСЭП ; Знание, 2000. — 95 с.
9. Сапронов, П.А. Культурология : курс лекций по теории и истории культуры. — СПб. : СОЮЗ, 1998. — 560 с.
10. Столович, Л.Н. Природа эстетической ценности. — М. : Политиздат, 1972. — 271 с.
11. Философский энциклопедический словарь. — 2-е изд. / под ред. С.С. Аверинцев [и др.]. — М. : Сов. энциклопедия, 1989. — 815 с.
12. Хоруженко, К.М. Культурология : энциклопедический словарь. — Ростов н/Д : Феникс, 1997. — 640 с.
13. Шабалдас, А.Е. Теория и практика формирования личности школьника в поликультурной среде : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Ставрополь, 2006.
14. Шаршов, И.А. Проблема саморазвития и культура личности // Культурологический подход в теории и практике педагогического образования : монография / под ред. И.Ф. Исаева. — Белгород : Изд-во БелГУ, 1999. — 151 с.
15. Ясвин, В.А. Экспертиза школьной образовательной среды. — М. : Сентябрь, 2000. — 128 с.

Е.А. Александрова

**СУБКУЛЬТУРНОЕ МНОГООБРАЗИЕ СУБЪЕКТОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

Априори: на успешность развития ребенка оказывает влияние образовательное пространство конкретного образовательного учреждения (далее в тексте — ОП). На наш взгляд, влияние это позитивно с точки зрения культурных и социальных норм, если образовательное пространство понимается педагогами как конкретное *место свободного развития* личности (и ученика, и педагога, и родителя). Если придерживаться концептуальных идей педагогики свободы и индивидуального образования (что не предполагает, как это принято считать, отказа от классно-урочной системы), то ОП следует понимать и как *область* реализации *индивидуальных траекторий личностного и профессионального становления и развития* его субъектов (взрослых и детей), а также *индивидуальных образовательных* (учебных (знаниево-, творчески-, практико- ориентированных) и *воспитательных траекторий* (личностно- и социально- ориентированных). Границы этой области определяются не только субъектными, материальными, содержательными и процессуальными возможностями школы, но и учреждений, в той или иной мере обладающих педагогическим потенциалом.

Подобный подход приводит к возрастанию числа субъектов — со=участников образовательного процесса и качества их включенности в процесс разра-

ботки и реализации индивидуальных образовательных траекторий. Отсюда — необходимость понимания ОП как *реальности*, образующейся от взаимовлияния разновозрастных, разнопрофильных, разносоциальных и т.д. субкультур, порождающего сочетание разнообразных факторов, условий, связей и взаимодействий их субъектов.

Наш интерес к субкультурному многообразию субъектов образовательного пространства вызван тем фактом, что, *по мере индивидуализации обучения учеников, профессионального развития педагогов и понимания родителями истинного смысла родительства как поддержки ребенка в процессе его самосозидания и в контексте продолжения рода, семьи, фамилии, возрастает количество типов субкультур, а соответственно, и вариативность самоопределения субъектов, их индивидуальных траекторий развития в целом и индивидуальных образовательных траекторий в частности.*

Принадлежность к субкультуре определяет субкультурное поведение человека как наиболее часто употребляемый способ его взаимодействия с окружающей действительностью, дает эффект позитивного самовосприятия, повышает Я-концепцию индивидуума, так как субкультурная аура легко переносится людьми с лидера на группу, а с группы — на отдельную личность. Его проявление есть результат стремления к определенному эмоциональному упорядочиванию «Я» в референтном окружении. Потребность человека переживать ощущение принадлежности к субкультуре и в тоже время выделенности из нее, есть результат как его культурного филогенеза, так и стремления к успешной индивидуализации.

Реализация этой потребности обеспечивается функциями следующих субкультур: *социализирующей* (становления и формирования личности), *коммуникативной* (поиск единомышленников и общение внутри группы), *культурообразующей* (формирование социокультурных качеств личности), *компенсаторной* (обеспечение высокой степени самооценки членов группы), *охранительной* (сохранение специфических субкультурных особенностей), *адаптивной* (обеспечение физического и психического благополучия человека), *регулятивной* (структурирование социокультурных взаимодействий), *интегративной* (уменьшение интер- и интраперсональной дисгармонии), *стабилизирующей* (создание своей ниши в культурном пространстве).

Субкультуры могут иметь локальный или диффузный характер и различную способностью к интер- и интракоммуникации от полной автономии до многофункционального диалога. Мы выделяем субкультуры с постоянной (носители общекультурных, социально значимых ценностей) и временной валентностями, зависящими от их состава и содержания. Практически любая субкультура представляет собой сферу общения и деятельности субъектов с размытыми краями, центр которой занимают лидеры, практически не входящие в другие субкультуры. Вокруг центра-лидера (при гиперпроявлениях — фанатика) существует пустое пространство — смысловое поле, отгораживающее его от окружающих и иногда возвышающим над ними (это помогает лидеру поддерживать имидж). Причем для того, чтобы стать положительным лидером, человеку необходимо приложить значительные усилия. Отрицательная же лидер-позиция часто не требует не столько усилий лидера, сколько внушаемости и готовности членов группы подчиняться. При этом для человека значимым *другим* может стать как централизованный, так

и периферический субъект обладающий способностью к многогранности жизненных проявлений.

Нами установлено, что при смене условий (например, при переходе в другое учебное заведение), периферические субъекты быстрее приспосабливаются к ситуации, обладают большей мобильностью (хотя они могут быть как лидерами, так и изгоями, в зависимости от того, как их социокультурные нормы будут восприняты окружающими). Чем ближе к краям сферы субкультуры располагаются ее представители, тем меньше они придерживаются норм субкультурного поведения и чаще входят в другие субкультуры. Сферы субкультур взаимопересекаются, накладываясь друг на друга, но встречаются также и изолированные, закрытые субкультуры.

Многообразие субкультур в образовательном пространстве — основа для их классификации. Наиболее распространены в качестве основных показателей возраст, профессиональная принадлежность и национальные признаки, а также отношение субъектов к культуре общества. Например, Р.Х. Чернявский выделяет у юношества шесть типов субкультурных групп, исходя из поведения в сфере массовой коммуникации: ориентированные на доступные предложения, избегающие печатной продукции, деятельные потребители, культурно-ангажированные, пассивные участники, всеядные потребители. К.Б. Соколов выделяет следующие типы: открытого характера и закрытого для влияния других субкультур и для освоения ценностей «ядра» культуры; воинствующая субкультура, противопоставляющая себя другим субкультурам, и культуре в целом. Отметим близкие нам идеи открытости и закрытости субкультур. Однако в классификации отражены лишь крайне полярные функции. Аналогичный подход использует М.С. Каган. Его типология основана на отношении субкультуры к общей культуре, в которой он выделяет типы культуры: эгоцентрические, самовлюбленные, нарциссические, культуры шовинистические, замкнутые на себе и не желающие иметь дело с другими.

Наша классификация субкультур субъектов образовательного пространства основана на праве взрослеющего и взрослого человека на свободное приобщение к культурным ценностям, возможности отказа от них, а также его праве составлять иметь собственное мнение, свободно самоопределяться в профессиональных интересах и траектории личностного развития. Основу авторской типологии составили наблюдения за представителями разных субкультур в их отношении к образовательному пространству и к «инаковости».

Открытая субкультура. Ее субъекты имеют возможность свободно приобщаться к субкультурным ценностям, свободно отказываться от них, иметь свое мнение и право общаться с представителями других субкультур. Для ее представителей характерны терпимость к другим мнениям, умение достойно участвовать в спорах, уважение к полемике. Они стремятся регулировать конфликт способом сотрудничества, приходят к альтернативному варианту, учитывающему интересы сторон. Их ценностные ориентации могут меняться во взаимодействии с другими субкультурами. Общение имеет нравственный характер, основанный на взаимоуважении, взаимодоверии, взаимообогащении. Такая субкультура в основном характерна для эмоционально раскованных людей. Тенденция к увеличению численности членов не наблюдается.

Компромиссная субкультура. Отличается свободным входом в группу и выходом из нее. Отношения субъектов основаны на взаимоуважении и взаимоступках. Для представителей характерны терпимость к другому мнению, умение преодолеть неприкасаемость своего Я, готовность спокойно выслушать и понимать (даже и не принимая) различные суждения. Способ выхода из конфликта — компромисс. Возможно постоянное саморазвитие за счет интер- и интракоммуникаций, в которых часто присутствует элемент договора. Данный тип характерен для старшеклассников с повышенным познавательным интересом и способностью к диалогу. Тенденция к увеличению численности ее членов наблюдается в альтернативных учебных заведениях.

Самодостаточная субкультура. Предполагает свободный вход в группу при условии отказа от имеющихся культурных воззрений. Практически не учитывает мнение иных субкультур. Доминирует монологичное общение. Отличается неумением дискутировать, обосновывать свои взгляды. У субъектов нет интереса к кооперации или урегулированию конфликтов. Они могут быть доктринерами и философами. Доктринерство и самодостаточность характерны для людей с пониженным познавательным интересом. Их саморазвитие ограничено. Для выхода из конфликтной ситуации используют избегание или соревнование в зависимости от качеств личности. Наблюдается тенденция к увеличению численности членов, особенно в средних школах.

Интересно, что самодостаточные философы, в отличие от доктринеров, имеют постоянную возможность к саморазвитию за счет мыслительной деятельности, переосмысления собственных теорий. Такая субкультура характерна для людей с повышенной потребностью к самопознанию. Выход из конфликтной ситуации может осуществляться путем внешней адаптации, компромисса при внутреннем избегании и остающемся желании доказать свою правоту. Отметим, что приспособление может быть пассивным, активным и компромиссным в зависимости от степени активности субъекта.

Ломающая субкультура. Отличается свободным входом, но отсутствием свободного выхода из своего поля. Отношение к культурным ценностям других субкультур явно негативное. Характеризуется нетерпимостью к инакомыслию, агрессивно-активным внутренним монологом, неумением аргументировано спорить и доказывать свои позиции. Возможны попытки психологического воздействия на оппонентов. Интракоммуникация часто характеризуется манипулированием. Способом регулирования конфликтов субъекты выбирают соревнование как стремление добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому. Агрессивное поведение при конфликтной ситуации может носить как открытый, выраженный, характер, так и скрытый, подавленный. Способность к саморазвитию вариативна, реализуется за счет собственных идей. Наблюдается некоторое увеличение ее членов в средних школах. Характерна для людей с заниженной самооценкой и для лидеров с гиперсамооценкой.

Закрытая субкультура. Вход ограничен и отсутствует возможность выхода по собственному желанию. Отношение к другим субкультурам созерцательное, у доктринеров носит долю агрессии, у философов — оттенок неприятия другого. Субъекты характеризуются стойким эгоистическим нежеланием понять чужую точку зрения, отличающуюся от санкционированного стандарта. Интеркоммуникация на уровне рефлексивной игры. Выход из конфликтной ситуации осуществ-

ляется способом избегания, что иногда ведет к усилению активности личности в менее конфликтных областях, но может принять и свою крайнюю, полярную форму. В результате потери субкультурной идентичности и социальных контактов человек может оказаться в изоляции. Наблюдается рост числа представителей доктринеров, которые в основном являются выходцами из проблемных семей.

Субкультурная принадлежность, определяющая готовность родителей и учеников к взаимодействию друг с другом и педагогами, несомненно должна учитываться последними в процессе педагогического сопровождения разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий.

Т.В. Башкирева

ВЛИЯНИЕ КРИЗИСА ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ НА ПОЛИТИЧЕСКОЕ МИРОВОЗЗРЕНИЕ И АКТИВНОСТЬ МОЛОДЕЖИ В ПОЛИЭТНИЧЕСКИХ, ПОЛИКОНФЕССИОНАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ РОССИЙСКОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

Сегодня Россия испытывает дефицит в молодых профессионалах с активной жизненной позицией, политически грамотных, с высоким уровнем знаний, эрудиции, компетентности, широтой, гибкостью, самостоятельностью мышления, социальной ответственностью, лидерским потенциалом, умеющее взять на себя ответственность, способных к продуктивной руководящей и управленческой деятельности на производственном и государственном уровнях. З.З. Бахтуридзе считает, что в России политическая и электоральная культура молодежи только формируется как и вся политическая система [3].

В советское время важнейшей задачей государства являлось формирование мировоззрения — дом духовного бытия, способ бытия человека, его самоутверждение в мире [8]. В постсоветское время произошла деформация мировоззрения у индивидов, социальных групп, социума в целом, человек стал одновременно социалистом, либералом, интернационалистом, шовинистом, монархистом, республиканцем [8; 15].

Целью данного исследования явилось изучение влияния интеллигенции на политическое мировоззрение и политическую активность гендерно-возрастных групп в полиэтнических, поликонфессиональных условиях российской действительности.

Формированию мировоззрения в истории развития человечества содействовали люди умственного труда. Интеллигенция — общественный слой людей, профессионально занимающийся умственным, творческим трудом, развитием и распространением культуры, в более широком смысле — воплощение высокой нравственности и либерализма [12].

В России интеллигенция как общественный и политический либеральный слой сформировалась во второй половине XIX века с отменой крепостного права [5]. В нее вошли ученые, писатели, журналисты, врачи. Их политическим идеалом была конституциональная монархия, они ратовали за сохранение сильной испол-

нительной власти, способствующей становлению правового государства и гражданского общества. Идеологами либералов явились ученые, публицисты, земские деятели (Б.Н. Чичерин, Ф.И. Родичев, П.А. Долгоруков). В начале XX века в условиях модернизации страны количественно увеличилась интеллигенция, пополнившаяся из всех сословий и не имевшая общих экономических и политических интересов. Многонациональный состав государства служил основой обострения национального вопроса. В истории этого времени известны две партии политической интеллигенции: конституционно-демократическая (кадеты), выражавшая интересы средней городской буржуазии и интеллигенции (лидер — историк

П.Н. Миллюков), и «Союз 17 октября» — выражавшая интересы крупных промышленников, финансовой буржуазии, либеральных помещиков, состоятельной интеллигенции (лидер — предприниматель А.И. Гучков). Рост слоя интеллигенции был связан в конце XIX — начале XX века с усилением стремления русского народа к грамотности, приобщению к науке, литературе, искусству. Для культурно-просветительской деятельности были открыты народные дома, устраивались публичные лекции, театральные-концертные представления. Демократизации высшего образования способствовали вечерние народные университеты, в которые принимались все желающие, независимо от социального статуса, материального положения, вероисповедания. Этот период развития интеллигенции в России связан с именами великих ученых Д.И. Менделеева, С.В. Ковалевской, П.Н. Яблочкова, И.П. Павлова, А.С. Попова, Н.Е. Жуковского, П.П. Семенова-Тянь-Шанского, В.С. Соловьева, Н.А. Бердяева, Г.С. Плеханова, П.А. Флоренского, В.И. Ульянова-Ленина, Л.Н. Толстого, Д.С. Мережковского, А.А. Блока, Н.С. Гумилева, М.П. Мусоргского, А.К. Глазунова, С.В. Рахманинова, В.И. Сурикова, В.Г. Перова, В.М. Васнецова, М.А. Врубеля, В.О. Шервуд и многих других великих ученых, исследователей, музыкантов, литераторов, художников, архитекторов.

Период революции 1917 года вызвал эмиграцию интеллигенции на запад, а кто остался, принял революцию, помогал своими знаниями строить новую Россию. Со смертью В.И. Ленина усилился идеологический кризис, и в 30-е годы XX века начался период репрессий и установления идеологического единства, борьбы с инакомыслием. В первую очередь, в репрессиях пострадала интеллигенция, особенно ее творческие представители. Созидалась пролетарская культура, формировавшая новую рабоче-крестьянскую интеллигенцию. В результате этих преобразований были созданы идеологические советские ценности духовной и материальной культуры. В годы Великой Отечественной войны идеология была направлена на укрепление межнационального единства народа, пролетарского интернационализма, отражавшаяся в литературе, музыке, художественном творчестве, науке, носителями которой была рабоче-крестьянская интеллигенция. Послевоенные годы вновь обострились репрессиями интеллигенции, а в 50-е годы началось время «хрущевской оттепели», реабилитации жертв репрессий, в том числе и интеллигенции. Задачи построения коммунизма легли на плечи послевоенной интеллигенции, задачами которой являлось усиление идеологического нажима на общественную жизнь. После периода оттепели, широко распространилось движение диссидентов. Либерально настроенная интеллигенция выражала взгляды, противоречащие официальной идеологии, направленной на препятствие

развитию контактов интеллигенции с внешним миром, в результате чего диссидентское движение подверглось преследованию.

Последние годы существования СССР характеризовались обновлением экономических основ, политических преобразований, духовной жизни общества. В состав депутатского корпуса вошла интеллигенция (А.Д. Сахаров, А.А. Собчак и др.) с новыми идеями построения общества. В создании антикризисных социально-экономических программ приняла активное участие интеллигенция. Однако после распада СССР начался глубокий социально-экономический, политический, духовный, культурный кризис на всем постсоветском пространстве.

Н.А. Агаджанян назвал это явление парадоксом XXI века, «взлетом науки и кризис интеллигенции, культуры, нравственности» [2]. В условиях бурного развития науки, техники, наблюдается морально-нравственный кризис, физическое и душевное неблагополучие, «происходит моральная революция», «взрыв нравственности», резкое снижение уровня психического здоровья, настолько велика сила психоэмоционального потрясения, настолько велик накал страстей, эмоций, беспросветности, что 70 % населения России живет в состоянии затяжного психоэмоционального стресса, вызывающего рост депрессий, психозов, различных невротических болезней, общественно опасных действий [2]. Причиной ухудшения психического здоровья населения явилась новизна и неподготовленность к таким событиям как «срыв» и высокая «цена адаптации» к новой реальности с непредсказуемыми последствиями [2]. Н.А. Агаджанян пишет, что интеллигенция, казалось бы, должна быть хранителем, генератором культуры и нравственности, интеллигент — человек чести, не способный на подлость, но общественная мораль деградирует быстрее, чем приживается нравственность, интеллигенция деформируется и безмолвствует. По существу, когда говорят об интеллигенции, речь идет о разнородной группе государственных служащих, находящихся на содержании у господствующего класса, не обязательно обладающих высоким интеллектом. Все разговоры, которые велись и ведутся о благородном значении роли интеллигенции в жизни народа, на самом деле остаются идиллиями, далекими от действительности [2].

К.А. Абульханова подчеркивает трудность задачи по исследованию и обоснованию «состояния реального сознания личности нашего общества», в стремительно изменившихся социально-экономических условиях России конца XX — начала XIX века. Результаты ее исследования показали наличие связи представлений с особо моральным характером в русском менталитете и сознании личности в российском сознании противоположных тенденций на когнитивную и эмоционально-моральную акцентуацию. Ею выявлено наличие «старого», «нового» и маргинального, переходного типов ценностного сознания связанных с определенным способом социального мышления. Любопытным представляется вывод К.А. Абульхановой о неустойчивости психического состояния общества, связанный с наличием в обществе не только экономически, но и психологически поляризованных классов, одного адаптированного, а другого столь же неадаптированного, при отсутствии среднего, выражающегося в доверии или недоверии, и недоразвитость правосознания, являющееся негативным следствием предшествующего авторитарного общества, выступающие как негативная предпосылка для формирования правового государства [1].

А.А. Логунов, Н.А. Агаджанян, К.А. Абульханова-Славская и другие великие ученые нашего времени видят выход из кризиса в традициях нравственности, «долг всего прогрессивного человечества — никогда не прекращать работу по нравственному самоусовершенствованию» [2, с. 8]. Поколение ученых конца XX — начала XXI века видит надежду в коллективном разуме, нравственности, преемственности поколений, энергии и знаниях молодых, мудрости и опыте пожилых [1].

Опрос среди старшеклассников и студентов 1—3 курсов вуза (средний возраст 18,9 лет) выявил затруднение в определении дефиниции «интеллигенция». Приведем некоторые примеры результатов этого опроса. Интеллигенция это: 1) обеспеченные, образованные люди; 2) ячейка, в которую входят привилегированные слои общества; 3) культурные, вежливые; 4) нравственные, воспитанные слои общества; 5) имеют материальный достаток; 6) наиболее продвинутая в политике и жизни часть общества; 7) честный человек перед людьми; 8) слой людей, с высшим образованием, но кроме этого еще соображающие; 9) богачи, которым все можно, только образованные и воспитанные; 10) высокообразованные люди, занимающие высокие посты в государственном аппарате, владельцы крупных компаний и прочее. Использовали дефиниции определения только 31 % опрошенных студентов.

Затруднения в формулировании понятий мы склонны объяснять тем, что в связи с массовым явлением ЕГЭ, школьников натаскивают на тестирование, не заботясь об их интеллектуальном развитии. Придя в вуз, студент не понимает, что он и будет представлять эту интеллигенцию по получению диплома о высшем образовании.

Одним из приоритетных направлений государственной стратегии развития страны является молодежная политика как необходимость преемственности накопленных научно-технических, культурных, интеллектуальных, духовных ресурсов для решения существующих государственных политических, экономических, социальных проблем [10]. По мнению И.Б. Сисецкого, политические силы страны должны предложить молодежи идеи, которые могли бы служить для нее путеводной звездой. У России уже есть горький опыт национальной идеи. Не будет ли эта новая идея мертворожденным ребенком? Современная молодежь страны в силу возрастных особенностей стремится к общественной деятельности чаще негативного или антиобщественного (оппозиционного) характера. Возможно, это происходит потому, что мы пытаемся навязать молодежи то, к чему она еще не готова.

Трудно не согласиться с тем, что это должны быть идеи нравственности, духовности, культуры, патриотизма, толерантности, ответственности за себя, близких, страну, а они на пустое место не могут быть предложены, необходимо создать образовательно-воспитательную базу.

Проведенный И.Н. Кулешовой факторный анализ показал, что политические взгляды молодежи являются фрагментарными, характеризующиеся шестью типами политических мировоззрений: традиционализм, авторитаризм, антикоррупционизм, тоталитаризм, унификация, общность и национализм, являющиеся, по сути, мировоззренческими позициями, ориентированными на авторитарные методы управления государством, представляющие благодатную почву для возникновения оппозиции, серьезных противоречий в обществе [6]. А это значит, что

начать мы должны с себя, интеллигенции — носителя научно-технического, интеллектуального, духовного развития общества. Увидеть свои недостатки, избавиться от них, соответствовать тому, какими нас хотят видеть наши дети, политически активными, нравственными.

Духовность определяется как свойство души, состоящее в преобладании духовных, нравственных и интеллектуальных интересов человека над материальными. Молодежь, воспитанная в интеллигентной среде, несла в себе культуру духовного восприятия жизни. Несмотря на тяжелые условия жизни интеллигенция (учителя, врачи и т.д.) продолжает свой благородный труд, и для студенческой молодежи актуальны традиции русской интеллигенции. Отражение студенческой молодежью сознания действующих явлений действительности, их понимание и усвоение позволит преобладать духовным, нравственным, интеллектуальным интересам. Духовность характеризует национальное мировоззрение, которое раскрывается через добролюбие, справедливость, правду.

В изучении духовности мы использовали методику Сакса и Леви «Незаконченные предложения». Результаты исследования показали, что 12 % студентов духовность отождествляют с нравственностью, 26 % — с внутренним миром, 24 % — состоянием души, 10 % — с верой в религию, 28 % назвали внутреннюю энергию, черту русского народа, чистоту и искренность и прочее. Можно сказать, что духовность студенты воспринимают как нечто абстрактное, неясное, трудно понимаемое и недостаточно осознаваемое понятие.

В целом результаты исследований показали, что большинство студенческой молодежи не хочет брать на себя ответственность, то есть представители инфантильной и негативной групп, в тоже время молодежь этой группы несет социальную направленность, которая является основой еще для одной группы. Мы видим, что практически все студенты считают необходимым существенно изменить существующее положение дел в стране. На данный момент в духовности студенческой молодежи доминируют социальные и материальные проблемы. Можно сказать, что сегодня необходимо принять срочные меры и программы по духовному возрождению молодежи, например, через воспитательную систему в университетах.

Для многонациональной, многоконфессиональной системы с разнообразием социокультурных укладов толерантность представляет особую актуальную проблему. Этноконфессиональная толерантность представляет собой отношение государства ко всем народам, религиям, вероисповеданиям [17]. Особое место среди конфессий занимает Русская Православная Церковь, позиции которой были и остаются наиболее сильными в Центральной России, в дореволюционном обществе занималась социальной работой среди населения. Для большинства священнослужителей забота об улучшении жизни населения была не работой, а призванием, к сожалению, в современной России многие христианские позиции утрачены [11].

Основным условием этноконфессиональной толерантности является невмешательство в вопросы этнической жизни, вероисповедание, отделение церкви, мечети от государства. Базовым понятием толерантности выступает признание права на отличие, быть иным от конфессиональных предпочтений, до конструирования собственной реальности. Ключевым принципом толерантного поведения становится принцип свободы экзистенциального выбора своей поведенческой идентичности.

Изучение толерантности в молодежной среде показало, что из 146 студентов вуза (69 юношей и 77 девушек) 71 % юношей и 67 % девушек терпимы к другим этносам, а 29 % юношей и 27 % девушек не проявляют терпимость к узбекам, таджикам, лицам кавказской национальности. Мы склонны объяснять это явление влиянием средств массовой информации на сознание молодежи. В период обострения российско-грузинского конфликта только за один выпуск воскресных новостей негативные высказывания в адрес Грузии составили $\frac{1}{5}$ эфирного времени передачи. Если учесть, что политикой интересуется только 48 % юношей и 36 % девушек, а новости (вести) смотрят 64 % юношей и 68 % девушек, 6 % юношей и 15 % девушек смотрят политические передачи «К барьеру», «Неделя с М. Максимовской». В целом же политикой, как внешней, так и внутренней не интересуется 57 % опрошенных. 75 % информации молодые люди черпают из радио и телевидения, 23 % — из периодических изданий, 2 % — из других источников. 70 % юношей и 68 % девушек указали, что политические события обсуждаются в школе на уроках географии, истории, в вузе на занятиях по экономике, истории, психологии, праву, информатике. Положительно оценили влияние преподавателей на политическое мировоззрение 30 % юношей и 26 % девушек.

Религия и религиозные организации в различных регионах России, особенно в местах локализации нескольких этнорелигиозных культур, как, например, Татарстан в центре, на западе, востоке и юге, играют на рубеже тысячелетия (конец XX — начала XXI века) заметную роль в общественно-политической, духовно-нравственной сферах страны. Рост влияния связан с демократическими преобразованиями, разрушением коммунистической идеологии, изменениями в государственном, политическом строе страны. Все больше исследователи склоняются к мнению, что религия является не только формой общественного сознания, но и носителем нравственных ценностей, культурного наследия, формирующим национально-этническое сознание.

Так сложилось в истории, что усиление религиозного фактора совпадает с переломными этапами общественного развития, сопровождающимися социальными потрясениями, духовными кризисами как на уровне общества, так и личности, вызванного утратой ценностных ориентиров и отсутствием в общественном сознании новых ценностей. С этим периодом актуализировались проблемы этнической самоидентификации, отмечался эффект национального, этнического возрождения, что привело к обострению межэтнических, межрелигиозных противоречий [9], спад которых наметился только к 2000 году. Некоторые исследователи склонны рассматривать этническую самоидентификацию как одну из форм социальной адаптации к новым условиям Российской действительности [9]. Духовный кризис в России активизировал интерес и спрос разновозрастных групп населения к религии, распространению религиозного вероисповедания и осуществлению религиозными организациями своей деятельности в образовании, культуре, общественно-политической деятельности.

Исследования С.И. Муртузалиева, проведенные в период 1998—2005 годов, показали, что напряженность политической ситуации на Северном Кавказе связана с социально-экономическим состоянием региона [7]. Среди причин этого обострения автор называет ошибки и недостатки в деятельности центральных и местных органов государственной власти в проведении национальной и кадровой политики, непродуманность социально-экономической и национальной политики

Центра. Так, подавляющее большинство опрошенных дагестанцев в 2003 и 2005 году самоидентифицировали себя мусульманами. Против участия религиозных организаций в политической жизни на Северном Кавказе 49,3 %, за — 38,4 % опрошенных [7]. По результатам опроса С.И. Муртузалиева, в 2003 году религия была на первом месте, народные обычаи — на третьем, общее историческое прошлое — на четвертом, а в 2005 на первом месте указано общее историческое прошлое, на третьем — народные обычаи, на четвертом — религия [7].

Рязанская область многонациональна, большинство населения являются сторонниками православной церкви, определяющей ее социально-культурные ориентации, однако регион испытывает значительное миграционное давление, которое сказывается на мировоззрении молодых людей. Отрицательно религию воспринимает 12% студентов, конкретно определили для себя религию 46 % (из них выбирали православие 76 %, католичество — 4 %, ислам — 8 %, язычество — 4 %), маргинальную группу составили 42 %. 73 % юношей и 87 % девушек считают, что религия влияет на политическое мировоззрение человека, называя в числе причин изменение личности под влиянием религии, восприятие мира через догмы церкви, мировоззрение верующего отличается от мировоззрения неверующего. Толерантны к другим религиям 87 % юношей и 67 % девушек. Считают, что представители религии должны быть во властных структурах 26 % юношей и 50 % девушек, высказались против 74 % юношей и 34 % девушек, остальные затруднились ответить.

К числу важнейших задач российского общества относится формирование и развитие у молодежи национальной, религиозной толерантности, культуры межэтнических отношений. Интеллигенции в лице ученых научно-исследовательских институтов, вузов, учителей, педагогов, врачей, журналистов, деятелей культуры через средства массовой информации, научно-популярную литературу, научные исследования, общественный мониторинг с объективных позиций должны освещать материалы религиозно-политического экстремизма, достижения этноконфессиональной толерантности, сохранение, укрепление сотрудничества различных конфессий, народов в едином территориальном, религиозном пространстве.

Ценностные ориентации личности молодежи определяют избирательное отношение к совокупности материальных, духовных благ, определяющих поведение личности, уровень и направленность ее социальной и политической активности. Политика не входит в число ценностей у молодежи [14]. Важным понятием в ценностях является смысложизненная ориентация. Исследованиями установлена высокая корреляционная связь между осмысленностью и показателями депрессивного состояния человека. Чем ниже уровень осмысленности, тем выше уровень субъективного ощущения одиночества, депрессивного состояния, деструктивных изменений в структуре личности и наоборот [16]. Изучение сформированности мировоззренческих представлений выявило наличие только сугубо личностных ценностей у 28 % подростков, направленность на жизнь — 19 %, критическое отношение к жизни общества — 24 %, а у 72 % опрошенных дети не являются ценностью [4].

