

# ВЕСТНИК

КОСТРОМСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА  
и м. Н. А. НЕКРАСОВА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ  
Выходит с 1995 г.

2012 Том 18

СЕРИЯ  
ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ.  
СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.  
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

№ 1  
Часть 1

Главный редактор серии  
А.Г. Кирпичник, к.пс.н., профессор

**Редакционная коллегия:**  
Н.Ф. Басов, д.п.н., профессор (зам. гл. ред.)  
В.М. Басова, д.п.н., профессор  
В.В. Знаков, д.пс.н., профессор  
Т.Л. Крюкова, д.пс.н., профессор  
Б.В. Куприянов, д.п.н., доцент  
Е.В. Куфтяк, к.пс.н., доцент  
Т.В. Машарова, д.п.н., профессор  
А.В. Мудрик, д.п.н., профессор, чл.-корр. РАО  
Н.М. Рассадин, к.п.н., профессор  
А.И. Тимонин, д.п.н., профессор  
Н.П. Фетискин, д.пс.н., профессор

Учредитель  
Костромской государственный университет  
имени Н.А. Некрасова



## СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ: ОТ ЗАРОЖДЕНИЯ ТРАДИЦИЙ ДО СОВРЕМЕННОЙ ПРАКТИКИ

ВСЕРОССИЙСКАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ  
(С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ), ПОСВЯЩЕННАЯ  
80-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ДОКТОРА  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОРА Б.З. ВУЛЬФОВА.  
КОСТРОМА, 20–21 ФЕВРАЛЯ 2012 Г.

### СОДЕРЖАНИЕ

- 5 **Рассадин Н.М.**  
Костромской вектор социального воспитания
- СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ  
И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА**
- 10 **Плоткин М.М.**  
Социальное воспитание в контексте теории социальной педагогики
- 18 **Ромм Т.А.**  
Социальное воспитание как научная проблема педагогики
- 23 **Поляков С.Д.**  
О феноменологии воспитательной деятельности
- 26 **Ходусов А.Н.**  
Генезис теории, методологии, практики отечественного воспитания XX – начала XXI вв.: от институциональной монометодологии социального идеала к субъектно-ментальной идентичности личности как детерминанте смысло-ориентированного воспитания школьников
- 32 **Мануйлов Ю.С.**  
Векторы эволюции социальной педагогики в эпоху нанотехнологий: разочарования и надежды
- 37 **Сорочинская Е.Н.**  
Парадоксы и закономерности социального воспитания детей и подростков в реалиях российского социума
- 43 **Чернышев А.С.**  
Толерантность личности как проблема профессионального педагогического общения

- 47 **Пашков А.Г.**  
Миссия учителя в контексте модернизации системы российского образования
- 52 **Синягина Н.Ю.**  
Полисубъектное образование и интерактивная педагогика: компетентность педагога
- 55 **Тимонин А.И.**  
Профессиональное воспитание как воспитание социальное

**СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ  
В НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ  
Б.З. ВУЛЬФОВА**

- 59 **Репринцев А.В.**  
Научно-педагогическая школа Бориса Зиновьевича Вульфо́ва: эпоха, идеи, судьбы, наследники
- 70 **Басова В.М.**  
Образ социальной педагогики в наследии Б.З. Вульфо́ва
- 72 **Рожков М.И.**  
Педагогическая рефлексия Б.З. Вульфо́ва
- 74 **Фришман И.И.**  
Воспитание празднично-игровой культуры ребенка: позиция Б.З. Вульфо́ва
- 76 **Аса́фова Т.Ф.**  
Педагогика «добра» в учении Бориса Зиновьевича Вульфо́ва
- 77 **Ахметова Д.З.**  
Слово об Учителе
- 80 **Шаин Е.Г.**  
Российские парадоксы социальной педагогики: от Б.З. Вульфо́ва до наших дней

**СОЦИАЛЬНАЯ СРЕДА  
И ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО**

- 82 **Белозерцев Е.П., Павленко А.И.**  
Феномен культурно-образовательной среды сквозь призму современной философии образования
- 85 **Коковина Л.Н.**  
Онтологические аспекты педагогической реальности
- 88 **Тихомирова Е.И.**  
Социальное воспитание – ресурс личностного развития человека как субъекта современного социума
- 92 **Федорова П.С.**  
Социально-воспитательная среда ВУЗа как основа развития социальной идентичности и социализации субъектов образовательного процесса

- 94 **Кошман Н.В.**  
Воспитательное пространство вуза как необходимое условие профессионального становления студентов (из опыта работы института искусств)
- 96 **Матренин П.В.**  
Традиционные ценности этноса в системе средств формирования этнокультурной идентичности молодежи
- 99 **Пархоменко Н.А.**  
Русская народная культура как социально-педагогический феномен
- 105 **Переславцева Л.И.**  
Информационная среда как фактор формирования духовно-нравственной культуры современной молодежи
- 107 **Петрочко Ж.В.**  
Социально-воспитательная среда как фактор социально-педагогического обеспечения прав детей
- 110 **Тихомирова Е.И., Кадырова С.Х.**  
Самореализация подростков в воспитывающей среде современной сельской школы
- 114 **Шабалкина С.Е.**  
Социальное воспитание в контексте формирования социальных компетенций подростков в школьной лингво-коммуникативной среде
- 117 **Колесникова И.В.**  
Внеурочная деятельность школьников в условиях полихудожественной среды – пространство формирования позитивного социального опыта
- 119 **Фиофанова О.А.**  
Социально-проектная деятельность в университетской среде как фактор развития инновационного потенциала молодежи
- 123 **Шишарина Н.В.**  
Современное инновационное образование как социальный институт, культурный феномен и ценностное достояние личности
- 126 **Волошина Л.Н., Демидович О.В.**  
Здоровье ориентированная образовательная система как феномен современной теории и практики социального воспитания
- 130 **Гурьянова М.П.**  
Становление и развитие института социальных педагогов в сельской местности России
- 136 **Лопатин А.Р.**  
Теоретические и методические аспекты создания ситуаций успеха для студентов в учебно-воспитательном процессе классического вуза

- 140 **Тыртышная М.А.**  
Проблемы социального становления детей и подростков в воспитательном пространстве школы

- 142 **Пейсахович Г.Е.**  
Лицей Бауманский: вчера, сегодня, завтра

#### **СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ СОДЕРЖАНИЯ**

- 146 **Булатников И.Е.**  
Деструкция морального сознания современного Российского общества как проблема теории и практики социального воспитания молодежи

- 152 **Вятлев Д.Н.**  
Формирование патриотизма у юношей в объединениях спортивной направленности как педагогическая проблема

- 154 **Зацепин И.И.**  
Развитие правовой культуры современного юношества в контексте становления в России гражданского общества

- 158 **Литвинович В.Г.**  
Культура мира как фактор социального развития личности

- 163 **Скрябина О.Б.**  
Формирование толерантной профессиональной позиции студентов в вузе

- 164 **Зауторова Э.В.**  
Уроки православной культуры в местах лишения свободы

- 166 **Меньшиков В.М.**  
Развитие духовно-нравственной культуры молодежи в системе современного Российского педагогического образования

- 173 **Сапожникова Т.Н., Рожков М.И.**  
Воспитание у молодежи социальной ответственности

- 177 **Трубников А.П.**  
Развитие социальной ответственности старших школьников как проблема современной теории и практики социального воспитания

- 181 **Репринцева Е.А.**  
Современная молодежная игра в зеркале трансформации традиционной русской культуры: Что делать социальному педагогу?

- 190 **Седова С.С.**  
Развитие просоциальной направленности профессионального мышления будущих специалистов образования – одна из задач социального воспитания студентов

- 192 **Хазова С.А.**  
Коммуникативные способности и социальный интеллект в социальном поведении в ранней юности

- 198 **Самохвалова А.Г.**  
Рефлексивные трудности ребенка в коммуникативной деятельности

- 200 **Таппасханова М.А., Шульга И.Б.**  
Социализация детей подросткового возраста

- 203 **Тарасова О.И.**  
Феномен метафоры и развитие функциональной неграмотности молодежи: точки возможного пересечения

- 212 **Уварова Л.Р.**  
Воспитание товарищеских отношений у подростков: парадоксальность? ситуативность... системность!

- 214 **Чурикова Е.Г., Якушкина М.С.**  
Развитие личности учащихся, педагогов, родителей посредством воспитания социально значимых компетенций

- 219 **Синицын И.С., Вдовина Л.Н.**  
Формирование компетенции здоровьесбережения в процессе предметной подготовки обучающихся

- 222 **Таболова Е.М.**  
Социальное сиротство: профилактика и пути преодоления

- 223 **Черноризская Е.В.**  
Вопросы социально-нравственного воспитания школьников в педагогических концепциях 90-х гг. XX века

#### **СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ: ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ**

- 227 **Башманова Е.Л.**  
Общественный статус учителя и престиж педагогической деятельности сквозь призму социально-стратификационного подхода

- 233 **Пашкова М.И.**  
Современные проблемы гендерной социализации молодежи в контексте «модернизации» русской национальной культуры

- 238 **Пятунникова В.М.**  
Учет гендерной и возрастной специфики в процессе формирования социальной успешности взрослеющей личности

- 240 **Воропаев М.В.**  
Социально-феноменологические механизмы функционирования рефлексии в массовом педагогическом сознании

- |   |   |
|---|---|
| <p><b>243 Вишневская О.Н.</b><br/>Рефлексия в структуре затрудненного общения педагога</p> <p><b>245 Захарова Ж.А., Чугунова Э.И.</b><br/>Специфика рефлексивных затруднений у детей-сирот</p> <p><b>248 Крылова Н.Г.</b><br/>Особенности самоактуализации и стиля педагогического общения педагога-репетитора (тьютора)</p> <p><b>250 Зурхаев М.А.</b><br/>Индивидуальная помощь студентам-юношам в процессе социальной адаптации в вузе</p> <p><b>253 Иванова А.И.</b><br/>Модель формирования ответственного отношения к обучению у студентов вуза</p> <p><b>255 Глушкова Е.О.</b><br/>Педагогическое сопровождение развития социальной компетентности студентов вузов</p> <p><b>258 Мамонтова Н.И.</b><br/>Педагогические условия формирования информационной культуры как предмет психолого-педагогических исследований</p> <p><b>261 Плуженская Л.В.</b><br/>Особенности оценки образовательного результата в компетентностно ориентированном образовании</p> | <p><b>264 Решетников О.В.</b><br/>Оценка личностного развития ученика в образовательном процессе школы, как проблема смысла и целей современного образования</p> <p><b>269 Приступа Е.Н.</b><br/>Социальное воспитание в процессе формирования социального здоровья личности ребенка</p> <p><b>271 Ильинская И.П.</b><br/>Теоретико-методологические проблемы интеграции искусства в образовательный процесс начальной школы: традиции и инновации</p> <p><b>277 Прохорова Е.Ю.</b><br/>Социальное воспитание в практике креативной самореализации в дошкольном образовательном учреждении</p> <p><b>280 Смирнова Е.Ю.</b><br/>Особенности формирования духовного опыта личности</p> <p><b>282 Ушакова Н.В.</b><br/>Содержание процесса социального воспитания в педагогическом наследии Я. Корчака</p> <p><b>287 SUMMARY</b></p> <p><b>297 ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ</b></p> |
|---|---|

**Рассадин Николай Михайлович**

кандидат педагогических наук, профессор,  
ректор Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова  
rector@ksu.edu.ru

## КОСТРОМСКОЙ ВЕКТОР СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

*Размышления ректора КГУ в связи с проведением Всероссийской научной конференцией «Социальное воспитание: от зарождения традиций до современной практики», посвященной 80-летию со дня рождения доктора педагогических наук, профессора Б.З. Вульфова, Кострома, 20–21 февраля 2012 года.*

**Ключевые слова:** социальное воспитание, костромская научная школа, профессиональное воспитание, региональность, системность.

**К**остромской государственный университет имени Н.А. Некрасова регулярно приглашает к себе специалистов из столицы, разных регионов России, зарубежных стран для обсуждения проблем социального воспитания. В чем причины столь устойчивого интереса к этой теме костромичей, да и не только костромичей, судя по представительности прошлых конференций и заявкам на нынешнее научное собрание?

Начиная с 1960-х годов, возможно и раньше, наши предшественники в Костроме своими мыслями и делами доказывали, что развитие социума (общества, государства, региона, городских и сельских поселений) тесно связано с развитием людей, составляющих этот социум и воспитанием его растущей части. Более того, именно социальное начало личности является ведущим условием развития общества и государства. Вспомним социально-воспитательные инициативы, рождавшиеся и реализовывавшиеся на костромской земле, принесшие практические социальные результаты, а также широкую известность: зоны пионерского действия, разновозрастные отряды и сводные пионерские дружины в сельской местности, движение «С аттестатом зрелости и комсомольской путевкой – на вторую целину», слеты ученических производственных бригад и многие другие. Нам удалось сохранить имидж костромской научной школы, которая не только продуцирует идеи, но и формирует опыт их реализации.

Многие годы наш интерес «подогревался» деятельностью историко-педагогического факультета – подразделения, специально созданного в 1962 году для подготовки кадров для системы социального по сути воспитания. Выпестованный такими талантливыми педагогами и психологами, как С.М. Миценгендлер, К.А. Воронина, А.Н. Лутошкин, факультет был одновременно

и средой социального становления специалистов-воспитателей, экспериментальной площадкой и конструкторским бюро, где рождались и, главное, проверялись на собственном опыте, распространялись в Костромской области и за ее пределами многие инновационные формы и методы воспитательной деятельности, притом субъектом воспитания вместе с преподавателями был каждый студенческий коллектив и каждый студент. Фактически здесь сфокусировался опыт всего Советского Союза, так как особенно в первые годы абитуриенты представляли практически все регионы страны. Вожатские коллективы многих загородных оздоровительных центров, лагерей «Комсорг», «Комсорг-ПТУ», «Соколенок» были в основном студенческими. Агитационно-методические походы студентов предвыпускного и выпускных курсов во все районы области в дни зимних каникул, строительные отряды и педагогический отряд «деревенского назначения» в летнее время, студенческие педагогические формирования круглогодичного действия, студенческий методический центр «Товарищ» и многие другие формы «встроенности» в жизнь региона позволили сформировать традиции социального воспитания, которые на сегодня стали достоянием всего университета и его обновленных подразделений.

Важно сказать, что ни на один день не приостанавливались в университете научные исследования по проблематике социального воспитания. Сегодня их возглавляют авторитетные доктора наук Н.Ф. Басов, В.М. Басова, Ж.А. Захарова, Т.Л. Крюкова, Б.В. Куприянов, А.И. Тимонин, Н.П. Фетискин. Отрадно видеть и успехи молодых специалистов.

**Феномен социального воспитания – какие проблемы можно вычленить для его понимания?**

В научном мире давно происходит осмысление явления и понятия «социальное». Из того, с чем приходилось соприкасаться, вспоминается оформление стратометрической концепции малой группы как коллектива (А.В. Петровский), параметрической концепции коллектива (Л.И. Уманский), представлений об эмоциональных потенциях коллектива (А.Н. Лутошкин), а также разработка технологии работы с различными молодежными коллективами, методики комсомольской работы, методики пионерской работы (М.М. Яценко, Б.З. Вульф и др.). Осмысление шло в духе социального. Если бы сегодня еще раз на это обобщенно посмотреть, то естественно будет вопрос: стоит ли изобретать еще один велосипед? Но в современном обществе актуальность проблематики определяется гораздо шире.

Отказ от социалистической системы воспитания привел к поискам новых подходов к воспитанию. В то время они были необходимы взамен теории коммунистического воспитания, взамен методики комсомольской и пионерской работы. Появляются и получают специальное значение термины «социальное воспитание» и «социальная педагогика». Казалось достаточным просто применить термин «социальное» к ранее наработанному. Однако этого не произошло. Причин много. Но одна из них связана с проведенной деидеологизацией воспитательного процесса, которая, одновременно, лишила воспитание такого атрибутивного свойства как направленность.

Есть понятие «воспитание» – оно сущностное. И есть термины, которыми обозначают его разновидности. В них четко определяется направленность процесса: эстетическое воспитание, экологическое воспитание, половое воспитание, экономическое воспитание... Сложность социального в том, что в его названии такой определенности не обозначено, может быть потому, что сам социум неоднороден.

Сегодня делается новая попытка ввести новые понятия, содержащие определение «социальное» и каким-то образом соотносимые с социальным воспитанием: социальная компетентность, социальный интеллект, социальная мобильность. Вполне можно представить, что такое социальная компетентность, – это есть некоторое умение жить в этом обществе. Но если убрать из этого направленность, то умение жить тоже можно растолковать как угодно, причем с противоположными знаками. Социальная компетентность закладыва-

ется не только в процессе воспитания, она может быть заложена и в процессе обучения. Социальное же воспитание здесь опять оказывается на уровне «воспитательного момента».

Большие трудности возникают в связи с пересечением социального и политического воспитания. Так, сейчас, идет предвыборная президентская кампания. Кандидаты представляют различные политические силы и публично обвиняют друг друга во многих грехах и ошибках. А как быть воспитателю? Говорить о толерантности? Вслед за коммунистами апеллировать к чувству коллективизма? Отстаивать либеральные ценности?

Политика является одной из активных сторон социальной жизни, без идеологии невозможно представить себе общественные отношения. А может ли социальное воспитание быть полностью лишено идеологии? Как быть воспитателю с ценностями, которые существуют в связи с религиозными различиями?