Исследование гражданского самосознания старшеклассников по отношению к школе, семье, окружающему миру методом анкетирования показало, что 62% опрошенных хотели бы иметь большую, дружную семью, 70 % тревожит судьба родителей, а также старшего поколения, вынужденного влачить нищенское суще-

ствование. Положительно оценивают роль школы в своем становлении 77 % опрошенных, волнуют проблемы войны и мира, гражданской ответственности, сохранение природы 80 %.

Политические лидеры находятся под внимательным наблюдением большого числа людей. Из политических лидеров России (опрос проведен в ноябре 2007 г.) 100 % юношей и девушек знают В. Путина и В. Жириновского, 46 % юношей — Зюганова, а 34 % девушек — Иванова, 26 % юношей — Грызлова, 34 % девушек — Лужкова, фамилии других политических лидеров встречаются единично. Всего юношами среди политических деятелей названо 23 фамилии, девушками — 25. В Рязани и Рязанской области все опрошенные знают фамилию губернатора, глав районов. Знают руководителя партии ЛДПР 100 %, КПРФ — 31 %, Единой России — 24 %, помнят руководителя фракции «Яблоко» 27 %.

Когда избиратель идет на выборы, он ориентируется на личностные особенности восприятия того или иного политического лидера. В исследовании была использована анкета «Народный избранник глазами народа» («Аргументы и факты», 1993). Психологи выделили пять основных стилей поведения в предвыборной компании предыдущих лет постсоветского времени, сохранившихся в стереотипах населения: параноидальный, демонстративный, депрессивный, шизоидный, импульсивный. Данные исследования подтвердили литературные сведения о том, что в современной политической ситуации предпочтение отдается демонстративному стилю.

Образование и грамотная речь положительно влияют на восприятие молодежью политических лидеров. Респонденты уделили внимание внешности, назвав ее значимой. Так, 54 % студентов хотели бы видеть избранников народа высокими, 70,8 % — не лысыми, 95,8 % — с аккуратной прической, 89,2 % — в одежде классического стиля, 58 % — аккуратными, 12 % — в чистой обуви. По мнению 68 % молодежи политический лидер должен иметь грамотную, правильную, чистую речь и избегать нецензурную лексику. Исследование показало, что восприятие политических лидеров молодежью происходит на эмоциональном уровне.

Среди личностных качеств отмечено, что политический лидер должен быть образованным — 50 %, ответственным — 37 %, порядочным, решительным, коммуникабельным, воспитанным, честным, заботливым и прочее — 13 %.

Могут ли быть политики интеллигентами, положительно ответили 62 % юношей и 18 % девушек, соответственно отрицательно ответил 21 % юношей и 24 % девушек, затруднились ответить 17 % юношей и 14 % девушек.

Не участвуют сами и не знают политических лидеров молодежных движений России 95 % юношей и 87 % девушек.

Результаты проведенного исследования позволяют заключить, что молодые люди имеют слабое представление об интеллигенции и ее роли в развитии страны, студенты вуза не отождествляют себя с будущей интеллигенцией. Проявляют толерантность к другим этносам 69 %, а вероисповеданиям — 77 % опрошенных. 80 % молодежи считают, что религия влияет на политическое мировоззрение человека, называя в числе причин изменение личности под влиянием религии, восприятие мира через догмы церкви, мировоззрение верующего отличается от мировоззрения неверующего. Только 42 % студентов отождествляют преподавателей с интеллигенцией. Затянувшийся кризис интеллигенции не позволяет моло-

дым людям иметь ясное политическое мировоззрение. Именно учителя и преподаватели являются основными носителями духовности, примером для подражания, могут ответить на вопросы подрастающего поколения, особенно в формировании политического мировоззрения.

В диагностике изучения влияния интеллигенции на политическое мировоззрение, политическую активность молодежи целесообразнее использовать методики незаконченных предложений или апперцептивные (проективные) методики.

С целью активизации деятельности интеллигенции в формировании у молодежи политической активности, политического мировоззрения необходимо поднять статус этой интеллигенции. Молодые люди не хотят пополнять ее ряды, так как после окончания вуза оклад учителя, врача, инженера (выпускника вуза, а это молодая интеллигенция), не дотягивает даже до 3000 рублей, оклад доцента вуза менее 4000 рублей, в то время, когда потребительская корзина в стране значительно выше названных сумм. Увеличение заработной платы, например, на 14 % от оклада в 2000—4000 рублей проблемы не решает. Соответственно кризис этой интеллигенции будет продолжаться до той поры, пока у власти не изменится социально-экономическое отношение к людям умственного труда, которые сегодня менее всего защищены государством, так как большая их часть (ученые, врачи, учителя, инженеры, деятели культуры) являются государственными служащими.

Интеллигенции в лице ученых научно-исследовательских институтов, вузов, учителей, педагогов, врачей, журналистов, деятелей культуры через средства массовой информации, научно-популярную литературу, научные исследования, общественный мониторинг с объективных позиций нужно освещать материалы религиозно-политического экстремизма, достижения этноконфессиональной толерантности, сохранение, укрепление сотрудничества различных вероисповеданий народов в едином территориальном, религиозном пространстве.

Список использованной литературы

1. Абульханова, К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) : избранные психологические труды / Московский психолого-социальный институт. — Воронеж : МОДЭК, 1999. — 224 с. (Сер. : «Психологи Отечества»).
2. Агаджанян, Н.А. Парадокс XXI столетия: взлет науки и кризис интеллигенции, культуры, нравственности // Эколого-физиологические проблемы адаптации : материалы XI Международного симпозиума, 27—28 января 2003 года. — М. : Изд-во РУДН, 2003. — 678 с.
3. Бахтуридзе, З.З. К проблеме формирования политической культуры российской молодежи // Россия XXI века: пути, перспективы развития : сборник тезисов Всероссийской научно-практической конференции / под ред. В.Ф. Дубяги ; фонд «Общество». — М., 2007. — С. 40—42.
4. Демиденко, С.П. Изучение уровня сформированности и характера мировоззренческих представлений у подростков / С.П. Демиденко, В.В. Демиденко // Психологическая служба в вузе и школе: проблемы развития субъектности : материалы Межрегиональной научно-практической конференции, 5— октября 2004 / под ред. Л.А. Байковой, Ю.Л. Еремкин, О.Н. Комаровой ; Ряз. гос. пед. ун-т им. С.А. Есенина. — Рязань, 2004. — С. 114—117.
5. История России : учебник. — 3-е изд., перераб. и доп. / А.С. Орлов [и др.]. — М. : Велби ; Проспект, 2007. — 528 с.
6. Кулешова, И.Н. Существует ли в сознании современной российской молодежи идеологический концепт будущей России // Россия XXI века: пути, перспективы развития : сборник тезисов Всероссийской научно-практической конференции / под ред. В.Ф. Дубяги ; фонд «Общество». — М., 2007. — С. 216—219.
7. Муртазалиев, С.И. Северный Кавказ с «изнанки» и «снаружи». (Северный Кавказ и региональная политика России в самооценке «аборигенов» и его обзор у болгар и японцев в свете

- Эмпирических исследований) // Россия XXI века: пути, перспективы развития : сборник тезисов Всероссийской научно-практической конференции / под ред. В.Ф. Дубяги ; фонд «Общество». — М., 2007. — С. 277—280.
8. Рыбаков, Н.С. Мировоззрение и государственность // Россия XXI века: пути, перспективы развития : сборник тезисов Всероссийской научно-практической конференции / под ред. В.Ф. Дубяги ; фонд «Общество». — М., 2007. — С. 359—364.
 9. Сидоренко, Н.П. Социокультурные ориентации современной молодежи (на примере Республики Коми) // Россия XXI века: пути, перспективы развития : сборник тезисов Всероссийской научно-практической конференции / под ред. В.Ф. Дубяги ; фонд «Общество». — М., 2007. — С. 382—383
 10. Сисецкий, И.Б. Проблемы формирования государственно-патриотической идеологии и становления национального мировоззрения в современной России в сфере молодежной политики государства : бюллетень научной программы Фонда модернизации и развития «Общество» / под ред. В.Ф. Дубяги. — 2007. — Вып. 1. — С. 145—180.
 11. Скутнев, А.В. Традиции осуществления социальной политики и Русская Православная Церковь // Россия XXI века: пути, перспективы развития : сборник тезисов Всероссийской научно-практической конференции / под ред. В.Ф. Дубяги ; фонд «Общество». — М., 2007. — С. 385—388.
 12. Словарь иностранных слов и выражений / авт.-сост. .С. Зенович. —М. : КРПА «Олимп» ; АСТ, 2003. — 778 с.
 13. Соловьева, О.В. Психология лидерства в инновационном вузовском образовании как фактор социально-экономической модернизации общества // Россия XXI века: пути, перспективы развития : сборник тезисов Всероссийской научно-практической конференции / под ред. В.Ф. Дубяги ; фонд «Общество». — М., 2007. — С. 400—402.
 14. Татарова, С.П. Оценка современного состояния нравственного, физического, культурного развития подростковой молодежи // Россия XXI века: пути, перспективы развития : сборник тезисов Всероссийской научно-практической конференции / под ред. В.Ф. Дубяги ; фонд «Общество». — М., 2007. — С. 411—414.
 15. Тощенко, Ж.Т. Кентавр-проблема как социальный случай парадоксальности общественного сознания // Вопросы психологии. — 2002. — № 6. — С. 29—30.
 16. Фертауп, Е.В. Особенности смысложизненных ориентаций в различных возрастных категориях // Проблема формирования личности в современном обществе : материалы межрегиональной научно-практической конференции, 18—19 ноября 2005 года / под ред. Н.А. Фоминой ; Ряз. гос. пед. ун-т им. С.А. Есенина. — Рязань, 2005. — Ч. 2. — С. 39—43.
 17. Ханбабаев, К.М. Этноконфессиональная толерантность на юге России: состояние и перспективы // Россия XXI века: пути, перспективы развития : сборник тезисов Всероссийской научно-практической конференции / под ред. В.Ф. Дубяги ; фонд «Общество». — М., 2007. — С. 448—450.

И.А. Новикова, Е.Н. Полянская

ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается новое для отечественной психологии понятие «карьерные ориентации», основанное на концепции «якорей карьеры» Э. Шейна, дается описание эмпирических исследований карьерных ориентаций студентов, проведенных в последние годы в нашей стране. Подробно представлены и проанализированы результаты исследования индивидуально-типических особенностей карьерных ориентаций студентов в соотношении с настойчивостью и иници-

ативностью как системно-функциональными чертами характера (по А.И. Крупнову).

В современном российском обществе все чаще декларируется образ социально успешного человека, достигшего карьерных успехов как наиболее приемлемый и желательный, что вызывает у многих людей, особенно молодых, стремление соответствовать данному типу. Однако имеющиеся у каждого конкретного человека определенные ценностные ориентации, представления о себе, мотивы, потребности могут не соответствовать или противоречить этому образу, что может привести к проблемам в профессиональном и личностном самоопределении и самореализации. В связи с этим, на наш взгляд, особой актуальностью обладают исследования представлений о будущей карьере у современных студентов, результаты которых необходимо использовать для грамотной профориентации и профессиональной адаптации молодых специалистов.

В настоящее время термин «карьера» широко употребляется как в быденной речи, так и в науке, но трактуется по-разному и отношение к нему неоднозначное. Слово «карьера» происходит от латинского «carrus» — телега, повозка, от итальянского «carriga» — бег, жизненный путь, поприще [5]. В русский язык оно перешло предположительно из французского, где «carrière» означает успешное продвижение в области общественной, служебной, научной и прочей деятельности. Данное понятие существует и в других европейских языках, имея сходное звучание и толкование. Так, в английском языке «career» — это род занятий и профессия, часто требующая специальной подготовки; работа жизни; успех в профессиональной деятельности; линия поведения и направление действий.

Понятие «карьера» в «Словаре живого великорусского языка» В. Даля, трактуется как «путь, ход, поприще жизни, службы, успехов и достижения чего-либо» [2]. Особо хотелось бы подчеркнуть, что в то время понятие «карьера» в русском языке, в отличие, например, от английского, связывалось со служением, то есть не только с эгоистическими мотивами. С.И. Ожегов в толковом словаре русского языка 1953 года дает следующее определение: «Род занятий, профессия, в буржуазно-дворянском быту — положение в обществе, достигнутое деятельностью в какой-либо области» [21]. В советское время, с одной стороны, карьера отождествляется с трудовой (профессиональной) деятельностью, а с другой, отмечалась ее неприемлемость для социалистического образа жизни.

Характерно, что в отечественной науке на протяжении всего советского периода термин «карьера» практически не употреблялся, но использовались понятия «профессиональный путь», «продвижение», «профессиональный рост», которые в совокупности фактически заменяли отвергнутое понятие [18]. В общественном сознании отношение к слову «карьера» носило скорее негативный оттенок и связывалось с понятием «карьеризм».

В постсоветский период понятие «карьера» становится широко употребляемым, его негативный оттенок постепенно исчезает. Социальные и экономические реформы, осуществляемые в России, стимулировали обращение к западному опыту и науке управления, где проблематике карьеры уделяется большое внимание. В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова и Я.Ю. Шведовой 1999 года издания оно определяется так: «Род занятий, деятельности; путь к успехам, видному положению в обществе, на служебном поприще, а также само достижение

такого положения», но в такой трактовке не отмечена психологическая составляющая карьеры.

В психологических исследованиях выделяют объективную и субъективную стороны карьеры [17]. К объективной, внешней стороне относится последовательность занимаемых индивидом профессиональных позиций, а объективным критерием успешной карьеры является социальный успех. К субъективной, внутренней стороне карьеры относится то, как человек воспринимает свою карьеру, каков его образ профессиональной жизни и собственной роли в ней. При этом субъективным критерием удавшейся карьеры является удовлетворенность жизненной ситуацией.

В современной отечественной психологии карьера рассматривается как один из показателей индивидуальной профессиональной жизни человека, достижение желаемого статуса и соответствующего ему уровня и качества жизни, а также достижение известности и славы, а стремление «сделать карьеру» — как ориентация на реализацию личностного и профессионального потенциала. Так, Е. Могилевкин определяет карьеру как «общую последовательность этапов развития человека в основных сферах жизни — семейной, трудовой, досуговой, а в узком смысле оно связано с динамикой положения и активности личности в трудовой, профессиональной деятельности» [22].

М.В. Сафонова, обобщая данные зарубежных и отечественных исследований, выделяет следующие качества профессионализма, определяющие карьерный успех: 1) образованность; 2) системность и аналитичность мышления, умение прогнозировать развитие ситуации, предвидеть результат решений, умение мыслить масштабно и реалистически одновременно; 3) коммуникативные умения, навыки межличностного взаимодействия, проницательность, умение оказывать психологическое воздействие и влияние на других людей; 4) высокий уровень саморегуляции: умение управлять своим состоянием, развитость самоконтроля, стрессоустойчивость; 5) деловая направленность: активность, настойчивость и целеустремленность, направленность на принятие решений, умение решать нестандартные проблемы и задачи, стремление к постоянному повышению профессионализма; 6) ясная Я-концепция, реалистическое восприятие своих способностей и возможностей, высокое (адекватное) самоуважение.

Действительно, у каждого человека имеется определенная Я-концепция, способности, побуждения, мотивы и ценности, которыми он не может поступиться, осуществляя выбор карьеры. У него существует определенная система жизненных ориентаций, социальных установок по отношению к карьере в частности, и к профессиональной трудовой деятельности вообще. Поэтому в профессиональном плане субъект рассматривается и описывается через систему его диспозиций, ценностных ориентаций, социальных установок, интересов и других социально обусловленных побуждений к деятельности. Этим понятиям в американской психологии соответствует понятие «*карьерные ориентации*». Карьерные ориентации личности как научное понятие в психологии возникло в 80-х годах XX века и основано на концепции «якорей карьеры» (карьерных установок, карьерных ориентаций) Э. Шейна (Edgar Schein). Он считает, что личностные ценности влияют на нашу способность радоваться различным задачам, которые мы должны решать на работе, и успешно решать эти задачи. Чем лучше мы понимаем, каковы наши ценности в определенных сферах, тем большее удовлетворение мы можем полу-

чить от работы. Из этого можно сделать вывод, что наша мотивация к выполнению работы будет самой сильной, когда мы выполняем задания и функции, согласующиеся с нашими ценностями. Проведенные исследования позволили Шейну выделить восемь таких ценностей, которые он назвал «карьерными якорями» — при этом слово «якорь» относится к собственному представлению человека о том, что представляется ему важным, учитывая совокупность его знаний и навыков, мотивов и ценностей [3]. По мнению Шейна, «карьерные якоря» — это ряд представлений сотрудника о себе, определяющих выбор карьеры. Они развиваются с течением времени и становятся все прочнее по мере накопления жизненного и рабочего опыта. По «якорям» можно предсказать, какой вид карьеры окажется для человека наиболее удовлетворительным. Шейн пишет, что выбор метафоры якоря обусловлен тем, что людям свойственно чувствовать себя несчастными и «стремиться обратно в безопасную гавань», если оказалось, что работа не соответствует собственному образу себя [3]. Шейн выделяет восемь самостоятельных «карьерных якорей». Первые четыре относятся к ведущему мотиву или потребности, следующие два связаны с ощущением своей компетентности, а последние два — с конкретными ценностями: 1) *автономия / независимость*: потребность ощущать себя свободным и независимым; 2) *безопасность / стабильность*: потребность в карьере, которая обеспечивает длительную стабильность и надежность; 3) *предпринимательское творчество*: представления человека о себе опираются на его способность создать собственное предприятие; 4) *вызов*: потребность преодолеть, казалось бы, непреодолимые препятствия; 5) *техническая / функциональная компетентность*: потребность быть лучшим в какой-либо области; 6) *общая компетентность руководителя*: люди, которые оценивают себя по способности управлять другими; 7) *служба или преданность*: потребность выразить преданность любимому делу через профессиональную карьеру; 8) *образ жизни*: желание интегрировать работу в повседневную жизнь [3].

Пытаясь дать определение карьерным ориентациям, отечественные психологи Л.Г. Почебут и В.А. Чикер относят карьерные ориентации к диспозициям высшего уровня (по В.А. Ядову), которые являются устойчивым образованием и определяют профессиональный жизненный путь человека. Они определяют карьерную ориентацию как некоторый смысл, который человек хочет реализовать при выборе и осуществлении своей карьеры, это индивидуальное сочетание и последовательность аттитюдов, связанных с опытом и активностью в сфере работы на протяжении своей жизни [17, с. 196].

Отмечается, что большое индивидуальное своеобразие внутри типов профессиональных карьер, наблюдаемое в жизни, во многом определяется личностными особенностями. Так, в теории Д. Стьюпера утверждается, что важнейшей детерминантой профессионального пути человека является его представление о своей личности, профессиональной Я-концепции, которую каждый человек воплощает в серию карьерных решений [25]. Профессиональные предпочтения и тип карьеры — это попытка ответить на вопрос: «Кто я?». При этом очень часто человек реализует свои карьерные ориентации неосознанно. Д. Мак-Клеланд рассматривает мотивы выбора личной карьеры, среди которых выделяет: стремление к власти (часто такую ориентацию имеют люди, достигшие высшего уровня управления), стремление к успеху, мотив причастности (связан с потребностью быть включенным в определенное социальное и профессиональное окружение,

потребностью в общении, помощи другим, общественной работе) [17]. Другие исследователи выделяют такие личностные и индивидуальные факторы, препятствующие достижению карьерного успеха, как отсутствие необходимых качеств личности, низкая мотивация, экстернальный локус контроля, нерешительность, тревожность, эмоциональная нестабильность, неконструктивные установки относительно достижений (боязнь успеха, боязнь неудачи, нереалистичность целей, избегание риска, перфекционизм, преобладание направленности на себя, а не на дело).

В последние годы в нашей стране стали появляться работы с использованием концепции Шейна для изучения карьерных ориентаций на различных выборах [1; 5; 11; 15; 16; 24]. Для нас наибольший интерес представляют исследования карьерных ориентаций студентов, которые мы рассмотрим более подробно.

О.П. Терновской было проведено исследование особенностей карьерных ориентаций студентов на завершающем этапе обучения в вузе. Автор отмечает, что студенчество является наиболее чувствительной к переменам социально-возрастной группой и поэтому наиболее типичным выбором карьерной ориентации является *стабильность*. Были обнаружены различия выборов той или иной карьерной ориентации в зависимости от специальности обучения для студентов-гуманитариев характерно преобладание ориентации *служение*, а для студентов естественно-географических специальностей — *стабильность работы и предпринимательство*. Существуют и различия в выборах студентов первого и пятого (выпускного) курсов. Для первых чаще приоритетной является ориентация на *профессиональную компетентность*, а для вторых — на *предпринимательство*.

О.Л. Поминовой исследовался процесс формирования карьерных ориентаций студентов техникума с целью выявления типологии. Как и в работе О.П. Терновской, наибольшее количество выборов получили карьерные ориентации, связанные со *стабильностью и безопасностью*. Следующей по популярности оказалась карьерная ориентация *служение*. Несмотря на актуальность *предпринимательской деятельности* в настоящее время ее выбрали только 9,7 % студентов, а *менеджмент* и *профессиональную компетентность* — всего 4,8 %, карьерные ориентации *автономия* и *вызов* вообще не выбирались. Автор подчеркивает, что это может быть связано и с особенностью полового состава выборки (большинство девушки). При корреляционном анализе обнаружилось значимые корреляционные связи карьерных ориентаций *стабильности* и *служения*, что свидетельствует, по мнению автора, о сходстве их природы.

Далее, на основе факторного анализа О.Л. Поминовой были описаны следующие индивидуальные стили карьерной направленности студентов исследуемой выборки [16].

1. Индивидуальный стиль карьерной мотивации на успех. Студенты этой группы отличают такие качества, как усидчивость, аккуратность, оперативность, самостоятельность, смелость в принятии решений, добросердечность, абстрактное мышление (по Кеттеллу) и практическое (по Амтхауэру). Этот стиль характеризуется разнохарактерными выборами карьерной ориентации: *менеджмент, предпринимательство, стабильность*. Автор отмечает всеядность стиля, а также то, что это единственный стиль, где выбрана *стабильность* как карьерная ориентация.

2. Индивидуальный стиль гуманитарной карьерной направленности. В числе качеств личности здесь присутствует обязательность и как сопутствующий показатель — удовлетворенность общественной работой в техникуме и своим участием в ней. Для этого стиля характерны очень низкие показатели успеваемости по техническим и технологическим предметам и негативное отношение к ним.

3. Индивидуальный стиль, ориентированный на карьеру в менеджменте (управлении). Для этого стиля характерна направленность личности (по Климову) человек — техника, человек — знаковая система. У студентов этой группы обнаружены такие качества (по Кеттеллу), как абстрактное мышление, эмоциональная устойчивость, доминантность, радикализм мышления и практическое (по Амтхауэру) мышление. Их больше интересует процесс самой деятельности, чем результат. Сказанное подтверждается тем, что представители данного стиля удовлетворены практически всем в техникуме и равнодушны к оценке их деятельности со стороны.

4. Индивидуальный стиль профессиональной компетентности в учебе и карьере. Стиль характеризуется высоким самоконтролем и мягкостью характера (по Кеттеллу), направленностью на деятельность с объектами природы. Этим студентам оказались важны показатели в учебе по техническим и технологическим дисциплинам и удовлетворенность всеми сторонами учебного процесса в техникуме. Такая покорность, по мнению автора, вызвана скорее высокой требовательностью к самому себе, своим достижениям в учебе, а также теми деловыми качествами, которые отмечают студенты у самих себя: ответственность, настойчивость, терпеливость, общительность.

5. Индивидуальный стиль вызов. Представителей этой группы характеризует добросердечность и мягкость, беспечность характера, невысокий самоконтроль, консерватизм и доминантность (по Кеттеллу). Они ориентированы на избегание неудач, отрицают мотив достижения успеха.

6. Индивидуальный стиль автономность. Для этих студентов свойственна эмоциональная устойчивость, конструктивно-образное (пространственное) мышление и напряженность (по Кеттеллу). Они отмечали у себя особенности мышления: любознательность, аналитичность, системность и мобильность; психологические качества: усидчивость, аккуратность, наблюдательность, оперативность.

Психологическая структура карьерной готовности выпускников вуза (на студентах-железнодорожниках) рассматривалась в работе А.С. Мироновой-Тихомировой. Использовались методика изучения потребности достижения, разработанная Ю.М. Орловым, шкала субъективного благополучия, адаптированная М.В. Соколовой, методика цветовых выборов М. Люшера в адаптации Л.Н. Собчик, методика исследования обобщенной инновационной диспозиции личности, разработанная и адаптированная О.С. Советовой, методика изучения карьерных ориентаций («якоря карьеры») Э. Шейна. В результате ранжирования полученных данных карьерные ориентации выпускников распределились следующим образом: 1) стабильность места работы, 2) менеджмент, 3) служение, 4) интеграция стилей жизни, 5) вызов, 6) автономия, 7) профессиональная компетентность, 8) предпринимательство, 9) стабильность места жительства.

Анализируя результаты, автор выдвинул предположение о наличии расхождений в содержании карьерных ориентаций и предложил дифференцировать карьерные ориентации выпускников на декларируемые и реальные. Это привело к мо-

дификации методики по изучению карьерных ориентаций (путем переформулирования высказываний опросника с включением проективного механизма). Результаты ранжирования реальных карьерных ориентаций оказались следующими: 1) стабильность места работы, 2) менеджмент, 3) интеграция стилей жизни, 4) служение, 5) автономия, 6) вызов, 7) профессиональная компетентность, 8) предпринимательство, 9) стабильность места жительства. Показано, что служение в реальности имеет меньшее значение для личности, и эксплуатируется в виде механизма и способа карьерного продвижения, повышения личного статуса и оправдания своих поступков, тогда как стабильность места жительства — явно важнее для выпускников, чем они декларируют. Ранговый вес данной ориентации в результатах различен: декларируемая — 4,78, реальная — 5,38. При этом совпадают реальные и декларируемые карьерные ориентации профессиональная компетентность и предпринимательство с низкими ранговыми местами.

А.С. Мироновой-Тихомировой далее были выделены следующие психологические особенности групп выпускников с разным уровнем карьерной готовности [11].

1. Перспективные. Эта группа представлена наиболее успешными испытуемыми, которые являются эмоционально-стабильными, оптимистичными, активными, с высокой удовлетворенностью жизнью, мотивированы на достижения и развитие в различных сферах жизни. Они настроены на стремительное развитие карьеры, но в рамках стабильного места работы, хорошего стабильного заработка, льгот, уверенности в завтрашнем дне. Готовы к конкуренции и соревнованиям ради достижения целей карьеры — управления, хотят быть полезными там, где находятся, в той организации, которую выберут для построения карьеры, причем территориальный вопрос практически не имеет значения, ради карьерных целей готовы на изменение места жительства. Важным считают продвижение по служебной лестнице, возможность быть лидером, но при этом настроены на развитие своей личности вообще, нежели на повышение профессионального уровня (это связано с высокими амбициями и уверенностью в том, что те знания, умения и навыки, которыми они обладают, являются необходимыми и достаточными для эффективной трудовой деятельности и развития карьеры). Стремятся к автономии, самостоятельности, независимости, но могут достаточно комфортно чувствовать себя внутри коллектива, на рабочих местах.

2. Благополучные. Группа представлена эмоционально-стабильными, спокойными и удовлетворенными жизнью испытуемыми, со средней мотивацией к достижениям, но, несмотря на это, они имеют желание быстрого развития карьеры на предприятии, которое выглядит достаточно стабильно и может обеспечить льготами, страхованием, высокой заработной платой, уверенностью в собственном будущем. Целью развития собственной карьеры считают продвижение по служебной лестнице, лидерство, руководство, управление другими людьми, ради достижения которой могут конкурировать и соревноваться, что также может выступить дополнительным стимулом к развитию их карьеры. Ради поставленных целей карьеры готовы пренебречь образом и местом жительства. Однако в рамках развития собственной личности, всех ее сфер, к повышению и развитию профессиональной компетентности и мастерства не стремятся, больше предпочитают автономии, самостоятельности, независимости. Четкая ориентированность на продвижение в карьере и занятие руководящих должностей без желания развиваться

профессионально связано с наличием знаний и опыта, полученных во время обучения, которые видятся выпускникам как необходимые и достаточные для эффективной работы и руководства людьми.

3. Малоперспективные. В подавляющем большинстве случаев в эту группу попадают те, у кого отмечается низкий уровень мотивации достижений, то есть выраженного желания профессионально и карьерно расти (в силу разных причин) на данном этапе жизни нет. На карьерные передвижения не настроены, стремятся к стабильному месту работы и заработку, льготам, возможности работать по гибкому графику. Главное для них — выполнение задачи в удобное время. В профессиональной сфере более ориентированы на поддержание хороших отношений.

4. Группа риска. В данную группу попадают те молодые люди, у кого на период обследования обнаружены высокие показатели эмоционально субъективного неблагополучия. Причины данного состояния необходимо прояснить, так как наличие такого фона может привести к эмоциональному и психосоматическому срыву.

Мы видим, что в проанализированных исследованиях были выявлены некоторые общие тенденции и прежде всего — иерархия карьерных ориентаций с преобладанием *стабильности места работы* и низкими рангами по *профессиональной компетентности* и *стабильности места жительства*. Предлагаемые в данных работах типологии карьерных ориентаций специфичны для изучаемых выборок и нуждаются в дополнительной эмпирической проверке.

Нам представляется перспективным как в теоретическом, так и в практическом плане рассмотрение карьерных ориентаций студентов в соотношении с волевыми чертами характера (настойчивостью и инициативностью) в русле системно-функционального подхода А.И. Крупнова. В нашем эмпирическом исследовании участвовало 110 студентов первого курса инженерного факультета и факультета гуманитарно-социальных наук РУДН в возрасте от 18 до 23 лет, из них 60 девушек и 50 юношей.

Для диагностики настойчивости и инициативности использовались бланковые тесты, разработанные А.И. Крупновым. Каждая методика состоит из 8 бланков (блоков), соответствующих определенным компонентам строения черт характера по модели А.И. Крупнова [8—10]: 1) установочно-целевой компонент, включающий переменные *общественно значимые* и *лично значимые цели*; 2) динамический компонент (переменные *эргичность* и *аэргичность*); 3) эмоциональный компонент (переменные *стеничность* и *астеничность*); 4) регуляторный компонент (переменные *интернальность* и *экстернальность*); 5) мотивационный компонент (переменные *социоцентричность* и *эгоцентричность*); 6) когнитивный компонент (*осмысленность* и *осведомленность*); 7) продуктивный компонент (переменные *предметность* и *субъектность*); 8) рефлексивно-оценочный компонент (переменные *операциональные* и *личностные трудности*).

Для определения карьерных ориентаций применялся опросник Э. Шейна «Якоря карьеры», переведенный и адаптированный В.Э. Винокуровой и В.А. Чикер, который включает девять шкал, соответствующих основным карьерным ориентациям: 1) *профессиональная компетентность* (стремление быть мастером своего дела, достигать успеха в профессиональной сфере и при этом постоянно развивать свои способности) соответствует «якорю» техническая / функциональная *компетентность* по Э. Шейну; 2) *менеджмент* (ориентация личности на

интеграцию усилий других людей, полнота ответственности за конечный результат и соединение функций организации; стремление управлять различными сторонами деятельности предприятия: финансами, маркетингом, производством продукции, разработками, продажами) соответствует «якорю» общая компетентность руководителя по Э. Шейну; 3) *автономия (независимость)* (стремление к освобождению от организационных правил, предписаний и ограничений; потребность все делать по-своему, самому решать, когда, над чем и сколько работать, вплоть до готовности отказаться от продвижения по службе и от других возможностей ради сохранения своей независимости) соответствует «якорю» автономия / независимость по Э. Шейну; 4) *стабильность места работы* (подразумевает поиск работы в такой организации, которая обеспечивает определенный срок службы, имеет хорошую репутацию, заботится о своих работах-пенсионерах, выглядит более надежной в своей отрасли) соответствует «якорю» безопасность / стабильность по Э. Шейну; 5) *стабильность места жительства* (желание «пустить корни» в определенном месте, поменять работу или организацию только тогда, когда это не сопровождается «срыванием с места») соответствует «якорю» безопасность / стабильность по Э. Шейну; 6) *служение* (основными ценностями являются работа с людьми, служение человечеству, помощь людям, желание сделать мир лучше и т.д.) соответствует «якорю» служба или преданность по Э. Шейну; 7) *вызов* (основные ценности — конкуренция, победа над другими, преодоление препятствий, решение трудных задач; процессы борьбы и победы более важны, чем конкретная область деятельности или квалификация) соответствует «якорю» вызов по Э. Шейну; 8) *интеграция стилей жизни* (ориентация на интеграцию и баланс различных сторон образа жизни — семьи, карьеры саморазвития) соответствует «якорю» образ жизни по Э. Шейну; 9) *предпринимательство* (стремление создать собственное дело, концепцию или организацию) соответствует «якорю» предпринимательское творчество по Э. Шейну.

Для выявления наличия и характера связей между выраженностью определенных карьерных ориентаций и переменных настойчивости и инициативности на первом этапе обработки данных был использован корреляционный анализ [13]. Оказалось, что наиболее тесно с показателями изучаемых волевых черт характера связаны карьерные ориентации вызов, предпринимательство, менеджмент, служение. Можно сказать, что чем сильнее у студента представлены перечисленные карьерные ориентации, тем лучше у него развиты такие основные мотивационные и инструментальные переменные, как настойчивость и инициативность. Остальные карьерные ориентации гораздо слабее связаны с данными чертами, а ориентация на интеграцию стилей жизни (стремление сбалансировать развитие способностей, достижение карьеры и счастье в семье) не имеет ни одной значимой корреляции с выраженностью переменных анализируемых волевых качеств характера.

Для обобщения и систематизации результатов корреляционного анализа мы провели факторный анализ, результаты которого представлены в таблице 1, из которой видно, что анализируемые показатели факторизовались (объединились) в основном отдельно по чертам характера и по группам карьерных ориентаций, так как практически нет факторов, в которые вошли бы и переменные настойчивости или инициативности, и показатели карьерных ориентаций. Это свидетельствует о том, что связи внутри структур анализируемых черт характера сильнее,

чем между чертами характера и карьерными ориентациями (что вполне закономерно).

Таблица 1

Результаты совместного факторного анализа
средних показателей карьерных ориентаций
с выраженностью переменных настойчивости и инициативности

Черта характера Факторы		Настойчивость				Инициативность			
		Ф1	Ф2	Ф3	Ф4	Ф1	Ф2	Ф3	Ф4
Переменные									
Общественно значимые цели		0,57	-0,25	0,03	0,02	0,54	-0,01	-0,07	0,27
Личностно значимые цели		0,55	0,15	0,18	-0,05	0,42	0,03	0,01	0,35
Социоцентричность		0,71	0,10	-0,08	0,09	0,55	-0,23	0,29	-0,15
Эгоцентричность		0,63	0,17	0,26	-0,05	0,27	0,49	-0,25	0,26
Осмысленность		0,59	-0,05	0,00	0,03	0,52	-0,06	-0,02	-0,00
Осведомленность		0,20	0,15	-0,28	-0,06	0,18	0,21	-0,38	0,14
Предметность		0,82	0,03	-0,07	0,02	0,79	0,03	0,03	0,14
Субъектность		0,72	-0,22	0,13	-0,01	0,61	0,10	-0,17	0,32
Эргичность		0,61	-0,38	0,08	-0,00	0,56	-0,46	-0,01	0,24
Аэргичность		-0,11	0,75	0,10	0,15	-0,01	0,73	0,14	-0,31
Стеничность		0,66	-0,06	0,29	-0,00	0,51	0,13	0,13	-0,13
Астеничность		0,05	0,60	-0,05	0,14	0,00	0,81	0,05	-0,14
Интернальность		0,62	-0,14	-0,16	0,30	0,20	-0,11	-0,10	0,01
Экстернальность		0,04	0,58	0,10	-0,29	-0,08	0,59	-0,12	0,00
Операциональные трудности		-0,06	0,79	-0,20	0,11	-0,11	0,79	0,11	-0,00
Личностные трудности		-0,10	0,80	-0,21	0,06	-0,06	0,80	0,03	-0,08
К а р ь е р н о р	Проф. Компетентность	0,14	-0,04	0,05	0,72	0,10	-0,11	0,71	-0,00
	Менеджмент	0,23	-0,12	0,66	0,17	0,14	-0,05	0,13	0,74
	Автономия	-0,04	0,15	0,66	0,18	-0,15	-0,10	0,24	0,66
	Стаб. работы	0,15	0,01	0,25	0,69	-0,08	0,10	0,66	0,20
	Стаб. места жительства	0,12	0,22	-0,09	0,60	0,08	0,20	0,54	-0,01
	Служение	0,37	-0,08	0,47	0,29	0,35	-0,20	0,41	0,40
	Вызов	0,54	-0,16	0,40	0,24	0,40	-0,08	0,26	0,45
	Интеграция стилей	0,04	0,14	0,33	0,56	-0,04	0,06	0,59	0,33
	Предпринимательство	0,23	-0,18	0,72	-0,18	0,26	-0,18	-0,15	0,69

Примечание. Статистически значимые факторные веса выделены жирным шрифтом.

Мы видим, что для каждой черты совместно с карьерными ориентациями, получилось по четыре фактора, содержательно очень похожих между собой.

В первый фактор и для настойчивости, и для инициативности со статистически значимыми положительными весами вошли переменные *общественно и личностно значимые цели, социоцентричность, осмысленность, предметность, субъектность, эргичность, стеничность* (для настойчивости в этот фактор входят также *эгоцентричность и интернальность*). Содержание этого фактора свидетельствует о тесной взаимосвязи большинства смысловых и инструментально-гармонических переменных настойчивости (инициативности), которые в совокупности обеспечивают хорошее развитие и реализацию настойчивого (инициативного) поведения. Подобный *фактор успешности* был получен многими исследователями при изучении других черт характера по системно-функциональной модели [4; 12; 13; 23]. Для нас особый интерес представляет тот факт, что в состав данно-

го фактора в структуре настойчивости вместе с перечисленными показателями входит показатель выраженности карьерной ориентации вызов. Можно сказать, что чем сильнее у студента проявляется стремление к конкуренции, преодолению препятствий, решению трудных задач в будущей профессиональной карьере, тем сильнее развиты у него основные смысловые и инструментально-гармонические параметры настойчивости.

Во второй фактор в структуре обоих анализируемых черт характера с положительными весами входят переменные *аэргичность, астеничность, экстернальность, операциональные и личностные трудности* (для инициативности в этот фактор входят также *эгоцентричность* с положительным и *эргичность* с отрицательным факторным весом). Такое сочетание переменных является вполне закономерным, свидетельствует о связи основных инструментально-агармонических параметров, затрудняющих проявление настойчивости (инициативности). Вслед за другими исследователями мы назвали этот фактор *фактором проблем*. Отметим, что в структуру данного фактора не вошел ни один показатель карьерных ориентаций.

В состав двух остальных факторов вошли только показатели карьерных ориентаций. Один из них (третий при факторизации с инициативностью и четвертый с настойчивостью) объединяет карьерные ориентации профессиональная компетентность, стабильность места жительства, стабильность места работы, интеграция стилей жизни (при факторизации с инициативностью еще служение). Мы видим вполне закономерную связь стремлений к стабильности в жизни и работе, стремлению к компетентности, интеграции различных сфер деятельности (*фактор стабильной карьеры*). Другой фактор в обоих случаях объединяет ориентации менеджмент, автономия, предпринимательство (при факторизации с переменными настойчивости в него дополнительно входит ориентация на служение, а при факторизации с переменными инициативности — на вызов). Условно мы назвали этот фактор *фактором независимой карьеры*, так как в основном в него входят ориентации, свидетельствующие о стремлении к независимости, конкуренции, управлению другими, принятию самостоятельных решений.

Результаты факторного анализа свидетельствуют об отсутствии линейной связи между выраженностью карьерных ориентаций и переменными настойчивости и инициативности. В тоже время они дают возможность предположить наличие определенных индивидуально-типических вариантов в сочетании карьерных ориентации, каждый из которых может быть по-своему связан с анализируемыми волевыми чертами характера.

Для проверки этого предположения, на следующем этапе обработки и анализа данных был проведен кластерный анализ результатов по методике «Якоря карьеры». Это позволило нам выделить четыре группы студентов, каждая из которых характеризуется схожим сочетанием выраженности карьерных ориентаций. В таблице 2 представлены средние значения для каждой карьерной ориентации по полученным подгруппам студентов, а также, для сравнения, по всей выборке в целом.

Таблица 2

Средние значения выраженности карьерных ориентаций

Карьерные ориентации	Профессиональная компетентность	Менеджмент	Автономия	Стабильность работы	Стабильность места жительства	Служение	Вызов	Интеграция стилей жизни	Предпринимательство
Группа студентов									
Управленцы-предприниматели	4,16	8,14	7,33	7,57	2,53	7,47	6,32	6,86	7,61
Стабильно интегрированные	5,52	6,10	6,30	8,56	5,09	6,67	5,60	7,28	4,93
Многогранные карьеристы	6,16	8,23	7,84	8,73	5,76	8,03	7,29	7,60	7,85
Автономные негативисты	3,86	5,39	6,52	4,91	3,45	5,44	5,63	5,49	5,92
Вся выборка (N = 110)	5,19	7,34	7,16	7,91	4,44	7,27	6,42	7,07	6,84

Отметим, что если рассматривать средние значения выраженности карьерных ориентаций студентов по выборке в целом, то они расположились по убыванию популярности в следующем порядке (максимально возможный результат по каждой шкале 10 баллов, минимально возможный — 1 балл): 1) стабильность работы — 7,91 балла; 2) менеджмент — 7,34 балла; 3) служение — 7,24 балла; 4) автономия — 7,16 балла; 5) интеграция стилей жизни — 7,07 балла; 6) предпринимательство — 6,84 балла; 7) вызов — 6,42 балла; 8) профессиональная компетентность — 5,19 балла; 9) стабильность места жительства — 4,44 балла.

Обращает на себя внимание факт (описанный и другими авторами), что в выборке современных российских студентов ориентация на **стабильность** четко распадается на два подвида: стабильность работы (социальная защищенность, уверенность в завтрашнем дне) занимает лидирующее место, а стабильность места жительства — последнее среди других карьерных ориентаций. На наш взгляд, это связано с резкими социальными переменами, происходящими в нашей стране в последние десятилетия. С одной стороны, увеличивается мобильность населения (и особенно молодежи), а с другой — возрастает потребность в защищенности, определенности, уверенности в завтрашнем дне. Весьма популярны среди молодежи ориентации на менеджмент, служение и автономию, что свидетельствует об ориентации на самостоятельность, независимость при построении карьеры, а также о том, что многие молодые люди готовы связать свою карьеру с заботой о других. К сожалению, ориентация на профессиональную компетентность занимает предпоследнее место по популярности, что, возможно, объясняется тем, что наши испытуемые только получают профессиональное образование, находят-

ся в начале карьеры и еще не достаточно понимают необходимость дальнейшего профессионального роста.

Как мы и предполагали, кластерный анализ позволил выделить индивидуально-типические варианты сочетаний карьерных ориентаций, которые отличаются между собой не только средними значениями, но и иерархией. Мы охарактеризовали представителей каждой подгруппы, опираясь на выраженность у них как карьерных ориентаций, так и переменных настойчивости и инициативности.

В первый кластер вошли результаты 30 студентов (27,3 % выборки), которые характеризуются доминированием ориентаций на менеджмент и предпринимательство. В отличие от среднегрупповых результатов, ориентация на стабильность места работы занимает только третье место по популярности, а ориентация на стабильность места жительства имеет минимальное значение (почти в два раза ниже групповых данных). Можно сказать, что у этих студентов выражено стремление к построению независимой, самостоятельной карьеры, прежде всего, в сфере управления и бизнеса. Условно мы назвали их *управленцы-предприниматели*. У представителей этой подгруппы (по сравнению с другими подгруппами) максимально выражена *стеночность* настойчивости, высокие показатели по *общественно значимым целям* инициативности и минимальные значения по *аэргичности* инициативности. Следовательно, для них характерно преобладание положительных эмоций при преодолении трудностей, доведении собственных начинаний до конца в процессе убеждения других людей в своей правоте. У них хорошо развиты умения и навыки инициативного поведения, не возникает трудностей и проблем с выдвижением новых инициатив, многие из которых проявляются в социально одобряемых видах деятельности, направлены на изменение ситуации в группе, в обществе.

Во второй кластер объединились результаты 27 человек (24,5 % выборки), у которых преобладают ориентации на стабильность места работы, интеграцию стилей жизни, служение. В отличие от предыдущей группы ориентация на менеджмент занимает здесь только пятое место, а на предпринимательство — самое последнее (минимальное среднее значение из всех подгрупп). Здесь мы наблюдаем стремление к стабильной карьере, связанной с заботой о других людях, дающей возможность самореализации в различных сферах жизни. По нашему мнению, для этой подгруппы подходит условное название *стабильно интегрированные*. Большинство показателей настойчивости и инициативности представлено у этих студентов на среднем уровне, но у них высокие показатели *аэргичности* и *трудностей* по обоим чертам. Можно сказать, что у них достаточно хорошо развита мотивационно-смысловая сфера анализируемых черт характера, но они часто испытывают проблемы с выдвижением и реализацией своих инициатив, доведением начатого до конца и т.д. Такие психологические особенности вполне объясняют их стремление к стабильной карьере вне сферы бизнеса или управления.

В наиболее многочисленный третий кластер вошли данные 40 студентов (36,4 % выборки), для которых характерны максимальные средние показатели по всем изучаемым карьерным ориентациям. Иерархия ориентаций в данной подгруппе подобна групповым данным (отметим здесь только немного более высокий ранг предпринимательства по сравнению с автономией (независимостью) и интеграцией стилей жизни). С одной стороны, можно сказать, что эти студенты

стремятся к достижениям в совершенно разных сферах, с другой, вслед за А.С. Мироновой-Тихомировой можно предположить, что многие из них демонстрируют декларативные ценности и ориентации. Полагаем, что такое сочетание разнородных карьерных ориентаций может свидетельствовать и о недифференцированности представлений о будущей карьере, что вполне логично для студентов первых курсов. Многие из них стремятся к некоей идеальной карьере в силу юношеского максимализма. Считаем, что представителей данной подгруппы можно условно назвать *многогранными карьеристами*. Нам представляется, что в этот кластер могли войти как результаты тех студентов, которые действительно стремятся к максимальным достижениям в карьере (*максималисты*), тех, кто, возможно, просто хочет произвести благоприятное впечатление («*декларативные*»); так и тех, кто еще не достаточно разобрался в себе (*неопределившиеся*). Косвенно в пользу такого предположения свидетельствует тот факт, что внутри группы существует достаточно большой разброс по показателям настойчивости и инициативности, которые при усреднении близки к результатам по всей выборке.

Четвертый (самый малочисленный) кластер объединил данные 13 человек (11,8 % выборки) с преобладанием минимальных (или близких к минимальным) показателей по выраженности карьерных ориентаций. В отличие от предыдущей подгруппы иерархия ориентаций здесь очень резко отличается от среднегрупповых данных: доминирует ориентация на автономию (независимость), далее идут предпринимательство, вызов, интеграция стилей жизни. Наиболее популярная в общей выборке ориентация на стабильность работы занимает здесь только седьмое место, а ориентация на менеджмент — шестое. Таким образом, эти студенты прежде всего ценят независимость, наличие собственного дела, саморазвитие, просматривается тенденция к негативизму, отрицанию общепринятого. Считаем, что их условно можно назвать *автономными негативистами*. В этой подгруппе можно отметить меньшую выраженность *интернальности* и большую выраженность *экстернальности* настойчивости, по инициативности значимых различий с другими подгруппами практически нет.

Обобщая результаты проведенного эмпирического исследования индивидуально-типических особенностей карьерных ориентаций студентов, можно сделать следующие выводы.

1. В среднем по исследованной выборке наиболее предпочитаемыми карьерными ориентациями являются *стабильность места работы, менеджмент, служение*, а наименее популярными — *профессиональная компетентность* и *стабильность места жительства*, что соответствует данным других авторов, исследовавшим данную проблему.

2. Наиболее тесно между собой связаны карьерные ориентации менеджмент, автономия, предпринимательство (*фактор независимой карьеры*) и профессиональная компетентность, стабильность места жительства, стабильность места работы, интеграция стилей жизни (*фактор стабильной карьеры*).

3. Существует несколько групп студентов с различными индивидуально-типическими вариантами сочетания карьерных ориентаций, которые отличаются между собой не только средними значениями, но и иерархией:

— *управленцы-предприниматели* (наиболее выражено стремление к построению независимой, самостоятельной карьеры, прежде всего, в сфере управления и бизнеса);

— **стабильно интегрированные** (характерно стремление к стабильной карьере, связанной с заботой о других людях, дающей возможность самореализации в различных сферах жизни);

— **многогранные карьеристы** (характерны максимальные средние показатели по всем изучаемым карьерным ориентациям);

— **автономные негативисты** (стремятся к независимости, наличию собственного дела, саморазвитию, возможно, вопреки общепринятым нормам).

4. Необходимо уточнение полученных результатов с использованием других методов анализа и с учетом других факторов (специальность обучения, курс, гендерный состав выборки).

Список использованной литературы

1. Бурмакова, Ю.А. Индивидуально-личностные предпосылки профессионального развития специалистов в рекламном деле : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2007.
2. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. — М. : РУСяз., 1989. — Т. 3.
3. Дез, Д. Избранные концепции бизнеса. Теории, которые изменили мир. — М. : Олимп-Бизнес, 2007. — С. 298.
4. Каргина, Н.В. Сравнительное исследование любознательности, настойчивости и общительности студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М. : Изд-во РУДН, 2005.
5. Киселева, Е.В. Особенности влияния карьерных ориентаций женщин на воспитание детей в семье : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Архангельск, 2006.
6. Крупнов, А.И. Об изучении и формировании базовых свойств личности студента // Студент на пороге XXI века. — М. : Изд-во УДН, 1990. — С. 31—38.
7. Крупнов, А.И. Диагностика свойств личности и индивидуальности. — М., 1993.
8. Крупнов, А.И. О соотношении различных черт характера // Психология образования : материалы межвузовской научно-практической конференции. — Бийск : НИЦ БиГПИ, 1999. — С. 11—15.
9. Крупнов, А.И. Черта характера как функциональная система // Психология образования : материалы межвузовской научно-практической конференции. — Бийск : НИЦ БиГПИ, 1999. — С. 38—40.
10. Крупнов, А.И. Психологическая структура образований и свойств личности // Индивидуальные различия и проблема индивидуальности : материалы международной научно-практической конференции. — М. : Уникум-Центр, 2004. — Ч. 2. — С. 3—5.
11. Миронова-Тихомирова, А.С. Психологическая структура карьерной готовности выпускника вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Хабаровск, 2006.
12. Новикова, И.А. Сравнительный анализ общительности и агрессивности студентов / И.А. Новикова, Т.В. Нечепуренко // Вестник РУДН. — 2007. — № 1. — С. 20—28 (Сер. «Психология и педагогика»).
13. Новикова, И.А. Соотношение волевых черт характера и карьерных ориентаций студентов / И.А. Новикова, Е.Н. Полянская // Вестник РУДН. — 2008. — № 1 (Сер. «Психология и педагогика»).
14. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка. — 4-е изд., доп. / С.И.Ожегов, Я.Ю. Шведова ; РАН ; ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова. — М. : Азбуковик, 1999.
15. Остащенко, Е.И. Личностные факторы регуляции делового взаимодействия руководителей (на примере производственных и торговых организаций) : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Краснодар, 2006.
16. Поминова, О.Л. Формирование карьерной ориентации студентов техникума : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2003.
17. Почебут, Л.Г. Организационная социальная психология : учебное пособие / Л.Г. Почебут, В.А. Чикер. — СПб. : Речь, 2000.
18. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. — СПб. : Речь, 2001.

19. Психология менеджмента. — 2-е изд., доп. и перераб. / под ред. Г.С. Никифорова. — СПб. : Питер, 2004.
20. Сафонова, М.В. Социально-психологические особенности женщин, успешных в карьере : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — СПб. : Изд-во СПбГУ, 1999.
21. Словарь русского языка. — 3-е изд. / сост. С.И. Ожегов ; под ред. С.П. Обнорского ; Гос. изд-во иностранных и национальных словарей. — М., 1953.
22. Современная психология: состояние и перспективы : тезисы докладов на юбилейной научной конференции ИП РАН, 28—29 января 2002 года. — М. : Изд-во ин-та психологии РАН, 2002. — Т. 2.
23. Стакина, Ю.М. Индивидуально-типические особенности любознательности и специфика их проявлений в учебной деятельности студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2006.
24. Терновская, О.П. Особенности карьерных ориентаций студентов на завершающем этапе вузовского обучения : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2006.
25. Super, D.E. The psychology of careers. — NY. : Harper Row, 1957.

Н.Б. Карабущенко

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЭЛИТНОГО СОЗНАНИЯ

Проблема сознания является на современном этапе самой разработанной, но до конца не раскрытой. Это связано с тем, что психологическая природа сознания постоянно ускользает от объяснения. В литературе мы встречаем большое количество определений и разъяснений того, что содержит в себе данный феномен, но до сих пор не сложилось единого представления о природе сознания. В общем, это естественно — «с одной стороны, ни у кого не возникает сомнения, что сознание существует. Но с другой — каждому очевидно только существование своего собственного сознания» [1, с. 39].

Сознание — это осознание субъективной реальности, содержащей в себе совокупность знаний, смыслов, представлений о внутреннем и внешнем мире, о духовном и материальном, о сложном и простом и др., способствующей преобразованию и развитию личностных смыслов. Сознание активно, динамично, изменчиво, системно. Вышеприведенное определение свидетельствует о том, что сознание способно к совершенствованию и развитию, а значит имеет свою иерархическую структуру. В психологической литературе мы сталкиваемся с таким понятием как «*обыденное сознание*» — «совокупность представлений, знаний, установок, стереотипов, основанных на непосредственном опыте людей и доминирующих в социальной общности, коей они принадлежат» [10, с. 624]. Для такого типа сознания характерны ошибки, препятствующие научному познанию мира, укоренившиеся предрассудки, шаблоны, схемы действия и т.д. Прямой противоположностью обыденного сознания является *элитное сознание*, отличительной чертой которого является его неординарность, «яркая индивидуальность», неиссякаемая потребность к самосовершенствованию. Оно содержит в себе различные «миры», на основе взаимодействия которых формируется духовный слой, стимулирующий личность к познанию себя и окружающего мира, к творчеству, к продуктивной деятельности, к открытию нового знания, к созданию культурно-значимых продуктов и ценностей и т.д. Элитное сознание не имеет четких гра-

ниц, так как находится в процессе непрерывного развития и роста, постоянно видоизменяется, трансформируется. Размытость границ обусловлена еще и тем, что оно неизбежно включено в культурный пласт коллективного сознания. Поэтому между двумя типами сознания (элитного и общественного) осуществляется обмен текстами, значениями, символами, образами, смыслами с целью наполнения и преобразования друг друга.

Данное определение способно лишь частично раскрыть специфику такого феномена как элитное сознание, что обусловлено не только слабой изученностью этого явления, но прежде всего сложностью его описания и анализа, по причине его неповторимости, индивидуальности и невозможности сведения его к единой структуре или приведения к общему шаблону. Системный подход позволит дать нам наиболее полное описание феномена элитного сознания.

Современная психологическая наука большое внимание уделяет проблемам изучения личности, которая способна повлиять на ход истории, осуществить переворот в научном знании, создать шедевры искусства. Отдельные трактовки элитности личности можно встретить в теориях творчества, гениальности, лидерства, классических направлениях в психологии. В этой связи представляется актуальной и интересной концепция У. Джеймса, которая освещает проблему сознания в прямой взаимосвязанности с категорией личности.

1. Сознание как поток

Уильям Джеймс, первый профессор психологии Гарвардского университета и создатель первой американской психологической лаборатории (1875), является одной из ярких фигур в истории американской и мировой психологии. Уже в своем учебнике по психологии (1892) У. Джеймс затрагивает ряд вопросов, имеющих непосредственное отношение к психологической элитологии. Все они в той или в иной степени касаются проблемы личности.

У. Джеймс утверждает, что наше самосознание носит двойственный характер: «частью познаваемым и частью познающим, частью объектом и частью субъектом; в нем надо различать две стороны, из которых для краткости одну мы будем называть *личностью*, а другую — «я» [4, с. 80—81]. У. Джеймс понимал слово «личность» в самом широком смысле и подразделял анализ ее на три части в отношении: 1) ее составных элементов; 2) чувств и эмоций, вызываемых ими (самооценка); 3) поступков, вызываемых ими (забота о самом себе и самосохранение). Среди составных элементов личности им выделяются три формы Я (Self): 1) физическая личность (материальное Я — мое тело, одежда, имущество), 2) социальная личность (социальное Я — все, что относится к притязаниям на престиж, дружбу, положительную оценку со стороны других) и 3) духовная личность (духовное Я — процессы сознания, психические способности) [4, с. 82; 7, с. 380]. Так, под духовной личностью У. Джеймс понимал полное объединение отдельных состояний сознания, конкретно взятых духовных способностей и свойств.

Кроме этого, У. Джеймс уверяет нас, что имеется два типа личностей: 1) *всеобъемлющие (элитные) личности*; 2) *узкие (массовые)*. Все «узкие люди, — пишет он, — ограничивают свою личность, отделяют от нее все то, чем они прочно не владеют. Они смотрят с холодным пренебрежением (если не с настоящей ненавистью) на людей, непохожих на них или не поддающихся их влиянию, хотя бы эти люди обладали великими достоинствами. «Кто не за меня, тот для меня не существует, то есть, насколько от меня зависит, я стараюсь действовать так, как

будто он для меня вовсе не существует». *Экспансивные люди действуют наоборот: «путем расширения своей личности и приобщения к ней других. Границы их личности часто бывают довольно неопределенны, но зато богатство ее содержания с избытком вознаграждает их за это... Таким образом, то суживаясь, то расширяясь, наше эмпирическое «я» пытается утвердиться во внешнем мире. Тот, кто может воскликнуть вместе с Марком Аврелием: «О, Вселенная! Все, что ты желаешь, то и я желаю!», имеет личность, из которой удалено до последней черты все, ограничивающее, суживающее ее содержание — содержание такой личности всеобъемлющее» [4, с. 93—94].*

Элитное сознание имеет ряд особенностей, к которым относится *ассоциативное мышление*. Человек, обладающий «сухим и прозаическим умом», по мнению У. Джеймса, способен мыслить в соответствии с заданными стандартами, идти лишь по «накатанной дороге», не сворачивая. У людей с хорошо развитым воображением «рутина во всякий момент легко разрывается, и одно поле мысленных объектов внушает им другое, быть может, настолько отличное от первого, что оно никогда еще до тех пор не связывалось с ним в течение всей истории человеческого мышления» [5, с. 67]. Данная мысль, высказанная Джеймсом, свидетельствует о том, что для субъекта элиты должно быть присуще, в большей степени, стремление к созданию чего-то качественно нового, ранее не известного. Основным же источником открытия нового является аналогия. И хотя в некоторых ситуациях связь между явлениями, последовательно следующими друг за другом, крайне незначительна, а порой и еле различима, это дает толчок для восстановления смысловых цепочек и построения нового знания.

Долгое время считалось, что гениальный человек способен продолжительное время при помощи усилий воли удерживать свое внимание на интересующем его объекте или явлении. Данная точка зрения была развенчана У. Джеймсом. Он считал, что гениальная личность устремляет свой взор на интересующие ее предметы и удерживает его до тех пор, пока не снизится интерес, но при этом внимание носит пассивный характер. Это обусловлено тем, что *«мышление гениальных людей полно богатыми и оригинальными ассоциациями; у них всякая мысль, от которой они исходят, развертывает всевозможные другие идеи, связанные с первой и непосредственно интересные, захватывающие их внимание, так что последнее самопроизвольно переходит от одной из этих мыслей к другой»* [5, с. 82]. Таким образом, внимание постоянно находится в движении от одной мысли к другой, и у человека не возникает эффекта пресыщения, так как новая мысль вызывает живой интерес. Данные представления непосредственно связаны с теорией потока сознания, откуда следует, что каждая идея или образ погружены в массу свободно текущей воды — представлений, ощущений, впечатлений, мотивов и т.д. Следовательно, значение образа «всецело заключается в этом дополнении, в этой полутени окружающих и сопровождающих его элементов мысли или, лучше сказать, эта полутень составляет с данным образом единое целое» [3, с. 14]. Чем шире пространство осознаваемого, чем активнее процесс ассоциативного мышления, чем выше переключаемость внимания, тем сильнее творческие силы личности, тем ярче проявляются признаки элитного сознания.