#### **Профессиональное воспитание как разновидность социального воспитания.**

Очень часто под профессиональным воспитанием понимается нечто связанное местом его осуществления, то есть это то воспитание, которое осуществляется в профессиональных учебных заведениях того или иного уровня. Никакого различия между собственно воспитанием и профессиональным воспитанием не замечалось. Как правило, все сводилось к общим вопросам воспитания, адресованным к той или иной возрастной группе: воспитание в техникуме, воспитание в профтехобразовании, воспитание в вузах. Поднимаемые вопросы не затрагивали собственно профессиональной деятельности и становления профессионала. Обычно на личностные, морально-нравственные ценности, мотивацию выбора профессии обращали внимание при поступлении в учебное заведение, но с введением ЕГЭ и это ушло. И оказывается, что гражданской позицией будущего профессионала, мотивацией, отношением к делу, моральными ценностями не занимается никто. Воспитательная работа в подавляющем большинстве случаев сводится к организации досуга, информированию, трудовым и спортивным мероприятиям, мало увязываемыми с формированием гражданской позиции будущего профессионала.

Однако практика взрослой жизни показывает, что как только из профессиограммы, из оценки личности профессионала уходит идейно-нрав-

ственный компонент, все чаще и чаще возникают трагические последствия в промышленности, на транспорте, в вооруженных силах, во врачебной, педагогической деятельности, которые получили обобщенное название «человеческий фактор». То есть как специалист человек состоялся, знает, что делать, а что не делать, чем заниматься, а чем не занимаясь, но в силу своих личностных качеств: разгильдяйства, безответственности, низких нравственных качеств – может поступиться некоторыми профессиональными обязанностями в угоду лени или мзде, конъюнктуре или карьеризму. Если этим не заниматься хотя бы в рамках вуза, то трудно ожидать, что какие-то другие социальные институты окажут то воздействие, которое определит морально-этическую, гражданскую позицию специалистов. Этим надо заниматься в вузе.

Профессиональное воспитание имеет свои задачи в программе социального воспитания в целом. Оно в какой-то мере созвучно с общими задачами воспитания гражданина, человека, семьянина, члена общества, но результат профессионального воспитания – это сформированная личностно-профессиональная позиция, причем сформированная в процессе становления его как профессионала, на материале учебных предметов, в ходе внеаудиторной деятельности, включения в сферу социальных и профессиональных прав. Это и есть специфика профессионального воспитания, которое адаптирует решение общих задач воспитания гражданина, воспитания человека применительно к условиям его гражданского и профессионального становления в вузе, с одной стороны, а с другой – использует весь ресурс, заложенный в той организации, в тех отношениях, которые возникают в процессе овладения профессиональными программами.

Профессиональное воспитание может быть очень эффективным, когда оно помогает человеку в своей основной деятельности реализовать какие-то важные моральные нормы, ценности. Гражданская позиция реализуется через профессиональную. В профессиональной деятельности человек находит возможности реализации общечеловеческих нравственных норм и ценностей через отношения, которые в этом процессе возникают, через задачи, которые в этой деятельности решаются, через результат, который оказывается полезным от этой деятельности для социума.

В ходе реализации профессионального воспитания в образовательном процессе изыскиваются возможности для формирования тех качеств, которые потом будут перенесены в будущую профессиональную деятельность. Используются возможности учебных дисциплин, организации вузовской, вневузовской работы с опорой на те мотивы и направленности, которые были у студента на входе.

Очень часто эти вопросы принимают характер чисто этических отношений. Есть этика профессиональной работы, есть этика педагогической работы, есть этика юристов, экономистов. В принципе, это неплохо, но это неисчерпывающая версия, потому что для выполнения той же клятвы Гиппократ и клятвы военнослужащего нужно обладать достаточно сформированным человеческим гражданским потенциалом, который не приобретается в момент принесения клятвы, а является результатом серьезного профессионального воспитания. Если же это отсутствует, если человек принимает присягу внутренне неподготовленным, возникает диссонанс между его профессиональной деятельностью и гражданской позицией.

Как профессионал человек проявляет свою гражданскую позицию, участвуя в жизни общества, как гражданин – реализует себя через профессию. Эту схему можно упростить. Вспомним вопрос: «Может ли хороший человек быть хорошим специалистом?». Да, может. «А может ли хороший человек быть плохим специалистом?» Нет, не может. Если он хороший человек, то он либо бросит заниматься этим делом и найдет другое для себя применение в профессиональной деятельности, либо сделает все, чтобы нормально ее выполнить, потому что нести зло и вред противоречит кодексам хорошего человека.

#### **О системности социального воспитания.**

Социальное воспитание может быть успешным только тогда, когда оно представляет собой систему, то есть если оно осуществляется, имеет одинаковые ценности, находится в плоскости общего, особенного и локального в неразрывном единстве, когда оно не только охватывает систему школы и внешкольного воспитания, не только вузы и вузовское воспитание, но и приобретает выраженный территориальный, региональный аспект. В этом случае можно говорить о том, что складывается система регионального и межрегионального, российского, государственного со-

циального воспитания. Если мы к этому не придем, то от усилий даже тысячи отдельных школ, которые будут дуть в свои дудки, толку не будет, потому что это не поддерживается соседями ни справа, ни слева, ни по уровням, не имеет ни продолжения, ни поддержки. Ну и что, если школа или вуз развивают какую-то деятельность? Если нет закрепления, полученного на какой-либо ступени социализации, если это не востребовано, то, естественно, либо уходит, либо становится второстепенным, не является доминирующим при определении позиций, отношений, ответственности, которую ждут уже во взрослой жизни.

Важна региональность социального воспитания. Не столько как география, как определенная территория в рамках каких-то границ, сколько как наличие ресурса, который характеризуется определенным особенным содержанием, как своеобразная воспитательная среда. Под региональностью понимается вся совокупность исторических, культурных ценностей, национально-культурных традиций. Каждая региональная модель обеспечивается наличием общего, и особенного, и индивидуального.

**Нынешняя научная конференция приурочена к 80-летию со дня рождения доктора педагогических наук, профессора Б.З. Вульфова. Известно, что Бориса Зиновьевича, в общем-то, ученого столичного, считают своим во многих регионах и вузах страны. Почему именно Кострома стала тем местом, где в дни его юбилея и в память о нем обсуждаются волновавшие его проблемы съезжающимися коллегами, друзьями, учениками?**

Вопрос открытый: почему именно Кострома? Очень часто Борис Зиновьевич ссылаясь на Кострому, любил приезжать в наш город, хотя география его общения очень обширная: от Магадана до Калининграда и от Архангельска и Вологды до юга, причем в рамках Советского Союза. Он был не только исследователем, который вошел в науку к теории от практики, но и серьезным популяризатором опыта работы. Он не пытался «втолкать» в учительские головы какие-либо готовые истины, а выстраивал свои рассуждения на реальном опыте воспитательной работы с учебными коллективами, с будущими педагогами, с учителями, которые активно занимались собственно воспитательной работой с детьми. Кострому он называл самым счастливым городом в России, потому что, считал Б.З. Вульф, здесь

есть великолепная возможность для самореализации ученых-исследователей. «То что вы придумываете – то вы и делаете», – говорил профессор.

Если не сильно лукавить, то именно в Костроме формировались новые подходы к работе со старшими школьниками, со студентами. Этот опыт не локализовался. Возникла система выявления и развития лидерских качеств у подростков, старших школьников и студентов. Борис Зиновьевич принимал самое активное участие в этой работе.

Наши лагеря «Комсорг», «Соколенок», «Комсорг ПТУ» находили свое отражение в районных школах актива, в первичных организациях. Секретари школьных организаций уезжали из «Комсорга» с едиными установками. Областной комитет комсомола утверждал программу работы школьных комсомольских организаций исходя из тех мероприятий, которые апробировались, отработывались в «Комсорге». Студенты делали агитпробеги по школам области. Была счастливая пора, когда что-то рождалось и тут же воплощалось в жизнь. Например, «Алый парус», который родился в «Комсорге», продолжил «плавание» по всем костромским школам и прижился там. В нем был символ романтизма и юношества. «Урок по Марксу» – разговор на тему «Размышления юноши при выборе профессии» – также родился в «Комсорге» и тоже «прошел» всю область. Любое движение мысли получало право на жизнь, получало свое воплощение. «Соколенок», «Комсорг», «Комсорг ПТУ» – все это было у нас. Мы действительно могли говорить, что в это время складывалась эффективная система гражданского воспитания.

Б.З. Вульфова привлекало, что мы не просто чей-то опыт пытаемся осмыслить и внедрить, мы не просто усваиваем те или иные новации, мы не просто ведем некоторые разработки, – у нас сложился хороший комплекс, хороший «полигон» для отработки самого современного подхода к воспитательной работе. Ученый это очень ценил и трепетно переживал за все наши успехи и неудачи.

Когда появилась необходимость развития такого сугубо научного направления, как аспирантура, работа диссертационных советов, то Борис Зиновьевич самым горячим образом откликнулся и вошел в состав советов, помогал становиться этому направлению деятельности университета, считая, что это как бы окончательно форми-



рует систему костромской педагогики. Ответ лежит, наверное, на поверхности: чем больше вкладываешь, тем больше переживаешь, тем больше и ценишь. Наверное, поэтому Борис Зиновьевич и ценил Кострому, потому что его здесь очень много. Его много и в «Комсорге», и в «Соколенке», и в наших студенческих делах, и, естественно, в учебных курсах и подготовке будущих педагогов. На самом деле практически все наши веду-

щие педагоги 1970–2000-х имели очень тесный контакт с Борисом Зиновьевичем. В.М. Басова, Н.Ф. Басов, С.В. Дубрович, А.Д. Шилик, Н.М. Рассадин, В.П. Ижицкий, В.Г. Асафов, А.Г. Кирпичник – все эти ученые получили от Бориса Зиновьевича не только научные рекомендации и советы, но, что главное, человеческое сопереживание и поддержку своей работы. Наверное, поэтому мы в самом большом долгу перед ним.

# СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 37

**Плоткин Михаил Маркович**

доктор педагогических наук, профессор  
Институт социальной педагогики РАО, г. Москва  
isprao@mail.ru

## СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

*Социальная педагогика – наука молодая, развивающаяся. Разрабатывается её теория, уточняется тезаурус, в частности, такое понятие, как «социальное воспитание». Автор статьи попытался раскрыть его, осмыслить теоретический «образ» социального воспитания. Для социального педагога статья представляет совершенно конкретный практический интерес, в обобщённом виде раскрывая сферу деятельности специалиста этого профиля.*

**Ключевые слова:** «теоретический образ» социального воспитания, пространство социального воспитания, его содержание и средства достижения результата, социальное воспитание – специфичное национально-культурное явление России.

**Н**а рубеже третьего тысячелетия Россия столкнулась с угрозой оказаться на периферии формирующегося нового мира. Разразившийся экономический кризис, болезненно затронувший и Россию, грозит усугубить эту ситуацию, оборачиваясь для каждого отдельного гражданина существенным снижением уровня и качества жизни.

Современное российское общество может преодолеть сложившиеся негативные тенденции, решить фундаментальные проблемы стабилизации и дальнейшего перспективного развития страны посредством полноценного использования самого главного ресурса – человеческого капитала, огромного интеллектуального, духовно-нравственного, профессионального, ценностного потенциала, заложенного в наиболее перспективных категориях граждан России, в молодых, подрастающих поколениях, способных вывести страну из кризиса и обеспечить ее дальнейшее поступательное развитие и процветание. В этом контексте совершенно очевидно, что будущее страны зависит от того, какими станут подрастающие поколения ближайшего времени – от качества их образованности, воспитанности, подготовленности к жизни, от современности их мышления, гражданской ответственности, инициативности, готовности к политическому и социальному выбору.

Эти и другие качественные характеристики человека, востребованного современным этапом

развития общества и его перспективами, свидетельствуют о принципиально новой постановке проблем воспитания, его понимания и осуществления. Поэтому чрезвычайно значимым и обоснованным становится то обстоятельство, что **за последние годы в воспитании усилилась его социальная акцентуация, ориентация на социальный заказ – воспитание людей, качественная характеристика которых укладывается в формулу: формирование гражданина, человека, личности.** Гражданина, способного своей деятельностью создавать новое демократическое общество; человека в единстве его физического и духовного, природного и социального, носителя единого коллективного опыта предшествующих поколений. Личности в уникальном единстве её созидательного творческого развития, саморегуляции, самовоспитания, гуманизма, деятельности и общения.

В этом отношении особое значение приобретает эффективное осуществление именно социального воспитания, его обновленной парадигмы развития, представляющей по сути своей качественно новый подход к процессу формирования и становления личности. Её новое качество выражается в статусе социального воспитания как важнейшего приоритета в образовании подрастающего поколения.

В основании новой парадигмы социального воспитания как систематическом и целенаправленном влиянии на духовное, нравственное, эс-

тетическое, физическое развитие личности лежит общая картина мира, свойственная эпохе и интегрирующая мировоззренческие позиции и представления о сути социально-педагогического процесса, о природе ребёнка, подростка, юноши, о целях и задачах социально-воспитательной деятельности.

Для теоретического осмысления возникновения, развития и становления социального воспитания важно исходить, прежде всего, из того, что человек как существо социальное есть продукт социальных отношений. То есть в новой парадигме социального воспитания, которую мы исповедуем, воспитательный процесс имеет социальную детерминацию, а именно: приобщение человека ко всем многообразным формам социального бытия – семья, школа, церковь, СМИ, другие институты социума. Все эти и другие формы и проявления социального бытия являются собой по сути **формы социальности**. Социальность в различных исследованиях [7; 14; 21] определяют как сферу, обладающую единой природой, внутренне присущей не только обществу, но и человеку как совокупности и части общественных отношений. «Социальное» – имманентное свойство не только общества, но и человека. Сегодня оно употребляется либо в широком плане, как понятие, отражающее любые общественно-экономические, политические проявления; как объективная принадлежность к некоему групповому целому, способность контактировать с представителями этого целого; либо исключительно узко, как понятие, связанное с развитием только социальной сферы общества, как принадлежность к конкретной группе и жизнедеятельности в её границах.

У различных авторов понятие «социальное» имеет такие основные значения:

– это синоним общественного как способ совместной деятельности или способ организации человеческих отношений. Проведённый автором в своё время семантический анализ слова «социальный» показал, во-первых, существование неразрывной связи понятий «социальное» и «общественное»; во-вторых, различие природы этих понятий. Если в одном случае, употребляя понятие «общественный», мы имеем дело с абсолютизацией наиболее общего, присущего данной целостности, то в другом случае – понятие «социальный» выявляет структуру отношений между общим, присущим всему целому, и отдель-

ным, характеризующим части внутри целого и степень их влияния на характер развития целого [15, с. 110-145];

– это понятие обозначает совокупность отношений в социуме между людьми как представителями различных групп и общностей;

– обозначает сферу государственного (или негосударственного) обеспечения условий труда и жизни людей.

Осмысление феномена «социальное» позволяет также утверждать, что, с одной стороны, оно – атрибут любых общественных процессов, с другой – связано с особенной качественной характеристикой общественных отношений.

Социальность же проявляется на разных уровнях: на уровне мироощущения, на мировоззренческом уровне, на уровне практических действий и взаимодействий людей. Социальность как свойство человека, отражающее его способность быть членом общества – источник и результат социального воспитания. В целом же – общественные процессы есть доминанта социальности.

**В этом контексте сущность воспитания как общественного явления соотносится с широким социальным смыслом.** Под «социальным» подразумеваются общие характеристики общества, социальных групп в нём, многомерность мира и самого воспитания. Когда же инициатором и организатором воспитательного процесса становятся государство и общество – **правомерно говорить о социальном воспитании**. Оно ориентировано на решение определённых проблем, возникающих у человека в процессе его социализации педагогическими средствами. В этом смысле **социальное воспитание отражает специфику педагогического сопровождения личности в социуме с учётом её потребностей и возможностей**. В то же время социальное воспитание опирается на многообразие факторов и условий социума, отражает его потребности и возможности; оно существует как определённое социо- (культурное, экономическое, политическое, демографическое) явление в процессе адаптации человека к миру.

Окончательное оформление воспитания как социального института происходит в индустриальном обществе и связано с именем одного из основоположников научной, природосообразной педагогики И.Г. Песталотти. Концепцию воспитания, которую он предложил, следует отнести к одной из первых теоретических концепций социального воспитания. Ещё в конце XIX в. на это

обратил внимание профессор Марбургского университета П. Наторп: «Социальным педагогом в полном смысле Песталоцци заявляет себя в особенности тем, что рассматривает общественный порядок исключительно как средство возвышения человека до его истинной человечности». Одним из первых **Песталоцци осмысливает в терминах и понятиях педагогики социальный аспект воспитания и воспитательные возможности социума**. «В качестве образовательного средства, — пишет он, — надо пользоваться не искусственными вспомогательными средствами, а только природой, окружающей детей, повседневными их потребностями и их постоянно живой деятельностью» [19, с. 145–147].

Место «дислокации» социального воспитания — социальная среда, в том числе внешкольная, которая одновременно является внеучебной средой для учащихся других учебных заведений, внепроизводственной для взрослых. Широкий социальный характер внешкольной среды, разновозрастной состав ближайшего окружения, определённая стихийность, свойственные образу внешкольной жизни учащихся, предполагают огромное многообразие форм общения личности, сложную систему контактов, взаимоотношений с родителями, различными поколениями старших, младших, со сверстниками. Такое многообразие невозможно не учитывать в процессе социального воспитания. «Развитие индивида обусловлено развитием всех других индивидов, с которыми он находится в прямом или косвенном общении, и различные поколения индивидов, вступающие в отношения друг с другом, связаны между собой» [11, с. 440].