Еще одна особенность элитности — это *совмещение памяти и философского мышления*. Такое совмещение У. Джеймс определяет как «высший тип умственной продуктивности», при котором мышление способно к созданию бесчис-

ленных комбинаций и генерированию новых идей. «К этому типу принадлежали Вальтер Скотт, Лейбниц, Гладстон, Гете — словом, все во весь рост снятые копии образцового человеческого типа» [5, с. 97].

2. Элитное сознание как форма бытия

В концепции С.Л. Рубинштейна сознание рассматривается как новая форма бытия. Это бытие человеческое, связанное с определенным образом жизни, существования, высоким уровнем мышления, субъективными формами восприятия и презентации собственных переживаний, представлений, взглядов. Субъект при этом «способен, выходя за пределы своего собственного одиночного существования, отдавать отчет о своем отношении к миру, к людям, подчинять свою жизнь обязанностям, нести ответственность за содеянное, ставить перед собой задачи и, не ограничиваясь приспособлением к наличным условиям жизни, изменять мир, — словом, жить так, как живет человек и никто другой» [8, с. 272—273]. Психическая жизнь субъекта строится на принципах активизации познавательной активности, с целью получения информации от окружающего мира и в процессе рефлексии. Человек выделяет себя из мира объектов и явлений и проявляет интерес ко всему, что окружает его. Сознание непосредственно связано с языком, ведь степень осознания зависит от объективированных в слове значений. Культурно-историческая традиция отдельного народа определяет иерархию общественно-признанных знаний, символов, знаков, которые составляют стержневую основу сознания. Благодаря насыщению новыми объективными значениями этой сферы сознания человек приобретает опыт осознания окружающей действительности и себя в ней. Центральной психологической проблемой, по мнению Рубинштейна, является процесс осознания человеческого мира и выделение его индивидуальных особенностей. Следуя дальнейшей логике рассуждений необходимо разграничить два типа сознания: обыденное и элитное. Для обыденного сознания характерен перенос имеющихся в культуре знаний на новые ситуации, восприятие улавливает лишь те признаки предметов, которые являются сильными раздражителями. Сильные — это существенные признаки объектов, которые раскрывают их формальное, закрепленное практикой название [8, с. 274—280]. Они зависят не только от знания о них, но и от отношений к ним субъекта.

Осознание вещи с иных позиций осложнено трудностью представления ее в другом качестве. Для того, чтобы увидеть «иное измерение» объекта, необходимо включить его в новые связи. При этом в сознании возникает идеальный образ вновь появившегося качества предмета, которое может не соответствовать законам формальной логики и лишь частично соотноситься с реальной действительностью. Этот образ свидетельствует об открытии нового знания, которое должно найти свое отражение в практической деятельности, трансформируясь и преобразовываясь. Данный тип познавательной активности вскрывает специфику функционирования процессов, протекающих в элитном сознании. Так, *сущность открытия нового в области науки, искусства, техники выражается в способности сознания открывать вещи в нестандартных (новых) для них качествах и свойствах*. Конечно, не исключается и роль «случая», неожиданного соответствия. Но «поймать случай», увидеть соотношение в обыденном, привычном бывает далеко не просто. Поэтому примитивное сознание не способно осознать то новое, что ситуативно открывается перед ним. Умение не только смотреть, но и видеть, не только слушать, но и слышать, не только воспринимать, но и анализировать, вы-

членя общее и частное, известное и новое — все это свидетельствует о способности сознания к элитизации.

Уровень сознания зависит от характера познавательной деятельности, которая представлена как во внутреннем плане действий, так и во внешнем (практическая), но при этом не сводится лишь к функционированию психических процессов.

Особенностью элитного сознания является активное творческое воображение, которое выполняет функцию усовершенствования и преобразования. «Только у человека, который как субъект общественной практики реально преобразует мир, развивается подлинное воображение. в процессе развития оно сначала — следствие, а затем и предпосылка той деятельности человека, посредством которой он реально изменяет действительность» [9, с. 297].

С.Л. Рубинштейн выделяет высшие и низшие формы воображения, а, следовательно, и два типа людей, которым присущи эти формы воображения. Низшие формы характеризуются трансформацией образов, различными соединениями несовместимых объектов, которые зависят от сиюминутных влечений и потребностей человека. В высших формах происходит преобразование действительности, которое осуществляет сознательная творческая деятельность. Таким образом, воображение может быть банальным, трафаретным и творческим, оригинальным. Для одних людей принцип удовольствия состоит в том, чтобы придаваться мечтаниям, уходить в мир иллюзий и фантазирования. Другие, наделенные творческими силами, превращают воображаемую реальность в действительность, которая способна обогатить духовно и интеллектуально мировую культуру и цивилизацию. «Их творения вводят в реальный мир как бы новое измерение» [9, с. 301].

Характеристику зрелой личности можно начинать именно с особенностей ее воображения, которое непосредственно связано с характером мыслительной деятельности. Следовательно, можно проследить взаимосвязь шаблонности и рутинности деятельности со стереотипностью мышления, а оригинальности — с критичностью. «Степень критичности ума бывает очень разной у разных людей. Критичность — существенный признак зрелого ума. Некритический, наивный ум легко принимает любое совпадение за объяснение, первое подвернувшееся решение — за окончательное. Критический ум тщательно взвешивает все доводы за и против своих гипотез и подвергает их всесторонней проверке» [9, с. 323]. Роль критического мышления в жизни человека трудно переоценить, ведь оно является одним из показателей элитности сознания. С развитием научно-технического прогресса увеличивается и влияние средств массовой информации на формирование общественных представлений. Создаются и внедряются в обыденное сознание колоссальное количество мифов, имеющих социальную, политическую, экономическую и другую окраску. Сознание обывателя оказывается в тисках мифоструктур, через которые осуществляется безграничное, непрерывное манипулирование им. Оно постепенно сужается и человек перестает анализировать.

Расширение же поля сознания связано с тем, что индивид критически подходит к восприятию окружающей действительности, вскрывает логику социальных мифов, анализирует любую поступающую информацию и делает определенные выводы из происходящих в истории событий. Он способен соотносить различные факты и находить скрытые несоответствия, творчески подходить к решению сложной или даже тупиковой задачи, видеть существенное и оригинальное в привычном и другое. Процесс элитизации сознания обеспечивает повы-

шение уровня критичности мышления и раскрытие творческих сил с подключением продуктивного воображения.

3. Диалогичность элитного сознания

Сознание человека гетерогенно — эта мысль была высказана известным литературоведом Ю.М. Лотманом. Наше обращение к литературоведческой традиции не случайно, так как разноплановость подходов к изучению элитного сознания позволит представить поле исследования в целом. В рамках одного сознания, по мнению Лотмана, существуют два сознания. Одно способствует образованию текстов и имеет линейную структуру. Основным носителем значения является знак. Знаки объединяются в цепочки, группируются в блоки и в своей взаимосвязанности и совокупности составляют единый текст. Таким образом, первый тип сознания подчинен строгой структуре, а раскодирование его текста требует последовательности операций и пошаговых действий. Во втором типе текст становится первичным. Он является носителем основного значения. «Смысл его... «размазан» в n-мерном семантическом пространстве данного текста (полотна картины, сцены, ритуального действия, общественного поведения или сна)» [6, с. 178]. Выделение составляющих его знаков бессмысленно, так как именно в неделимости и целостности открывается широта его значений. Но несмотря на закрытость и специфичность двух типов сознания, между ними происходит постоянный обмен текстами и сообщениями.

Для индивидуального сознания так же характерны две ориентации: на автокоммуникацию и на получение информации извне. Они прослеживаются в двух моделях: «Я — ОН», «Я — Я». В системе «Я — ОН» могут меняться сами элементы системы, но не сообщение и содержащаяся в нем информация. Данная система лишь обеспечивает передачу определенного объема знаний. В структуре «Я — Я» носитель информации не меняется, но сообщение видоизменяется и приобретает новый смысл. Именно эта система способна обеспечить процесс зарождения и формирования личностных смыслов, которые, в свою очередь, производят переворот в основах собственного Я. «Поэтому текст в канале «Я — Я» имеет тенденцию обрастать индивидуальными значениями и получает функцию организатора беспорядочных ассоциаций, накапливающихся в сознании личности. Он перестраивает ту личность, которая включена в процесс автокоммуникации» [6, с. 171]. Переформирование структур личности обеспечивает человеку ощущение своего отдельного бытия в пределах определенной культуры, а также способствует развитию самосознающего начала.

Через анализ текстовой информации в системе «Я — Я» мы можем выйти на изучение рефлексивного слоя сознания, который отражает субъективную реальность и вскрывает психосемантику Я-структур, в пределах которых осуществляется обмен смыслами и значениями, а так же их трансформация и преобразование. Чем динамичнее процессы коммуникации в системе самосознающего Я, чем разнообразнее подходы к кодированию и перекодированию текстов, тем сильнее стремление личности к самосовершенствованию, элитизации сознания.

Диалогичность сознания является предпосылкой к его элитизации, так как способствует не только взаимодействию всех его составляющих, но стимулирует активность личности к ее совершенствованию.

Сознание творческой личности не только совмещает в себе два типа сознания (идушее от создания текста или от самого текста), но и приводит их в движение. Выделим два пути следования творческой мысли.

1. Построение текста благодаря соединению сегментов в цепочки. Так, писатель, работая над произведением, собирает разрозненные факты, наблюдения, зарисовки, исторические картины и т.д., которые соответствуют его замыслу и работают на раскрытие основной идеи. Они становятся своего рода знаками, несущими в себе определенный заряд смыслов, а в последствии преобразуются в единый текст. Возникший в сознании писателя замысел содержит в себе первичное значение — это форма начального кодирования. Затем он обрастает смыслами, появляется логическая цепь фактов, событий, размышлений. Они создают новое видение произведения. На данном этапе автор тщательно работает над шлифовкой отдельных частей своей рукописи, ищет новые композиционные решения. В конечном итоге из-под пера художника появляется текст как некая нерасчлененная структура, который несет в себе факты двойного кодирования: первичное (от замысла), вторичное — более насыщенное и сложное целое (от текста) (схема 1).

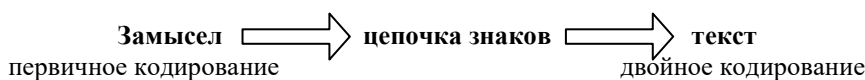


Схема 1. Этапы кодирования текста

Создание произведения осуществляется в двух плоскостях «Я — Я» и «Я — ОН». Система «Я — Я» действует наиболее интенсивно на первой и последней стадиях, а «Я — ОН» — в промежуточном звене.

2. Второй путь исходит из значения, которое несет в себе текст. Творческая деятельность переводчиков, историков, литературоведов, искусствоведов и др. построена на анализе, интерпретации текстов, приведении их в доступную для определенной культуры систему координат. Перед исследователем предстает целостное произведение, несущее в себе факты двойного кодирования. Первичная цель анализа текста: вычленить общий смысл. Человек выступает здесь как получатель информации, способный к ее раскодированию и перекодированию (схема 2).

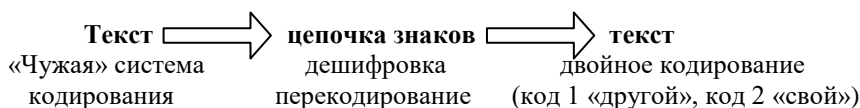


Схема 2. Этапы раскодирования и перекодирования текстов

При неточном, но эквивалентном переводе, осуществляется перекодирование текстовой информации, возникают смысловые связи, а следствие этого, появляются принципиально новые тексты. «Текст содержит в себе свернутую систему всех звеньев коммуникативной цепи, и подобно тому, как мы извлекаем из него

позиции автора, мы можем реконструировать на его основании и идеального читателя этого текста... Личность получателя текста, представляя семиотическое единство, неизбежно вариативна и способна «настраиваться по тексту» [6, с. 203—204].

Два описанные выше пути творческого мышления характеризуются многомерностью смыслов, нелинейностью кодов, строятся на основе сближения объектов и понятий, не поддающихся соединению. Создание текста связано с многократной семиотической трансформацией, требует концентрации внимания и волевых усилий.

Процесс творчества предполагает взаимовлияние двух типов текстов: иконических (недискретных, пространственных), словесных (дискретных, линейных), которые не способны выразить одно и то же содержание. Но на стыке этих двух текстовых систем возникает неопределенность, которая обеспечивает резерв возрастания информации. Тем самым возникает канал, через который пропускаются новые тексты, появившиеся в воображении художника, и которые проходят через «пороги трансформации и увеличивают их смысловую нагрузку за счет неожиданных комбинаций, переводов, сцеплений и т.д. Когда в результате этого складывается структурно организованное динамическое целое, мы говорим о появлении текста произведения» [6, с. 217]. Читатель повторяет процесс в обратном направлении: от текста к замыслу. Чтение в обратном направлении тоже есть творческий акт.

Возможность взаимообмена информацией между людьми способствует не только появлению внутреннего диалога с самим собой, но и является, по М.М. Бахтину, основой механизмов сознания: «где начинается сознание, там начинается и диалог» [2, с. 49].

Анализ различных подходов, посвященных проблемам сознания, свидетельствует о том, что элитное сознание является практически неизученным феноменом, который требует более серьезного и детального исследования.

Список использованной литературы

1. Аллахвердов, В.М. Сознание как парадокс // Экспериментальная психология. — СПб. : ДНК, 2000. — Т. 1.
2. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского. — М., 1979.
3. Джеймс, У. Поток сознания // Психология сознания : хрестоматия. — СПб. : Питер, 2001.
4. Джеймс, У. Психология. — М., 1991.
5. Джеймс, У. Психология в беседах с учителями. — СПб. : Питер, 2001.
6. Лотман, Ю.М. Семиосфера. — СПб. : Искусство-СПБ, 2001.
7. Петровский, А.В. История психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. — М., 1994.
8. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. — М. : Изд-во АН СССР, 1957.
9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. — СПб., 1999.
10. Сознание обыденное // Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. — Минск : Харвест, 1997. — С. 624.



Теория дошкольного образования

О.Б. Широких

ПРОБЛЕМЫ ВЫБОРА ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Начиная с 80—90-х годов прошлого века в практике отечественного образования, в первую очередь, начального и дошкольного, начинает использоваться новый педагогический термин — личностно ориентированное обучение, который возникает в связи с формированием на постсоветском пространстве новой образовательной парадигмы, которую так и называют в педагогике личностно ориентированной, или развивающей, вызвана к жизни определенными глобализационными процессами и тенденциями мировой философии образования, с одной стороны, а также внутренними закономерностями исторического развития отечественной школы, с другой. Есть некоторые общие для зарубежной и отечественной педагогики принципы и основы построения обучения в рамках указанной парадигмы, вместе с тем существуют и отличия, обусловленные своеобразием российских национальных культурных и научных традиций.

В условиях наступившего педагогического плюрализма, обозначенные выше обстоятельства вызывают к жизни ряд проблемных вопросов, связанных с выбором и реализацией теоретико-методологических основ личностно ориентированного обучения в современной отечественной школе, которые мы хотели бы обсудить. Однако перед этим нам представляется важным кратко осветить те исторические предпосылки, под влиянием которых происходили формирование и смена парадигм.

Парадигма рассматривается нами как такая совокупность общепринятых научных взглядов, применяемых к исследованию того или иного объекта или явления, которая доминирует на данном историческом отрезке времени и способна оттеснить на второй план, затмевать собой иные концепции и взгляды и служить эталоном обоснования, объяснения, построения каких-либо теорий. В качестве наиболее общих, философских методологических оснований, формирующих соответствующие парадигмы в различных областях человеческой деятельности, в том числе, в образовании, современная науковедческая литература выделяет три типа научной рациональности: *классический*, *неклассический* и *постнеклассический* (В.А. Бакиров, П.С. Гуревич, Ю.Н. Емельянов, Г.Б. Корнетов, В.С. Степин и др.). Для каждого из указанных типов характерен особый фокус рассмотрения действительности, определенная центрация внимания на одном из элементов гно-

сеологической цепочки субъект — средство — объект. Так, для классического типа рациональности свойственно сосредоточение только на объекте познания, для неклассического — признание относительности объекта в зависимости от средств и операций деятельности, и, наконец, современный нам постнеклассический центрирует внимание не только на операциях, но и на внутренних ценностно-смысловых, духовных аспектах деятельности познающего субъекта. Каждый из указанных типов рациональности соответствует определенному цивилизационному этапу развития общества — индустриальному, постиндустриальному, информационному (современному). Влияние философии (типов рациональности) проявляется во всех областях знания, определяя общие и конкретно-научные парадигмы той или иной эпохи. Применительно к общенаучной методологии классическая рациональность реализуется в сциентизме и натурализме, неклассическая — в культуроцентристской парадигме, а постнеклассической соответствует антропологическая фокусировка. Проекция философской и общенаучной методологии на педагогическую область позволяет охарактеризовать те образовательные парадигмы, которые складывались в Европе, начиная с XV века.

Педагогической парадигмой, соответствующей классическому типу рациональности (философии Модерна), стала *знаниевая парадигма*, доминировавшая в европейской педагогике вплоть до второй половины XX века, и поэтому называемая сегодня традиционной. Формирование знаниевой парадигмы началось в эпоху Возрождения, продолжалось в классических работах Я.А. Коменского и последовавших за ним педагогов. Наиболее выраженный вид она приобретает под влиянием европейской философии эпохи Просвещения и Нового времени (классической рациональности). Для этой философии характерно убеждение в существовании и постижимости объективных законов развития мира, достижении единственной истины, путем к которой является научное знание, вера в возможности человека и поступательное прогрессивное развитие человечества на основе научного знания, конкретным воплощением которого в жизнь является техника. «Классический тип рациональности центрирует внимание только на объектах и выносит за скобки все, что относится к субъекту и способам деятельности» [1, с. 165].

Философия рациональности и ее педагогическая реализация (знаниевая парадигма) знаменовали поворот от религиозного к научному мировоззрению в период зарождения и развития индустриального европейского общества, и в течение нескольких веков формировали менталитет европейцев. В связи с этим, методологические установки классической рациональности до сегодняшнего дня остаются доминирующим в научном познании, в том числе и педагогическом, определяя сциентистскую позицию большинства исследователей и педагогов-практиков — достижение и использование объективной научной (экспериментально подтверждаемой) единственной истины.

В образовании характерными чертами знаниевой парадигмы выступают: признание ведущей роли окружающей среды и воспитания в формировании личности, распространение на образование универсальных естественнонаучных законов, придание научному знанию (об окружающем мире, обществе, человеке) особой значимости, самостоятельной ценности, ориентация в образовательном процессе на формирование у обучаемых широкой базовой культуры (передача суммы знаний) в качестве главной цели подготовки подрастающего поколения к жизни,

ведущая роль учителя в процессе педагогического взаимодействия, базирование образовательного процесса на классических принципах и методах — наглядность, прочность, систематичность, последовательность, четкое выделение и организация ступеней усвоения нового знания, коллективные (массовые) единые для всех формы обучения, строгая исполнительская дисциплина учащихся, формирование у них образцов известных видов деятельности (умения, навыки), преимущественное развитие интеллекта и памяти в процессе обучения.

Педагогической парадигмой, соответствующей неклассическому типу рациональности (философии постмодерна), выступает *личностно-деятельностная парадигма*, формирующаяся на рубеже XIX—XX веков. В отличие от классической рациональности, философия постмодерна (неклассическая рациональность) допускает множественность истин, субъективный характер научного знания, его зависимость от познающего субъекта (его опыта, менталитета, индивидуальности) и используемого инструментария. Таким образом, научное знание приобретает характер релятивистского, вероятностного, зависящего от способов деятельности ученого или практика, применяющего знание. В образовании характерными чертами личностно-деятельностной парадигмы стали: усиление роли знаний о деятельности; формирование у учащихся, наряду с известными, представлений о способах творческой деятельности; повышенное внимание к технологиям обучения и воспитания (структуре урока, методам, средствам обучения), особые требования к педагогическому мастерству учителя, способного организовать эффективную познавательную деятельность учащихся.

Для классического и последовавшего за ним неклассического типа рациональности характерны методологические установки рассмотрения общества как внешней по отношению к человеку среды, в которой существует ряд факторов, детерминирующих его поведение и деятельность [2, с. 11], однако в условиях неклассической рациональности это общество представлено не единой однородной массой, а стратами, классами, группами, коллективами, сообществами, для которых допускаются различные толкования истины.

Педагогической парадигмой, соответствующей постнеклассическому типу рациональности (философии современного информационного общества) стала *личностно ориентированная парадигма*, формирующаяся на современных основах со второй половине XX века. Современная нам постнеклассическая рациональность формирует интерес не к социально-массовым, а в большей степени личностно-индивидуальным, духовно уникальным явлениям. «Фокус познания ... наводится на человеческую индивидуальность, на субъективность социальных общностей, групп, но, прежде всего, на субъективность личностей» [3, с. 97]. Главными доминантами постнеклассической парадигмы становится человек и его духовный мир, диалогичность, множественность культур и ценностей, информационный обмен между субъектами цивилизации.

Существенное влияние на формирование личностно ориентированной парадигмы оказало распространение во второй половине XX века философско-психологических учений экзистенциализма и гуманистической психологии.

Ведущими идеями указанных учений являются представление об уникальности и неповторимости индивида, возможности формирования автономной личности. Эти идеи за рубежом часто выражаются в крайне индивидуалистических экзистенциалистских педагогических теориях, близких к религиозным (Дж Кнеллер,

К. Гоулд, У., Э. Шпрангер, О. Больнов и др.), или принимают направление, сходное с неопрагматической концепцией воспитания (А. Маслоу, А. Комбс, Э. Келли, К. Роджерс, Т. Браммельд и др.). С точки зрения мирового образовательного процесса становление личностно ориентированной парадигмы обусловлено целым рядом факторов и является закономерным результатом цивилизационного и социокультурного развития человечества. В отечественной педагогике мы также находим факты, свидетельствующие о существовании предпосылок становления этой новой парадигмы в конце XIX — начале XX века (идеи антрополого-гуманистического подхода в работах Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта и др.), однако политические события начала XX века не позволили России существенно продвинуться по этому пути. Поэтому, несмотря на то, что в России велись определенные теоретические и экспериментальные исследования на рубеже XIX—XX веков, сегодня необходимость реализации личностно ориентированного обучения часто воспринимается как разрушение отечественных традиций классической дидактики и заимствование зарубежных (и далеко не лучших) образцов образования.

Безусловно, с нашей точки зрения, любое распространение мировых общепедагогических идей происходит в той или иной стране в особой форме, соответствующей национальным культурным ценностям и традициям. Поэтому вопрос о том, что мы принимаем в неизменном виде, а что трансформируем в соответствии с конкретно-историческими условиями современной ситуации в российском образовании и должен быть вопросом публичного научного обсуждения. Наиболее общие положения личностно ориентированной парадигмы, как правило, не вызывают сопротивления и воспринимаются практически всеми представителями педагогического сообщества как прогрессивные идеи, соответствующие духу времени. Не случайно, в 1960—80 годы в нашей стране сложилось известное движение педагогов-новаторов (Ш.А. Амонашвили, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов, И.А. Ильин и др.), главным направлением в деятельности которых стали попытки реализовать идеи личностно ориентированного обучения в практике того времени. После 1990-х годов появляются и теоретические педагогические работы, трактующие основные принципы новой образовательной парадигмы применительно

к отечественной школе (И.С. Якиманская, Е.В. Бондаревская, Л.И. Новикова, В.В. Сериков, В.А. Петровский, С.В. Кульневич и др.).

К ведущим идеям личностно ориентированной парадигмы, нашедшим поддержку в отечественной психолого-педагогической науке, можно отнести:

- признание человека как высшей ценности его права на самоопределение и саморазвитие;
- признание индивидуальности каждого человека, наделенного субъективным опытом;
- установка на культурирование личности, содействие процессам ее самоактуализации, самоутверждения, самосовершенствования и поиска собственного Я;
- создание ситуации успеха, способствующей позитивной концепции личности, стимулирующей процессы самостроительства и самосовершенствования;

— психологическое сопровождение и педагогическая поддержка развивающейся личности в процессе жизнетворчества, культурной идентификации, выборе ценностей, личностных смыслов, моделей поведения и другое.

Личностно ориентированную парадигму часто называют *развивающей*, подчеркивая ее отличие от знаниевой, поскольку главной целью обучения в соответствии с ней является не передача знаний (базовой культуры), а развитие (трансформация, культурирование) некоторых врожденных задатков, способностей, форм психики (потребности, инстинкты, рефлексы и др.). Особенно значимым в этом смысле предстает период дошкольного и младшего школьного детства, именно в этот период наиболее интенсивно осуществляется развитие, а развивающая цель, безусловно, выступает как главная.

Однако само понимание механизмов и способов развития врожденных форм психики составляет *главные отличия в методологических подходах отечественной и зарубежных научных школ*. Отечественная школа базируется на представлениях Л.С. Выготского и его учеников о развитии как процессе преобразования натуральных форм детской психики под влиянием предъявляемых взрослыми (учителями, воспитателями) образцов мышления, деятельности, поведения, способностей и другого — всего того, что получило название идеальной формы. В этом смысле в отечественной школе педагог остается главной ведущей силой в педагогическом взаимодействии: культурирование, присвоение образцов осуществляется по его плану, а не под влиянием спонтанных интересов и потребностей ребенка. Именно в этом смысле, по мнению Л.С. Выготского, обучение идет впереди развития. Зарубежные ученые в большинстве случаев полагают, что обучение должно осуществляться только тогда, когда для него созданы внутренние предпосылки, то есть достигнута определенная степень созревания, развития индивида. В этом смысле педагог рассматривается ими преимущественно как фасилита-

тор — усилитель природных процессов саморазвития, способствующий реализации внутренних врожденных потенциалов ученика. В связи с этим, перед обучением и непосредственно в ходе него взрослый (педагог, воспитатель) должен постоянно изучать и учитывать природные задатки и существующий личный опыт ребенка, чтобы создавать развивающую среду и организовывать то взаимодействие, которое соответствует индивидуальным особенностям воспитанника. Таким образом, если предельно упрощать ситуацию между отечественным и зарубежным пониманием современного образовательного процесса, *выбор стоит между «учить» или «развивать»*. Думается, что наиболее разумным будет компромиссный вариант решения проблемы, учитывающий сильные стороны обеих научных подходов — учить, но в особых формах, развивать, определенным образом обучая.

Реализация ведущих идей личностно ориентированной парадигмы предполагает индивидуализацию обучения, отказ от традиционных коллективно-массовых форм его организации, жесткого нормативного подхода к оцениванию учащихся, от традиционной роли учителя (воспитателя) как главного субъекта обучения. При этом традиционная парадигма, которая признает детей неспособными понять и осознать свои потребности, уяснить, что образование реализует одну из фундаментальных жизненных потребностей, сменяется личностной, в которой главным субъектом обучения становится ребенок. Становление и развитие субъектности учащихся выступает в качестве одной из важнейших задач личностно ориентиро-

ванного обучения. И здесь, как нам представляется, открывается возможность объединения, взаимодействия зарубежного и отечественного подходов к трактовке личностно ориентированного обучения. Становление субъектности дошкольников и младших школьников эффективно в условиях формирования учебной деятельности (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Л.В. Занков и др.), с помощью специальных орудий — знаков (Л.С. Выготский, Н.Г. Салмина и др.) и представляет собой некую модель, на примере которой дети вообще постигают смысл субъектности. Это вполне сочетается с индивидуализацией обучения и его личностной ориентацией. Суть процесса обучения в личностной ориентации состоит в создании ситуаций необходимости решать проблемные задачи, тематика которых связана с индивидуальными потребностями и интересами обучаемых. Таким образом, предлагаемые взрослыми определенные образцы (культурные формы) деятельности должны дополняться проблемными ситуациями, причем и те, и другие даются детям индивидуализировано, с учетом их уровня развития, потенциальных возможностей, личного субъективного опыта. Педагогическое взаимодействие осуществляется в форме диалога, позволяющего раскрыть ребенку каналы самопознания, рефлексии, глубинной связи с внешним миром. Диалог как сопереживание, обмен ценностями, смыслами, школа мыследеятельности и жизнетворчества (Е. Галицких) — одна из характерных форм организации педагогического процесса в условиях личностно ориентированного обучения. В процессе обучения развиваться должны не только интеллект и память (традиционная педагогика), но все сферы личности, в первую очередь, мотивационно-потребностная, ценностно-смысловая, эмоционально-волевая. В качестве основного технологического приема используют создание личностно ориентированной ситуации [4], основными характеристиками которой являются:

- нравственный выбор;
- самостоятельная постановка цели;
- реализация роли соавтора учебного процесса;
- препятствие, требующее проявления воли и переживания радости собственного открытия;
- ощущение собственной значимости для других людей;
- самоанализ и самооценка;
- отказ от своих прежних воззрений и принятие новых ценностей;
- осознание своей ответственности за явления природной и социальной действительности.

Разработка и насыщение такими ситуациями образовательного процесса в дошкольном учреждении и начальной школе с учетом возраста, индивидуальности и специфики учебных предметов — актуальная задача современного этапа развития педагогики.

Список использованной литературы

1. Степин, В.С. Научная рациональность в гуманистическом измерении // О человечности в человеке. — М., 1991.
2. Корнетов, Г.Б. Историко-педагогическое познание на пороге XXI века: перспективы антропологического подхода. — М. : Владимир, 1998.
3. Куляскина, И.Ю. Аксиология: место в системе знаний // Вестник Московского университета. — 2002. — № 3 (Сер. 7 : Философия).

4. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании. Концепция и технология. — Волгоград, 1994

Н.С. Ежкова

СИСТЕМА ПРЕДШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ

Полноценная и эффективная организация обучения детей 5—7 лет невозможна без согласования его с одной из ведущих возрастных ценностей дошкольников — природнозаданной эмоциональности, детскими эмоциями.