При этом замечу, что социальная среда характеризуется многосферностью, «сферы» в ней не изолированы, они «пересекаются», дополняя друг друга, компенсируя недостающие влияния. К ним относятся:

- сфера личностных отношений в семье (с родителями, другими близкими людьми);
- сфера личностных отношений вне семьи и образовательного учреждения, других институтов социума (со сверстниками, обучающимися в учебных заведениях, работающими, взрослыми), отношения по месту жительства. Местожи-тельство — наиболее благоприятное звено в интерактивном социокультурном и образовательно-воспитательном пространстве, наиболее «приближённом» к семье. Это способствует активизации

её уникальных функций, а также направляет социальное воспитание на укрепление семьи, гуманизацию среды, восстановление социальных связей, утверждение принципа добрососедства в работе с семейно-соседскими сообществами, общинами и другими добровольными объединениями людей в социуме (В.Г. Бочарова);

- сфера внеличностных общений (влияние средств массовой информации, наблюдения, общение с книгой, искусством, природой и так далее).

Таким образом, среда — не столько сумма коллективов и групп, и даже не существующая общественно-экономическая система, как это трактовалось в советской философии (См.: Философский энциклопедический словарь. — М., 1989). Среда может быть осмыслена как комплекс многообразных факторов целенаправленного и стихийного характера; как неоднозначность своей структуры и содержательного наполнения; как субъективный образ в восприятии личности; как непосредственное окружение личности; как система взаимодействия личности и институтов социума, взаимодействия на личностном уровне; как психолого-эмоциональное состояние индивида, зависящее от природных, социальных условий, комфортного или некомфортного климата коллектива, в котором личность пребывает.

В этой связи новая парадигма социального воспитания предусматривает три взаимосвязанных направления:

- передача социального опыта личности и создание необходимых, наиболее благоприятных условий для её полноценной самореализации, саморазвития, её самоактуализации в ближайшем окружении; самовоспитания в желательном для общества и личности направлении; активизация всеми имеющимися у общества средствами интеллектуального, эмоционального, морального, культурного, физического и других аспектов развития личности;
- создание воспитывающей микросреды в ближайшем окружении личности, формирование социально одобряемых, социально значимых групповых и коллективных норм, ориентаций и ценностей, что становится основой благоприятного психологического климата, высокого эмоционального тонуса, способствующего сохранению референтной значимости этого окружения для личности;
- процессы ресоциализации и социальной реабилитации, предполагающие комплекс мер по

преодолению асоциальных отклонений и профилактике правонарушений, обеспечение социально-педагогической поддержки и защиты детей, преодоление социальной дезадаптации и включение их в жизнь в динамично меняющемся социуме.

Осмысливая возникновение, развитие и становление социального воспитания, обратимся к трактовке понятия «воспитание». В научной литературе существуют по крайней мере три его значения. Одно из них (условно – первое) трактует воспитание широко, подразумевая под ним такие идиомы, как «воспитывает жизнь», «воспитывают семья и школа», «воспитывает каждый квадратный метр земли» и т. д. Иначе говоря, речь идёт о влиянии на растущего человека природной и социальной среды.

Другое значение понятия (условно – второе) отнесём к одному из видных специалистов в области социальной педагогики А.В. Мудрику. Он трактует воспитание как целенаправленное создание условий для развития человека. Или: воспитание как относительно социально контролируемый процесс развития человека в ходе его социализации. Отсюда вытекает, что:

- воспитание может осуществляться в семье, и в этом случае мы имеем дело с семейным воспитанием;
- его могут вести религиозные организации, и в этом случае речь идёт о религиозном или конфессиональном воспитании;
- воспитание осуществляет общество в институциональных либо неинституциональных институтах, т. е. в специально созданных для этих целей, либо в тех, которые занимаются воспитанием, помимо своих основных функций. В этом случае речь идёт об общественном или социальном воспитании;
- воспитание, осуществляемое в специальных учреждениях (для слепоглухих, имеющих психические и социальные дефекты и отклонения) – это адаптационное и коррекционное воспитание.

Наконец, третье определение понятия «воспитание» трактует его как целенаправленное влияние на развитие личности школьника. Возможно уточнение: целенаправленное влияние на развитие мотивационно-ценностной сферы ребёнка [17, с. 10].

При этом наша собственная точка зрения состоит в том, что социальное воспитание пронизывает все сферы воспитания, за рамками инсти-

туциональной среды, в которых присутствует в том или ином виде социальный компонент – факторы микро- и макросреды, оказывающие влияние на процессы социализации личности, отношения между отдельными учреждениями и субъектами социализации.

Осмысливая «образ» социального воспитания, замечу, что понятие «воспитание» имеет место в современной российской культуре. Правда, отдельные специалисты утверждают, что если на Западе такого слова нет (там существует термин «education» – образование), то и в России в нём нет необходимости. В связи с этим обратим внимание, что авторами всех без исключения культурологических концепций и исследований **специфика российской культуры связывается с её некоторым «срединным» положением между восточной и западной культурами, при этом отмечается неизмеримость духовной насыщенности российской и в целом славянской культуры.**

Может быть, поэтому, а, возможно, и не только, сегодня уже становится очевидным, что, пройдя путь от безоговорочного отречения от понятия «воспитание» в связи с произошедшим к середине 80-х гг. XX в. отождествлением его с подавляющим личность авторитарным командно-административным, идеологизированным воздействием на личность, **современное российское общество и педагогическая наука приходят к восстановлению истинного, соответствующего веками сложившимся традициям российской культуры, смысла понятия «воспитание», осмысления его как специфического национально-культурного явления.**

Попытка в последнее десятилетие XX в. поменять понятие «воспитание» термином «образование» привела к формированию некоего идеального «образа» личности (учитывая, что образование трактуется как формирование образа), который в российской культуре тождествен образу высоконравственной, одухотворённой личности, чуждой прагматичности и рационализму. Сопрягая понятие «воспитание» с термином «социализация», исследователи фактически обнаружили, что его результат – **гражданская социальная позиция – в российской культуре не что иное, как позиция активная, нравственная, добротворческая.** А сопрягая понятие «воспитание» с термином «инкультурация» (освоение культуры), увидели необходимость освоения российским гражданином прежде всего глубин духовной

культуры своего Отечества, трансляция которой новым поколениям граждан страны на протяжении веков происходила в процессе воспитания.

За последнее десятилетие в ходе социокультурной трансформации России, её перехода к демократической модели управления и рыночной экономике существенно меняются цели и способы образовательного и особенно воспитательного процесса. Вместо формирования молодого поколения по заранее заданному идеологическому образцу, сегодня приоритетной задачей стало формирование свободной в своём жизненном выборе личности на основе её ознакомления (просвещения, образования) с огромным разнообразием социальных, экономических и политических тенденций общественного и мирового развития. Одновременно меняются способы организации учебно-воспитательного процесса: развитие получают вариативность образования, социально-педагогические технологии и другие.

Между тем, система образования далеко не во всех своих компонентах оказалась готовой к радикальным изменениям. При этом, как утверждают многие исследователи, из всех функций государственной образовательной системы наибольшее отставание, растерянность и апатия проявляются в воспитательной деятельности. Она до сих пор не получила достаточного научного обоснования как система и фактически находится сегодня «на вторых ролях» в массовой педагогической практике (о социальном воспитании как феномене теоретического знания и общественно-педагогической практики речь в школе вообще не идёт!). Воспитание, к сожалению, не опирается на знание реальных ценностей молодёжи на современном этапе. Более того, по свидетельству педагогов-новаторов, педагогов-учёных (В.А. Караковский, Ю.В. Завельский, А.Ф. Иванов, А.Н. Тубельский, Е.А. Ямбург), термин «воспитание» вымывается из педагогического лексикона, поглощается образованием. Это приводит к «затуханию» воспитывающей функции школы, к превращению учителей в урокодателей, что весьма опасно, потому как разрушается **целостность учебно-воспитательного процесса**: из него уходит важнейшая составляющая – воспитание. Уже сегодня во многих школах, средних учебных заведениях, вузах воспитание как педагогическая цель вообще отсутствует. Подобное «исчезновение» воспитания из единого учебно-воспитательного процесса происходит на фоне обострения

социально-экономических противоречий. Молодёжь, попавшая в зону социального риска, всё более пугает резким падением уровня воспитанности, бездуховностью, слепым идолопоклонством. Между тем, современное молодое поколение стремится именно в неофициальных структурах, в самодельных группировках компенсировать дефицит общения, социального доверия, создать недостающие условия для самореализации личности, развития индивидуальности, т. е. всех тех личностно-социальных качеств, которых, к сожалению, не даёт ему школа как официальный институт образования и воспитания. Чутко реагируя на этот своеобразный вакуум, с одной стороны, и отражая его особенности и специфику, с другой, страна становится свидетелем роста криминала, в который вовлекаются молодые люди, нередко способные и талантливые, находя в нём всё то, что не могло предложить им официальное образование и воспитание. Примеров тому – масса, стоит только присесть к телевизору: пожалуй, все каналы (исключение – канал «Культура») транслируют боевики и триллеры как отечественного, так и зарубежного производства. Именно в этих лентах, идёт процесс успешной социализации современных подростков и юношей, а государство всё больше теряет их, утрачивая способность влиять на поведение, деятельность, нравственные ориентации молодых людей. Следствие этого – утрата, разрыв социальных связей, вытеснение индивида на периферию общества, т. е. маргинализация, социальная отчуждённость молодого поколения, его внутреннее неприятие позитивно-нравственной, трудовой программы жизни и деятельности. Отсюда – тревожная статистика роста преступности, злоупотребления наркотиками, токсикомания, проституция и т. д.

Когда мы говорим «образование» и подразумеваем в его контексте «воспитание», принципиально важно перевести это соотношение из чисто умозрительной в реальную плоскость соотношения этих понятий. В отличие от проблем образования, в Российской Федерации отсутствуют прямые законы и иные правовые акты по проблемам воспитания молодёжи. По свидетельству бывшего министра образования РФ Е.В. Ткаченко, одна из причин подобной ситуации – сложность закрепления нравственных норм в законодательном порядке, с одной стороны, а с другой, – далеко не все подобные нормы могут быть предметом правовой регламентации.

Анализ законодательных актов Российской Федерации (Конституции РФ – гл. II «Права и свободы человека и гражданина»; Семейного кодекса РФ; Указа Президента РФ «Об основных направлениях государственной поддержки молодежных и детских общественных объединений» и ряда других) показывает, что в законодательстве РФ внимания к вопросам воспитания явно недостаточно. Они всего лишь затрагиваются, и то, в основном, в контексте образования, которое при всём своём значении не решает проблемы воспитания.

Таким образом, теоретический «образ» социального воспитания (феномен социального воспитания) в решении задач социализации – как относительно контролируемой, так и стихийной характеризуется как **важнейший приоритет в образовании; как организация воспитания в социальной среде, которая есть «поле» социальной самореализации человека, проявления его инициативы, самостоятельности, творчества.** «Индивидуальная неповторимость каждой личности в значительной степени есть результат воздействия её микросреды» [2, с. 36]. Теоретический образ социального воспитания развивается в контексте гуманистической парадигмы о целостности, открытости личности, которая формируется не только как результат взаимодействия с окружающим миром, но сама по себе является источником активности.

Социальное воспитание охватывает и, соответственно, рассматривает практически все сферы социальной жизни и деятельности: семейный социум, специфику городской среды, сельскую общину. В ходе социального воспитания происходит преобразование окружающей среды, формируются гуманные отношения, в воспитательный процесс включается весь комплекс средовых влияний.

Для осмысления «образа» социального воспитания важно выделить главные его характеристики в имеющихся, наиболее значимых для нас концептуальных положениях различных авторов. Итак, социальное воспитание в представлениях некоторых учёных.

**В.И. Беляев:** «целенаправленно управляемый процесс социального развития индивида, социального формирования личности; помощи человеку в усвоении и принятии социально-ценностных отношений, которые сложились в семье и обществе, принятии правовых, политических, экономических, гражданских и бытовых отношений;

направленное воспитание человека с учётом его личностно-социальных проблем и в соответствии с социальными потребностями среды его жизнедеятельности» [1, с. 148-149].

**В.Г. Бочарова:** «понятие комплексное, интегративное, отражающее педагогически ориентированную и целесообразную систему общественной помощи в организации жизнедеятельности личности во всех сферах её микросреды» [20, с. 46].

**М.П. Гурьянова:** «педагогически ориентированная система государственной и общественной воспитательной помощи индивиду в период его личностного развития на протяжении всего жизненного пути» [5, с. 49].

**В.И. Загвязинский:** «составная часть процесса социализации, педагогически регулируемая и целенаправленная на формирование социальной зрелости и развития личности посредством включения её в различные виды социальных отношений в общении, игре, в учебной и общественно полезной деятельности» [14, с. 19].

**Б.В. Куприянов:** «социальное воспитание может быть представлено как организованное воспроизводство культуры определённых групп, возвращение детей по образу и подобию некоего социокультурного идеала, подготовка подрастающего поколения к выполнению совершенно определённых социальных функций, проектирование адекватного в социокультурном плане варианта жизни» [9, с. 54].

**А.В. Мудрик:** «социальное воспитание представляет собой планомерное создание условий для целенаправленного развития и духовно-ценностной ориентации человека... эти условия создаются в ходе взаимодействия индивидуальных и групповых (коллективов) субъектов в трех взаимосвязанных и в то же время относительно автономных по содержанию, формам, способам и стилю взаимодействия процессах: организации социального опыта детей, подростков, юношей, их образования...» [12, с. 106].

**В.А. Никитин:** «важнейшая, но не единственная часть и направление воспитания вообще... Интегрированным результатом социального воспитания является социальность как способность человека взаимодействовать с социальным миром» [13, с. 40].

**Автор статьи:** «целостный процесс, охватывающий все этапы развития личности в онтогенезе (в первую очередь – ранние этапы, школьный, подростковый, юношеский возраст); различ-

ные сферы её социальной деятельности и предполагающий активное, согласованное участие в воспитательном процессе всех субъектов государственно-общественной межведомственной системы – на основе полноценного использования потенциала личности, семьи, общества, всех воспитательных средств и возможностей социокультурного окружения» [16, с. 5–6, 7–8, 57].

**Т.А. Ромм:** «процесс обретения человеком intersubjectной социальности как условия успешного функционирования человека в обществе и одновременно его индивидуального социального самоопределения как субъекта жизни на основе усвоения духовно-нравственных, ценностных ориентаций» [19, с. 280].

**Е.Н. Сорочинская:** «педагогически ориентированная и целесообразная система общественной помощи, необходимая подрастающему поколению в период его включенности в общественную жизнь» [6, с. 307].

Даже беглый анализ представленных положений показывает, что, при всем различии формулировок понятия «социальное воспитание», у всех учёных есть общее – **стремление показать процесс и результат социального воспитания**. В то же время в интерпретации содержания социального воспитания есть свои особенности, представленные как компонент культуры; комплексность, отражающая систему общественной, государственной помощи, междисциплинарность; процесс обретения человеком социальности, педагогический механизм социализации и другие. Вероятно, чем больше будет в этом ряду авторских подходов и формулировок к пониманию социального воспитания, тем с большим числом «позитивных разночтений» по поводу его содержания мы будем иметь дело.

Какие выводы можно сделать, осмысливая «образ» социального воспитания в контексте теории социальной педагогики? Каковы современные тенденции развития социального воспитания, которые одновременно характеризуют его «образ» как теоретическое осмысление его сущности и содержания?

1. Процесс социального воспитания, являясь отражением социально-экономической ситуации в конце XX – начала XXI вв., испытывает, с точки зрения своего развития и соответствующей эффективности, либо прямое, либо опосредованное влияние различных факторов как социального, так и биосоциального свойства. Это невысокий уро-

вень жизни населения, алкоголизация молодёжи, людей в возрасте от 14 до 35 лет; высокая занятость родителей, с одной стороны, и столь же высокий уровень безработицы в отдельных регионах, с другой, и, следовательно, минимальное время, уделяемое на содержательное, педагогически насыщенное общение с детьми; невысокий культурный и образовательный уровень значительной части взрослых (родителей, в первую очередь). Это также асоциальный образ жизни многих семей; плохое развитие инфраструктуры на селе, крайне низкое качество дорог и сообщений, и, как следствие, – недоступность своевременной и систематической медицинской помощи в ситуации прогрессирующих ранних заболеваний (во многих случаях как следствие несбалансированности и недостаточности питания); тяжёлые последствия алкогольного зачатия.

2. Социальное воспитание в содержательной и организационной основе базируется на следующих положениях:

- государственно-общественный характер взаимодействия всех социальных сил макро-, микро- и мезосоциума как главной составляющей воспитательного пространства, всей системы воспитания в социальной среде; при этом социальное воспитание рассматривает цели, содержание, способы и средства воспитания человека, влияние на поведение и отношения человека в обществе в широком спектре социальных взаимодействий, в различных условиях социальной жизни и среды;

- осуществление личностно-возрастного подхода в процессе создания благоприятной среды воспитания, укрепления духовных контактов между воспитателями и воспитанниками на основе сотрудничества, сотворчества, со-бытия; побуждение воспитанника к саморазвитию, самовоспитанию;

- создание воспитательного уклада детской жизни как стимула для развития и самосовершенствования ребёнка, организационно-педагогическая работа по укреплению «гимнастического зала воспитания» (А.С. Макаренко); скрепление духовной жизни ребёнка с жизнью семьи, школы, родного города, села, страны «социальным воспитанием» (С.Т. Шацкий) при максимальном использовании возможностей общества, народной педагогики.

3. Социально-педагогический аспект социального воспитания отражает понимание воспита-



тельной целостности среды и состоит в точном соотношении субъекта организации воспитательной работы, объекта и средств на различных уровнях: социально-педагогическом, психолого-педагогическом, методическом. Субъектами на социально-педагогическом уровне являются социальные институты воспитания, другие учреждения и ведомства; его объект – межведомственное воздействие в ходе социализации подрастающих поколений. Механизмом достижения поставленных целей служит педагогическая интеграция воспитательных сил общества в различных формах. Психолого-педагогический уровень: субъект – воспитатель, социальный педагог, социальный работник. Объект – конкретная личность в единстве со средой. Средства – обеспечение каждому возможности комфортного пребывания в социальной среде, при этом субъект своей среды – индивидуум, а сама социальная и природная среда становится источником его развития. Методический уровень отражает органическую взаимосвязь и взаимозависимость субъекта и объекта в социальной среде, при которой только и возможно поступательное развитие социального воспитания.