Влияние на эмоциональную сферу детей на занятиях позволяет осваивать содержание образования на уровне «живого знания» (В.П. Зинченко), активизировать отношение дошкольников к познавательному материалу, поддерживать образный характер постижения внутреннего смысла действий и т.д.

Способами воздействия на детские эмоции выступают методы. Методы эмоционального воздействия относятся к числу специфичных и одновременно универсальных методов. К специфичным методам относятся потому, что они направлены на пробуждение эмоций, актуализацию отношения детей к объектам познания, ценностям жизни, культуры. Универсальными методами являются потому, что могут использоваться при освоении любого содержания образования.

При обосновании данной группы методов применительно к детям дошкольного возраста мы следовали выделенного психологами (И.П. Воропаева и др.) положения о том, что чувственное отражение презентуется через последовательно усложняющиеся формы эмоционального реагирования: краткие эмоциональные реакции, эмоциональную дифференциацию, идентификацию и обособление. Исходя из этого, можно выделить группу методов эмоционального воздействия, в которую входят четыре метода.

1. Метод эмоционально-сенсорного воздействия строится на механизме кратковременных эмоциональных реакций. Этот метод является начальным во всей совокупности методов, направленных на актуализацию кратких эмоциональных реакций в процессе обучения. Сущность его заключается в побуждении детей к эмоциональному реагированию путем воздействия на сенсорику — процессы ощущения и восприятия. В дошкольной педагогике известна группа методов организации и осуществления чувственного восприятия объектов. В основе этих методов лежат обобщенные схемы поэтапного обследования формы предметов, ознакомление с эталонами, качеством предметов (формой, цветом, величиной и т.д.), действиями наложения, приложения и т.п. (Л.А. Венгер, Н.П. Сакулина, Н.Н. Поддъяков и др.). Данную группу методов Н.Н. Поддъяков относит к наглядным методам обучения.

Сенсорика, или «живое созерцание», по теории познания, несомненно является главным источником миропознания в дошкольном возрасте. Однако присущий ей эмоциональный тон (А.В. Запорожец) дает основание говорить о возможности другого ракурса восприятия педагогической значимости сенсорных процессов, выходящего за рамки только обследования предметов, ознакомления с этало-

нами цвета, формы величины и т.п. Разнообразие и богатство ощущений, которые дает окружающий мир, взаимодействие детей с чувственными формами жизни служит естественным способом пробуждения эмоций, поводом к эмоциональному реагированию и, в свою очередь, возможностью образного постижения действительности. Данный аспект (использования сенсорных процессов в качестве способа опосредованного воздействия на эмоциональную сферу в целях образования детей) не получил пока должного освещения в научной и методической литературе. Вариативность в использовании метода эмоционально-сенсорного воздействия достигается за счет различного сочетания модальности продолжительности, интенсивности и новизны сенсорных воздействий.

2. Метод контрастного сопоставления строится на механизме эмоциональной дифференциации — пробуждения противоположных эмоций с целью развития эмоционально-ценностного отношения к познаваемым объектам, социальным явлениям и др. Метод контрастного сопоставления обеспечивает постижение содержания образования посредством сопоставления образов (злой — добрый, смелый — трусливый и др.) способов действий (ценностно-ориентированных: созидательные, гуманные и др., противоположных им: разрушительные, несправедливые, абсурдные и др.), пробуждения к ним соответствующих противоположных эмоций и осуществление на этой основе действия выбора. Использование этого метода обеспечивает успешность постижения значимых свойств предметов, принятия детьми гуманных способов поведения, общения с явлениями природы, созидательной роли труда и другое.

При реализации этого метода необходимо заботиться о пробуждении у детей адекватных эмоций, что во многом обеспечивает опора на комическое. Известно, что комизм является порождением несоответствия между значимым, должным, общепринятым и тем, что не отвечает этим требованиям. Открытие таких несоответствий служит основанием для возникновения смеха и соответствующего отношения к данной стороне жизни. Преднамеренно создавая такие ситуации, педагог побуждает детей к открытию противоречий, несоответствий между содержанием и формой, знанием и поведением, видимостью и сущностью, активизируя тем самым механизм обособления — личностного оценочного отношения ребенка к данной ситуации. Важным методическим средством для создания таких ситуаций могут служить комические произведения детских писателей и поэтов, в которых представлен широкий спектр не только образов людей (взрослых и детей), но и антропоморфизированных образов (растения, звери, птицы), наделенных человеческими чертами. Это стихи и рассказы А. Барто, С. Михалкова, Н. Носова, Дж. Родари, В. Степанова, Э. Успенского и других, стихи-перевертыши Г. Сапгира, К. Чуковского, Д. Хармса и других, русские народные сказки, а также иллюстративный материал художников М. Бондаренко, Е. Ларской, А. Сапрыгиной, Н. Холодовской и других.

Организуя контрастное сопоставление педагогу важно учитывать эмоциональность в преподнесении своего отношения к сопоставляемым объектам, явлениям, аффективную насыщенность содержания оценочного суждения, необходимость акцентирования внимания на связи между изображаемыми в художественных произведениях эпизодами и жизненными ситуациями, предоставлять детям самостоятельность в оценивании сопоставляемых объектов, в выборе способов

поведения (например, зачеркнуть среди ряда изображений не принятые ребенком способы поведения и т.д.).

3. Метод побуждения к сопереживанию строится на механизме идентификации, пробуждающей эстетические, нравственные эмоции. Сущность этого метода заключается в том, что педагог пробуждает у детей эмоциональные реакции через репрезентацию субъекту эмоциональных состояний другого, идентификацию себя с другим. Данный метод актуализирует переживание тех же состояний, которые испытывает другой человек (одушевленный объект) через отождествление с ним (сопереживание), а также переживание собственных эмоций по поводу состояния другого (сочувствие).

Этот метод строится на явлении эмпатии — способности эмоционально откликаться на состояние другого. Известно, что эмпатические переживания у дошкольников могут быть реакцией не только на наблюдаемые, но и на воображаемые переживания других, которые индивид не воспринимает непосредственно, и на антропоморфизированные (неодушевленные) объекты. Именно эти особенности проявления эмпатии в дошкольном возрасте легли в основу данного метода. Проникаясь чувствами другого (человека, объекта, предмета) дети некоторое время живут и действуют ведомые соответствующими эмоциями, присваивают его для себя. В результате такого переживания соответствующие эмоции начинают связываться с конкретным поступком, событием, образом. Важная роль в этом процессе принадлежит педагогу, пробуждающему в детях адекватные эмоциональные реакции.

4. Метод эмоционально-образного воздействия строится на механизме эмоционального обособления. Этот метод направлен на побуждение детей к передаче эмоциональных переживаний в образном воплощении посредством отождествления себя с природным объектом, сказочным персонажем, к погружению в ситуацию свободного оперирования представлениями. Он строится на актуализации такой формы эмоционального реагирования, как эмоциональное обособление — воплощение субъективного образного содержания испытываемой ребенком эмоции, ее знака, качества, внешнего моторного оформления, выражении индивидуально-неповторимого характера эмоциональных проявлений.

Этот метод успешно реализуется через погружение детей в воображаемую ситуацию, обеспечение актуализации эмоциональных переживаний в образном воплощении. Эмоциональные проявления детей в данном случае во многом связаны с продуктивным воображением, которое выступает механизмом проявления эмоций (Е.Е. Кравцова), «клеточкой, из которой развивается все богатство субъективного мира ребенка» (В.Т. Кудрявцев).

Методически важно, чтобы ребенок не просто копировал движения изображаемого животного (медведя, птички), передавая внешние черты изображаемого объекта, а входил в образ, творил его, отражая личностное смысловое его содержание, воспринимал его как осмысленную жизненную норму (В.Т. Кудрявцев).

Важным средством, обеспечивающим успешность реализации этого метода, является словесное описание, активизация двигательного воображения и использование знаковой символики. Словесное описание помогает закреплению эмоционального опыта, служит одним из путей воспитания чувств, развития осмысленной образной моторики. Двигательное воображение обеспечивает одушевление детских движений, делает их по-настоящему управляемыми (А.В. Запорожец).

Для этого целесообразно вводить специальные игровые задания, выполняя которые дети дают названия движениям, придумывают новые способы использования физкультурного инвентаря, изобразительных средств и т.д. Использование знаково-символических средств (мимики, жестов, поз, речи) способствует становлению живого движения, индивидуально-неповторимому оформлению двигательного поведения в целом.

Таким образом, использование данной группы методов в системе дошкольного образования позволяет устанавливать динамическое соответствие образовательных воздействий, идущих от педагога, процессу развития отношений детей к познавательному материалу, выполняемой деятельности, позволяет согласовывать способы взаимодействия педагога с природнозаданной эмоциональностью детей.

С.А. Завражин, С.А. Смирнова

ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ

Сегодня, в ситуации усложнения восприятия детьми релевантных паттернов маскулинности / фемининности важно сохранить преемственность между способами формирования гендерных стандартов, используемых в народной культуре, и современными навыками овладения детьми мужскими и женскими ролями.

Изучение состояния проблемы полоролевого воспитания детей показало, что в дошкольных образовательных учреждениях работа по формированию гендерной идентичности старших дошкольников посредством народной культуры целенаправленно не ведется. Развивающая среда в дошкольных образовательных учреждениях слабо насыщена культуросообразными моделями гендерных отношений. Педагоги не считают себя достаточно компетентными в данной области и не оказывают должной помощи в этих вопросах родителям.

Для решения данной проблемы нами была разработана программа «Добры молодцы, красны девицы», целью которой явилось формирование полоролевой идентичности старших дошкольников через их ориентацию на гендерные ценности народной культуры.

Практически все занятия по программе «Добры молодцы, красны девицы» носили интегративный характер, то есть в них использовались различные жанры народного творчества (сказки, песни, былины, игры, загадки, пословицы, поговорки и др.) в сочетании с применением живописи, музыки, элементов драматизации. В процессе апробации разработанной нами программы применялись такие формы гендерного воспитания детей, как экскурсии в этнографический музей, встречи с мастерами народных ремесел, миниреконструкции трудовой деятельности, характерной для крестьянских детей разного пола в дореволюционной России, инсценировки по сюжетам фольклорных произведений, где герои проявляют лучшие мужские и женские качества.

Наиболее результативными оказались следующие методы: разрешение проблемных ситуаций, метод сравнений, поэтапных открытий, творческих интерпретаций, драматизации, игровые методы.

Успешным следует признать и разработанный нами метод гендерного анализа сказок, суть которого состояла в акцентированном внимании к сказочным персонажам, эксплицирующим доминантные проявления женского и мужского начал.

На наш взгляд, одним из жанров фольклора, который обладает значительными резервами в плане усвоения ребенком оптимальных норм гендерного поведения, присущих народной культуре, является сказка. Однако на сегодняшний день нельзя сказать, что этот потенциал максимально востребован.

Нами были вначале отобраны сказки (более десятка), которые, по нашему мнению, могли обогатить нравственно-эстетическим содержанием представления детей о мужественности и женственности, семейных ролях («Гуси-лебеди», «Сивка-Бурка», «Иван-царевич и серый волк», «Царевна-лягушка», «Финист — ясен сокол», «Баба Яга» и др.). Затем мы вместе с детьми проводили гендерный анализ сказок. Сказки в этом отношении предлагают, как правило, полярную дифференциацию как мужских, так и женских образов, то есть их разбивку на позитивные (нормативные) и негативные (ненормативные) варианты.

В ходе работы над народными сказками мы исходили из предположения, что больший эффект в плане формирования гендерной идентичности создает их совместное восприятие и обсуждение детьми обоего пола. Причем мальчикам предлагалось рассмотреть представленные в сказках женские образы, а девочкам — мужские, а потом их оценки обобщались педагогом. Данный прием способствовал повышению интереса к гендерным характеристикам лиц другого пола, их более глубокому осознанию, что, в свою очередь, создавало благоприятные условия для положительного отношения к противоположному полу, его конструктивному, эмпатическому восприятию.

Мы обращали внимание детей, что сказка в доступной народу форме выражает его представления о подлинной и мнимой мужественности / женственности. Настоящая мужественность — это верность данному слову, заветам старших, ответственность, великодушие, трудолюбие. Мужественный герой храбр, но не жесток, снисходителен к слабостям людей, не стремится к власти и богатству. Мужественный поступок не всегда требует героизма, а тем более физической силы, надо быть только сильным духом, доброжелательным и внимательным к окружающим. Дети в целом правильно заметили, что ложная мужественность в сказках соотносится с жадностью, хитростью, ленью, завистью, трусостью, жестокостью, упрямством. Носителями этих качеств в сказках являются внешне некрасивые (старый царь) и даже уродливые (Кашей Бессмертный, Чудо-Юдо) персонажи, к которым возникает неприязнь.

Женские образы в сказках, как и мужские, в основном дихотомичны, контрастны. Мягкость и терпение противопоставлены грубости и капризности, искренность и трудолюбие — лицемерию и лени, доброжелательность — злости и т.д. Обсуждая содержание сказок, мы предлагали детям сравнить поведение героинь, подводили дошкольников к мысли, что русский народ в девочке и женщине ценил, в первую очередь, почтительность, доброту, заботливость, милосердие, искренность, трудолюбие, домовитость, готовность

к самопожертвованию. В совокупности эти качества составляли то, что делало женщину по-настоящему мудрой.

С помощью системы вопросов мы подводили детей к пониманию того, что в сказке брак, создание семьи, ее сохранение является важнейшей целью действий главных героев. Народное сознание, отраженное в сказке, вступление в брак считало венцом земной жизни человека, синонимом радости и счастья, которое он должен заслужить. Недаром большинство сказок заканчиваются свадебным пиром.

В ходе бесед с детьми мы выяснили, что народ через сказку как бы говорит читающему, что важно не просто создать семью, важно создать прочную, крепкую семью, основанную на взаимной любви всех членов семьи, взаимопомощи, доверии, терпении. Именно в этом заключается счастье семьи, напротив, раздоры, ссоры, отсутствие согласия, семейного лада содействуют ослаблению, а порой и распаду семьи.

Сказка блестяще раскрывает социальные роли мужа и жены, народные представления об их специфике. Мы спрашивали детей, какие обязанности в народных сказках лежат на муже и жене. Дети отвечали, что муж — это защитник семьи и Родины. Жена в сказках, по мнению детей, почитает старших, кроме того, слушается мужа, является прекрасной хозяйкой, искусной мастерицей.

Народная сказка прославляла величайшую семейную ценность — ребенка, детей. Радость материнства и отцовства — ни с чем не сравнимое счастье. Анализируя сказки, мы объясняли дошкольникам, что в народе дети воспринимались как «благодать божья», как опора и счастье семьи, как то, что делает ее полноценной, а жену и мужа наделяет правами и обязанностями родительства.

Для нас также очень важным представлялось обогатить содержание высказываний детей, касающихся социальных ролей мужчин и женщин, опираясь на речь сказочных персонажей. Использовался метод частичного рассказывания сказки. Основным рассказчиком выступал педагог, роли героинь озвучивали девочки, героев — мальчики. Потом мы попросили девочек и мальчиков поменяться ролями. Этот прием, с одной стороны, должен был стимулировать интерес к гендерным характеристикам лиц другого пола, их более эмпатичное восприятие, а с другой, оптимизировать речевую деятельность детей за счет повышения в речи мальчиков экспрессивности (свойственной женской роли), а в речи девочек — динамичности и информативности.

Более эффективному усвоению детьми идеалов мужественности и женственности, семьи, которые отражены в народных сказках, способствовала работа с иллюстрациями к ним и с репродукциями картин на сказочные сюжеты. Применялись иллюстрации и репродукции И.Я. Билибина, В.М. Васнецова, Т.А. Мавриной и В.В. Перцова.

Для создания большей выразительности образов мужчин и женщин в сказках, репродукциях и иллюстрациях по их сюжетам, использовалось музыкальное сопровождение в виде классической музыки (фрагменты из опер: «Сказка о царе Салтане», «Снегурочка», «Золотой петушок», «Жар-птица», «Бесмертный царевич» Н.А. Римского-Корсакова), просмотр с последующим обсуждением фильмов-сказок («По щучьему велению», «Конек-горбунок»). В учреждениях дополнительного образования проводились интегрированные занятия, где сочетались различные способы (музыкально-пластические, речевые, живописные, танцевальные, подвижные) воплощения образов героев и героинь народных сказок. В совокупности описанные

эпизоды работы помогали создавать в сознании детей образы мужчины, женщины, семьи, соответствующие национальному менталитету и на основе их эмпатического переживания, эмоционально-нравственного уподобления, позитивно воспринимать себя в качестве человека определенного пола с присущими ему ролями.

Еще одним фольклорным жанром, который активно задействовался нами в экспериментальной работе, стала былина. Так как стих былин сложен для восприятия дошкольников, использовались в основном сказочные переложения этих произведений народной культуры. В процессе работы с былинами ударение было сделано на раскрытии содержания такой мужской роли, как защитник, воин, патриот.

В целях усиления эстетического и нравственного воздействия на детей образов героев русского народного эпоса мы пригласили воспитанников вместе с родителями посетить экспозицию «Мир былины», развернутую во Владимиро-Суздальском музее-заповеднике.

Экскурсия, как оказалось, информационно и эмоционально обогатила не только детей, но и их родителей, которые заявили, что погружение в мир народной культуры значительно освежило их чувства, заставило задуматься о необходимости более активного использования его потенциала в семейном полоролевом воспитании.

Нами было организованы также совместные посещения детей с родителями и других экспозиций Владимиро-Суздальского музея: «Русский народный костюм», «Русская народная игрушка», «Картинная галерея», «Народные ремесла Владимирской губернии».

Экскурсоводов мы предварительно попросили заострить внимание на гендерной спецификации тех явлений и предметов традиционной культуры, о которых они будут говорить.

В дошкольных учреждениях были созданы благоприятные условия (развивающая среда) для реализации и обогащения представлений детей о гендерных ценностях народной культуры: кружки народного ремесла, «горенка».

«Горенка» представляла собой реконструированную с помощью детей, родителей, педагогов предметную среду, символически воспроизводящую мужские и женские социальные роли, свойственные нашим предкам. Дети совместно с родителями принимали активное участие в оформлении и создании интерьера «горенки». Мальчики впоследствии помогали девочкам поддерживать в ней порядок. Горенка стала излюбленным местом для проведения народных игр, конкурсов, викторин, праздников и других форм приобщения детей к гендерным нормативам традиционной культуры.

Среди различных форм предъявления детям традиционных гендерных ценностей, большой популярностью пользовались народные полоролевые игры («Ходя ли барине по карагоду», «Бояре-княгине», «Царевич-Королевич», «В хороводе были мы», «Зайка» и др.). В ходе такого рода игр дети усваивали нормы полоролевого поведения, характерные для нашей культуры, в оптимальной для них форме (игровой), которая оказывала синкретичное (комплексное) воздействие на телесную (опыт прикосновений, соответствующих движений и др.) и душевную (опыт переживаний) сферы ребенка. В процессе проведения народных полоролевых игр нам было приятно наблюдать, как теплеют отношения между мальчиками

и девочками, как они учатся понимать, чувствовать друг друга, более точно передавать характер соответствующей гендерной роли.

Интересными и полезными в плане закрепления представлений детей о гендерных ценностях народной культуры стали конкурсы-викторины на знание пословиц и поговорок о мужчинах и женщинах. Многие из дошкольников смогли не только свободно назвать две-три пословицы (поговорки), но и объяснить (с помощью педагога) их смысл.

Разучивание хороводных песен («Зайка вокруг сада», «Во поле береза», «Как на горке на крутой» и др.), народных танцев («Сударушка», «Лебедушка»), проведение конкурсов на лучшее исполнение колыбельной песни, праздников («История моего рода», «Богатыри земли русской», «Есть женщины в русских селениях») также способствовало развитию представлений детей о гендерных ценностях народной культуры.

Таким образом, вышеописанные методы и формы занятий с дошкольниками помогали детям соотнести свое полоролевое поведение с народными идеалами мужественности и женственности, доказать важность следования этим ориентирам в современной жизни. Апробация программы «Добры молодцы, красны девицы» в детских общеобразовательных учреждениях и учреждениях дополнительного образования прошла успешно. По итогам исследования мы получили результаты, позволяющие говорить о том, что средства народной культуры позитивно влияют на процесс формирования гендерной идентичности старших дошкольников.

Л.Г. Шадрина

СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ ОБРАЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ В ТЕОРИИ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проблема развития речи детей рассматривается начиная с прогрессивной педагогики прошлого. Идеи великих педагогов Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, Е.И. Тихеевой, Е.Н. Водовозовой заложили основы методики обучения родному языку в наше время.

Л.Н. Толстой глубоко и всесторонне разработал методику обучения школьников рассказыванию, которая основывается на самостоятельности детского творчества и учете трудностей, возникающих в этом процессе. У детей следует развивать умение создавать интересный сюжет, в котором нужно показывать поступки и переживания действующих лиц. Наиболее трудным он считал умение выражать мысль соответствующими словами, располагая их в определенной последовательности.

К.Д. Ушинский писал, что каждый человек обладает врожденным даром слова, и речевое развитие ребенка состоит в его упражнении.

Систематическое обучение родному языку, по мнению К.Д. Ушинского, развивает у ребенка языковое чутье, которое влияет на его способность отбирать языковые средства для образного, меткого высказывания. Он писал, что ребенок,

например, способен подметить «необычайно тонкое различие между двумя словами, по-видимому, очень сходными» [13, с. 371]. Огромное значение в развитии языкового чутья он придавал произведениям русского народного творчества, особое место уделяя загадкам. Он считал, что загадка представляет собой не что иное как «картинное описание предмета» [13, с. 64]. И даже если ребенок не найдет отгадку, целесообразно обсудить с ним образные выражения, содержащиеся в этом описании.

Е.И. Тихеева также считала рассказывание основным средством развития связной речи детей. Она разработала методику обучения детей различным видам рассказывания — по плану, началу, предложенному воспитателем, опорным словам, теме, составление рассказа по картине.

Рассматривая речь, восприятие и мышление в неразрывной связи, она, как и К.Д. Ушинский, считала, что обучение родному языку должно неизменно опираться на наглядное обучение, наблюдение, активное изучение самого предмета, конкретной действительности. Важнейшим средством развития образности речи дошкольников Е.И. Тихеева считала наблюдения летней природы: «Живая книга — природа предоставляет широчайшее поле для наблюдений. Ум ребенка приводится в соприкосновение с ее объектами, в сознании его возникают образы, разгораются чувства, которые облекаются в слова» [11, с. 167]. Большая роль в этой работе принадлежит взрослому, который должен помогать ребенку ориентироваться во всем многообразии природных явлений, будить его элементарное эстетическое чувство, тогда «речь детей заблещет образными точными словами... Вы услышите на их языке такие выражения, как: цветок темно-лиловый... голос нежный» [11, с. 166]. Таким образом, Е.И. Тихеева считала необходимым развитие таких качеств связной речи, как точность и образность.

В.А. Сухомлинский указывал на необходимость развития речевой культуры человека с самого детства, поскольку речевая культура — это зеркало его духовной культуры. Эффективным средством развития речи он считал путешествия в природу. Так он называл наблюдения природы, во время которых дети составляют сочинения. Под сочинениями подразумевались описания природы или придумывание детьми сказок, в которых явлениям природы придавались человеческие качества. В.А. Сухомлинский называл это важнейшей формой работы по развитию речи и мысли. Под чутким руководством педагога дети способны придумывать яркие, краткие, эмоционально насыщенные рассказы о явлениях окружающего мира. Взрослый показывает, как наглядный образ можно передать словами. Чувствуя, переживая красоту увиденного и услышанного, дети воспринимают тончайшие оттенки слова, и через слово красота входит в их душу. У них появляется желание передать свои чувства и переживания, рассказать о красоте.

В дошкольной педагогике вопросы развития связной речи детей в силу своей актуальности изучались многими авторами (Л.А. Пенъевской, Н.А. Орлановой, Л.В. Ворошниной, Э.П. Коротковой, О.С. Ушаковой и другими). Эти исследователи подчеркнули важную роль рассказывания в развитии речи детей дошкольного возраста, выделили его виды, определили приемы обучения. Л.А. Пенъевская подчеркивала, что необходимо обогащать содержание детских рассказов на основе наблюдений окружающей действительности, учить детей находить нужные слова. В старшем дошкольном возрасте язык детей нужно обогащать меткими словами — эпитетами (Мишка — косолапый, Петушок — золотой гребешок, Лиса —

хитрая, осторожная). Большую роль Л.А. Пенъевская отводила при этом художественной литературе. «Художественное описание делает образ зримым, вызывает определенное отношение к нему, обогащает речь детей, развивает любовь к родному слову и художественный вкус» [7, с. 104].

В качестве основного приема обучения, независимо от используемого материала и тематики, Э.П. Короткова определяет образец рассказа взрослого. При этом детские высказывания становятся богаче, если воспитатель показывает пример того, как передавать эмоциональное впечатление. В рассказывании по картине образная речь воспитателя, слова с различными смысловыми оттенками повышают интерес к изображенному, углубляют понимание картины [5].

Л.В. Ворошнина дает следующее определение творческому рассказыванию: это речевая деятельность, результатом которой является придуманный детьми рассказ с самостоятельно созданными новыми образами, ситуациями, действиями, с естественно развивающимся сюжетом, логически построенным и облаченным в определенную словесную форму, соответствующую содержанию. В работе по пейзажной картине приоритетной задачей является, по мнению автора, умение использовать в рассказе выразительные средства языка, опираясь на содержание картины. При этом важно перенести это умение в новые сочинения. Таким образом, устные сочинения дошкольников должны оцениваться не только с точки зрения их правильности, самостоятельности, но и выразительности.

Н.Ф. Виноградова изучала особенности развития детской речи на природоведческом материале. Она отмечала, что наблюдения природы положительно сказываются на развитии речи и мышления дошкольников. Это объясняется тем, что дети приобретают богатый чувственный опыт восприятия различных предметов, мира природы. Умение наблюдать, вырабатываемое в процессе познания природы, рождает привычку делать выводы, воспитывает логику мысли, четкость и красоту речи — развитие речи и мышления идет как единый процесс. Дети учатся элементарно объяснять наблюдаемое. У них совершенствуется умение сопоставлять, сравнивать. Это создает предпосылки для формирования таких ценных качеств связной речи, как достоверность, доказательность, последовательность, четкость. Дошкольники учатся рассуждать, рассказывать, описывать [1, с. 4].

Н.Ф. Виноградова впервые обратила внимание на то, что обучение детей описанию природы теснейшим образом связано с развитием образности, выразительности их речи, умением передавать свое отношение к тому, о чем говорится. Она отмечает, что овладение образной речью заключается не просто в подборе эпитетов и умении составлять сложные предложения. Оно предполагает умение подобрать нужное, яркое слово, чтобы подчеркнуть определенное качество описываемого объекта [1, с. 71—72].

С целью развития образности и точности языка Н.Ф. Виноградова предлагает составлять рассказы-этюды, или словесные зарисовки о природе. При этом у детей вырабатывается умение с помощью нескольких предложений охарактеризовать предмет или явление, найти для его описания наиболее выразительные слова. Темы этюдов усложняются в зависимости от характеристики описываемого объекта — сначала ребенок созерцает яркие предметы с легко выделяемыми признаками, постепенно переходя на одиночные неброские объекты: «Золотая осень», «Парк зимой» (с них следует начинать), затем «Береза», «Ветка сирени».

Таким образом, традиционная методика развития связной монологической речи в качестве основного приема обучения предлагает использовать образец рассказа. С его помощью детям показывают к чему стремиться, составляя самостоятельные высказывания. Но без анализа и обобщения речевых и языковых явлений это вызывает подражание образцу, его неосознанное воспроизведение.

В исследованиях, проведенных в лаборатории развития речи НИИ дошкольного воспитания показано, что формирование элементарного осознания языковых и речевых явлений — важное условие речевого и умственного развития дошкольников (Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова, М.С. Лаврик, Е.А. Федеравичене, Г.Я. Кудрина, Г.П. Белякова, А.Г. Тамбовцева, Е.М. Струнина, Г.А. Тумакова, Н.Г. Смольникова, А.А. Зрожевская, Л.Г. Шадрина и другие).

Н.Г. Смольникова посвятила свое исследование обучению детей построению повествовательного текста. Она подчеркивает необходимость подведения детей к осознанию структуры рассказа.

Существенным моментом в исследовании Н.Г. Смольниковой является обучение использованию различных средств связи между предложениями и частями высказывания. Способ синонимической замены можно рассматривать в качестве одного из показателей формирования живого, образного языка повествования.

Е.А. Смирнова для развития связной речи старших дошкольников предлагает использовать серии сюжетных картин, объединенных одним сюжетом. В ее исследовании картинки выступили в качестве своеобразной модели структуры повествовательного текста, способствующей развитию у детей осознанности при построении своего рассказа. Наряду с формированием и закреплением представлений о композиции рассказа, детей учили озаглавливать текст, так как от этого зависит сюжет повествования, использовать различные по синтаксической структуре предложения (простые, сложные), включать в связное высказывание образные слова и выражения.

А.А. Зрожевская предложила методику обучения монологическому описанию в средней группе детского сада. Она доказывает необходимость и важность обучения дошкольников данному типу высказывания, поскольку умение описывать оказывает большое влияние на умственное и речевое развитие ребенка. Дошкольник учится замечать красоту и своеобразие каждого предмета и фиксировать это в речи.

Экспериментальное исследование Н.В. Семеновой, проведенное на кафедре теории и методики дошкольного образования МПГУ, показало, что под влиянием целенаправленного педагогического воздействия дети шести лет овладевают умениями строить целостные связные рассуждения.

Таким образом, в современной методике развития связной монологической речи усилен лингвистический аспект при отборе содержания работы с детьми. Работа строится с учетом особенностей разных типов текстов. Обучение идет по пути формирования языковых обобщений, путем осознания детьми правил построения описания, повествования, рассуждения.

Во многих исследованиях по обучению детей старшего дошкольного возраста связной речи, чаще всего при составлении описательных высказываний, уделялось внимание такой существенной характеристике речи, как образность, выразительность. Исследователи включали в систему обучения лексические упражнения по обогащению речи детей образными средствами. В рекомендациях,

посвященных обучению описанию и повествованию, образность принималась лишь за желаемое в детских высказываниях качество. В настоящее время результаты большой группы исследований привели к необходимости выделения в качестве специальной задачи речевого воспитания — формирование образности речи детей (Е.И. Золотова, О.С. Ушакова, Е.М. Струнина, Р.П. Боша, Е.В. Савушкина, Н.В. Гавриш, Л.А. Колунова, И.Н. Митькина, А.П. Илькова).