4. Одной из ведущих современных тенденций социального воспитания в условиях современной России является его направленность на своевременное выявление и эффективное решение проблем, возникающих у конкретного человека, воспитанника, у конкретной семьи, в микросоциуме, обществе в целом.

5. Социальное воспитание ориентировано на выполнение комплексной (медико-психолого-педагогической) диагностической функции на раннем этапе развития личности, на уровне семьи и личности; оно призвано обеспечить превентивную профилактику различного рода отклонений – нравственного, физического, психологического, социального плана. В условиях современной России это чрезвычайно важно, так как на протяжении многих лет воспитательно-профилактическая работа страдала своего рода порочным кругом – отсутствием собственно профилактики: усилия сосредоточивались исключительно на борьбе со следствиями, а не на выявлении и устранении причин негативных явлений.

6. Социальное воспитание развивается и совершенствуется по законам диалектики. Это предполагает научный метод познания личности в системе взаимодействий в среде; организацию

воспитательного пространства развития личности; различные формы организации жизнедеятельности, интерактивные способы организации воспитательно-образовательного процесса, формы сотрудничества в среде.

Осмысление возникновения, развития и становления социального воспитания (его «образа» как теоретического представления) позволяет считать, что:

– социальное воспитание есть элемент социокультурного порядка, на который проецируется как целенаправленная деятельность воспитательных (педагогических) институтов, так и среды, традиций, конкретного временного этапа;

– определяющей основой социального воспитания являются духовно-нравственные ценности, а приобщение к ним – цель социального воспитания;

– миссия социального воспитания – в создании необходимых, наиболее благоприятных условий для полноценной самореализации, саморазвития конкретной личности, ее самоактуализации в ближайшем окружении, в передаче социального опыта от поколения к поколению; в создании воспитывающей среды в ближайшем окружении личности; в формировании социально одобряемых, социально значимых групповых и коллективных норм, ориентаций и ценностей; в преодолении социальных отклонений, обеспечении социально-педагогической поддержки и защиты детей, преодолении социальной дезадаптации.

Введение социального воспитания в контекст социально-педагогической практики, ориентация на социально-воспитательные компетенции специалистов – социальных педагогов, социальных работников, воспитателей педагогических учреждений разного уровня и типа – **со всей определённо подчеркивает настоятельную необходимость постоянного теоретического и практического осмысления проблем социального воспитания, а в целом – его «образа».**

#### Библиографический список

1. *Беляев В.И.* Социальная педагогика: методология, теория, история. – М., 2004.
2. *Бочарова В.Г.* О некоторых методологических подходах к пониманию целостного процесса социализации, воспитания и развития личности // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт: В 2 т. – М.; Тула, 1993. – Т. 1.

3. Бочарова В.Г. Социальная педагогика и социально-педагогическая деятельность: сущность, объектно-предметная область, проблемное поле // Социальная педагогика: Монография / под ред. В.Г. Бочаровой. – М.: ВЛАДОС, 2004.
4. Вульф В.З. Социальный педагог в системе общественного воспитания // Педагогика. – 1992.
5. Гурьянова М.П. Сельская школа и социальная педагогика: Пособие для педагогов. – Минск, 2000.
6. Детское движение: Словарь-справочник. – М., 2005.
7. Кемеров В.Е. Социальное и гуманитарное // Социемы. – 2002. – № 8.
8. Купач Т.Ю. Социальное воспитание: ребенок, среда, традиции: Монография. – Балашов, 2002.
9. Куприянов Б.В. Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования (попытка обоснования концепции) // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. – 2006. – № 2 (38).
10. Лисовский В.Т. Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России: Учеб. пособие. – СПб., 2000.
11. Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология // Соч. – Т. 3.
12. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов. – М., 2005.
13. Никитин В.А. Начала социальной педагогики. – М., 1999.
14. Основы социальной педагогики: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и колледжей / В.И. Загвязинский и др. – М., 2002.
15. Плоткин М.М. Социальное воспитание и социальная педагогика // Социальная педагогика: Монография / под ред. В.Г. Бочаровой. – М.: ВЛАДОС, 2004.
16. Плоткин М.М. Социальное воспитание школьников. – М., 2003.
17. Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания: Опыт популярной монографии. – М.: Новая школа, 1996.
18. Резник Ю.М. Введение в социальную теорию. Социальная эпистемология. – М., 1999.
19. Ромм Т.А. Социальное воспитание: эволюция теоретических образов: Монография. – Новосибирск: Наука, 2007.
20. Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт: В 2 т. – М.; Тула, 1993. – Т. 1.
21. Ядов В.А. Стереотип социальный // Философская энциклопедия. – М., 2002.

УДК 378

**Ромм Татьяна Александровна**

доктор педагогических наук, профессор  
Новосибирский государственный педагогический университет  
tromm@mail.ru

## СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИКИ

*Рассмотрено использование термина «социальное воспитание», источники формирования социального воспитания как научной проблемы, исследовательские установки в понимании социального, личности и воспитания, теоретические представления социального воспитания как нормативно-интерпретативного по своему содержанию образа.*

**Ключевые слова:** социальное воспитание, источники для развития социального воспитания как научной проблемы, общенаучные подходы в понимании педагогических феноменов, субъекты воспитательной деятельности.

Современное развитие общества не мыслится без развития социального потенциала человека. Необходимость преодоления последствий не только социально-экономических и политических глобальных изменений (это удел социологов, философов и политологов), заставляет задуматься о «человекообразном» (В. Степин), антропологическом и педагогическом аспектах этой проблемы: сохранить, развить и воспитать в подрастающем поколении

приемлемые для современного демократического общества социальные нормы, национально-культурные ценности и идеалы. При этом задача – не просто «вписать» в конкретные нормы и правила реального социума современного человека, а совместить их с индивидуальными, социально приемлемыми запросами и потребностями последнего. В связи с этим актуализируется социально-историческая миссия воспитания поиска его возможностей по смягчению центрального

противоречия социализации между: «...мерой приспособления человека к обществу и степенью его обособления в обществе» (А.В. Мудрик).

Традиционно комплекс вопросов, связанных со становлением в растущем человеке социальных качеств, рассматривался в общем контексте теории и практики воспитания в терминах «формирования личности», «социального становления», «общественного характера (или направленности) воспитания» и др. Начиная с 1990-х гг., наблюдается все более частое обращение к термину «социальное воспитание». Его определяют как:

- процесс и результат педагогической деятельности по социальному развитию, социальному формированию, социальной компетентности, включению в социальную жизнь;
- компонент культуры, отражающий цивилизационное, средовое своеобразие условий формирования личности;
- педагогический механизм социализации;
- социальный институт (или сферу общественной жизни общества), решающий задачи политического, социально-защитного, воспитательного характера;
- систему общественной, государственной помощи человеку при определенных затруднениях, нарушениях;
- способ научного теоретизирования по поводу проблем взаимодействия человека и общества и др.

Очевидно расширение проблематики, связанной с использованием термина «социальное воспитание». При этом сохраняется неоднозначное отношение педагогической общественности к самой идее социального воспитания, в котором проявляются: а) откровенное ее неприятие («а разве бывает воспитание несоциальным?»); б) автоматическая подмена всей воспитательной проблематики на социально-воспитательную; в) сведение социального воспитания к отдельным аспектам общественных, коллективных проявлений человеческих отношений (причем с заведомо негативной коннотацией).

Осознание социального воспитания как научной проблемы современной педагогики с необходимостью требует осмысления источников ее формирования, связанных с объективными потребностями общественной жизни, той ее части к которой относится реальность воспитания, а также – с потребностями развития педагогической науки.

*Внешние (объективные) источники*, которые делают актуальным обращение к теме социального воспитания, кроются в усложнении и динамичности обретения социальности человеком в современном мире. Противоречивость социально-психологической сферы жизнедеятельности человека становится источником противоречивого развития современного человека, в принципиально изменившемся мире безусловно изменилась ситуация развития и функционирования самого человека. По мнению А. Тэшфела, проблема социальных изменений уточняется как проблема отношений между Человеком и Социальным Изменением: «изменение» есть фундаментальная характеристика социального окружения человека, побуждающая его совершать выбор определенной линии поведения. Как следствие:

а) изменяется процесс социализации человека (исчезновение традиционных и появление новых (информационные, сетевые ресурсы субкультурные) механизмов социализации; полисубъектность социализации и изменение способов взаимодействия различных социальных субъектов в достижении задач социального развития [см., напр. 11]; явления десоциализации (А.В. Мудрик) или диссоциализации (И.А. Колесникова);

б) изменения происходят в воспитании как социальном институте: динамика функций воспитания, появление новых субъектов воспитательной деятельности (религиозные общественные и политические партии и движения, детские общественные организации), изменения стратегии и тактики решения воспитательных задач традиционных субъектов (школа, семья).

Таким образом, изменения, происходящие в жизни общества, человека, способах осуществления им себя в этом мире, становятся исходными фундаментальными предпосылками для *понимания сущности и возможности социального воспитания, как последовательной деятельности различных субъектов общества по приобщению человека к общественной жизни в процессе собственного самоопределения*. (Надо заметить, что подобное представление о роли и месте социального воспитания в жизни общества и человека особенно выпукло было обозначено в сходных условиях социально-культурных изменений второй половины XIX – начала XX вв. [9]. Особенно наглядно это подтверждено анализом тематики докладов, обсуждаемых на Междуна-

родных конгрессах этого времени, посвященных различным вопросам образования: доклад Говетта об общественном воспитании студенчества; доклады Э. Пти и Крузе о деятельности обществ бывших учеников народной школы, школьных обществ взаимной помощи и попечительства в народном общественном воспитании; роль народных университетов, искусства, литературы в общественном воспитании и образовании и др. [4; 5]. Содержание докладов, демонстрирует широкий набор воспитательных средств от «околошкольных» и послешкольных учреждений (школьные общества взаимопомощи, ассоциации бывших учеников школы, потребительные и производительные ассоциации, ссудно-сберегательные товарищества, сельскохозяйственные и рабочие синдикаты, биржи труда; гимнастические, музыкальные общества) — до музыки и скульптуры включительно).

Расширение социальной проблематики теории воспитания в современных условиях, выражающееся в «накоплении» тенденций, теорий и методов, связано не только с объективными процессами, которые обусловили изменение самого объекта педагогической науки — воспитания. В значительной мере такое изменение объекта повлияло на весь спектр педагогической науки и, как одно из следствий этого, возникла потребность изменения в методах анализа, применения новых исследовательских подходов, увеличения роли междисциплинарных исследований в осмыслении особенностей, свойств, закономерностей социального воспитания как самостоятельного объекта познания. В этом — *внутренние источники для развития социального воспитания как научной проблемы*.

а) за последние 10 – 15 лет проведен целый ряд полноценных эмпирических исследований, в которых предложены обобщения выявленных в них фактов и закономерностей в форме концепций, теорий, объясняющих явления и процессы, происходящие в отдельных сферах социального воспитания (И.Н. Андреева, В.М. Басова, Г.П. Бобылев, Ю.И. Кривов, Б.В. Куприянов, М.В. Никитский, В.И. Петрищев, М.М. Плоткин, Н.Е. Романюта, Т.А. Ромм, Т.В. Складорова, М.В. Шакурова, Т.Т. Щелина, В.Р. Ясницкая, и др.). Тем самым расширяется и наполняется объем социального воспитания как сферы социальной реальности (теории среднего уровня по Р. Мертону);

б) несмотря на неконвенциональность и термина, и идеи, в современной педагогике развива-

ются теоретические концепты (образы) социального воспитания, отражающие содержание и результат субъективного осмысления и конструирования теоретических представлений о феномене социального воспитания: философский (В.Д. Семенов, Г.Н. Филонов и др.); социологический (Б.П. Битинас, В.Г. Бочарова, М.П. Гурьянова, М.М. Плоткин, В.А. Фокин и др.); «помогающий», в контексте социальной работы (М.А. Галагузова, Л.В. Гусякова, С.А. Расчетина и др.); педагогический (Б.З. Вульф, В.И. Загвязинский, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик и др.) [8]. Каждый из теоретических образов с той или иной степенью достоверности фиксирует лишь некоторые моменты, стороны или аспекты действительных педагогических проблем, но лишь взятые в совокупности они приближают нас к постижению истинной сущности исследуемого явления;

в) выявлению взаимосвязей и взаимозависимостей, присущих социальному воспитанию, способствует изучение исторической преемственности социально-воспитательной идеи (И.Н. Андреева, Т.С. Просветова, С.А. Расчетина, Д.В. Потепалов, Т.А. Ромм, Л.К. Синцова и др.) как осмысления целого ряда взаимосвязанных вопросов по поводу процесса «вписывания» человека в социальную жизнь, изначально предложенной мыслителями-философами и воспринятой в дальнейшем педагогами по мере развития науки, культуры и цивилизации;

г) благодаря анализу концепций социализации и их введению в педагогический контекст, что убедительно и подробно сделано в трудах И.С. Кона, Ю.И. Кривова, А.В. Мудрика, В.И. Петрищева [2; 6; 7], стало возможным зафиксировать взаимозависимость и взаимовлияние между процессом/результатом социализации и характером социального воспитания. Данное обстоятельство имеет принципиальное значение, поскольку обсуждая какую-либо теорию, мы всегда находимся внутри более обширной «предпосылочной» теории (У. Куэйн). По отношению к теории социального воспитания роль такой предпосылочной доктрины, выполняют различные многочисленные и зачастую противоречащие друг другу теории социализации.

Таким образом, расширение проблематики социального воспитания, связано с глубинными процессами, происходящими в науке, прежде всего с потребностью более глубоких изменений ее методологических и теоретических основ, ее

способности обеспечить новый уровень проникновения в суть исследуемой реальности – социального воспитания. Для чего необходимо не только расширение информации, знаний, позволяющих осмыслить феномен воспитания в контексте постоянно меняющейся социальной реальности, важно формирование принципиальной иной основы для понимания этих изменений.

Современная теоретизация социального воспитания должна учитывать разнонаправленные исследовательские установки в понимании социального, личности и воспитания, опираясь на современный уровень философского, социологического, психологического знания. Так, эвристические возможности анализа социального воспитания с точки зрения нормативного, интерпретативного и нормативно-интерпретативного общенаучных подходов, позволяет свести к минимуму односторонность в понимании педагогических феноменов; дополнять нормативное, структурно-функциональное (традиционное) осмысление воспитания как социального явления – интерпретативно-понимающим, которое фиксирует их культурно-аксиологические, социально-психологические и антропоцентрические размерности [10]. В этом русле фактически работали и работают В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий, а во второй половине XX – начале XXI вв. И.Д. Демакова, Б.З. Вульф, И.А. Колесникова, Х.Й. Лийметс, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова, В.А. Сухомлинский и др.

Существование в современной педагогической науке теории социального воспитания А.В. Мудрика подтверждает эту тенденцию: феномен социального воспитания предстает в теоретических представлениях как нормативно-интерпретативный по своему содержанию образ. Для него характерно признание того, что:

а) соотношение стихийной и организованной социализации позволяет с большей объективностью отнестись к определению возможностей, границ и разнообразия задач различных субъектов воспитательной деятельности, каждый из которых имеет свои ценности, формы взаимодействия и пр.;

б) задачи социального воспитания отличны от задач других видов воспитания (семейного, религиозного), и не могут быть тождественны задачам стихийно и относительно направляемой социализации;

в) многофакторность и многомерность социализации создает основу как для просоциальной, так и антисоциальной направленности взаимодействия человека и общества; позволяет зафиксировать существование социального и диссоциального воспитания;

г) констатация существования различных подходов к социализации создает основу для конструирования разнообразных (как минимум двух, на основе субъект-объектного и субъект-субъектного подхода) моделей социального воспитания.

Подобное современное осмысление социального воспитания, отвечая на вызовы времени, обогащает теорию и практику воспитания. Прежде всего, за счет того, что в духе современного гуманитарного знания позволяет методологически точно представить основание для дифференциации социального воспитания среди других процессов, относящихся к человеческому существованию (развитие, социализация, воспитание).

С одной стороны, это продолжает историческую педагогическую традицию осмысления социального воспитания, в рамках которой социальное воспитание рассматривалось не столько в связи с проблемами социальной политики, социального совершенствования общества, сколько в связи с вопросами социального развития человека, становления качеств солидарности, нравственности, гражданственности, межличностных отношений, интересов и потребностей личности в коллективе, субъективного переживания общественных процессов.

С другой стороны, современное осмысление социального воспитания «раздвигает» границы и возможности воспитания (возрастные, социальные и пр.), т.к. социальное воспитание имеет дело со всем многообразием факторов и условий, с которыми сталкивается человек в процессе своей жизни. Признание социального воспитания означает признание факта многообразия субъектов воспитательной деятельности, которая осуществляется в широком контексте повседневной реальности, многогранной, противоречивой, полисубъектной. Все эти разнообразные субъекты становятся носителями разной социальности. Это влечет за собой расширение содержательного контекста воспитания в целом за счет осмысления роли и места различных педагогических феноменов и средств, обеспечивающих разнообразные социальные устремления человека (потребности в социальной активности, социальной

защите, социальном успехе, приобщении к духовно-нравственным ценностям). В качестве таких средств выступают: детская общественная организация (А.Г. Кирпичник), дополнительное образование (Б.В. Куприянов), социокультурная анимация (И.И. Шульга), место жительства (М.В. Никитский), волонтерская деятельность (Е.В. Богданова) и др.