Одной из задач исследования О.С. Ушаковой, посвященного развитию детского словесного творчества, является обогащение речи детей образными средствами. Словесное творчество, согласно ее определению, — это создание детьми собственных сочинений (сказок, рассказов, стихов) под влиянием восприятия произведений искусства и впечатлений от окружающей жизни. В исследовании показано, что переход от восприятия литературных произведений к самостоятельному словесному творчеству у детей осуществляется на основе развития поэтического слуха. Это понятие включает в себя представление о художественной форме произведения, соответствующей его содержанию, умение различать жанры литературных произведений, почувствовать художественность языка сказок, рассказов, стихотворений.

С целью обогащения речи детей средствами художественной выразительности предлагаются словесные игры и упражнения, творческие задания, в которых обращается внимание детей на образные слова и выражения, Знакомя с эпитетами и сравнениями, дошкольникам показывают, что даже самое обычное слово, попадая в необычный контекст, меняет свое значение. В дальнейшем в играх и упражнениях детям самим необходимо придумать сравнения, эпитеты (кто придумает самое меткое и точное слово?), уметь объяснить, почему придумал или выбрал то или иное слово и выражение. О.С. Ушакова рекомендует проводить словесные игры и упражнения систематически.

Е.М. Струнина исследовала влияние словарной работы на связность речи. Она исходила из того, что одним из важнейших свойств монологической речи является ее произвольность, которая предполагает умение избирательно пользоваться наиболее уместными для данного высказывания языковыми средствами. Основные средства качественной работы над словом — лексические упражнения на подбор синонимов (антонимов) к изолированным словам, словосочетаниям, нахождение их в речи (предложениях, рассказах), речевые ситуации, формирующие умение выбирать наиболее адекватное слово из синонимического ряда, составление предложений с изолированными многозначными словами (существительными, прилагательными, глаголами) и со словами синонимического ряда, оценка словосочетаний, предложений по смыслу и другие.

Л.А. Колунова исследовала понимание детьми 6—7 лет слов и словосочетаний с переносным значением: злая зима, колючий ветер, золотые руки и т.п. Она пришла к выводу, что у детей старшего дошкольного возраста без специального обучения существует элементарное осознание смысловых оттенков слова. Предложенные автором лексические упражнения на формирование точности словоупотребления, понимание смысла образных выражений могут использоваться для формирования такого качества связной речи как образность.

Для обогащения словаря детей образными выражениями Ю.Г. Илларионова рекомендует анализировать с детьми загадки. Она считает, что загадка — это пример образного описания, поэтому с ее помощью ребенка можно научить крат-

ко и образно описывать окружающие явления. Вопросы «Как начинается загадка?», «О чем в ней спрашивается?» и другие помогают установить зависимость языковых средств друг от друга и от содержания загадки. Вопросы «С чем сравнивается небо?», «Похоже ли оно на чашу?», «Почему солнце сравнивается с мячом?» и другие обращают внимание детей на образные выражения. Чтобы дети не только запомнили, но и создавали словесный образ предметов и явлений самостоятельно, необходимо предлагать им творческие задания: «А как бы вы сказали про солнце и небо?»

Н.В. Гавриш раскрыла возможности использования малых фольклорных форм (МФФ) — пословиц, поговорок, загадок — в развитии образности речи детей старшего дошкольного возраста. В своем исследовании она изучала вопросы восприятия детьми образного строя языка, понимания детьми метафор, которые лежат в основе многих пословиц и других малых фольклорных форм, и пришла к выводу, что осознание переносного значения слов и словосочетаний возможно лишь на определенном уровне развития абстрактного и образного мышления. Детям старшего дошкольного возраста без специального обучения доступно понимание лишь буквального значения пословиц и загадок. Метафору в них понять сложно, так как в отличие от стихов и сказок, в пословицах и загадках не представлена конкретная ситуация, они носят отвлеченный характер.

В экспериментальном исследовании детей подводили к пониманию пословиц и поговорок, знакомили с колоритным языком МФФ, давали представление об отличительных особенностях каждой фольклорной формы. Для этого детей учили выделять в тексте пословиц, поговорок и загадок эпитеты, сравнения, иронию, сопоставление и побуждали к использованию их в своей речи, предлагали составить сказку или рассказ по пословице, придумать загадки о явлениях окружающей действительности, нарисовать иллюстрацию к той или иной пословице и т.п.

И.Н. Митькина изучала особенности овладения дошкольниками переносным значением и образным строем фразеологизмов. Ее экспериментальная работа показала, что обогащение речи детей фразеологическими оборотами оказывает положительное влияние на качество связных высказываний, развивает чувство красоты родного слова.

Немалую роль в развитии образности речи исследователи отводят живописи, рекомендуя использовать с этой целью различные ее жанры. Н.М. Зубарева предлагала ознакомление детей с пейзажами и натюрмортами. Методика работы с произведениями изобразительного искусства в детском саду обогатилась новыми приемами благодаря исследованиям Т.С. Комаровой, Р.М. Чумичевой, Е.В. Савушкиной.

Методы и приемы, предложенные данными авторами в работе с картиной, следующие.

1. Синтез искусств — восприятие живописи облегчается и усиливается в сочетании с другими видами искусств: музыкой и художественным словом.

2. Специфические вопросы о картине: «Как вы думаете, о чем художник хотел нам рассказать? Почему художник так назвал свою картину? Веселая эта картина или грустная? Какие краски понадобились художнику, чтобы показать это?»

3. Сравнение картин на одну тему, выполненных разными художниками («Березовая аллея» И.Э. Грабаря и «Зима» Н.И. Крымова).

4. «Вхождение в картину». Данный метод связывает психические процессы восприятия и воображения: детям предлагают представить, что они оказались в месте, изображенном на картине и рассказать о том, что они видят, слышат, чувствуют.

5. Прием предполагаемых последствий. Детям необходимо продолжить тему, отраженную художником в картине: «Представьте, что гроза закончилась...»

6. Словесное рисование. Этот метод предполагает составление детьми словесных зарисовок на темы «О чем я мечтаю и хочу рассказать», «Что мне хотелось бы нарисовать» и т.д.

7. Выставки картин (осенний, зимний и весенний вернисаж), объединенные одной темой. Дети выступают в роли экскурсоводов по галерее уже знакомых им картин.

Как видно, задачи развития словаря и обогащения речи образными оборотами, а также другие речевые задачи решаются на основе того, что у детей формируют эстетический вкус, их учат проникать в содержание художественных полотен и высказываться об этом. Дети составляют свое мнение о настроении художника, изобразительных средствах, использованных им для передачи своего замысла.

Таким образом, анализ педагогической литературы показал, что проблема развития образности в связном высказывании детей дошкольного возраста анализировалась с разных позиций:

— как обучение рассказыванию по образцу, плану, заданной теме (Л.А. Пеньевская, Н.А. Орланова, Л.В. Ворошнина, Н.Ф. Виноградова, В.В. Гербова, Т.И. Гризик);

— как построение связного монологического высказывания на основе ознакомления с элементами структуры (начало, середина, конец) и использования разнообразных средств связи между словами, предложениями и частями высказывания (О.С. Ушакова, Н.Г. Смольникова, Е.А. Смирнова);

— с точки зрения развития разных типов связного высказывания: описания, повествования, рассуждения (Н.И. Кузина, А.А. Зрожевская, Л.Г. Шадрина, Н.В. Семенова);

— как результат осуществления лексической работы (Е.М. Струнина, Л.А. Колунова, А.А. Смага, В.И. Яшина, Е.А. Ставцева);

— как специальная работа по осознанию средств художественной выразительности (О.С. Ушакова, С.М. Чемортан, Р.П. Боша, Н.В. Гавриш, И.Н. Митькина, А.П. Илькова);

— как аспект эстетического воспитания при ознакомлении с произведениями изобразительного искусства (Н.М. Зубарева, Р.М. Чумичева, Е.В. Савушкина).

Результаты этих исследований позволили О.С. Ушаковой при создании «Программы развития речи детей дошкольного возраста в детском саду» выделить специальный раздел в работе со старшими дошкольниками «Развитие образной речи». Здесь раскрыта сущность работы над образностью, взаимосвязь этой задачи с другими разделами речевого воспитания. Так, работа над смысловой стороной слова помогает ребенку употребить точное по смыслу слово или словосочетание в соответствии с контекстом высказывания. Если рассматривать грамматическую сторону речевой работы, то это прежде всего вопрос оформления высказывания: порядок слов, использование различных типов предложений. Без

правильного звукопроизношения, интонационной выразительности, что избавляет от таких недостатков связного высказывания, как монотонность, нерасчлененность, образное высказывание тоже невозможно построить.

Известно, что с переходом от дошкольного возраста на следующую возрастную ступень (7—8 лет) совершенствуются психические процессы детей (внимание, память, восприятие, произвольное воображение), расширяется запас знаний об окружающей действительности, развивается образное мышление, постепенно меняется ведущая деятельность. В тоже время ребенок, по мнению исследователей, все еще продолжает жить в сказке, игре. На этих положениях основаны исследования по развитию образной речи детей младшего школьного возраста.

Т.А. Ладыженская предлагает для ознакомления детей 6—7 лет с художественной речью использовать выражения «волшебница Речь» и «секреты волшебницы Речи». Под секретами в данном случае подразумеваются художественные приемы, которые необходимо раскрыть детям на доступных им литературных текстах. Среди выделенных автором художественных приемов — звукопись, рифма и сравнение.

Более сложной является система занятий О.Н. Шумкиной, посвященная развитию метафоричности речи младших школьников (9 лет).

Система обучения автора отражает функционально-комплексный подход, в основе которого лежит рассмотрение слова в единстве его прямого и переносного значений. В логике обучения реализуются три аспекта, выделяющиеся в психологических исследованиях использования метафоры: 1) осознание метафоры; 2) понимание метафоры; 3) употребление метафоры в речи. На первом этапе ставятся задачи привлечения внимания детей к языку художественных произведений и осознание явления многозначности слов. С этой целью предлагаются следующие упражнения: наблюдение над словами в переносном значении, прием предъявления неправильных выражений и неправильных рисунков, дидактические игры «Добавь слово», «Что может бежать» и другие. Прием предъявления неправильных выражений, или контробразов, способствует установлению основы переноса.

Задания второго этапа направлены на осознание метафоры как лексического изобразительного средства языка. Используемые методы и приемы: наблюдение над текстом, составление словосочетаний и предложений по образцу, преобразование деформированных предложений, запись и заучивание метафор наизусть, синонимическая замена с целью уместного выявления слова в переносном значении, устное (словесное) рисование.

Для решения основных задач третьего этапа необходимо формировать умение самостоятельно создавать метафоры и употреблять их в устной и письменной речи, учить оценивать образность метафоричной речи, для чего предлагаются задания: составить собственные предложения с обязательным использованием метафор, подобрать сравнения, метафоры по теме; сочинения, построенные на приеме олицетворения («Что рассказала мне парта»), по наблюдениям, картинам и на свободные темы. С помощью таких заданий, как отмечает автор исследования, у детей углубляется понимание роли метафор в речи, образные выражения вводятся в их активный словарь.

И.Н. Зайдман предлагает курс «Культура общения» для детей дошкольного и младшего школьного возраста (6—7 лет). В соответствии с целями курса ставится задача развития метафорического мышления и образной речи. Возможность

реализации данных задач автор объясняет тем, что ребенок 6 лет еще живет в сказочном мире, мир природы для него живой, поэтому ему близки олицетворения, созданные другим человеком.

Среди методов, используемых на занятии, выделяются отгадывание загадок на основе анализа текста загадки, подбор определений и сравнений к отгадке, сравнение загадок с одинаковой отгадкой для выявления разнообразия описаний, ассоциаций, восприятий одного и того же предмета, превращение известного детям предмета в другой (игра на нахождение основания общего признака), «Разминки, минутки объяснений метафор» — учитель называет метафору или сравнение и просит объяснить, как дети его поняли, как оно возникло, по возможности представить себе образ. Последнее задание со временем усложняется за счет того, что происходит постепенный переход от общеязыковых метафор к индивидуально-авторским, в которых сложнее увидеть основу метафорического переноса. Автор отмечает, что такие задания развивают ассоциативное и логическое мышление, что, в свою очередь, и составляет основу метафорического мышления.

Рассмотрение исследований по развитию образной речи в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте позволяет выделить общие для всех исследований тенденции. Прежде всего, это необходимость поэтапного решения поставленных задач: развитие наблюдательности и умения обследовать предмет, ознакомление детей со средствами образности (эпитет, сравнение, метафора), формирование умений видеть в тексте и использовать в речи эти средства. При этом широко используются художественные произведения (рассказы, сказки, стихотворения), особое место уделяется загадке. Основным методом, выделяемым в каждом исследовании — анализ текста, содержащего средства образности, или наблюдение над текстом или словом, часто мотивируемый определенным сюжетом.

Следует отметить, что в современной методике развития речи детей дошкольного возраста предусматривается обучение детей использованию тропов только в высказываниях типа описания, в то время как изобразительно-выразительные средства языка уместны и интересны в повествовательной и доказательной речи. Кроме того, исследователи не выделяют задачи подведения детей к осознанию средств образности, а это, по нашему мнению, является основополагающим моментом в формировании данного качества искусственной речи.

Список использованной литературы

1. Виноградова, Н.Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой. — М. : Просвещение, 1978.
2. Гавриш, Н.В. Формирование образности речи старших дошкольников в процессе обучения родному языку : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1991.
3. Зайдман, И.Н. Развитие речи и психолого-педагогическая коррекция младших школьников // Начальная школа. — 2003. — № 6.
4. Илларионова, Ю.Г. Учите детей отгадывать загадки. — М. : Просвещение, 1985.
5. Короткова, Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию. — М. : Просвещение, 1982.
6. Ладыженская, Т.А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения. — М. : Просвещение, 1986.
7. Пеньевская, Л.А. Обучение родному языку // Вопросы обучения в детском саду / под ред. А.П. Усовой. — М. : Учпедгиз, 1955.
8. Смирнова, Е.А. Формирование связности речи старших дошкольников в рассказывании по се-

- рии сюжетных картин : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1987.
9. Смольникова, Н.Г. Формирование структуры связного высказывания у старших дошкольников : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1986.
 10. Струнина, Е.М. Влияние словарной работы на связность речи / Е.М. Струнина, О.С. Ушакова // Дошкольное воспитание. — 1981. — № 2.
 11. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей. — М. : Просвещение, 1972.
 12. Ушакова, О.С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду. — М. : Сфера, 2001.
 13. Ушинский, К.Д. Родное слово: кн. для детей и родителей. — Новосибирск : Мангазея, 1999.
 14. Шумкина, О.Н. Работа над метафоричностью речи младших школьников // Начальная школа. — 2001. — № 12.



Психологическая наука и практика

Т.И. Куликова

ОПЫТ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА В РАЗЛИЧНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ

На современном этапе в качестве одной из основных задач развивающего образования является помощь школьнику в становлении его как субъекта саморазвития. Процесс обучения, где ученик выступает как субъект учебной деятельности, обладает большим развивающим потенциалом, а готовность учащихся к саморазвитию и самообразованию предполагает развитие определенной системы отношений учащихся к окружающему миру, другим людям, самим себе. Психологическая структура деятельности подростка совершенствуется в плане целенаправленности, установления произвольного отношения между мотивами и целями, усложнения операциональной стороны деятельности.

Организация взаимодействия между учителем и учащимися, основанного на субъект-субъектных отношениях, определяет эффективность педагогического труда и способствует развитию субъектности всех участников образовательного процесса.

В отечественной психологии накоплен богатый опыт по исследованию проблемы человека как субъекта деятельности и жизнедеятельности. Возникновение термина «субъектность» связано, прежде всего, с исследованиями психологии субъекта, выполненными С.Л. Рубинштейном и его школой. В той или иной форме субъектность представлена в работах К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, Л.И. Анцыферовой, А.В. Брушлинского, А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, В.А. Петровского и других.

В настоящее время наблюдается приоритетность субъектного подхода к исследованию психологической реальности. В связи с этим понятие субъектности в психологической науке становится одним из наиболее разрабатываемых. Субъектность становится предметом исследований и присутствует в основных теориях отечественной психологии: анализируются феномены субъектности (В.А. Петровский), изучаются компоненты субъектного опыта (А.К. Осницкий), механизмы субъектности (В.А. Татенко), исследуются закономерности развития субъектного начала человека в онтогенезе (Н.Х. Александрова, А.В. Захарова, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, Г.А. Цукерман), определяются принципы организации образовательных систем, развивающих субъектность (В.В. Давыдов), выявляется специфика субъектности педагога (Е.Н. Волкова, Т.В. Маркелова, Ф.Г. Мухаметзянова, И.А. Серегина).

Следует отметить, что объем проблем, связанных с изучением субъектности, растет вместе с углублением ее познания. Между тем все более актуальной становится потребность в освоении понятия субъектности для раскрытия ее генезиса.

Создание в нашей стране психологической службы образования подчинено задаче изучения индивидуальных особенностей ребенка и развития субъектного начала в нем (И.В. Дубровина). Особое внимание требуется детям при переходе с одной ступени онтогенеза на следующую, более высокую. Исходя из того, что в подростковом возрасте формируются нравственные ценности, жизненные перспективы, происходит осознание самого себя, образуется тяга к общению со сверстниками, внутри которого оформляются общие взгляды на жизнь, задача формирования подростка как субъекта главных видов деятельности на данном этапе онтогенеза становится особенно актуальной.

Образовательный процесс рассматривается как системно организованная, развивающаяся среда, провоцирующая саморазвитие ее субъектов посредством осмысления личностных детерминант усваиваемого знания и индивидуального опыта отношений. В свою очередь структура индивидуального развития, определяемая обстоятельствами жизни, системой воспитания и способом деятельности формирующегося человека, выступает с разной мерой готовности к преобразованиям соответственно программе воспитания.

Все вышесказанное и определило цель нашего исследования, которая заключается в выявлении компонентов структуры субъектности современного подростка и определении психолого-педагогических стратегий, позволяющих достигнуть успешного развития субъектности подростка в различных социальных ситуациях.

В своем исследовании мы исходим из того, что успешное развитие субъектности современного подростка зависит от сформированности таких ее компонентов, как самосознание, учебная деятельность и общение, характера их соотношения между собой и учета специфики социальных условий, в которых современный подросток развивается. К этим условиям могут быть отнесены тип учебного заведения и социально-экономические условия региона.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые экспериментально обоснована возможность развития субъектности подростка в контексте школьной психологической службы. Для этого были выделены содержательные компоненты субъектности современного подростка и установлено соотношение между ними, а также предложена динамическая структура модели рассматриваемого феномена.

Несмотря на то, что термин «субъектность» все чаще стал появляться в психологических исследованиях, само определение этого понятия еще недостаточно четко выработано. Существующие характеристики опираются, как правило, на объяснительный уровень, останавливаясь иногда на уровне термина, обобщающего признаки, свойства и т.п. До сих пор нет единого общепринятого определения субъектности на уровне теоретического понятия.

Анализ работ по исследованию субъектности и ее специфики учеными-психологами дает возможность говорить о разных подходах в определении содержания данного личностного свойства. Приведем несколько примеров определения субъектности, имеющих в исследованиях отечественных психологов:

— *субъектность* — системная целостность всех сложнейших и противоречивых качеств, в первую очередь, психических процессов, состояний и свойств сознания и бессознательного [3, с. 4];

— *субъектность* — социальный, деятельностно-преобразующий способ бытия человека; как самость — субъектность есть очевидная и конкретно данная форма само-действия человека; субъектность представлена пятью составляющими: желания (потребности, мотивы), чувства, разум (познавательные процессы), характер, способности [11, с. 166];

— *субъектность* — свойство, которое раскрывает сущность человеческого способа бытия, заключающегося в осознанном и деятельном отношении к миру и к себе в нем, и способность производить взаимообусловленные изменения в мире, в других людях, в себе; в основе этого свойства лежит отношение человека к себе как к деятелю [4, с. 13];

— *субъектность* — приобретаемое, формируемое свойство, но существующее благодаря сложившейся природе жизнедеятельности человека [8, с. 8];

— *субъектность* является конституирующей характеристикой личности.

Субъектность человека проявляется в его деятельности — особой активности, посредством которой человек воспроизводит себя, свое собственное бытие в мире [9, с. 8].

Поскольку для большинства людей основной сферой самовыражения является деятельность, труд, необходимо рассматривать категорию субъектности в контексте проблемы субъекта деятельности.

Фундаментальные теоретические положения, разрабатываемые в отечественной психологии, позволяют констатировать, что подростковый возраст составляет особый этап в развитии активности детей, где основным новообразованием является самосознание, а ведущей деятельностью в этот период становится социально одобряемая разноплановая деятельность, реализующая потребность растущего человека в самоопределении, в самовыражении, в признании взрослыми его активности.

Исходя из этого, мы считаем, что специфика формирования и развития субъектности подростка состоит в одновременном осознании себя как субъекта главных видов деятельности на данном этапе онтогенеза, которыми являются учебная деятельность, деятельность общения и самосознания, которые одновременно являются и необходимыми условиями, или факторами, развития субъектности подростка.

Учитывая вышесказанное, мы разработали динамическую структуру модели субъектности подростка. Данная модель представлена как динамическая система взаимодействия субъекта с окружающим миром и самим собой, включающая следующие положения:

— субъектность как свойство личности заключается в осознанном и деятельном отношении к миру и к себе в нем и в способности производить взаимообусловленные изменения в мире и в человеке;

— субъектность возникает на определенном уровне развития личности и представляет ее качества;

— субъектность как интегральное свойство личности определяет успешность выполнения определенной деятельности;

— субъектность современного подростка является динамичным системным психологическим образованием, включающим три компонента — самосознание, учебную деятельность и общение, каждый из которых представлен:

- качествами подростка как субъекта учебной деятельности,

- качествами подростка как субъекта общения,
- качествами подростка, характеризующими особый уровень его самосознания;
 - специфика формирования и развития субъектности подростка состоит в одновременном осознании себя как субъекта главных видов деятельности на данном этапе онтогенеза: учебной деятельности, общения и самосознания, которые, в свою очередь, являются условиями, или факторами, развития субъектности; при этом учебная деятельность и общение протекают параллельно, а при определенных условиях любая из них может стать ведущей;
 - деятельность обязательно включает сознательно действующего и осознающего себя таковым субъекта; сознание и самосознание опосредуют деятельность; кроме того, исходя из основного принципа психологии о единстве психики и деятельности, сознание развивается через осуществляемую субъектом деятельность;
 - развитие субъектности в возрастном и индивидуальном аспектах — непрерывный процесс, в ходе которого ее содержательные компоненты претерпевают определенную динамику;
 - развитие содержательных компонентов субъектности в единстве и определенной пропорции между собой, безусловно, определяет уровень развития субъектности подростка.

Субъектность в процессе онтогенеза накапливает количественные и качественные характеристики, в которых проявляется субъект и которые характеризуют развитие того субъекта, в котором в наибольшей степени реализуется личность и, наоборот, в личности реализуется субъектность.

При определении психолого-педагогических стратегий развития субъектности подростка мы опирались в своем эксперименте на представленную Г.А. Ковалевым [6, с. 41—49] теорию о трех основных стратегиях психологических воздействий: императивной (или директивной), манипулятивной и развивающей.

Согласно императивной стратегии психика и человек рассматриваются в качестве пассивных объектов воздействия внешних условий. Основными функциями данной стратегии являются контроль за поведением и установками испытуемого, а также их подкрепление и направление в нужное русло. Порой используется даже функция принуждения.

В соответствии с манипулятивной стратегией учитываются психологические особенности испытуемых. Но в результате данной стратегии происходит недооценивание самостоятельности человека, что, по нашему мнению, также является слабой стороной данного подхода.

В основе развивающей стратегии психологического воздействия лежит диалог, что и предусмотрено задачами разработанной нами развивающей программы.

Кроме того, мы считаем, что успешность развивающей стратегии зависит от учета совокупности объективных и субъективных условий. К объективным условиям мы отнесли социальные и педагогические условия: тип образовательного учреждения с организацией учебного процесса и социум, то есть исторически сложившийся социальный организм с единой системой жизнеобеспечения, цельность и устойчивость которого обусловлены факторами материального и духовного порядка, в том числе культурным наследием и традициями. К субъективным условиям были отнесены индивидуально-психологические особенности подростков.

В настоящее время, как отмечает Л.Ф. Обухова, «интенсивно разрабатывается стратегия формирования психических процессов, активного вмешательства, построения процесса с заданными свойствами» [7, с. 28]. Стратегия формирования психических процессов не просто приводит к намеченному результату, но и позволяет выявлять причины развития тех или иных процессов и свойств.

Каждая из названных выше стратегий направлена на достижение определенной цели. Так, используя одну стратегию, можно проникнуть в суть психического развития ребенка; при помощи другой стратегии — выстроить систему взаимодействия с испытуемым; третья стратегия позволяет установить наличие или отсутствие изучаемого явления и т.д. Это означает, что во имя одной стратегии не следует пренебрегать другими. На наш взгляд, наиболее эффективного результата можно достигнуть, используя систему, или совокупность, различных стратегий.

Таким образом, в качестве возможных психолого-педагогических стратегий развития субъектности были предложены следующие.

1. Стратегия естественнонаучного констатирующего эксперимента, позволяющая установить наличие или отсутствие исследуемого нами свойства — субъектности современного подростка, а также измерить и описать его характеристики.

2. Стратегия формирования психических процессов, предусматривающая:

- а) развитие личности подростка с учетом объективных и субъективных условий, к которым относятся социальные, педагогические и личностные особенности: тип образовательного учреждения с организацией учебного процесса и социум, то есть исторически сложившийся социальный организм с единой системой жизнеобеспечения, цельность и устойчивость которого обусловлены факторами материального и духовного порядка, в том числе культурным наследием и традициями, а также индивидуально-психологические особенности подростков;
- б) развитие подростка как субъекта разных видов деятельности: самосознания, учебной деятельности и общения.

3. Развивающая стратегия, в основе которой лежит диалог, то есть своеобразное равенство взаимодействующих лиц, создание атмосферы эмоциональной и личностной открытости, психологической настрой на актуальные состояния друг друга, безоценочное, доверительное и искреннее выражение чувств и состояний.

В практическом плане изучения субъектности подростка мы использовали диагностический комплекс методик, включающий выявление сформированности учебной деятельности в единстве структурных компонентов, исследование мотивационной сферы, диагностику психических состояний и свойств личности, диагностику индивидуальных свойств, влияющих на межличностные отношения.

Данные методики выявляют возрастные особенности конкретного подростка, раскрывают его своеобразие, его отличие от других, его готовность к саморазвитию, самообразованию, развитие определенной системы отношений подростка к окружающему миру, другим людям, самому себе.

В ходе констатирующего этапа экспериментального исследования решались задачи по выявлению уровня сформированности субъектности подростков, представленных двумя возрастными группами, обучающихся в разных типах учебных заведений и проживающих на разных территориях.

В итоге обследования были получены средние групповые показатели компонентов субъектности, определенные нами как качества субъекта самосознания, учебной деятельности и общения.

К качествам субъекта самосознания мы отнесли свойства локус контроля (интернальность общая), самоотношение (интегральное «Я»), самоуверенность, самоуважение.

Качества субъекта учебной деятельности представлены в нашем исследовании следующими свойствами: организованность, интернальность в учебной деятельности, любознательность (познавательная потребность), настойчивость (потребность в достижении).

Качествами субъекта общения мы определили свойства: интернальность в дружеских отношениях, коллективизм.

Исследование осуществлялось на выборке из 153 учащихся 7 и 8 классов, обучающихся в разных типах общеобразовательных учреждений (лицей № 2 г. Тулы, средняя школа № 1 г. Тулы и средняя школа № 1 г. Венева) и проживающих на разных территориях, отличающихся типом поселения, развитием промышленного производства, состоянием науки и культуры (г. Тула — областной центр Российской Федерации и г. Венев — районный центр Тульской области).

На группе испытуемых ($n = 153$) было проведено обследование с использованием разработанной нами экспериментальной диагностической программы. В результате были выявлены значимые различия между выборками учащихся 7 и 8 классов по пяти качествам: самоуверенность ($V = 38\%$), самоуважение ($V = 38\%$), организованность ($V = 38\%$), любознательность ($V = 40\%$) и коллективизм ($V = 42\%$).

В подвыборке учащихся 7 класса СШ № 1 г. Венева среднегрупповые показатели исследуемых качеств подростков как субъектов деятельности самосознания и учебной деятельности значительно ниже, чем в двух других подвыборках, особенно в сравнении с лицейской. В тоже время в данной подвыборке мы находим наибольшие показатели выраженности качеств подростков как субъектов общения, то есть типичную для подросткового возраста в качестве ведущей деятельности интимно-личностное общение (Д.Б. Эльконин) или общественно-полезную деятельность (Д.И. Фельдштейн).

Результаты исследования компонентов субъектности в подвыборке учащихся 7 класса СШ № 1 г. Тулы по количественному показателю занимают среднюю позицию между подвыборками лицея № 2 г. Тулы и СШ № 1 г. Венева. Кроме того, данная группа оказалась наиболее однородной: все среднегрупповые показатели и коэффициенты вариации не выходят за рамки нормального распределения.

При сравнении данных по сформированности учебной деятельности различия между группами учащихся 7 и 8 классов не являются значимыми. Так, с высоким и средним уровнем сформированности учебной деятельности в группе учащихся 8 классов определены 75,4 % выборки, а в группе учащихся 7 классов — 72,4 %.

Качественный анализ самооценки выявил различия в уровнях ее сформированности у исследуемых групп. Так, высокий уровень самооценки продемонстрировали 15,8 % выборки учащихся 7 классов против 9,2 % в выборке учащихся 8 классов, со средним уровнем выявлено 67,1 % (семиклассники) против 66,2 % (восьмиклассники) и с низким уровнем 17,1 % (семиклассники) против 24,6 % (восьмиклассники).

Обобщив полученные результаты общей выборки, мы сочли целесообразным определить в качестве экспериментальных групп подвыборки 8 классов ли-

дея № 2 г. Тулы и СШ № 1 г. Венева, имеющие наибольшие показатели неоднородности внутри групп. Условно мы назвали эти подвыборки 1 группа (лицей № 2, г. Тула) и 2 группа (СШ № 1, г. Венева). Подвыборку 8 класса СШ № 1 г. Тулы определили как промежуточную (среднестатистическую) для сравнения результатов.