Изучение социального воспитания в качестве специального объекта способно существенно расширить горизонт современных педагогических исследований, ориентируя ученых на изучение феномена социального воспитания как базовой категории современной педагогики. Развитие теории социального воспитания связано не только с осознанием специфики феномена социального воспитания, чему должна способствовать научная рефлексия. Но также с признанием того, что чем яснее и определеннее она будет сконструирована, тем ближе мы приблизимся к ответу на вопрос об истинной сущности его самого. Сформулированная концепция социального воспитания начинает влиять на практику социально-воспитательной деятельности. Будучи включена в процесс развития системы воспитания в качестве ее интеллектуального, понимающего ресурса, она составляет неотъемлемый компонент этой системы.

#### Библиографический список

1. Вульфов Б.З. Социальная педагогика и процесс формирования личности // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. – М.: Тула, 1993. – Т. 1. – С. 59-71.
2. Кривов Ю.И. Трактровка понятия «социализация» в гуманитарном знании XX столетия // Вопросы воспитания. – 2010. — № 1 (2). – С. 10-17.
3. Куайн У. Онтологическая относительность // Современная философия науки. – М., 1996. – С. 55-58.
4. Лозинский Е. Общественно-психологические основы воспитания // Вестник воспитания. – 1900. – № 3. – С. 1-31.
5. Лозинский Е. Поворотный пункт в развитии современной педагогики // Образование. – 1903. – № 8. – С. 1-21.
6. Мудрик А.В. Социализация вчера и сегодня. – М.: МПСИ, 2006. – 432 с.
7. Петрищев В.И. Особенности семейной социализации подрастающих поколений в Великобритании, США и Новой Зеландии на рубеже XXI века: монография. – СПб.: Реноме, 2009. – 256 с.
8. Ромм Т.А. Социальное воспитание: подходы к социальному воспитанию // Вопросы воспитания. – 2010. – № 4 (5). – С. 17-25.
9. Ромм Т.А. Социальное воспитание на рубеже XIX и XX веков // Вопросы воспитания. – 2011. – № 1 (6). – С. 91-100.
10. Ромм Т.А. Социальное воспитание: педагогический ответ на вызовы постиндустриальной эпохи // Социальная педагогика: люди, идеи, проблемы: сборник / под общей ред. Т.А. Ромм, Т.Т. Щелиной. – Арзамас: АГПИ, 2011. – С. 290-303.
11. Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности: Сб. науч. тр. / под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. – М.: ИТИП РАО, 2009. – 304 с.

Поляков Сергей Данилович

доктор педагогических наук, профессор

Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова

sdpolyakov@mail.ru

## О ФЕНОМЕНОЛОГИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*В статье приводятся и обсуждаются результаты пилотажного исследования представленности воспитания в профессиональном сознании педагогов.*

**Ключевые слова:** воспитание, профессиональное сознание педагогов, модели воспитательной деятельности.

Воспитание – многоуровневое и «поли-видное» явление. Его можно рассматривать как социальный институт; как педагогический процесс в воспитательной организации; как предмет воспитательной деятельности, воспитательного действия конкретного человека в педагогической позиции (родителя, педагога, общественника). В воспитании, по А.В. Мудрику [4], можно различать такие его виды как социальное, семейное, религиозное (в нашей терминологии, «идеологическое»), коррекционное, диссоциальное воспитания.

В данной работе мы будем анализировать только некоторые аспекты *социального воспитания*, а именно представленность воспитания, как профессионального педагогического (воспитательно-го) действия, в сознании педагогов, то есть некоторые моменты феноменологии анализируемого явления. Ниже приводятся и обсуждаются результаты пилотажного исследования данного явления: представленности воспитания в профессиональном сознании педагогов.

Гипотеза нашего исследования – образы, структуры профессиональных действий, относящиеся педагогами к воспитанию, вариативны и существенно отличаются от моделей воспитательной деятельности в педагогической теории.

В педагогической теории воспитание чаще всего определяется как целенаправленный процесс, направленный на формирование (развитие, обеспечение условий, вырашивание, поддержку и т.д.) тех или иных качеств растущего человека в соответствии с государственными и общественными ориентирами, а также в интересах развития самого человека как личности. Соответственно воспитательная деятельность педагога описывается как целеполагание (анализ ситуации, формулировка цели как образа будущего результата, планирование действий), реализация действий и анализ его результатов [1; 5].

И на первый взгляд подобное видение воспитательной деятельности является естественным и почти что единственно возможным, в силу того, что оно отражает общую структуру любой профессиональной деятельности. В кратком виде эта структура может быть описана как цепочка цель – действия – результат.

В нашем исследовании слушателям курсов повышения квалификации, было дано задание:

*«Опишите ситуацию, или мероприятие, или случай, или занятие в которых вы воспринимали себя как педагога, осуществляющего воспитание.»*

*Эта ситуация может быть как работа с группой школьников или с отдельным школьником, она может быть проблемной или беспроблемной, успешной или неуспешной».*

Задание было предложено слушателям преподавателем, автором данного текста, до объявления темы предстоящего учебного занятия. На описание отводилось 5 минут. Если были просьбы дать время для окончания выполнения задания, к заданному времени добавлялось не более 2-х минут.

Работу выполнили 4 группы слушателей: группа педагогов дополнительного образования, группы слушателей курсов по подготовке к областным конкурсам классных руководителей и «Учитель года», группа педагогов из школ, работающих по областной программе РИП (Развитие. Инновации. Поиски.).

Соотношение респондентов по группам было примерно равным.

К обработке было принято 100 описаний.

Термины, использованные нами при анализе описаний: ситуация, цель, анализ, деятельность, действия, результат, понимание.

Термином *ситуация* кодифицировались при анализе описаний, те фрагменты текста, где описывались исходные ситуации: поступки, действия,

проявления отдельных школьников, а так же групп школьников или класса (группы в учреждении дополнительного образования).

Наличие *цели* в описании фиксировалась, если она называлась как цель деятельности или действий педагога, причём независимо от отчётливости её формулировки и адекватности описываемому процессу.

*Анализ* считался представленным в описании, если хоть в какой-то мере указывались причины или процесс выявления причин возникновения описываемой ситуации.

Термин «*действия*», при анализе работ слушателей, использовался для обозначения недействительных (то есть не направленных на организацию и регулировку коллективных или индивидуальных действий) обращений педагога к классу, группе, к отдельному школьнику. Примеры таких действий: внушающее дисциплинарное воздействие, просветительское обращение к классу, совместный со школьником анализ взаимоотношений и пр.

Термин «*деятельность*» применялся при фиксации любых действительных характеристик ситуации, как в случае организации педагогом деятельности в воспитательных целях, так и для описания деятельности не направленных в явном виде на воспитательные цели. Примеры последнего – организация уборки в классе для того, чтобы в классе было чисто (каковы воспитательные последствия уборки не называется).

Представленность *результата* в описании фиксировалась, как в случае названия каких-либо психологических изменений в школьниках или группе школьников, так и при назывании *результата-продукта* (например, поставленный спектакль, посаженное дерево).

Наконец термин «*понимание*» применялся для особых описаний, где в качестве процесса или результата отмечалось появление или динамика чувства взаимопонимания школьника(ов) и педагога в качестве важной характеристики описываемого примера.

Какие же типы представленности воспитания, как педагогического действия в воспитательной ситуации (мероприятии, занятии, случае), нами были выявлены.

Описаний близких к «теоретической структуре» воспитательной деятельности набралось 12 (!). Они разделились на варианты:

- цель – деятельность – результат;

- ситуация – цель – действия – результат;

- ситуация – анализ – цель – действия – результат.

Назовём такой тип представленности воспитания в сознании педагогов – *целевой*. В 3-х описаниях цепочка была незавершённая (цель – деятельность). Обозначим этот вариант образа воспитания как целевой *незавершённый*.

В 45 описанных случаях источник действия – не цель воспитания, а конкретная ситуация, за которой идёт (или не идёт) анализ, деятельность (или действия), ведущие к результату. Эта группа делится на варианты:

- ситуация – анализ – деятельность (действия) – результат;

- ситуация – деятельность (действия) – результат (34 случая);

- деятельность – ситуация – действия – результат.

Назовём эту группу представленностей воспитания в сознании педагогов *ситуационный*.

Незавершённых «ситуационных» цепочек – без указания на результат – 23. Чаще всего из них встречаются последовательности: ситуация – действия (10 случаев) и ситуация – анализ – действия (6 случаев).

Остальные варианты (деятельность – ситуация – действие; деятельность – ситуация – анализ – действие; деятельность – ситуация, просто описание ситуации без действий педагога) – единичны.

В процессе исследования были выявлены также две особые группы.

Одна из них представляла развёрнутые описания организуемой воспитывающей деятельности (без фиксации целей этой деятельности и ситуации, в которой она реализовалась). Всего таких описаний набралось – 14. В 7 из них были названы результаты деятельности, в других же 7 «обошлось» без результатов.

Самыми особенными оказались описания фиксирующие появление и развития взаимопонимания педагога и школьника. Всего таких работ в принятом к обработке материале оказалось 4. Для этих педагогов, судя по их текстам, наращивание понимания ими школьника и его, школьника, взаимопонимания с педагогом и есть воспитание.

Просуммируем и прокомментируем полученные результаты.

Во-первых, феноменология воспитания, как представленности воспитания, воспитательных ситуаций, воспитательной деятельности в виде



образов и структур в массовом профессиональном сознании педагогов, весьма разнообразна.

Во-вторых, совпадение этих образов и структур с распространённой в научной педагогике моделью воспитательной деятельности (деятельности воспитателя) весьма невелико.

В-третьих, наиболее слабо в сознании педагогов присутствуют цели и анализ складывающейся ситуации.

Весьма ограниченное место в профессиональном сознании педагогов, как воспитателей, занимает организация и регуляция деятельности школьников (38 случаев из 100). Несильно представлена и направленность описаний на характеристику результатов (57 из 100).

Возможны две интерпретации данных фактов:

1. Задача развития рефлексивных способностей, умений, мотиваций, педагогов, как основы их профессионального остаётся для изученных педагогов-воспитателей нерешённой.

2. Возможно дело не только, а может и не столько, в неразвитости рефлексивности педагогов, а в слабости педагогической теории воспитания. В теории воспитания отсутствуют модели *реального* процесса социального воспитания, модели того, как оно складывается и развёртывается в педагогической действительности, в целом, и в сознании педагогов, в частности.

Предложим некоторый рабочий набор таких моделей.

«*Научная модель*». Размышление педагога как воспитателя о действии в конкретной ситуации начинается с анализа ситуации, продолжается в постановке цели, планировании действий, реализации планируемых действий и анализе полученного результата.

«*Модель внутридейательностная*». Воспитательные действия педагога развёртываются в контексте деятельности группы школьников или отдельного школьника, организованной самим педагогом или воспитательной организацией без каких-либо специальных педагогических целей. Развёртывание этого варианта действий педагога происходит по этапам: существующая деятельность – проблемная ситуация, возникшая в контексте этой деятельности – анализ ситуации – постановка воспитательной цели – действия педагога в контексте свершающейся деятельности – воспитательный результат.

«*Модель ситуационная*». Ожидание или организация недейательностных ситуаций несущих воспитательный потенциал – цель действия в контексте данной ситуации – действия педагога – воспитательный результат.

«*Модель понимания*» [Смотри 4]. Постановка задачи понимания данного школьника, или группы школьников, или себя, в контексте взаимоотношений со школьником (группой школьников) – процесс понимания (средствами идентификации, эмпатии, рефлексии) – демонстрация своего понимания школьнику (группе) – фиксация факта наращивания взаимного понимания как воспитательного результата.

«*Модель событийная*». [Смотри, например 2]. Создание и поддержка *событий* (эмоционально, ценностно, интеллектуально насыщенных ситуаций), развёртывание которых создаёт те или иные воспитательные потенциалы и развивающие индивидуальные последствия. Событийная модель предстаёт как интересная, значимая, эмоциональная ситуация не только в сознании школьников, но и в сознании педагога. Такая представленность ситуации в сознании педагога является для него *признаком*, маркером происходящего «акта воспитания».

Конечно, каждая из этих моделей требует как тщательного теоретического развёртывания, так и сопоставления её с феноменологией массового и передового социального воспитания.

#### Библиографический список

1. Воспитательная деятельность педагога / И.А. Колесникова, Н.М. Борытко, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова; под общ. ред. В.А. Сластёнина и И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2007.
2. Григорьев Д.В. Создание воспитательного пространства: событийный подход // Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания: Сб. науч. статей. – Пермь, 2001. – С. 77–88.
3. Лузина Л.М. Человек в проблемном поле воспитания: Монография. – Псков: Изд-во ПГПУ, 2008.
4. Мудрик А.В. Социализация человека. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010.
5. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Теория и методика воспитания. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004.

Ходусов Александр Николаевич

доктор педагогических наук, профессор  
Курский государственный университет  
KonovalovaSv@yandex.ru

# ГЕНЕЗИС ТЕОРИИ, МЕТОДОЛОГИИ, ПРАКТИКИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ XX – НАЧАЛА XXI ВВ.: ОТ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЙ МОНОМЕТОДОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОГО ИДЕАЛА К СУБЪЕКТНО-МЕНТАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК ДЕТЕРМИНАНТЕ СМЫСЛО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

*Рассматриваются методологические школы в отечественной науке XX–XXI вв., разрабатывавшие содержание психологии и педагогики воспитания, а также направления внедрения теории и методологии воспитания в школьную практику.*

**Ключевые слова:** психология воспитания, педагогика воспитания, институциональный подход, субъектно-личностный подход.

Генезис отечественной теории и методологии воспитания школьников периода XX – начала XXI в. представлен диверсификацией и вариативностью понятий, теорий, методологических основ, концепций, парадигм, моделей, механизмов воспитания и его результатов. Несмотря на утвержденную государством монометодологию в воспитании школьников, в России периода XX в. сформировалась достаточно совокупность методологических школ, разрабатывающих содержание психологии и педагогики воспитания, что позволяло реализовать системный подход в воспитании школьников на практике.

В XX–XXI вв. в психологии воспитания в России сформировались следующие методологические школы: направление социогенетического развития человека и психики (П.П. Блонский); направление биогенетического развития человека и психики (А.Б. Залкинд); направление ближайшего развития ребенка (Л.С. Выготский); направление исследования человека как целостности (Б.Г. Ананьев, В.Н. Мясищев); направление «Деятельность. Сознание. Личность» (А.Н. Леонтьев); направление формирования мыслительной деятельности учащихся и умственного воспитания (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин); направление развития личности в онтогенезе и филогенезе (Р.С. Немов, Д.И. Фельдштейн); направление воспитания лидера в процессе развития его организаторских способностей (Л.И. Уманский).

В педагогике воспитания периода XX в. – начале XXI в. также сформировалось несколько методологических школ: направление трудового

воспитания детей (С.Т. Шацкий); направление коллективного коммунистического воспитания (А.С. Макаренко); направление ориентации на личность ребенка как самоценность (В.А. Сухомлинский); направление нравственного воспитания школьников (О.С. Богданова, И.С. Марьенко); направление воспитания пионера и комсомольца как строителя коммунизма (К.Д. Радина, Б.Е. Ширвиндт, М.М. Яценко); направление «Коллектив и личность» (А.Т. Куракин, Х.Й. Лийметс, Л.И. Новикова); направление организационно-педагогических основ коллективного воспитания детей как методологии воспитания школьников (Л.Ю. Гордин, В.М. Коротов, Б.Т. Лихачев, Ю.П. Сокольников); направление самоорганизуемого воспитания (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич); направление стратегия воспитания в системе непрерывного образования (И.А. Зимняя); направление педагогика свободы воспитания и педагогическая поддержка воспитания (О.С. Газман); направление юного педагога воспитания (М.И. Рожков); направление социализации ребенка в условиях детской организации, объединения (СПО, СДО) (Е.Е. Чепурных, А.В. Волохов, И.И. Фришман); направление воспитание ребенка в условиях его включенности в социальное движение детей (А.Г. Кирпичник, Т.В. Трухачева, А.В. Малиновский, О.В. Решетников, Т.А. Ромм); направление развивающее воспитание и воспитательные системы (Н.Л. Селиванова, В.А. Караковский) и др.

Методологическая дифференциация отечественных школ педагогики и психологии воспитания XX – начала XXI вв. показывает, что в этот

период сформировались два фундаментальных подхода научного обоснования сущности воспитания как явления и процесса: институциональный и субъектно-личностный. Примерами первого подхода могут служить «Примерное содержание воспитания школьников» (И.С. Марьенко), стратегия воспитания в системе непрерывного образования (И.А. Зимняя). Примером второго подхода – ориентация на личность ребенка как самоценности (В.А. Сухомлинский), «развивающее воспитание и воспитательные системы» (Н.А. Селиванова, В.А. Караковский).

Институциональный формат научно обоснованной сущности воспитания представляет его как конкретно-историческое явление, тесно связанное с социально-экономическим, политическим, культурным состоянием общества, а также с его этноконфессиональными и социально-культурными особенностями. Воспитание как социальный институт обладает определенными составляющими элементами и выполняет конкретные функции в общественной жизни как явные (формулируемые обществом, социальными группами), так и латентные (скрытые, не формулируемые). Результат институционального воспитания – воспитанность школьника как члена общества, которая характеризуется знанием правил культуры поведения, общения, сформированностью внутренней культуры человека, отражающейся в его мировоззрении. Воспитанность на институциональном уровне обусловлена развитием культуры общества, социальной средой, системами воспитания социальных институтов [3, с. 42–43].

Субъектно-личностный формат научно обоснованной сущности воспитания представляет его как социально-педагогическое явление, современные смыслы которого связаны с самоценностью ребенка и его развитием. Как процесс, воспитание представляется психолого-педагогическим управлением, сопровождением (педагогическая поддержка) развития личности школьника. Результат субъектно-личностного воспитания: знать, уметь, владеть, быть готовым и способным к самоизменению (самостроительству), а главное, к самовоспитанию. В этом случае формируется мотивационная готовность школьника к самоактуализации, самостоятельности, сотрудничеству, сотворчеству, самореализации и т.д. (В.А. Сухомлинский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, В.А. Караковский, О.С. Газман и др.).

Школьная практика периода XX в. – начала XXI в. представлена двумя направлениями внедрения теории и методологии воспитания учащихся. Первое, – государственная система школьного воспитания основывалась на институциональном подходе, содержательная логика которого исторически определялись двумя парадигмами. Парадигма первая: воспитание юного строителя социализма и коммунизма (советский период истории России). Парадигма вторая: духовно-нравственное воспитание и развитие личности гражданина России (постсоветский период истории России). Это позволило создать традиционную массовую школьную воспитательную систему, ориентированную на воспитание заданного социального идеала личности.

Второе направление внедрения теории и методологии воспитания учащихся XX в. – начала XXI в. в практику работы школ основывалось на субъектно-личностном подходе, содержательная логика которого исторически определялась гуманистической парадигмой. Технологически создавались предпосылки для диверсификации, вариативности, дифференциации и индивидуализации воспитания, что привело к созданию большого количества инновационных, так называемых авторских школ. Это такие школы: Школа детской радости, школа-коммуна С.М. Риверса и Н.М. Шульмана; школа Ф.Ф. Брюховецкого для развития идей коллектива; школа подготовки молодежи к труду П.Г. Година; школа как воспитательные центры и воспитывающие ситуации А.А. Захаренко; модель гуманистической воспитательной системы современной массовой школы В.А. Караковского; коллективная познавательная деятельность школы Ю.М. Цейтлина; школа самоуправления – школа гражданственности (В.Т. Кабуш, Республика Беларусь); школа учебно-воспитательный комплекс (Белгородская область) и др. Директора этих школ вместе с педагогическими коллективами и учащимися создавали гуманистические воспитательные системы, теоретико-методологическую основу которых составляли идеи и теория воспитания детей в коллективе, разрабатываемые в лаборатории «Коллектив и личность» (руководитель Л.И. Новикова). Ведущей идеей теории и методологии воспитания, разрабатываемой лабораторией «Коллектив и личность» была идея обогащения, формирования и развития ноосферы, – сферы мысли, смыслов, сознания личности, которая отражает

ее индивидуальную человеческую сущность, где в развитии личности доминирует духовно-нравственное начало. В этом случае личность находится в постоянном поиске, детерминации смыслов жизни. Данный контекст идеи позволял практикам объективно реализовать гуманистическую стратегию воспитания школьников на основе коэволюции человека и природы (школы А.А. Захаренко, В.А. Караковского).

Таким образом, к концу XX в. – началу XXI в. было достигнуто достаточное, для уровневой оценки, качество теории, методологии и практики воспитания школьников. Осуществить качественную оценку генезиса теории, методологии, практики воспитания школьников XX века позволяет применение известного методологического приема выделения общего, особенного и единичного в явлении или процессе.

*Общим* в теории, методологии и практике воспитания школьников XX века было признание ребенка личностью, воспитываемой в первичном коллективе. *Особенное* проявлялось в том, что в обосновании теории, методологии, технологии воспитания школьников утвердился монопарадигмальный подход. *Единичное* в теории, методологии, практике воспитания было представлено вариативностью типов школьных воспитательных систем.

Как показывают исследования отечественных ученых в области истории педагогики и образования (П.И. Пискунов, З.И. Васильева, Г.Б. Корнетов, М.В. Богуславский и др.), динамичное и вариативное развитие теории, методологии и практики воспитания в XX веке было обусловлено двумя факторами. **Первый фактор.** На институциональном уровне доминировал заказ на обоснование эффективного воспитания будущего строителя нового коммунистического общества. **Второй фактор** – ситуация определенности и стабильности идеологической, политической, социально-экономической, этнокультурной систем, систем образования и воспитания страны.

Системные изменения в России конца XX – начала XXI века, которые, в основном, сегодня завершены, определили новый конкретно-исторический контекст развития теории, методологии и практики воспитания человека в разном возрасте, в том числе в возрасте школьника.

Отечественные и зарубежные историки, философы, социологи, психологи, педагоги (Н.А. Нарочницкая, С.Г. Кара-Мурза, О.В. Долженко, А.С. Запесоцкий, Н.Н. Моисеев, Э. Ной-

манн, А. Хунинг, Э. Фромм и др.) характеризуют современное состояние человека как «человек в состоянии неопределенности». Философы утверждают, что современный человек стал проблематичным, и потому, в частности, реальности его образования, воспитания и развития не могут быть объяснены с помощью какой-либо одной стратегии, опирающейся, как правило, на моноцентрический методологический подход.

Социум также не предстает перед нами гомогенно, что усугубляется динамично развивающейся социальной стратификацией общества. Оно, по утверждению отечественного психолога Д.И. Фельдштейна, сложно структурировано, и при этом сами его структурные характеристики изменились. Поэтому важен, по мнению Д.И. Фельдштейна, дифференцированный детальный анализ, раскрывающий, как и что воспринимает современный человек в разных группах, в разном возрасте, на что рефлексировать, какие смыслы, ценности, образы у него формируются, когда изменяется потребностно-мотивационная сфера, как на него воздействует окружающая действительность, как он действует и каковы возможности действия разных групп.

То есть необходимо, с точки зрения Д.И. Фельдштейна, осмыслить реальную ситуацию жизнедеятельности и функционирования нашего современника – юного, взрослого, зрелого и пожилого, – понять, какие сдвиги произошли в его сознании, мышлении, какие факторы на него воздействуют [6, с. 4].

В этой связи В.В. Налимов, известный отечественный специалист в области философии науки и философии человека, еще в 90-х годах XX века писал, что о современном человеке необходимо говорить в образах личностной многомерности, множественности и личностной изменчивости, что детерминировано смысловой природой личности [1]. Связь развития личности со смыслами ее бытия объективна. При этом, как правило, человек демонстрирует высокий уровень развития структур сознания («идеал сознания»), и одновременно, как утверждает В.В. Налимов, спонтанность сознания. Для динамичного развития личности это идеальная диада. Кроме того, сознание человека, обладая характеристиками многомерности его структур, развивается вследствие доминирования измерения, заданного парадигмой национально-этнической культуры, которая несет в себе смысловой облик (об-

раз) человека, как его национально-культурную идентичность. Это позволяет человеку осуществить переход к осознанию себя многомерной (многогранной), множественной личностью, несущей различные, но корреляционно связанные смысловые ориентации. Смыслы делают человека социально активным и психически здоровым [1, с. 193].

Современный человек, по утверждению В.В. Налимова [1, с. 195], предстает многомерной личностью. Люди с множественной личностью высоко интеллектуальны, творчески одарены, у них сформирована ценностно-смысловая мотивация. Такие люди активно включаются в многоуровневое функционирование, которое является одним из наиболее эффективных средств адаптивности в критической ситуации. В.В. Налимов [1, с. 172] утверждает, что если в привычных условиях человек предстает перед нами как некий носитель более или менее устоявшихся смысловых оценок, то в экстремальных условиях (в ситуации неопределенности – А.Х.), когда возникает необходимость принятия решения и действовать в острой ситуации, решающим оказывается выбор «фильтра» смыслового предпочтения. С нашей точки зрения, это всегда «фильтр» парадигмы национально-этнической культуры, которая несет в себе смысловой облик (образ) человека, живущего, например, в России – многонациональном государстве. Критические ситуации (ситуация неопределенности – А.Х.), по мнению В.В. Налимова [1, с. 172], создают те эволюционные толчки, которые приводят к изменению личности. Возникает эволюционная цепочка, стимулирующая творческую целеустремленность человека, направленность на новое раскрытие смыслов, что делает более гибкой и эластичной смысловую структуру личности. Человек способен изменить систему своих смыслов, обогащая ценностно-смысловую мотивацию поведения и деятельности. В этом случае сознание человека становится результатом развертывающейся эволюции. Оно устремлено к ценностно-смысловому бытию, структурная композиция которого может быть представлена следующим образом: *сознание – смыслы – смыслодеятельность – поведение*. Создаются объективные и субъективные предпосылки идентификации личности в связи с ее воспитанием.

Исследования отечественных историков, философов, социологов, психологов, педагогов пер-

вого десятилетия XXI века (А.Н. Сахаров, В.М. Розин, С.А. Лебедев, В.П. Зинченко, Г.Б. Корнетов и др.) подтверждают сохранение характеристик социума и человека в контексте значения воспитания личности, на которые указывал В.В. Налимов в 90-е гг. XX века. Так, психолог В.П. Зинченко и педагог И.А. Колесникова, утверждая идею эволюционного развития человека, связывают этот процесс с порождением смыслов личности и изменением смысловой структуры личности [7, с. 254]. В.П. Зинченко утверждает, что без смысла не бытие, а существование: смысл укоренен в бытии, бытии по своей природе. «Приговоренность» личности к смыслу есть «приговоренность» к действию, притом к действию, преобразующему существование и бытие. Нахождение смысла и фиксация его в том или ином символе есть основа идентификации индивида. Доминирующим критерием идентификации индивида выступает «чувство смысловой инициативности» (М.М. Бахтин). Решающим является выбор «фильтра» смыслового предпочтения. Ю.Г. Овчинникова в своем исследовании [7, с. 69] указывает на кризис личностной идентичности как современную ситуацию неопределенности.

Характеризуя настоящее состояние человека как «Человек в состоянии неопределенности», отечественные историки, философы, социологи, психологи, педагоги считают, что в ситуации неопределенности (критической ситуации по В.В. Налимову) объективно формируются эволюционные детерминанты (эволюционные толчки по В.В. Налимову), стимулирующие творческую деятельность, новое раскрытие смыслов, обогащающих смысловую структуру личности. Ю.Г. Овчинникова, И.А. Яксина, О.В. Кузема [7, с. 120] указывают на роль временной перспективы в ситуации неопределенности и кризисов зрелости. Р.Р. Бибрих, А.Б. Орлов [7, с. 133] считают мотивацию и целеобразование решающим фактором в поведении человека с закономерным и случайным исходом. О.Н. Молчанова, С.В. Ромашкин [7, с. 154] утверждают наличие мотивации достижения как фактора конформного реагирования человека в ситуации неопределенности. С.Р. Ягольниковский [7, с. 166] представляет фактор неопределенности как детерминанту творческой активности личности.

Как видим, неопределенность не находится в противоречии с развитием, т.к. являясь ситуативной характеристикой развития, она инициру-

ет субъектную активность, динамику мотивации личности. Неопределенность придает импульс развития образованию, социализации, воспитанию личности, обеспечивая их объективную и субъективную непрерывность. Это свидетельствует о современной гносеологической и онтологической укорененности фундаментального положения цивилизационной антропологии о невозможности деформации самой идеи человека как духовного и гуманного существа. В этой связи следует согласиться с выводами многолетних исследований известного американского ученого-гуманиста С. Хантингтона о признании национально-культурной идентичности человека как основы современных цивилизаций. С утратой национально-культурной, духовной идентичности, преемственности по отношению к завоеваниям культуры прежних эпох, идеалам гуманности, добра, любви многократно усиливается возможность манипулирования сознанием человека или разрушения его сознания [4].

Теория и методология воспитания первого десятилетия XXI века интегрировала в свое содержание представленные здесь контекстные характеристики социума, современного человека, его сознания, смыслов, ценностей, мотивации. Базовыми являлись пять положений. Первое. Современное состояние человека признается как «Человек в ситуации неопределенности». Второе. Невозможность деформации, даже в модели «Человек в ситуации неопределенности», самой идеи человека как духовного и гуманного существа и его самооценности. Третье. Признание национально-культурной и духовной идентичности человека как основы современных цивилизаций и их воспитательных систем. Четвертое. Психологические, поведенческие, деятельностные функции человека, отражающие смысловую структуру личности, детерминируются ментальностью человека. Пятое. Распад целостности ценностно-смысловой структуры личности ведет к нарушению мотивационной и целевой составляющей.

Кроме того, учитывается, что личность объективно и субъективно включена в определенную природную, историческую, этносоциальную, этнокультурную, этнолингвистическую среду.

В интегрированном виде эти идеи были положены в содержание большинства современных концепций воспитания и базовых учебников «Педагогика». Примером могут служить такие концепции: Концепция педагогики свободы и педа-

гогической поддержки (О.С. Газман); концепция социального закалывания (М.И. Рожков); концепция стимулирования самовоспитания (П.Н. Осипов); концепция социализации ребенка в условиях детского оздоровительного центра (А.В. Волохов); концепция мультикультурного, этнокультурного, интернационального и гражданского воспитания (А.Н. Джуринский); концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков).

В базовом учебнике «Педагогика» (авторы В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов) целостный педагогический процесс представлен в методологической интерпретации В.А. Сластенина. Он утверждает, что смысловое обучение и смысловое воспитание не отрицают, а предполагают использование новейших информационных технологий на базе компьютеров, но технологический компонент неотделим от смысло-жизненных, ценностных ориентаций на основе включения учащихся в пространство исторически сформировавшейся национальной и мировой культуры [5, с. 12].

Институциональный уровень содержания отечественного воспитания первого десятилетия XXI века определялся совокупностью Законов РФ, Указов Президента, федеральных концепций, программ, которые ориентируют школу на смысловое обучение и воспитание школьника (Закон РФ «Об образовании»; Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (Указ президента РФ от 4 февраля 2010 г.); Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г.; программы федерального и регионального уровней: «Народы России: возрождение и развитие», «Российская идентичность в меняющемся мире» и др.).

Практика воспитания первого десятилетия XXI века демонстрирует диверсификацию, вариативность программ и воспитательных систем. В современных школах реализуются программы традиционного, профильного (кадетские, морские классы), светско-конфессионального (программа «Основы православной культуры», воскресные школы, православные гимназии), культурного и мультикультурного воспитания. Содержательный анализ этих программ показывает, что они ориентированы на смысловое воспитание школьников.

Качественная оценка генезиса теории, методологии, практики воспитания первого десятиле-

тия XXI века также требует применения известного методологического приема выделения общего, особенного и единичного в явлении или процессе.

*Общим* в теории, методологии и практике воспитания первого десятилетия XXI века было признание ребенка самоценностью, что определило необходимость изучения «природы человека» и присущих всем людям «инвариантных свойств», определения роли «самости» человека, отвечающей требованиям времени; «расширения духовности» людей, а также «развития социального характера» личности и путей его изменения. *Особенное* проявилось в том, что в обосновании теории и технологий воспитания школьников утвердился полипарадигмальный подход, методологическую основу которого определяла идея смыслового воспитания. *Единичное* в теории, методологии, практике воспитания представлено решением проблемы «фундаментальной потребности человека как стремления к идентичности», основные характеристики которой детерминируются ментальностью личности. Субъектно-ментальную идентичность школьника определяют детские смыслы жизнедеятельности, ценности, интересы. Например: вариативные воспитательные системы России (воспитательная система В.А. Караковского); воспитание детей в коллективах Международного союза детских общественных объединений «Союз пионерских организаций – Федерация детских объединений» (СПО ФДО); воспитание в рамках социального движения де-

тей и т.д.

Перспективы субъектно-ментальной идентичности личности как детерминанты смысло-ориентированного воспитания школьников связаны, на наш взгляд, с созданием в России воспитательных систем общинного типа. Воспитательные системы общинного типа являются фактором гуманизации межличностных отношений, где возможны соработничество, сотрудничество, сотворчество, соуправление (Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, В.А. Караковский, опыт западноевропейского воспитания) и мониторинг субъектно-ментальной идентичности личности школьника.

#### Библиографический список

1. *Нахимов В.В.* Спонтанность сознания. – М., 1989.
2. *Новикова Л.И.* Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды. – М., 2010.
3. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б.М. Бим-Бада. – М., 2009.
4. *Сикорский Б.Ф.* Проблемы гуманизации человека в дегуманизированном мире. – Курск, 2011.
5. *Сластенин В.А.* О проектировании содержания высшего педагогического образования // Преподаватель. – 1999. – №4.
6. *Фельдштейн Д.И.* Тенденции и потенциальные возможности развития современного человека. – М.; Воронеж, 2005.
7. Человек в ситуации неопределенности / под ред. А.К. Болотовой. – М., 2007.

**Мануйлов Юрий Степанович***доктор педагогических наук, профессор  
Нижегородский институт развития образования  
Y.S.Manuylov@yandex.ru***ВЕКТОРЫ ЭВОЛЮЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ  
В ЭПОХУ НАНОТЕХНОЛОГИЙ:  
РАЗОЧАРОВАНИЯ И НАДЕЖДЫ**

*Представлено представление о разных подходах в педагогике, их сущности, судьбах и о возможности появления нанопедагогике.*

**Ключевые слова:** управление, педагогика, этап развития педагогической науки, научные подходы, новая педагогическая реальность.

**В** Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» указывается, что главными задачами современной школы являются: «раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патристического человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире». Решение этих задач возможно лишь в условиях свободы «для» конструирования своего будущего и профессионального роста, свободы «от» негативного влияния социума и свободы «в» суждениях и поступках. Такую свободу молодые люди могут обрести лишь в школе, соответствующим образом направляющей их действия, в школе формирования, воспитания и управления.

Существует множество определений управления. Но мы исходим из лингвистического толкования термина. По мнению отечественных языковедов и культурологов в праславянской традиции прошлое, настоящее и будущее соответственно именовалось навь, явь и правь (помимо других значений). Правь стала корневой основой группы слов: право, правило, правый, управа, правильный, праведность, правда, справедливость, направленность, направление и управление. По мнению В.И. Даля управлять значит «давать направление, заставлять идти правым, нужным путем».

«Генетическая» связь управления с будущим позволяет рассматривать социальную педагогику как науку управления процессами развития, формирования человеческой личности и как искусство подчинения наличного настоящего детей их будущему, существующему как возможность, образ, цель, модель, картина, желание, идеал, мечта, требование.