Сопоставление результатов 1 и 2 экспериментальных групп, полученных на констатирующем этапе, позволило определить, что у испытуемых 1 группы более всего выражены характеристики самосознания: интегральное отношение к себе, самоуверенность и самоуважение, а также общая интернальность. Самые низкие показатели выявлены в характеристике интернальности в дружеских отношениях и коллективизма. При этом с высоким и средним уровнем самооценки в данной группе выявлено 96,3 % выборки. У испытуемых 2 группы более всего выражены такие характеристики как: интегральное отношение к себе, самоуверенность, а также интернальность в дружеских отношениях. Кроме этого, 72 % выборки имеют средний уровень самооценки, с низким уровнем выявлено 28 % испытуемых.

Анализ качеств подростка как субъекта учебной деятельности показал, что наибольшую выраженность в 1 группе имеет потребность в достижении, которая тесно коррелирует с интернальностью в учебной деятельности, тогда как организованность и любознательность имеют более низкие показатели. Исследование сформированности учебной деятельности во 2 группе выявило у 56 % выборки высокий и средний уровень, а у 44 % выборки — низкий уровень.

При исследовании учебной мотивации было установлено, что учащиеся с выраженным учебно-познавательным и узким социальным мотивами составляют 92,6 % выборки 1 группы. Высокий и средний уровень сформированности учебной деятельности имеют 88,9 % выборки. При анализе учебной мотивации во 2-й группе было установлено, что 80 % выборки имеют выраженный учебно-познавательный и узкий социальный мотивы, что является положительным фактором для формирования учебной деятельности в данной группе.

Результаты проводимых нами исследований по изучению субъектности подростка и условий ее становления подтверждают непосредственное влияние социальной среды на личностное развитие учащихся. Выявленная социальная напряженность и нестабильность в г. Венева являются сдерживающими факторами развития субъектности подростка и не могут не сказаться на его психическом здоровье.

С целью выявления возможности целенаправленного развития субъектности подростка был проведен формирующий эксперимент с использованием развивающей программы. Программа развития субъектности современного подростка включала в себя три компонента.

1. *Образовательный компонент* — знание о себе, понимание своих чувств, эмоций, возможных способов работы с ними, заботы о себе; понятие о деятельности и ее структурных компонентах.

2. *Психологический компонент* — развитие определенных психологических особенностей личности, создание благоприятного доверительного климата в коллективе, работа с чувством неуверенности в себе, проблемами ответственности, принятия решений, чувством личной защищенности; работа с планом личностного роста.

3. *Социальный компонент* — помощь в социальной адаптации подростка, овладение навыками общения.

Содержательная часть программы стимулирует подростков к пониманию необходимости усвоения форм поведения, направленных на развитие активности, настойчивости, стремления в достижении успехов, воспитание воли и личной ответственности за происходящие события в жизни подростка (например, достижения или неудачи в учении), повышение уровня принятия себя, поддержки благоприятного представления о себе, своих потенциях, своей способности к саморазвитию и самосовершенствованию.

Полученные после формирующего эксперимента результаты выявили положительную динамику в развитии субъектности в обеих группах. Так, в 1 группе наиболее значимые различия ($p < 0,05$) получены по четырем качествам (интегральное отношение к себе, интернальность общая, интернальность в учебной деятельности и интернальность в дружеских отношениях). Во 2 группе по семи показателям из десяти получены значимые различия ($p < 0,05$) (интернальность общая, самоуважение, организованность, интернальность в учебной деятельности, любознательность, потребность в достижении и коллективизм).

Несмотря на то, что положительная динамика в развитии субъектности произошла в обеих подвыборках, наиболее значимые результаты достигнуты в 1 группе именно по качествам самоотношение (интегральное «Я») и самоуверенность. Кроме того, наблюдается повышение ряда показателей самоотношения, таких как самоуважение, ожидание положительного отношения окружающих.

В результате качественного анализа изменений, произошедших в развитии учебной мотивации, сформированности учебной деятельности и самооценки, наблюдается тенденция положительной динамики в сформированности учебной деятельности в обеих группах, причем в 1 группе выявлены значимые различия в уровне самооценки ($p < 0,05$).

Проведенный нами корреляционный анализ связей компонентов субъектности подростка показал наличие положительной связи между качествами самоотношение (интегральное «Я») и самоуверенность. При уровне достоверности различий $p < 0,01$ теснота связи составляет $R = 0,57$.

По остальным качествам в 1 и 2 группах произошло сближение количественных показателей, особенно по таким качествам, как организованность — 49,3 % против 45,6 %, любознательность — 50,6 % против 41,6 %, интернальность в дружеских отношениях — 63,7 % против 60,8 %, коллективизм — 44,8 % против 43,0 %.

Так, компонент самосознание имеет 14 значимых внутренних связей между качествами, учебная деятельность — 12 связей, общение — 7 связей. С целью сопоставимости значимости их вклада в формирование субъектности мы определили весовые коэффициенты для каждого компонента, а на их основе — весовое соотношение между компонентами исследуемой категории. В результате были получены следующие данные:

- компонент самосознание составляет 35 % от общей совокупности;
- общение также составляет 35 % от общей совокупности;
- учебная деятельность составляет остальные 30 %.

По результатам анализа качеств выявленных компонентов субъектности мы выделили 4 уровня сформированности данного свойства у подростков и определили степень их выраженности: нулевой уровень (несформированность), первый

(низкий) — свыше 0 до 30 %, второй (средний) — свыше 30 % до 60 %, третий — (высокий) — выше 60 %.

Критерии выраженности для каждого из уровней субъектности подростка сформулированы нами исходя из качеств, входящих в состав компонентов субъектности.

Нулевой уровень — качества субъекта самосознания, учебной деятельности и общения не сформированы.

Первый (низкий) уровень — избирательная познавательная активность в соответствии с учебными интересами. Потребность в самостоятельном получении знаний, выходящих за пределы школьной программы. Проявление настойчивости в достижении положительных результатов. Ориентация на всю систему требований учебной задачи. Проявление интереса к способам получения знаний. Самостоятельное планирование различных видов учебной деятельности и способность организовывать ее. Умение ставить и достигать конкретные цели и задачи самообразования. Интерес к самостоятельным формам учебной деятельности. Интерес к использованию результатов учебной работы в социально значимых формах деятельности. Принятие ответственности за результаты учебного труда.

Второй (средний) уровень представлен двумя формами.

1 форма включает характеристику первого уровня и характеристику компонента общение — включенность во внутригрупповое общение со сверстниками. Устойчивое позитивное положение в группе сверстников, способность к сотрудничеству со сверстниками в учебной и внеучебной деятельности. Способность проявлять эмпатию по отношению к сверстникам и взрослым. Готовность принимать ответственность за свои поступки и поведение. Активность, самостоятельность и целенаправленность в познавательной и социальной деятельности.

2 форма включает характеристику первого уровня и характеристику компонента самосознание: субъективная включенность в отношения со сверстниками. Восприятие своего статуса в группе как положительного и удовлетворенность им. Обретение самоуверенности. Эмоционально-положительное восприятие подростком системы своих отношений со взрослыми. Учение выступает для подростка как смыслообразующий мотив. Позитивная Я-концепция, устойчивая адекватная самооценка, ориентация на будущее, субъективное ощущение адекватности своего поведения и эмоциональных реакций.

Третий (высокий) уровень — сумма требований, представленных двумя вариантами второго уровня.

Таким образом, мы считаем, что нулевой уровень характеризуется несформированностью всех трех компонентов субъектности подростка, первый уровень представлен одним компонентом — учебной деятельностью, второй уровень характеризуется выраженностью компонента учебная деятельность и одним из двух компонентов — самосознанием либо общением. И, наконец, только третий уровень, характеризующийся наличием всех трех компонентов, позволяет говорить о полной сформированности субъектности современного подростка.

По результатам формирующего эксперимента установлено достоверное уменьшение числа школьников, находящихся на низком уровне сформированности субъектности, а также достоверное увеличение числа испытуемых на среднем и высоком уровнях.

Таким образом, результаты контрольного среза свидетельствуют о том, что успешное развитие субъектности подростка зависит не только от уровня сформированности и характера соотношения таких компонентов как самосознание, учебная деятельность, общение, но и от учета специфики социальных условий, в которых современный подросток развивается.

Данное исследование не претендует на исчерпывающее рассмотрение проблемы развития субъектности современного подростка. К его перспективным направлениям в этой области можно отнести изучение образовательной среды с точки зрения возможностей, которые она предоставляет для обучения и психологического развития школьников, определения новых психолого-педагогических стратегий и разработки новых программ развития субъектности современного подростка.

Список использованной литературы

1. Абульханова-Славская, К.А. Принципы субъекта в философско-психологической концепции С.Л. Рубинштейна / Сергей Леонидович Рубинштейн: очерки, воспоминания; материалы к 100-летию со дня рождения. — М., 1989. — С. 10—61.
2. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания. — СПб.: Питер, 2001.
3. Брушлинский, А.В. Проблема субъекта в психологической науке // Психологический журнал. — 1991. — № 6; 1992. — № 6; 1993. — № 6.
4. Волкова, Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1998.
5. Дубровина, И.В. Школьная психологическая служба. — М., 1991.
6. Ковалев, Г.А. Три парадигмы в психологии — три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. — 1987. — № 3.
7. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. — М., 1998.
8. Осницкий, А.К. Проблемы исследования субъективной активности // Вопросы психологии. — 1996. — № 1.
9. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. — Ростов н/Д, 1996.
10. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. — СПб., 2002.
11. Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. Психология развития человека. — М., 2000.



Международный опыт

Л.К. Гребенкина, Н.А. Копылова

СОТРУДНИЧЕСТВО И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ АМЕРИКАНСКИХ ШКОЛ

Идеи педагогики сотрудничества широко используется не только в России, но и за рубежом. Книги педагогов-новаторов переведены на многие языки, их методы применяются в Великобритании, Германии, Италии, США, Японии и других странах.

Анализ теоретических источников зарубежных (американские педагоги Р. Славин, Р. и Д. Джонсон, Дж. Аронсон, У. Глассер, М. Десисто, Л. Кольберг) и отечественных исследователей (Е.А. Александрова, М. Галицкий, М.Г. Казакина, Н.Б. Крылова, В. Степанов, Т.В. Цырлина) позволил выделить основные принципы и идеи педагогики сотрудничества в обучении и воспитании, используемые учителями-практиками школ за рубежом (см. таблицу).

Ведущие идеи взаимодействия и сотрудничества в зарубежных школах

<i>Сотрудничество в обучении</i>	<i>Сотрудничество в воспитании</i>
<ul style="list-style-type: none"> — взаимодействие; — дружеское сообщество детей и взрослых; — обучение всех детей с любыми индивидуальными особенностями; — внимание к одаренным детям; — комфортность школьников в классе; — коллективная коммуникативность обучения; — групповое и индивидуальное обучение; — коллективная познавательная деятельность; — коллективное творчество и сотворчество; — проектная работа; — поддержка и забота; — отсутствие принуждения. — успех как главное условие развития детей в обучении 	<ul style="list-style-type: none"> — личность ребенка — главная ценность и объект внимания педагога; — взаимодействие взрослых и детей, местная инициатива; — самоуправление; — развитие и саморазвитие; — учет индивидуальных и типологических особенностей всех участников; — забота о себе, окружающих людях и мире; — гуманистический стиль общения и взаимоотношений; — духовно-нравственное обогащение личности; — коллективное творчество и сотворчество; — коллективная творческая деятельность; — добровольность участия воспитанников, свобода выбора формы, содержания дела и способов его реализации

Выделенные принципы и идеи имеют гуманистическую направленность и, так или иначе, перекликаются с принципами педагогики сотрудничества (демо-

кратизм, гуманизм, природосообразность, успешность, толерантность, равноправие, практическая направленность, коллективное творчество и т.д.).

Доказательством этого является анализ развития школьного образования и конкретной практики педагогических систем в США.

Как утверждает Т.В. Цырлина, в конце XIX века американское образование строилось на следующих принципах: вера в образование, ответственность правительства, местная инициатива, личный успех, демократия, национальная солидарность, социальный конформизм, техническая эффективность, практическая полезность, философская неопределенность [6, с. 9].

В большинстве американских школ активно используются идеи сотрудничества и взаимодействия взрослых и детей. В основе взаимоотношений и организации деятельности, по мнению Н.Б. Крыловой и Е.А. Александровой, лежат следующие установки:

- школа не требует хороших знаний любой ценой, а обеспечивает ребенку потребность в любви, защите, доверии и понимании;
- школа обеспечивает ребенку как дружеское сообщество детей и взрослых, так и его право на автономию, независимость, самоопределение;
- школа открывает и максимально развивает в каждом его индивидуальный талант [3, с. 308].

При подготовке и проведении различных видов деятельности применяются групповые технологии, основанные на идеях кооперации, взаимодействия, сотрудничества, имеющих различные модификации. Основными требованиями этих технологий являются:

- группы учащихся формируются учителем до урока с учетом психологической совместимости (в каждой группе должны быть сильный ученик, средний и слабый, а также девочки и мальчики);
- группе дается одно задание, но при его выполнении предусматривается распределение ролей между участниками группы (роли обычно распределяются самими учениками, в некоторых случаях учитель может дать рекомендации);
- оценивается работа не одного ученика, а всей группы (оценка ставится одна на всю группу); важно, что оцениваются не только и иногда не столько знания, сколько усилия учащихся;
- учитель сам выбирает ученика группы, который должен отчитаться за выполнение задания; в некоторых случаях это бывает слабый ученик, и если он в состоянии обстоятельно рассказать о результатах совместной работы группы, ответить на вопросы других групп, значит, цель достигнута, и группа справилась с заданием, ибо цель любого задания — не формальное его выполнение, а овладение материалом каждым учеником группы.

Участники разных групп совместно углубленно прорабатывают одинаковые задания. После этого они возвращаются в свои группы и обучают всему, что узнали сами, других членов группы, которые, в свою очередь, докладывают о своей части задания [4, с. 187, 402].

В американской школе присутствует свобода и творчество. Свободомыслие и свободное волеизъявление важны для школьников. По оценке С. Соловейчика, внутренне свободные дети гораздо интереснее в общении, они, сохраняя в себе детство, в то же время как-то взрослее. Они не капризны, они быстро понимают, что им говорят, и взрослым легче найти общий язык именно со свободным ребенком [5].

В воспитательной системе американских школ важную роль играет принцип практической направленности, отражающий уровень взаимоотношений и совместных действий педагогов и учащихся. Считается, что общение взрослых и детей очень важно для субъектов деятельности. Например, школьники сами зарабатывают деньги на свои нужды, выполняя посильную работу, которую направляют учителя и родители.

На основе анализа опыта воспитания и обучения в американских школах были определены принципы организации коллективной творческой деятельности. К ним относятся: интерес и внутренняя мотивация, поддержка и забота, развитие и саморазвитие, дружеская атмосфера, взаимное уважение, отношения всеобщей любви, природосообразность, демократизм отношений, поощрение творческой инициативы учащихся, отсутствие принуждения, агрессии, наказания, неуважения к детям, организация обучения таким образом, чтобы дети учились друг у друга, проектная работа.

Отечественный педагог М.Г. Казакина, автор научной школы, ведущая идея которой заключается в утверждении приоритета личности учащегося в детском коллективе считает: «настоящий же коллектив ставит во главу угла воспитание человечности, понимания и переживания ценности, уникальности человеческой личности, воспитание человека» [2, с. 21]. Опираясь на идеи А.С. Макаренко и И.П. Иванова, она сформулировала девять принципов организации коллективной деятельности:

- реализация воспитательного потенциала любого вида деятельности возможна лишь в системе коллективной жизнедеятельности;
- целесообразность как исходная точка и перспектива деятельности;
- многообразие деятельности как основа развития индивидуальности;
- усложнение мотивов деятельности как важнейшее условие ее нравственной эффективности;
- взаимосвязь свободы и принуждения в деятельности;
- организация деятельности как основа самоорганизации коллектива и личности;
- единство слова и дела;
- игра как форма жизнедеятельности детского коллектива;
- романтика как содержание и стимул коллективной деятельности [2, с. 128—129].

М.Г. Казакина в своей работе «Школьная жизнь в России и Америке: воспитание человечности» [2] сравнивает воспитательные системы русских и американских школ. Она отмечает традиционный интерес американской педагогики к русской, а точнее — к опыту воспитания личности в коллективе, который восходит к американскому ученому Д. Дьюи, отмечающему преимущество русской школы перед американской после посещения СССР в 20-е годы XX века. После своего посещения Советской России в 1928 году Д. Дьюи писал, что какой-нибудь американский визитер может почувствовать патриотическую гордость, отметив, как много аспектов первоначальных импульсов пришло сюда, в Россию, из прогрессивных школ нашей собственной страны. В тоже время он будет озадачен, увидев, насколько больше и органичнее эти идеи воплощены в русской системе, чем в нашей собственной [7].

В настоящее время, как утверждает М.Г. Казакина, в американской школе возрастает внимание к пониманию роли школьного коллектива для воспитания учащихся. По мнению американских школьников, подлинный коллектив и коллективизм — это, прежде всего, человечность общения и взаимоотношений, испытываемая в связи с этим радость и удовлетворенность.

Как отмечает М.Г. Казакина, в американской школе вся деятельность школьника направлена на личный успех, у американских учеников не принято говорить о достижениях других, поскольку успех, богатство, знаменитость — это все символы американской мечты и личных достижений. Так, например, итоговые оценки учащихся родителям сообщаются в письменном виде по домашнему адресу, чтобы не ссорить их с детьми. Интересно отметить, что в американской школе ни один учитель не продвинется по карьерной лестнице без одобрения учащихся.

Особенно ярко идеи сотрудничества проявляются в школьных воспитательных системах. Например, для воспитательной системы «Справедливое сообщество» Лоуренса Кольберга, нашедшей отражение в практике американских школ, университетов, исправительных учреждений, свойственна «нравственность сотрудничества», где учитель и учащийся имеют равное право голоса в решении всех основных проблем, а управление осуществляется органами, выбранными демократическим путем. В таком сообществе существует собственный кодекс поведения, построенный на принципах справедливости и заботы друг о друге. Нравственное развитие стимулируется дискуссиями во время собраний, демократическим принятием решений. Важной чертой системы является акцент на формирование чувства сообщества, коллектива [4, с. 187].

Воспитательная система «Справедливые сообщества», как разновидность воспитательной системы, создавались в школах США в 70-е годы XX века. В основу концепции данной воспитательной системы были положены идеи Лоуренса Кольберга, которые перекликаются с принципами «педагогики общей заботы» И.П. Иванова. Это идеи гуманизма, демократии, справедливости, заботы друг о друге, самоуправления, нравственных ценностей. В концепции подобных воспитательных систем нашла отражение и теория Жана Пиаже о стадийном умственном развитии, единстве умственного и морального в процессе целостного формирования личности. Эмоционально-когнитивная концепция Л. Кольберга основана на идее зависимости нравственного развития личности от умственного, а нравственное становление идет по последовательно восходящим ступеням. Для этого необходимы, прежде всего, гуманистические взаимоотношения педагогов и воспитанников, систематическое включение детей в нравственный анализ своих и чужих поступков.

В качестве этапов нравственного развития личности Л. Кольберг рассматривает следующие уровни и ступени. Первый уровень (предсоциальный) включает две ступени: ориентация на покорность и наказание; мораль достижения наслаждения. Второй уровень (социальный) также имеет две ступени: мораль «хорошего мальчика», сохранение добрых взаимоотношений; мораль поддержания авторитета. Третий уровень (постсоциальный) составляют следующие ступени: мораль ориентации на общественный договор, выражающий основные принципы конституции; мораль индивидуальных принципов совести.

«Справедливые сообщества» в школе — это добровольные объединения администрации, учащихся и учителей, имеющие прочные связи с родителями. Все

члены сообщества обладают правом голоса в решении основных проблем. Школа живет по разработанному собственному кодексу поведения, управление осуществляется органами, выбранными демократическим путем. Содержанием жизни сообщества является разнообразная деятельность на пользу окружающих, например: расчистка игровых площадок, сбор средств для нуждающихся, творческие конкурсы, собрания в кругу. Собрания помогают не только организовывать деятельность, но и разрешать конфликтные ситуации, анализировать поступки каждого, оценивать дела «справедливого сообщества». Одним из методов нравственного воспитания является решение дилемм. Общими характеристиками сообществ являются эмоционально комфортная обстановка в школе, чуткость и забота друг

о друге, нравственная и интеллектуальная развитость детей и взрослых, сотрудничество. Наиболее удачно реализует концепцию «Справедливых сообществ» Л. Кольберга Скарсдейльская альтернативная школа в пригороде Нью-Йорка, в которой перспективно действуют такие органы самоуправления, как общее собрание и «комитет справедливости». Важнейшие школьные проблемы систематически обсуждаются на страницах журнала, авторами которого выступают учителя, учащиеся и родители. Результатом умственного и нравственного воспитания детей является сформированность у них таких гуманных качеств, как вежливость, предупредительность, приветливость, высокий уровень ответственности, гордость за свою школу, свобода личности, чувство собственного достоинства, творчество. В данной школе широко используются такие методы и приемы, как диалог, дилемма, общественное мнение, требование, перспектива и другие.

Не менее показательна воспитательная система школы «Садбери-Вэли» (США, штат Новая Англия), созданная в 1968 году на основе английской модели «Саммерхилл», для которой характерно отсутствие обязательных уроков, если только дети не потребуют их специально. Даже в каникулярное время в школе много детей, проводятся разнообразные занятия, работают классы и студии, в которых иногда занимаются по три человека (в школе примерно 150 учащихся в возрасте от 4 до 20 лет). Границы между учебной и внеучебной деятельностью нет. Основная задача для детей — уметь организовать свое время. Если ребенок не идет на урок, значит, он поглощен другим важным для него делом, поскольку атмосфера занятости создавалась естественным образом. Часто в классах наблюдается количество учащихся меньше, чем в библиотеке. Наполняемость классов выше у старших детей, поскольку они готовятся к экзаменам и мотивированно ходят на все уроки по выбранным дисциплинам. В «Садбери-Вэли» активность детей основывается на их собственной инициативе. Здесь нет спущенного извне плана, нет требований, диктующих и предписывающих им, что надо делать.

На организацию всей жизни влияют общее собрание и судебный комитет, который помогает разбирать споры и конфликты, благодаря чему в школе поддерживается высокий уровень поведения. Но делается все без принуждения, так как штрафы и наказания в виде тех или иных ограничений осознанно принимаются детьми или публично. Это исключает несправедливое решение, поскольку все они принимаются на условиях договора или консенсуса сторон и с учетом мнения виновника (так дети приучаются к демократическим нормам жизни).

Другое отличие школы — вручение выпускникам особых дипломов, которые надо заслужить при защите собственного доклада или проекта, раскрывающих са-

мостоятельную работу ученика вне школы. Для детей важно добиться успеха перед лицом всей школы, что становится мотивом их саморазвития и самообразования. Об этой особенности говорили многие выпускники школы, написавшие о ней книгу «Мы, народ» (первые слова Конституции США), где вспоминали школьную библиотеку и свое чтение различных энциклопедий [3, с. 302—303].

Как уже отмечалось, направленность обучения и воспитания на успех свойственна многим американским школам. Так, например, в «Школе без неудачников» У. Глассера, представляющей собой гуманистическую систему, характерна личность ребенка как ценность, в центре внимания находятся его интересы и успех. Задача школы состоит в обеспечении такой системы, где успех был бы делом не только возможным, но и реальным, где дети успешно учились и могли бы реализовать свои способности. У. Глассер выбрал концепцию воспитательной системы «школы успеха», так как причину многих социальных и личных бед американский ученый видит в проблеме неудачников. Он полагает, что классные собрания с социальной направленностью способствуют созданию организационного единства класса, дети начинают воспринимать себя как частицу общества, школы и класса и учатся говорить и мыслить не только лично за себя, но и от лица коллектива. Такое восприятие важно и для поддержания психологической стабильности учеников, поскольку у них не возникает чувства одиночества. Проведение собраний является, кроме того, эффективным средством решения множества школьных проблем социального и коллективного характера, в том числе дисциплинарных. «Уже с самого раннего школьного возраста ребенок должен усвоить, что класс — это единая рабочая группа, которая должна решать те или иные проблемы, и где каждый ученик несет как личную, так и групповую ответственность», — пишет У. Глассер и продолжает: «Если дети привыкнут справляться с трудностями с самого начала своего пребывания в школе, мир перестанет казаться им таинственным, враждебным или опасным, они поймут, что происходящими событиями можно управлять» [1, с. 184].

Полезность использования идей педагогики сотрудничества, особенно идеи организации совместной коллективной жизнедеятельности, можно проследить в государственной физико-математической академии для старшекласников (академия для успехов в науке и технологии). Школе 14 лет. Она находится в штате Нью-Джерси, недалеко от Нью-Йорка, в графстве Берген, учатся в ней 250 старшекласников с 9 по 12 классы. Основателем школы стал наш соотечественник, учитель физики и математики Марк Галицкий. В этой школе основными научными дисциплинами являются физика и математика, школа оснащена самой современной компьютерной техникой. В академии убеждены, что любое технологическое новшество важно не само по себе, а ровно настолько, насколько оно способствует самовыражению детей, что современная технология помогает ученику более глубоко овладеть знаниями. В школе такие предметы, как физика, химия и биология изучаются в 9, 10, 11 классах, а в 12 — на уровне курсов колледжей. Это значительно отличается от американской системы преподавания, в которой все названные выше предметы изучаются по одному году каждый, например, физика — в 9 классе, химия — в 10, биология — в 11. Отсюда, к выпускному классу физика и химия значительно забываются.

М. Галицкий подчеркивает важность принципа отбора детей в школу, так как прием ведется на конкурсной основе. Если приходится выбирать между от-

личником, которому все предметы даются легко в силу способностей, и троечником, с увлечением конструирующим какой-либо прибор, то предпочтение отдадут второму.

В академии насыщенная культурно-эстетическая жизнь. Кроме обязательных учебных дисциплин в школе изучаются музыка, балет, посещаются репетиции симфонических оркестров, есть творческое объединение «Цирк», театральные студии. Очень часто различными кружками руководят сами же учащиеся.

В основе коллективной работы лежит создание творческой группы из 5—7—9 человек, которая разрабатывает и осуществляет весь проект или его часть. В зависимости от проекта, группа формируется либо в классе на уроке и далее функционирует во внеурочной работе, либо возникает во внеклассной сфере, и тогда урок выполняет просветительно-корректирующую функцию по отношению к многообразию внеучебной деятельности. Так, например, школьный проект «Робот» был связан с работой учебных творческих групп, затем он нашел применение в различных учреждениях за пределами школы и вылился в разработки: «Робот в работе аэропорта», «Робот в банке», «Робот в госпитале», «Робот в супермаркете» и т.д. Этот проект и его руководитель М. Галицкий были удостоены высших наград на общенациональной конференции в Сан-Франциско. А проект «Дети разных народов» был выполнен в рамках культурно-эстетической деятельности, связанной с этическими и национальными особенностями школьников академии, где учатся дети разных народов.

Следует отметить активность родителей во всех делах школы: концерты, большие праздничные столы с национальными разносолами, спортивные соревнования. Так, например, технические возможности школы, доступ к Интернету позволили родителям и детям в рамках предмета «Основы русской культуры» совершить путешествие в Россию (г. Москва и г. Санкт-Петербург, посетить Третьяковскую галерею и Эрмитаж). Этот предмет знакомит с различными видами и жанрами культуры, русской живописью, литературой, архитектурой, музыкой. Ребята могут быть участниками событий, происходящих в Америке и связанных с русской культурой [2, с. 122—127].

Опыт показывает, что идеи сотрудничества наиболее ярко проявляются в частных школах, в которых в большей степени учитывается индивидуальность каждого ребенка, уделяется огромное внимание отдельному учащемуся, его особенностям и своеобразию. Учителя пытаются выяснить все потребности, желания школьников, чтобы в дальнейшем помочь им достигнуть успеха. В частных школах классы с маленьким количеством детей, поэтому и ученикам, и учителю приходится много трудиться для осуществления активного сотрудничества. Это требует профессиональной компетентности со стороны педагогов. Большую роль в отношениях всех субъектов играет человечность и гуманизм в организации деятельности, когда происходит целенаправленное формирование духовно-нравственного мира учащихся. Сами американцы отмечают, что немалую роль в воспитании патриотизма играют частные школы, в которых обращается особое внимание на использование государственных символов и атрибутов.

В такой школе большое внимание уделяется внеурочной деятельности (вечера, диспуты, походы, театрализованные представления), которая приносит удовлетворение от совместных действий и общения. Еще одной важной чертой частной школы является тесное взаимодействие с родителями, с которыми педагоги

консультируются по всем вопросам и которые являются непосредственными участниками разных видов деятельности [2, с. 113—114].

Например, частная женская гимназия (г. Саммит, штат Нью-Джерси), которой уже более 100 лет, гордится тем, что под одной крышей тесно взаимодействуют как старшие, так и младшие девочки. Старшие школьницы организуют конкурсы, праздники, соревнования для младших, помогают им в учебе. Учебная деятельность тесно переплетается с внеучебной, в которой проявляется творчество всех учениц. Задания самые разнообразные: от создания учебников с оформлением до разработки рекламы и различных презентаций. В школе осуществляется общение не только между ученицами, но и с учителями. Для каждой воспитанницы важны не только самооценка, но и оценка со стороны группы, то есть оценочная деятельность, помогающая осмыслить соответствующий опыт. Девочки вовлекаются в реальные ситуации, готовящие их к семейной жизни, материнству. На занятиях решаются моральные задачи, обсуждаются этические проблемы. Для того, чтобы обучить девочек правильному взаимоотношению с мальчиками, проводятся совместные вечера, концерты, посещаются театры, музеи. Родители — активные участники школьной жизни (например, самоуправление). Как отмечают родители, для выпускниц характерны расположенность, привязанность к общности, к окружающим людям, а также ощущение своей причастности, ценности, своих возможностей, своего собственного самостоятельного жизненного пути [2, с. 115—117].