Заметим, что в современной России с ее вертикалью власти, подчинение является настолько

актуальной проблемой, что от ее правильного решения зависит судьба не только отдельных граждан, но страны в целом. Подчинение бывает вынужденным или добровольным. В общем виде его можно определить как процесс восхождения или нисхождения, даже низведения субъекта до некоего социального психологического, морального, духовного состояния, отвечающего тому или иному классу, рангу, категории, чину. Неслучайно педагогику считают наукой о должностовании. История педагогики есть история поиска средств воспитательных влияний на молодежь. Поиск педагогического инструментария сопровождался исследованием возможностей самого человека (ребенка). Изучались свойства, качества, стороны, функции, черты личности, их взаимосвязь и взаимообусловленность в системе целого. На этом пути было совершено немало открытий, в том числе в физиологии и психологии человека. Изучались факторы внешнего окружения, исследовалась их роль и значение в воспитании учащихся. Это интересовало в большей мере социальную философию, социологию, социальную психологию. Открытия и научные данные этих дисциплин широко использовались в педагогике. Каждый этап развития педагогической науки знаменовался выдвижением на передний план той или другой закономерности. Были установлены причинно-следственные связи между действиями педагога и реакцией на них учащихся; свойствами педагогических, воспитательных и дидактических систем и характеристиками деятельности детей; особенностями социально-педагогических ситуаций и обусловленным ими типом поведения; качествами среды и особенностями образа жизни воспитанников.

Значительную роль в установлении закономерных связей сыграла психология, предметом



изучения которой соответственно были функции человеческого сознания (интроспективная, субъективная психология), деятельность (научные школы советской психологии), поведение (объективная психология, реактология, различные формы бихевиоризма), формы бытия (С.Л. Рубинштейн и др.).

Известно, что лучше всего в педагогике был разработан личностный подход, под которым понимается практика использования педагогом своих личностных ресурсов в воспитании личности учащихся. В отечественной педагогике достаточно много внимания уделялось приемам и методам воздействия непосредственно на мысли, чувства и волю детей. Результат достигался с помощью поучительного рассказа, чтения назидательной литературы и эвристических бесед, наставлений, указаний на пользу хорошего поведения, внушений, увещевания, угроз, просьб и убеждений, предписаний и требований, различных форм поощрения и наказания. Большую роль играл личный пример.

Следует заметить, что и сейчас высоко ценятся личные качества учителя (авторитет, статус, эрудиция, общая культура, мастерство, способности, умения управлять детским вниманием, восприятием, мышлением, воображением, памятью и пр.). В современной педагогике такой вид управления нашел яркое литературное воплощение в творчестве Ш.А. Амонашвили, А.В. Мудрика и других ученых, раскрывающих возможности личностного подхода в педагогике. Такая педагогика нравилась всем. Ее осваивали и применяли учителя, ею интересовались родители, да и ученики высоко ценили личные качества педагога. Но по мере роста эмансипации детей, возрастания личностного начала над групповым, с расширением свобод, автономизации, обретением большей независимости от взрослых, педагог (в общей массе) стал утрачивать свое влияние на учащихся и форма управления, основанная на личностных ресурсах, стала давать сбои. В условиях, когда произошло осознание воспитательной и исторической роли предметной деятельности в создании культуры, появились теории деятельности, деятельностный и системный подходы.

В советской «монистической» России деятельностный подход стал ведущим. Деятельность в отличие от реакции сознания человека была признана всеобщей и универсальной формой его

активного и сознательного отношения к действительности. С.Л. Рубинштейн писал: «Тип целостной деятельности ребенка определяет сознание ребенка...», а «направлением его деятельности можно определять и формировать его самого. На этом только и зиждется возможность педагогики». Средством управления деятельностью человека, его развитием и формированием, причем не единичным, а множественным, не от случая к случаю, а постоянным, стала система. В дидактике, к примеру, это система развивающего обучения (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин и др.), а в теории воспитания – воспитательная система (А.Т. Куракин, Л.И. Новикова, В.А. Караковский, Х.Й. Лийметс и др.) Теперь, учитывая взаимозависимость элементов воспитательной системы можно было направлять, регулировать, корректировать деятельность. Этого можно было достигнуть путем изменения предмета и содержания общения (А.В. Мудрик), характера отношений в коллективе (А.А. Бодалев, И.Б. Первин, М.Д. Виноградова, Х.Й. Лийметс, А.Г. Пашков), содержания взаимодействия со средой (Л.И. Новикова, А.Т. Куракин, Ю.С. Бродский, В.Д. Семенов, Ю.С. Мануйлов). Такой подход предполагал новый взгляд на школу как воспитательную систему (В.А. Караковский, М.В. Ворopaев, Г.П. Поспелова и др.), на класс как воспитательную систему (Н.Л. Селиванова), на территорию как воспитательную систему (А.В. Гаврилин и др.). Ядром гуманистической воспитательной системы стал воспитательный коллектив, объединяющий детей и взрослых. Реализовать такой многогранный и наукоемкий подход было не просто, хотя он, бесспорно, вознаграждался замечательными педагогическими результатами (В.А. Караковский, Ф.Ф. Брюховецкий, А.А. Захаренко). Собственно говоря, понимание воспитательной системы, в основание которой была положена системообразующая деятельности детей, самоуправление и самостоятельность стала еще одним шагом к гуманизации и расширению предметной области отечественной педагогики, которая все более уходила от диктата, авторитарности, командно-административного стиля управления. Педагогика деятельностного и системного подходов оказалась наиболее обоснованной теоретически и методически проработанной частью педагогики вообще. Собственно говоря, с ней ассоциируется огромный период развития отечественного образования. Не случайно, в качестве

технологической основы ФГОС принят системно-деятельностный подход.

Но перестроечные процессы в СССР, которые вывели детей из-под власти педагогов и родителей, а также рыночные отношения в современной России, затруднили функционирование воспитательных систем и организацию системообразующей деятельности. Да и самооценочность деятельности детей, многие из которых в новых социально-экономических условиях оказались жертвами социализации, была поставлена под сомнение, переросшее дальше в уверенность, что не «любая сфера социальной практики является определенным видом человеческой деятельности». Показательны суждения известных психологов А.В. Брушлинского «практика не тождественна деятельности» и В.С. Лазарева «нужны более четкие критерии для различения деятельности от не-деятельности». На фоне концептуальной критики деятельностного подхода (Г.С. Батищев, В.П. Зинченко и др.) или как его называли в перестроечное время «пандеятельностного подхода», который так и не получил единую теорию деятельности, а только оригинальные версии (Г.П. Щедровицкий, Ю.В. Громыко, В.И. Слободчиков и др.), стали обращать особое внимание на социальные воспитывающие ситуации. Так же как и в предыдущем случае педагогическая роль социальных ситуаций была отмечена задолго до появления собственно ситуативного подхода (Л.С. Выготский «социальная ситуация развития»). Однако, знание того, как с помощью тех или иных ситуаций можно влиять на поведение индивидуумов и формировать сознание (Т.Е. Конникова «ситуация непринужденной принудительности», О.С. Богданова «ситуация свободного выбора», А.С. Белкин «ситуация успеха», М.И. Махмутов «проблемная ситуация» и др.) позволило расширить горизонты и инструментальную базу современной педагогики. Это предопределило массовое распространение ситуативного подхода в воспитательной практике.

Популярности такого подхода способствовали бихевиористские и необихевиористские концепции, объясняющие природу поведения, а также разработки отечественных психологов (А.Д. Андреевой, А.А. Бодалева и др.), раскрывающие поведение человека в группе, толпе, аудитории т.д.

Согласно «поведенческим наукам», собственное поведение человека есть источник и условие обретения им соответствующего опыта, форми-

рующего его систему ценностей, приоритетов, картину мира, мировоззрение, образ «Я» и прочее. Средством регулирования поведения стали различного типа социальные и социально-психологические ситуации, которые использовались или создавались специально для воздействия на воспитанника. Те ситуации, благодаря которым достигался воспитательный, учебный результат, стали называться педагогическими. Ситуации становились средством влияния на поведение и через него сознание человека. Хороший педагог мог обычные жизненные ситуации превращать в педагогические, создавать особые ситуации, и через них управлять поведением и сознанием человека. Чтобы создать педагогическую ситуацию, нужно было принять особые меры, так постепенно складывалась «мероприятийная» педагогика, которая получила широкое распространение и даже в понимании части учителей, не говоря о родителях, стала псевдо синонимом педагогики вообще. Заметим, что создание ситуаций – непростой, хотя в определенных обстоятельствах продуктивный путь. Но, несмотря на гуманистическую направленность ситуативного подхода, позволившего ребенку быть менее зависимым от диктата и прямого вмешательства в его жизнь педагога, ситуации не могли гарантировать устойчивый результат. И это было обусловлено тем, что ситуации эпизодичны, их влияние ситуативно (умышленная тавтология), да и поведение не единственный путь формирования социального опыта индивидуума. Влияют на опыт также образ жизни воспитанника и формирующая его среда.

Образ жизни не новое в педагогике явление. Уже в конце XX века появляется интерес к близким понятиям: жизнедеятельность (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Мудрик и др.), со-бытие и событийная общность (В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, Н.Б. Крылова, Д.В. Григорьев и др.).

Образ жизни как феномен исследовался Л.И. Новиковой, Х.Й. Лийметсом, Н.Е. Щурковой, Л.М. Осинской, как способ бытия и необходимое условие становления личности изучался Ю.С. Мануйловым, Е.В. Боровской. Теперь можно говорить о прямой корреляции качеств человека с характеристиками его образа жизни, с состоянием человека внутри «единства всего живого» (А.-Т. Тименецки), с формами его существования, шире – его бытия, укорененностью в жизни, многоаспектностью проявления в мире. Все больше утверждаются в педагогической на-

уже такие методологические направления как понимающая социология, философия жизни, феноменология, интуитивизм, теория сложных самоорганизующихся систем (синергетика), теория установки и др.

Как и образ жизни, среда не новое понятие в педагогике. В XIX веке было средоведение, в начале XX века – педагогика среды. В последней четверти XX века в парадигме системного подхода проводились в лаборатории Л.И. Новиковой научные изыскания, касающиеся среды. (Ю.С. Бродский, А.Т. Куракин, В.Д. Семенов др.). Но если в конце XX века среда была периферийным источником, катализатором или ингибитором воспитательных воздействий, то есть условием и фоном, то в последние годы она предстает в качестве мощнейшего интегративного средства воспитания человека (В.Я. Барышников, Е.В. Боровская, Л.В. Волкова, Р.А. Кассина, Ю.С. Мануйлов, Е.В. Орлов, И.И. Сулима, Г.Г. Шек и др.).

Заметим, что среда это не окружение, не пространство, не социум, не культура, не сфера, не система. Среда – это среда, которая всегда с человеком и природа ее феноменальна! Среда есть то, среди чего пребывает индивидуум, посредством чего формируется образ жизни, что опосредует его и осредняет. Среда посредствует, то есть побуждает, помогает, позволяет, поощряет вести определенный образ жизни. Среда опосредует, следовательно, обогащает, возможно, облагораживает, объединяет, оздоравливает и при длительном пребывании в ней индивидуума осредняет его, типизирует. Обращение к среде и образу жизни не принимает роль личности, поведения, деятельности и педагогическое значение социальных ситуаций, а также воспитательных и дидактических систем. Просто, новое время потребовало новых средств педагогического влияния на школьников.

Современная практика создания среды развития и формирования, среды самопознания, самовыражения, самоутверждения ребенка – нуждается в особом культуроёмком подходе, с помощью которого возможно опосредованное нелинейное управление процессом становления человеческой личности. Эффект достигается не только за счет многогранности и длительности влияния среды и образа жизни на ребенка, но и благодаря ощущению свободы, очерченной лишь границами среды и условиями, с которыми невозможно не считаться. И еще раз подчеркнем,

что данная стратегия вызвана не только гуманистическими устремлениями педагогов, но и неэффективностью прежних средств управления поведением и деятельностью детей. Педагог сегодня вынужден применять стратегию опосредованного управления и полагаться на возможности среды, предварительно преобразованной, измененной им. Превратить среду из условия в средство воспитания, развития и формирования уже в силу масштабности задачи вовсе не просто. Но при согласованных и компетентных средообразовательных действиях педагогов, учащихся, родителей консолидированный положительный результат не только возможен, но вероятен и даже прогнозируем. Средовой подход как раз и позволяет получить результат естественным способом, изменяя среду. При этом, следует заметить, что благоприятная среда позволяет более полно реализовать и другие подходы в педагогике. Очевидно, что деятельностно-опосредованное управление развитием ребенка неэффективно, если среда сдерживает саму деятельность. Воспитательная система дает сбой и даже разрушается, если она входит в противоречие со средой. Личностный и ситуативный подходы теряют силу, если не берется в расчет социокультурный и природный контекст развития ребенка.

Итак, история педагогики демонстрирует постоянное усиление ее гуманистической составляющей и как следствие усложнения управленческого процесса, который все более приобретал опосредованный, нелинейный, синергичный характер. Механизм управления все более становился сложным, «тонким», «мягким», «деликатным», ибо требовалось учитывать интересы, привязанности, предпочтения, желания, вкусы, потребности детей, своеобразие их личности. В настоящее время отечественная педагогическая наука располагает огромным арсеналом средств гуманного, ненасильственного, результативного влияния на детей, подростков, юношества, а если учитывать андрагогику, то и взрослых. Но вопрос в том, насколько такая педагогика эффективна, насколько эффективны педагоги, отстаивающие такую педагогику, насколько успешно учреждение, организующее воспитательный процесс на принципах данной педагогики. Вот тут-то и примешиваются экономический и временной факторы оценки ее необходимости. Эффективной считается только такая педагогика, которая обеспечивает достижение нужного результата

с меньшими затратами. Успешной считается та школа, которая успевает, да еще показывает результаты, ведущие к ее материальному оснащению (обогащению). Отечественная гуманистическая педагогика вошла в противоречие с идеологией глобализма, с практикой бизнесобразования, менеджмента, технократической моделью прямого управления людьми. Новые тенденции отражают реальные процессы, происходящие в современной России. Философы говорят о приближающейся эпохе нанотехнологий. Предвестниками такой эпохи является сужение в современных исследовательских университетах и вузах страны числа гуманитарных предметов в пользу дисциплин естественно – математического цикла, финансирование исключительно прикладных разработок и только тех, которые обещают прорыв в технической сфере бытия.

Эпоха нанотехнологий – это собирательное понятие для исторического периода, в котором с помощью микросхем, микрочипов, микродатчиков, миникамер размером с клетку, биороботов и прочих непредсказуемых киберустройств и материалов будут решаться все ключевые вопросы жизнеобеспечения общества, включая образование. Воспитанию, в традиционном понимании слова, как высшему духовному типу питания, скорее всего не будет места.

Мы живем пока еще не в эту эпоху, но уже подошли к черте, за которой возможно новая педагогическая реальность. Уже занимаются созданием не просто аналоговых устройств для нейросистем, когнитивных роботов, нейрокомпьютеров, на полном серьезе ведутся разработки по созданию универсального солдата, «человека-паука». Лучшие специалисты нейрофизиологии, нейробиологии, информатики, биохимии, радиоэлектроники, психокибернетики, генетики, физики ищут «чудесные» способы «улучшить» нашу жизнь, не утруждая себя вопросами о негативных последствиях научных открытий. Если учесть, что «мир разделен на три класса людей: очень маленькую группу людей, которые управляют ходом событий, несколько большую группу, которая следит за ходом событий, и подавляющее большинство, которое не ведает, что происходит» (доктор Батлер), то можно смело утверждать, что нанонаука и нанотехнологии в конечном итоге найдут применение в области управления поведением людей с аргументацией, касающейся необходимости исправления «несовершенств и пороков» самого человека.

В настоящее время на цели создания новой реальности работают многие институты власти и ученые, создающие фактически инструменты власти. Эпоха нанотехнологий это не просто уровень технического развития, позволяющий улучшать жизнь, но эпоха прямого доступа к сознанию и к подсознанию человека. Это эпоха даже не манипуляции сознанием, а открытого (посредством имплантатов) подчинения командам управляющего центра.

Если еще каких-то лет сто назад отечественная теоретическая и опытная педагогика пыталась преодолеть постулат непосредственности, идущий от опытов И.П. Павлова, воззрений реактологов, практики бихевиоризма с их идеей прямого управления социальным поведением, то теперь уже не поднимается вопрос о гуманизме и бережном отношении человека к человеку вообще и к ребенку, в частности.

Сейчас раздаются призывы свести образование к минимуму, а человека к функции, расстаться с «замшелой» педагогикой, объявив ее не наукой, заменить педагога тьютором, модератором, распространить ИКТ в качестве основного управленческого средства.

Современные финансисты-прагматики, менеджеры-образованцы усматривают в гуманизме барьер на пути к материальному процветанию общества. Развязана экономическая и правовая война с носителями гуманистических ценностей, жертвами которой стали школы, учителя, педагоги, студенты, профессорский состав высших учебных заведений. Регулярно проводятся «зачистки» школ. Ныне власть имущие в образовании цинично говорят о том, что лишь с уходом (из жизни) старого учительского корпуса (кому сейчас за 40), могут появиться эффективные школы и успешные учителя. Пока что серьезной проблемой на этом пути к «новой реальности» стоят ФГОС, в основу которых положена методология системно-деятельностного подхода, модель образовательного процесса, построенного в логике средового подхода, а также те ситуации, где присутствуют нравственное начало и сам педагог, который еще продолжает любить и уважать детей, а также педагогика, защищающая культуру и достоинство человека.

Но если на смену педагогам придут «эффективные менеджеры», а управление детьми будет осуществляться посредством сигналов на имплантированные датчики, тогда судьба педагогики

будет предрешена. К сожалению, такой мрачный сценарий развития образования в эпоху денатурализации, деантропологизации человека, вполне возможен.