Наряду с воспитательными системами, работающими на основе идей педагогики сотрудничества, существуют в США альтернативные школы. На наш взгляд, показательна в этом отношении частная школа «Десисто», названная по имени организатора Майка Десисто в 1978 году, который является директором данной школы, занимающей 330 акров, расположенной в живописном уголке штата Массачусетс, среди лесов и озер, у подножия Беркширских гор.

В школе живут, учатся и лечатся от наркомании 80 мальчиков и девочек в возрасте от 13 до 20 лет. В рамках этого учреждения созданы две формы жизни: одна (низшая) — казарменная, с робами, тяжелым и непривычным трудом (ферма), другая (высшая) — абсолютно нормальная, с развлечениями, нарядами, театрами, путешествиями (стюарды). Цель первой формы жизнедеятельности школы — перевоспитание трудных подростков (наркоманов, алкоголиков). Здесь царит жесткий авторитарный стиль общения. Цель второй формы жизнедеятельности — организация обучения и воспитания детей, вставших на путь исправления, с учетом принципов коллективной совместной деятельности.

Основными методами и средствами работы школы являются кнут, пряник и коллектив. В ней практикуется поощрение и наказание всего коллектива за дела отдельной личности. Например, если кто-то повредит ковер в палате или сделает выбоину в стене и не признается, то всех троих учащихся поставят на вытыжку и будут читать лекцию о бережном отношении к материальным ценностям до тех пор, пока виновник не сознается сам или кто-то о нем не скажет. В школе борются с круговой порукой: ежедневно перед сном каждый учащийся пишет отчеты о том, что сделал хорошего или плохого за день сам и тоже самое о своих товарищах. Это не рассматривается как «стукачество», так как ученики в школе особые. Первоначально детей отправляют на ферму трудиться. Там как в тюрьме: зарешеченные маленькие окошки, камеры, металлические звонки, подающие сигнала-

лы тревоги. Здесь одного воспитанника сразу обслуживают 8 человек (педагоги, врачи, сторожа, охрана). Весь день учащиеся ходят в робе, вечером сдают одежду (чтобы не сбежали). Ученики сами готовят пищу, моют плитку, стены, полы, работают в лесу, валят деревья. Ферма — это также наказание для провинившихся: выругался матом — получил неделю, подрался — месяц, поймали с наркотиками — полгода. Наказание страшнее фермы — это исключение из школы. Срок определяет сам директор.

На следующих ступенях развития школы «Десисто», как отмечает М.Г. Казакина, обучаются «новые школьники, альтернативные, интенсивные и стюарды». Для стюардов предоставляют спортивные залы, компьютерные классы, театральные студии. Сюда по желанию школьников приглашают преподавателей любого иностранного языка, тренеров любого вида спорта. Стюарды получают собственные деньги за работу на кухне, в прачечной, помощниками воспитателей, а в конце лета отправляются путешествовать в Мексику или Бразилию.

Перед выпуском каждый воспитанник снимает фильм о себе, одноклассниках, школьной жизни. Эти творения — гордость архива школы. Приведем сценарий одного из таких фильмов: «Меня зовут Бен. В Коннектикуте у нас свой дом и собака Бруни. Родители мне всегда давали деньги, но в семье меня никто не любил. У меня начались проблемы с наркотиками. В школе «Десисто» за три года у меня появились друзья. Я мечтаю научиться играть на гитаре как Джимми Хендрикс или Филл Коллинз. Иногда я скучаю по родителям, но больше по собаке Бруни. В этом году я иду учиться в Колумбийский университет. Я люблю танцевать, готовить барбекю и грибы портабелло, но больше всего я люблю спать» [2, с. 117—122].

Следовательно, можно отметить, что школа «Десисто» помогает детям, попавшим в трудную жизненную ситуацию, и вся эта помощь осуществляется в коллективе. Воспитательная эффективность коллективной жизнедеятельности, ее эмоциональная насыщенность и притягательность для подростков связана с взрослыми душевными людьми самых разных профессий. Важно заметить, что большинство воспитанников школы «Десисто» впоследствии учатся в престижных колледжах, университетах, становятся специалистами, обзаводятся семьями, становятся достойными гражданами американского общества.

На основе вышеизложенного можно сделать следующий вывод, что в американских школах активно используются идеи педагогики сотрудничества, в частности, воспитательная продуктивность специально организованной коллективной жизнедеятельности, взаимосвязь и взаимопереход учебных и внеучебных дел, эмоциональное обогащение и взаимодействие, гуманистические отношения, творчество, нравственный рост личности, интерес, эмоциональный подъем, творческая самореализация, событийность, нравственные переживания, духовность. Все это ведет к расширению спектра мотивов поведения личности и является движущей силой развития школьного коллектива и личности.

Список использованной литературы

1. Глассер, У. Школы без неудачников. — М. : Прогресс, 1991.
2. Казакина, М.Г. Школьная жизнь в России и Америке: воспитание человечности. — СПб. : Книжный дом, 2006. — 768 с.

3. Крылова, Н.Б. Очерки понимающей педагогики / Н.Б. Крылова, Е.А. Александрова. — М. : Народное образование, 2003. — 448 с.
4. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. — М. : Изд-во НИИ школьных технологий, 2006. — 816 с. (Сер. «Энциклопедия образовательных технологий»).
5. Соловейчик, С.Л. Педагогика для всех : книга для будущих родителей. — М. : Детская литература, 1989. — 368 с.
6. Цырлина, Т.В. Школы в Америке: события, факты, традиции, альтернативы. — М. : Педагогический поиск, 2006. — 160 с.
7. Dewey, J. Impression of Soviet Russia. The Revolutionary Word. Teachers College. — Columbia University Corporative Studies, New Republic, Inc., New York, 1928.

Ю.А. Манжосова

ПРОБЛЕМЫ И ОПЫТ МЕЖЭТНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ МОЛОДЕЖИ В США

В условиях серьезных социально-экономических преобразований последних десятилетий, перестройки во всех сферах российской действительности, снятия идеологических и политических ограничений во взаимоотношениях с другими государствами и народами естественным и закономерным фактором стал рост напряженности, который привел к усилению конфликтности и потребовал пересмотра ряда базисных ценностей и понятий. Прежде всего это касается представлений о межнациональных и межэтнических взаимоотношениях. Стало очевидно, что высокая культура межэтнической коммуникации сама по себе является стабилизирующим фактором общественного развития и служит важным средством формирования нового коммуникативного пространства современной цивилизации. В этой связи воспитание, особенно у подрастающего поколения, таких качеств, как межнациональная толерантность, уважение к другим народам и их культуре, способность воспринимать новое и быть открытым иному социально-культурному опыту приобретает первостепенное значение.

Современное состояние мира свидетельствует, что негативное восприятие людьми друг друга на основе расовой, этнической и иной принадлежности чаще всего приводит к дисгармонии межэтнических отношений. Осознание мировой общественностью обострения противоречия между расширением масштабов межкультурных контактов и неподготовленностью человека к жизни в подобных условиях выдвигает межэтническое образование на передний край стратегических направлений развития образования.

В педагогической теории и практике США межэтническое образование появилось в начале 20-х годов прошлого века, но серьезное развитие получило лишь во второй половине столетия. В настоящее время можно говорить о сложившейся системе межэтнического образования, которое, объединяя разные подходы, направлено на единую цель формирования личности, обладающей культурой межнационального общения и устойчивой этнокультурной толерантностью, а также способностью к саморазвитию и самореализации в поликультурном обществе. Такое образование рассматривается как эффективный способ обеспечения

безболезненного вхождения различных этнических групп в американскую культуру при сохранении собственной культурной самобытности.

Анализ межэтнического образования в США следует начать с рассмотрения процесса его исторического становления. Именно историко-педагогическая ретроспектива дает возможность показать, какие политические, социальные и педагогические условия послужили стимулом его появления, как менялось межэтническое образование в течение различных временных периодов. Ясность в понимании этих вопросов становится серьезным основанием для осмысления современной системы межэтнического образования.

Исследование генезиса межэтнического образования в США позволяет выделить ряд важнейших условий, которые являются критериями динамики развития этого процесса с момента становления и до настоящего времени:

— изменение демографической ситуации и иммиграционной политики в США;

— изменение социально-политической ситуации в стране;

— трансформация образовательного процесса в американской школе.

Для всей истории развития США характерен постоянный приток иммигрантов. Иммиграция оказала огромное влияние на формирование американской нации, этнический состав населения, на историко-культурный облик американцев. Совершенно очевидно, что в XX веке население США перестало быть преимущественно белым, а в нынешнем столетии данная тенденция будет только усиливаться. Для системы американского образования этот факт имеет немаловажное значение. Дело в том, что к 2020 году представители различных этнических групп составят приблизительно 40 % учащихся в стране, тогда как в 1982 году их было всего 27 %. Сложившаяся в Соединенных Штатах демографическая ситуация в значительной степени обусловила необходимость создания особого типа образования, которое осуществляло бы подготовку учащихся к жизни в многонациональном и полиэтничном обществе.

С резким изменением демографической ситуации тесно связаны и социально-политические изменения в США. Именно мощные социально-политические движения (за права и свободы человека, феминистское движение), направленные на борьбу с расизмом, дискриминацией, сегрегацией и неравенством в правах способствовали возникновению межэтнического образования. В этот период набрала силу идеология поликультурности, доказывающая, что все расовые, этнические и культурные группы обладают самостоятельной ценностью и равны между собой. И ни одна из них, в том числе и белая раса, не может ставиться и цениться выше других.

Под влиянием этой идеологии в число приоритетов американской системы образования вошло в качестве самостоятельной задачи воспитание толерантного отношения к различным расам, этносам, культурным традициям, религиозным и социальным группам. Необходимость обеспечить толерантное сосуществование больших и малых этносов породило потребность в межэтническом образовании как важном инструменте и принципе школьной политики. Межэтническое образование было изначально призвано снимать противоречия между системами и нормами воспитания и обучения доминирующей нации, с одной стороны, и межэтнических меньшинств — с другой. Оно должно было способствовать адаптации друг к другу этнических групп при отказе этнического большинства от куль-

турно-образовательной монополии. Многомиллионные группы иммигрантов увидели в межэтническом образовании не только эффективный и безболезненный способ вхождения в американскую культуру, но и возможность сохранения собственной культурной идентичности.

Межэтническое образование как объективно существующий феномен педагогической теории и практики в США требует не только исторического, но и глубокого философского осмысления. В межэтническом образовании, для которого одной из главных задач является воспитание у всех учащихся чувства причастности и личной ответственности за жизнь американского общества, многие философские вопросы непосредственно смыкаются с социальными, культурными и нравственными аспектами.

Анализ межэтнического образования в США убедительно доказывает, что данное образование базируется, прежде всего, на философских концепциях межэтнической коммуникации, среди которых особое значение приобретают принципиальные установки, разработанные Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Гердером и И. Кантом. Мыслители прошлого полагали, что важным условием гармонизации межгрупповых отношений в обществе является их формирование на идеалах расового, этнического и культурного равенства. В таком понимании систему межэтнического образования можно рассматривать как проводник идеологии национального согласия и социального равенства, что предполагает создание в рамках этой системы условий приобретения индивидом знаний о нормах, ценностях и установках поведения народов, причем без разрыва с собственной культурой.

Межэтническое образование широко базируется и на ряде основополагающих этических принципов, которые проникают в самые различные сферы общественной жизни.

В основании современного межэтнического образования заложены и прогрессивные идеи гуманистической психологии, прежде всего, принцип восприятия индивида и его сущности такими, какими их создала природа. Относительно образования данный принцип означает, что каждый школьник имеет право на свободный выбор своей этнокультурной идентичности и уважение к ней в среде школы.

Несомненное влияние на межэтническое образование оказали и результаты многочисленных этнопсихологических исследований, благодаря которым этнокультурные особенности учащихся перестали восприниматься как нечто пугающее и враждебное, а их оценка более не подводится под доминирующие в обществе стандарты, правила и суждения, так как знание этих особенностей служит залогом установки оптимальных межгрупповых отношений.

Анализ становления и развития межэтнического образования позволяет выделить пять основных подходов к определению его целей, задач, содержания, форм и методов:

- обучение представителей этнических меньшинств;
- человеческие взаимоотношения;
- изучение отдельной группы;
- межкультурный подход в обучении;
- социально-трансформирующий подход.

В рамках каждого подхода, соответственно определенным периодам развития, происходила смена ценностно-целевых ориентаций межэтнического образо-

вания. Так, согласно подходу «обучение представителей этнических меньшинств», цель межэтнического образования заключалась в обеспечении вхождения представителей этнических меньшинств и иммигрантов в американскую культуру на уровне ассимиляции.

Основной целью межэтнического образования в рамках подходов «человеческие взаимоотношения» и «изучение отдельной группы» стало установление оптимальных взаимоотношений между учащимися различной расовой, этнической и культурной принадлежности и, как следствие, развитие у них способности положительно оценивать любое существующее в обществе многообразие.

«Межкультурный подход в обучении» синтезировал прогрессивные идеи подходов «обучение представителей этнических меньшинств», «человеческие взаимоотношения» и «изучение отдельной группы». С ним связан не только отбор содержания образования соответственно идее культурного плюрализма, но и гарантия права этническим меньшинствам на сохранение своей самобытности.

«Социально-трансформирующий подход» в межэтническом образовании позволил найти ответы на актуальные вопросы современности. Согласно этому подходу целью межэтнического образования является формирование поликультурного мировоззрения и осознание подлинных демократических идеалов путем постоянного моделирования демократического образа жизни, реорганизации системы образования на эгалитарных идеалах, критического анализа институционального неравенства на основе опыта жизни самих учащихся и овладения навыками и умениями социального взаимодействия.

Содержание межэтнического образования в современных условиях формируется деятельностью педагогов и ученых-исследователей по интеграции элементов различных культур в педагогический процесс и представляет собой сочетание культурных, этнографических, правовых и политических знаний, что позволяет обеспечить адекватный уровень общей культуры личности и содействует взаимопониманию и сотрудничеству между людьми независимо от их расовой, этнической, культурной и иной принадлежности.

Реализация содержания современного межэтнического образования осуществляется в процессе обучения через спектр предметов гуманитарного, обществоведческого и художественно-эстетического цикла, которые вводят учащихся в мир человеческих отношений. Неотъемлемым системным компонентом межэтнического образования является организация взаимодействия педагогов и учащихся как в учебной, так и во внеурочной деятельности, посредством чего оказывается мощное воспитательное воздействие и формируется этнокультурная толерантность, способствующая решению актуальных проблем межэтнического и социального взаимодействия между различными группами.

Учитывая вышесказанное, можно сделать вывод, что содержание межэтнического образования реализуется главным образом через широкий спектр предметов гуманитарного цикла. Особое значение при этом отводится изучению английского языка и литературы. Благодаря специальным билингвальным программам создаются оптимальные условия обучения представителей этнических меньшинств, а у всех учащихся формируется позитивное восприятие любого многообразия, представленного в обществе. Большое внимание в современных условиях уделяется и так называемой межэтнической литературе. Изучение этой литературы, объективно отражающей различные культуры, традиции и ценностные ориен-

тации этнических групп, проживающих на территории США, способствует расширению кругозора учащихся, позволяет утвердить в сознании детей целый ряд общечеловеческих и демократических ценностей.

Билингвальное обучение и межэтническая литература в целом способствуют толерантному восприятию существующего в Америке языкового многообразия, а также стимулируют развитие у представителей различных групп чувства гордости за свою культурную принадлежность.

Так, в исследовании Л. Делпит приведены примеры эффективного билингвального обучения коренных индейцев Аляски. Преподаватель английского языка (Марта Дементиф) сама принадлежит к этой этнической группе и является билингвом. Начиная свою работу со школьниками, преподаватель постаралась убедить их в преимуществах билингвизма и его влияния на усвоение учебной программы, на развитие и будущую карьеру, а также реализацию потенциальных возможностей учащихся. Преподаватель тщательно анализировала вместе с учащимися примеры употребления их диалекта в устной и письменной речи, выписывала использованные слова на доску в колонку «Родной язык». В другой колонке, «Стандартный английский», она записывала нормативные эквиваленты этих слов. Для разъяснения языковых функций, преподаватель сравнила случаи употребления родного диалекта с ситуацией «непринужденного пикника», а стандартного английского — с «официальным обедом» и моделировала обе ситуации для активного обучения на двух языках. Таким образом, преподаватель помогала учащимся позитивно воспринимать процесс обучения английскому языку без отказа от родного диалекта. Учебный климат не был враждебным по отношению к индивидуальным и групповым особенностям школьников, так как учитель создавал оптимальные условия билингвального обучения для конкретных учащихся [3, с. 280—298].

Неотъемлемым элементом реализации содержания межэтнического образования является организация взаимодействия педагогов и учащихся как в учебном процессе, так и во внеурочной деятельности. Данное взаимодействие осуществляется с помощью социально ориентированных программ, которые призваны оказывать мощное воспитательное воздействие и сформировать у учащихся этнокультурную толерантность, что в значительной степени способствует решению проблемы гармонизации межэтнических отношений.

Посредством социально ориентированных программ, межэтническое образование оказывает воспитательное воздействие на школьников, содействуя формированию этнокультурной толерантности и решению актуальных проблем социального взаимодействия между различными группами в многонациональном государстве. Одной из важнейших ценностных ориентаций этих программ является идеология антирасизма, благодаря чему в современной американской школе осуществляется так называемое антирасистское образование. Этот неотъемлемый компонент межэтнического образования дает учащимся объективное представление о справедливости, равенстве и идеалах истинно демократического общества.

Ярким примером воплощения антирасистского образования в школьной практике стала разработанная более двадцати лет назад программа «Лицом к лицу с историей». Среди приоритетных направлений данной программы ее авторы выделяют следующие:

— изучение понятий «расизм» и «дискриминация» на основе исторических событий XX века;

— воспитание у учащихся подлинно гражданских качеств;
— подготовку школьников к активному участию в жизни демократического общества, которое характеризуется плюрализмом мнений, а также равным статусом всех расовых, этнических и культурных групп.

В качестве примера эффективного внедрения антирасистских программ можно привести специальный курс по истории Холокоста, подготовленный в рамках межэтнического образования учителем английского языка и литературы Линдой Р. Восс. Данный курс функционирует более 25 лет в одной из средних школ штата Мэн. На основе многолетнего опыта работы Л.Р. Восс выделила несколько обязательных условий проведения курса, посвященного Холокосту: межпредметные связи, творческое развитие личности, изучение персоналий и гражданское воспитание. Как и авторы программы «Лицом к лицу с историей», Л.Р. Восс уделяет много внимания формированию не только моральных, но и гражданских качеств учащихся. Гражданское воспитание она строит на следующих принципах: каждый человек должен быть активным и ответственным гражданином; члены демократического общества должны быть толерантны к представителям всех рас, этносов, культур, вероисповеданий; каждый гражданин должен вносить свой посильный вклад в борьбу за идеалы справедливости и равенства.

Учащиеся Л.Р. Восс принимают постоянное участие в различных общественных акциях, практически применяя полученные знания. Сама Линда особо отметила участие школьников в подготовке посылок с гуманитарной помощью для детей Боснии, проведение ежегодных церемоний, посвященных памяти погибших в годы Холокоста, организацию поездки в музей Холокоста в Вашингтоне, а также встречу с афроамериканскими и латиноамериканскими сверстниками в Нью-Йорке для обсуждения проблем этнических меньшинств [5, с. 240—245].

В целом уважительное отношение к этнокультурным особенностям учащихся, формируемое благодаря социально ориентированным программам, стремление школы сохранить родной язык и культурные традиции школьников посредством билингвального обучения и изучения межэтнической литературы, не только является залогом позитивного взаимодействия с родителями школьников, но и дает возможность активного вовлечения семьи в процесс обучения.

Исследование опыта межэтнического образования в США наглядно доказывает, что многонациональная школа в отрыве от семьи, которая является подлинным источником столь необходимой информации о культурных особенностях различных этносов, не может полноценно реализовать задачи современного межэтнического образования. Система складывающихся межличностных отношений в процессе межэтнического образования, прежде всего, характеризуется уважительным отношением не только к этнокультурным особенностям учащихся, но и их родителей. Таким образом, взаимоотношения школы и семьи реализуются с соблюдением ряда условий:

— привлечение родителей в роли активных воспитателей детей в рамках учебно-воспитательного процесса, приглашение их в качестве наблюдателей уроков и гостей детских праздников, использование их творческих способностей для осуществления внеурочных форм деятельности;

— организация педагогического обучения родителей посредством самых разнообразных форм, что постепенно отражается на всем укладе семейной жизни и часто преобразует ее.

Одним из примеров позитивного сотрудничества семьи и школы является программа по изучению математики, созданная специально для полиэтнических классов, разработанная К. Кларком. Отличительной характеристикой этой программы является подбор и структурная организация материалов как для учителя, так и для учащихся. К. Кларк особое внимание уделил точной формулировке заданий, инструкциям по их выполнению, чтобы большинство родителей смогли помочь детям выполнить домашнюю работу. Помимо учебного материала К. Кларк подготовил буклеты для родителей, содержащие информацию о дополнительной методической литературе, которой они могут воспользоваться, а также обширное приложение из развивающих игр и логических задач. В школе, где К. Кларк реализовывал свой проект, были созданы специальные ресурсные центры. Там родители школьников могли взять все необходимые материалы (книги, аудио, видеопособия и т.д.) для использования в домашних условиях. Преподавая математику в различных классах, К. Кларк старался вовлечь родителей в процесс обучения детей следующими способами:

— просил родителей регулярно проверять домашние задания по математике и подписывать тетради учащихся;

— посылал родителям специальные сертификаты, выдаваемые школьникам за хорошую посещаемость и успеваемость; дополнительно поощрял учащихся, чьи родители занимались с ними дома, проверяли домашние задания и посещали родительские собрания [2, с. 51—69].

Следует также отметить, что в некоторых американских школах пересматриваются принципы организации управления школой с учетом обязательного взаимодействия с родителями учащихся. В этом ключе был проведен эксперимент в одной из школ округа Принс-Джордж, штат Мэриленд. В полиэтнической школе был создан специальный комитет по планированию ее деятельности. В такой комитет входили представители педагогического состава, специальных служб (психологических, медицинских) и группы родителей. В этой ситуации родители имели возможность открыто высказывать свое мнение об учебных программах, по которым работает данная школа, вносить конструктивные предложения по реорганизации школьной среды, участвовать в разработке внутришкольных мероприятий. Благодаря существованию комитета, проводились специальные акции, способствующие позитивным взаимоотношениям школы и общины. Например, школьники помогали убирать улицы и дворы, писали письма больным одиноким людям, читали вслух незрячим, старшеклассники готовили игровые площадки для младших школьников и т.д. [1, с. 158—162].

Осуществление межэтнического образования в американской школе в целом возможно при соблюдении как минимум трех условий (С. Нието).

1. Создание беспристрастной и антирасистской атмосферы в школе. Антирасистский характер межличностных отношений в школьной среде становится решающим фактором в осуществлении межэтнического образования. Многие педагоги ошибочно полагают, что включение в учебно-воспитательный процесс вопросов, касающихся внешних аспектов различных культур, автоматически «устраняет» проблему расовой и других видов дискриминации в обществе. Чтобы

стать подлинно антирасистской, любой школе надо принимать во внимание не только этнокультурные особенности учащихся, но и детально анализировать содержание учебных планов и программ на предмет наличия в них стереотипных представлений и неадекватной информации о различных культурах; следует пересмотреть процедуру комплектования классов в условиях этнического многообразия; осуществлять выбор методов и форм работы с учащимися с учетом их индивидуальных стилей обучения, создавая тем самым равные образовательные возможности и решая проблему «образовательных привилегий».

2. Позитивное отношение ко всем учащимся. Современная школа должна принимать всех учащихся как талантливых и способных к обучению независимо от их расовой, этнической, культурной и социальной принадлежности. Довольно часто педагоги считают, что учащиеся из различных этнических меньшинств, учащиеся-иммигранты, а также дети из бедных семей имеют крайне скудный жизненный и образовательный опыт, а потому не верят в их возможности, предъявляют к ним заниженные требования. Такое отношение во многом продиктовано устоявшимися в школе предубеждениями к использованию учащимися родного языка или диалекта, сложившимися стереотипами об умственных способностях представителей конкретной этнической группы. В случае осуществления эффективного межэтнического образования, проблемы академической неуспеваемости учащихся рассматриваются как системные и анализируются на уровне взаимодействия всех субъектов учебного процесса.

3. Активное вовлечение в учебный процесс всех его участников. Исследования, проводимые американскими учеными, убедительно доказывают, что совместная деятельность педагогов, учащихся и их родителей может внести позитивные изменения в процесс обучения и оказывать огромное влияние на его успешность. Учащиеся, которые чувствуют уважение к своей культурной принадлежности, имеют возможность говорить на родном языке, а также выражать мнения и пожелания по поводу содержания образования, чьи родители активно помогают им преодолеть «разрыв» между культурой дома и культурой школы, более позитивно относятся к обучению в американской школе и получают достаточно высокие оценки. Более того, в ситуации, когда не все школы в США могут в полной мере предоставить требующуюся информацию о культурах и этносах, составляющих современное американское общество, использование потенциала родителей как подлинных источников такой информации становится распространенной практикой в межэтническом образовании [4, с. 381—402].

В современных условиях смены цивилизаций, глубокого переосмысления всех старых ценностей и идеалов, соблюдение правила нравственности все чаще приобретает характер необходимого условия выживания человечества. В этой связи формирование нового мировоззрения, нового отношения к человеку и обществу становится едва ли не главной задачей современной системы образования. Межэтнические конфликты, захлестнувшие нашу планету в XX веке, во многом определили потребность тщательно анализировать причины несовместимости человеческих сообществ. На этой почве могут быть найдены эффективные средства предупреждения конфронтационных процессов, в том числе и с использованием возможностей сферы образования, одним из высших ценностно-целевых приоритетов которой должно стать обучение и воспитание в духе этнокультурной толерантности.

В наши дни, когда в результате активизации международного терроризма резко возросла напряженность в человеческих отношениях, вопросы межкультурного образования являются особенно актуальными. В условиях интеграции мирового сообщества именно такое образование позволяет построить необходимую для сегодняшнего уровня развития общества модель школы и модель человеческих взаимоотношений.

Список использованной литературы

1. Comer, J. Child by Child: The Comer Process for Change in Education. — NY, 1999.
2. Clark, C.S. Parents and School // CQ — Researcher. — 1995. — № 5.
3. Delpit, L.D. The Silenced Dialogue: Power and Pedagogy in Education Other People's Children // Harvard Educational Review. — 1995. — № 58.
4. Nieto, S. School Reform and Student Learning: A Multicultural Perspective // Multicultural Education. Issues and Perspectives. — Wiley & Sons, 2003.
5. Voss, L. Teaching Holocaust. — Krakow, 2002.

НАШИ АВТОРЫ

Агронина Наталья Иосифовна — кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета социальной работы Курского института социального образования (филиал РГСУ) (Курск).

Александрова Екатерина Александровна — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики педагогического института Самарского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского, заместитель главного редактора научного сборника «Новые ценности образования», член редакционного совета журнала «Директор школы», главный редактор Альманаха «Продуктивное образование» (Самара).

Башкирева Татьяна Валентиновна — кандидат биологических наук, доцент кафедры психологии Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (Рязань).

Богуславский Михаил Викторович — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник Института теории и истории педагогики РАО (Москва).

Вершков Алексей Станиславович — кандидат педагогических наук, доцент, начальник курса, преподаватель Академии ФСО России (Орел).

Гребенкина Лидия Константиновна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогических технологий Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, заслуженный работник высшей школы РФ, действительный член Международной академии наук педагогического образования (МАНПО) (Рязань).

Даренский Виталий Юрьевич — кандидат философских наук, доцент, докторант кафедры искусствоведения и экспертной деятельности Государственной академии руководящих кадров культуры и искусств (Киев, Украина).

Ежкова Нина Сергеевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры детской психологии и дошкольного образования Тульского государственного педагогического университета имени Л.Н. Толстого (Тула).

Еремкин Анатолий Ильич — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Белгородского государственного университета (Белгород).

Завражин Сергей Александрович — доктор педагогических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики Владимирского государственного гуманитарного университета (Владимир).

Ильинская Ирина Петровна — кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры педагогики Белгородского государственного университета (Белгород).

Исаев Илья Федорович — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Белгородского государственного университета (Белгород).

Карабушенко Наталья Борисовна — кандидат психологических наук, доцент Российского университета дружбы народов (Москва).

Копылова Наталья Александровна — кандидат педагогических наук, ассистент кафедры педагогических технологий Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (Рязань).

Костикова Лидия Петровна — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков факультета истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (Рязань).

Кошелева Анна Олеговна — кандидат педагогических наук, доцент, преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, педагогики и психологии Академии ФСО России (Орел).

Куликова Татьяна Ивановна — кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой практической психологии Тульского государственного педагогического университета имени Л.Н. Толстого (Тула).

Манжосова Юлия Александровна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Курского государственного университета (Курск).

Новикова Ирина Александровна — кандидат психологических наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов, член-корреспондент МАНПО (Москва).

Полянская Екатерина Николаевна — аспирант, ассистент кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Москва).

Репринцев Александр Валентинович — доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики и методики воспитания Курского государственного университета (Курск).

Романов Алексей Алексеевич — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой общей педагогики и технологий дошкольного и начального образования Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, действительный член АПСН и МАНПО (Рязань).

Смирнова Светлана Алексеевна — соискатель кафедры коррекционной педагогики Владимирского государственного гуманитарного университета (Владимир).

Уман Аркадий Ильич — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой общей педагогики Орловского государственного университета (Орел).

Шадрина Людмила Геннадьевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики Ульяновского государственного педагогического университета имени И.Н. Ульянова (Ульяновск).

Широких Оксана Богдановна — доктор педагогических наук, профессор, декан педагогического факультета Коломенского государственного педагогического института (Коломна).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ПОИСК

Научно-методический журнал

Главный редактор
Романов Алексей Алексеевич

Редактор *О.С. Верещагина*
Художник-дизайнер *А.С. Байков*
Технические редакторы: *О.С. Верещагина, В.В. Дмитриева*

Подписано в печать 25.11.08. Поз. № 111 . Бумага офсетная. Формат 60x84¹/₈
Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.
Усл. печ. л. 22,55. Уч.-изд. л. 17,6. Тираж 1000 экз. Заказ №

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Рязанский государственный педагогический университет имени С.А. Есенина»
390023, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Отпечатано в редакционно-издательском центре РГПУ
390023, г. Рязань, ул. Урицкого, 22