Однако возможна и другая альтернатива, путь здравого смысла и духовности. Если провозглашение принципа эмансипации от техники ничего не решает, то необходимо набросить «гуманистический намордник» на только еще появляющиеся на-

нотехнологии. Этот вопрос не только правовой, запрещающий использование последних в сфере управления человеком, но и педагогический. Если не ввести в школу предмет «Вызовы и угрозы наносферы», то с воспитанием Человека в человеке будет покончено. Педагогика в том привычном ее понимании исчезнет. Правда, возможно появление нанопедагогики, но Человеку и Человечеству, вероятно, она уже не понадобится.

УДК 378

**Сорочинская Елена Николаевна**

*доктор педагогических наук, профессор  
Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону  
buket@aanet.ru*

## **ПАРАДОКСЫ И ЗАКОНОМЕРНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В РЕАЛИЯХ РОССИЙСКОГО СОЦИУМА**

*В статье рассматриваются концепции социального воспитания, предложенные учеными-педагогами в 1990-е – 2000-е годы.*

**Ключевые слова:** социальное воспитание, социализация, концепции социального воспитания.

**В** послании Президента РФ Д.А. Медведева Федеральному Собранию (2009) сформулирована образовательная инициатива «Наша новая школа», которую следует рассматривать как социальный проект развития личности, общества, государства, затрагивающий интересы самых широких слоев российского общества [1].

Социализация и воспитание – процессы, детерминированные целью творения человека как социальной личности, гармонично и всесторонне развитой, творческой и свободной (как идеальный вариант). Воспитание рассматривается как целенаправленный, специально организуемый и контролируемый процесс, а социализация несет в себе и стихийные элементы.

Под социализацией понимается овладение личностью знаниями и умениями строить отношения в обществе, позволяющие ей овладеть социальными нормами, установками, ценностями, образцами поведения, обрести способность к самоотдаче как способу реализации адекватного отношения к людям, способность к свободному волеизъявлению, самопроектированию будущего, внутренней свободы, ответственности перед свободой и другими людьми, прошлым и будущим, стремление к обретению смысла жизни. Разрабатываемая проблема является междисциплинарной и опирается на изучение теоретичес-

ких представлений в области философии, социологии, методологии науки, культурологии, социальной и педагогической антропологии, педагогики и психологии.

Значительный вклад в разработку сущности социализации личности, условий ее развития внесли И.С. Кон, А.И. Ковалева, В.Ф. Левичева, В.А. Луков, С.Б. Цымбаленко, С.Н. Щеглова и др. При социологическом подходе к описанию содержания процесса социализации акцент делается на усвоении индивидом социальных ролей, определяющих взаимодействие и взаимоотношения между людьми. Здесь внимание сосредоточено на моменте воспроизводства общества посредством «привития» его членам общепринятых идеалов, ценностей и образцов поведения.

Социальное воспитание осуществляется в определенной социокультурной среде, с учетом ее потребностей и возможностей. Мы придерживаемся точки зрения, согласно которой социальное воспитание представляет собой целенаправленную воспитательную деятельность, связанную с жизнедеятельностью людей. Поэтому данный термин представляет собой широкое понятие, характеризующее его общественную обусловленность, прежде всего, по отношению к чему, для какой социальной среды оно осуществляется, и с позиции кого (какой социальной среды, личности) осуществляется воспитание [7]. Соответ-

ственно, в качестве критерия эффективности работы школ как социально-образовательных учреждений становится содействие успешной социальной адаптации детей, помощь в освоении ими социальных навыков, готовность выпускников к выполнению основных социальных ролей. Социальный опыт подростков и молодежи складывается благодаря вхождению в систему социальных связей, где они осваивают и усваивают определенные социальные нормативы, ценности, социальные роли, транслируемые современным обществом и включенными в него субъектами.

Становится очевидной необходимость теоретической и прикладной разработки проблем социального воспитания, в новой педагогической реальности. Общество риска в эпоху глобализации ставит в качестве ценностной и нормативной основы регуляции жизни индивида проблему социальной аномии, поскольку старые нормы отвергнуты, а новые еще не приняты обществом. Сегодня российское общество находится в состоянии маргинальности, что сказывается непосредственно на сензитивных к социальным явлениям подростках.

Вряде источников утверждают, что главным в новой концепции социального воспитания является опора на себя, выживание любой ценой. Соответственно, жизнь воспринимается как игра, игровая основа жизни приобретает все более четкие контуры. Отсюда, планирование жизни не имеет смысла, и жить надо сегодняшним днем. Поэтому теряет смысл подготовка к будущим этапам жизненного пути. Как итог, личность, не обладающая развитыми навыками жизни в обществе и коллективе, оказывается неспособной и к индивидуальной самореализации. Разрыв между ценностями личности и ценностями общества приводит к замедлению процессов социального развития.

В основном, модели социализации, используемые в современной российской школе, носят либо заимствованный характер, либо воспроизводят морально устаревший опыт. В свое время Б.З. Вульф справедливо заметил, что «... даже самый интересный», чужой» опыт имеет границы и меру использования в условиях современной России. **Границы** эти определяются, во-первых, несовершенством нашей демократии. К тому же не ставшей пока частью образа жизни большинства людей, во-вторых, разницей в материальном достатке малоимущих и возможностях

вспомоществования им и т.д. **Мера** использования не может быть полной, но никак не его копирования или сведения лишь к деталям технологии. Подмена содержания формой, чисто внешние заимствования разрушают гуманистическую сущность социальной работы, отталкивая людей, нивелируя даже честные усилия специалиста. Опыт социально-педагогической деятельности, давний или новый. Необходимо изучать, но не во имя повторения, а творческого применения идей и приемов в конкретных условиях. Эти условия, **ваша** авторская позиция обогащают собой любую, даже самую оригинальную, но чужую идею» [3]

Теоретический анализ показал, что существует противоречие между необходимостью теоретического обоснования динамики изменения процесса социального воспитания личности детей и подростков, разработки соответствующих моделей в условиях вариативных образовательных и реабилитационных сред, и реальным состоянием проблемы в теории и практике российского образования.

Интенсивная инновационная деятельность в области социализации и социального воспитания детей, широко применяемая в начале 90-х гг. XX в., недостаточно представлена в современных фундаментальных научных исследованиях. Это не позволяет представить содержательное обоснование моделей успешной социализации нового поколения российских детей в условиях постиндустриального общества с учетом типа институциональных образований, в которых происходит процесс образования и воспитания детей и подростков, уровней и темпа социального развития детей, гендерных особенностей, своеобразия национальных моделей социализации, ритуалов перехода детей на различные возрастные этапы, традиций создания и внедрения различных моделей социализации с учетом тенденции к стратификации российского общества.

Известный психолог Д.И. Фельдштейн пишет, что эффективность процесса социализации современного ребенка предполагает, во-первых, многоуровневую и многоаспектную оценку реальной исторической ситуации, социокультурной среды, в которой сегодня объективно функционирует и развивается детство; во-вторых, не просто уточнение и углубление наших знаний о детстве как особом социальном феномене, его месте в социуме, но и о проявлении всех его сущно-

стно значимых особенностей и характеристик в современном мире; в-третьих, выявление специфики самого процесса развития современного детства, изменений, подвижек, фиксируемых в дифференцированной представленности и на разных его этапах, и на всей дистанции онтогенеза.

Как известно, узловые рубежи между этапами онтогенеза «Я и общество» – 0, 3, 10, 17 лет – связаны с актуализацией деятельности по усвоению норм человеческих взаимоотношений, стремлением проявить себя, получить признание окружающих, занять в обществе соответствующее место. Д.И. Фельдштейн отмечает, что промежуточные и узловые рубежи возникают в процессе социального развития несколько раз, закономерно следуя один за другим, но они качественно различаются на разных уровнях развития личности по объему и содержанию [13].

Очевидно, что для значительной части современных подростков характерны следующие специфические особенности:

- неумение общаться с людьми, трудности установления контактов с взрослыми и сверстниками, отчужденность и недоверие к людям, отстраненность от них;
- нарушения в развитии чувств, не позволяющие понимать других, принимать их, опора только на свои желания и чувства;
- низкий уровень социального интеллекта, что мешает понимать общественные нормы, правила, необходимость соответствовать им;
- слабо развитое чувство ответственности за свои поступки, безразличие к судьбе тех, кто связан с ними свою жизнь, чувство ревности к ним;
- потребительская психология в отношениях к близким, государству, обществу;
- неуверенность в себе, низкая самооценка, отсутствие постоянных друзей и поддержки с их стороны;
- несформированность волевой сферы, отсутствие целеустремленности, направленной на будущую жизнь; чаще всего целеустремленность проявляется лишь в достижении ближайших целей: получить желаемое, привлекательное;
- несформированность жизненных планов, жизненных ценностей, потребность в удовлетворении только самых насущных потребностей (еда, одежда, жилище, развлечения);
- низкая социальная активность, желание быть незаметным, не привлекать к себе внимания;

- склонность к аддитивному (саморазрушающему) поведению – злоупотребление одним или несколькими психоактивными веществами, обычно без признаков зависимости (курение, употребление алкоголя, легких наркотиков, токсичных и лекарственных веществ и т.д.); это может служить своеобразной регрессивной формой психологической защиты.

В публикации О. Фиофановой «Подросток: трудная пора взросления» говорится о том, что одновременно существует несколько проблем воспитательной деятельности, препятствующих социальному взрослению подростков: мифологичность, асубкультурность, стратификация, анемичность, псевдодеятельность, нерефлексивность.

*Мифологичность* (искажение педагогических смыслов воспитания взрослости). В школе феномен взрослости нередко устраняется из пространства осмысления целей воспитательной деятельности, что и делает их целями мифологичными. Совокупность определенного объема знаний и умений может дать знание, понятие о воспитанности, которое не переходит автоматически в качество социально зрелой личности.

*Асубкультурность* – пренебрежение знанием субкультуры, пониманием ее значения для подростков. Асубкультурность воспитания становится барьером взросления, она порождается отсутствием у педагогов интереса к увлечениям, ценностям, культурным приоритетам подростков, к их субкультуре, к их миру.

*Стратификация* – как проблема взросления в воспитательных реалиях образования определяется жестким отделением возрастов по учебным классам, отсутствием разновозрастных коллективов. Возрастная дифференциация облегчает работу педагогам, но очень затрудняет взросление детей в силу отсутствия заботы старших о младших (а это форма проявления взрослости), подражания старшим – предвосхищая себя во взрослом состоянии.

*Анемичность*. Воспитание не выдерживает конкуренции с «просвещенчеством» средств массовой информации, дающих явные ориентиры подростку: как надо выглядеть взрослому (моду), что надо иметь взрослому (реклама), как надо жить взрослому (телешоу). Идет утрата авторитетов в реальной жизни (педагоги, родители) и преобладают источники обезличенных воспитательных идей.

*Псевдодеятельность.* Этот недостаток организации воспитания обуславливает проблемы взросления преобладанием в практике недействительных форм воспитания. Воспитательная деятельность ориентируется на процесс игр, шоу, конкурсов, дискотеки, а не на продукт: трудовой, интеллектуальный, художественный, социальную значимость.

*Нерефлексивность.* Проблема в том, что не рефлексированы стереотипы отношения к детству, укореняются стереотипы о взрослом, который предугадывает жизнь ребенка наперед, а ребенку остается лишь следовать им [5, с. 48-49].

В этой связи небезынтересно рассмотреть точку зрения современных ученых на сущность и специфику парадигмы социального воспитания как управляемого компонента социализации детей и подростков в XXI веке. Мы разделяем точку зрения, согласно которой под педагогической парадигмой понимается характеристика типологических особенностей и смысловых границ существования субъекта педагогической деятельности в пространстве профессионального бытия [5].

Сначала рассмотрим те позитивные и негативные качества, которые привнесла новая эпоха в содержание социальных качеств молодого поколения. С одной стороны, это инновационный потенциал детей и молодежи, что проявляется в их социальных проектах, росте самостоятельности, практичности и мобильности, ответственности за свою судьбу, восприимчивость к новому. С другой, продолжается деформация духовно-нравственных ценностей, размывание моральных императивов на пути к достижению личного успеха, развивается шовинизм, социальное расслоение в детской среде, обостряются проблемы семьи, растёт криминализация подростковой и молодежной среды, снижается мотивация и формы участия подростков и молодежи в преобразовании окружающей среды.

С целью осмысления процесса становления и развития современной парадигмы социального воспитания мы подвергли теоретическому анализу наиболее крупные исследования, результаты которых нашли отражение в учебных пособиях, монографиях и диссертационных исследованиях конца XX – начала XXI века.

Социальное воспитание как органическая часть социальной педагогики стало предметом изучения таких современных ученых, как А.И. Арнольд, Н.Ф. Басов, В.М. Басова, В.Г. Бо-

чарова, Б.П. Битинас, Б.З. Вульф, М.П. Гурьянова, И.А. Липский, Т.А. Ромм, М.И. Рожков, А.В. Мудрик, Г.В. Мухаметзянова, В.А. Никитин, Г.Н. Филонов.

В исследовании Т.А. Ромм рассматривается актуальная проблема науковедческого анализа генезиса теории социального воспитания как феномена современного обществознания. Суть проблемы заключается в том, что развитие системы социального воспитания в России долгое время сводилось к одностороннему, идеологически выверенному подходу, что затрудняло возможности использования разнообразных трактовок понятия, сущности социального воспитания, использование достижений как отечественной, так и зарубежной теории и практики.

Т.А. Ромм представила целостную концепцию эволюции теоретических образов социального воспитания. Это позволило выявить в исторической ретроспективе наличие:

- «нормативного» образа социального воспитания, ориентированного на православно-общинные, патриархальные ценности, либо на социалистический образ жизни, коллективизм, общественно-полезную деятельность;

- «интерпретативного» образа социального воспитания, ориентированного на ценности религиозной духовности как высшей и естественной социальной личности человека, субъективное переживание, индивидуализм, ценность свободы и антиколлективизма в педагогических концепциях русского зарубежья;

- «нормативно-интерпретативного» образа социального воспитания, обусловленного ценностями развития, нравственности как гражданственности, способности к самореализации в общественно-значимой деятельности; межличностных отношений, интересов, потребностей личности в коллективе, субъективного переживания общественных процессов.

Рассмотрение структурных характеристик теоретического образа социального воспитания на основе ценностно-целевого, операционального и содержательного компонентов позволило найти вектор анализа в оценке становления и эволюции представлений, как о теоретических образах социального воспитания, так и отдельных персоналий [11].

Первой концепцией социального воспитания, опубликованной в начале 90-х гг. XX в. была «Концепция социального воспитания учащихся», раз-



работанная известными учеными В.Г. Бочаровой и Б.П. Битинасом. Они понимают под социальным воспитанием педагогически ориентированную и целесообразную систему общественной помощи, необходимой подрастающему поколению в период его включения в социальную жизнь. Данная парадигма отдает приоритет семье как главному условию реализации задатков и способностей человека. Отсюда иная модель взаимодействия в системе: личность – семья – общество. Первичным является человек, семья; вторичным – государство, общество и любые его институты.

В этой связи деятельность всех субъектов социального воспитания должна предусматривать три взаимосвязанных направления: передачу социального опыта детей и создание необходимых, наиболее благоприятных условий для полноценной самореализации, саморазвития каждого ребенка как личности, ее самоактуализации в семье и ближайшем окружении; создание воспитывающей среды в семье и ее ближайшем окружении; процессы реализации и социальной реабилитации, предполагающие комплекс мер преодоления асоциальных отклонений в развитии личности [2].

Одним из первых предложил обновленную парадигму социального воспитания А.В. Мудрик. В учебном пособии «Введение в социальную педагогику» он пишет, что в настоящее время происходит активная социализация личности в области семейного, гражданского, религиозного и правового воспитания, которые следует рассматривать как социальное воспитание. В качестве отличительных черт он определяет многоуровневый процесс усвоения знаний, норм поведения, отношений человека в обществе; рассмотрение всех возрастных групп и социальных категорий людей; междисциплинарный характер, а также необходимость исследования проблем социальной защиты детей, социальной деятельности различных учебных и воспитательных учреждений, педагогических коллективов с семьей и детьми, специфики национального и конфессионального воспитания.

В монографии «Социализация человека» он дополняет сущностную характеристику исследуемого феномена тем, что социальное воспитание может происходить в криминальных и тоталитарных политических и квазирелигиозных сообществах. В этом случае следует говорить о диссоциальном или контрсоциальном воспитании (различные типы). Ученый разрабатывает теорию

социального воспитания в условиях культурного шока, понимаемого как конфликт старых и новых культурных норм и ориентаций общества, которое человек покинул, и общества, в которое он попал. По сути, это конфликт двух культур на уровне индивидуального сознания. Поэтому особое значение, по мнению А.В. Мудрика, в процессе социального воспитания приобретают ресоциализация и воспитание активной гибкости.

А.В. Мудрик определяет социальное воспитание как относительно осмысленное возвращение человека в соответствии со спецификой целей организаций и групп, в которых оно осуществляется [8].

Л.Е. Никитина рассматривает воспитание как макротехнологию общественного развития. Стратегический смысл и цель разрабатываемой теории заключается в обеспечении позитивной социализации подрастающего поколения, его духовно-нравственного становления, воспитании детей гражданами российского демократического общества, способными реализовать свой личностный потенциал в интересах общественного и личного прогресса, осуществлять самостоятельный выбор в пользу гуманистических общечеловеческих и национальных ценностей. Основным содержанием воспитания становится технологически обеспеченная педагогическая поддержка процесса социализации и саморазвития [9].

Л.В. Мардахаев в учебном пособии «Социальная педагогика» акцентирует внимание на рассмотрении теории социального воспитания с позиции государства (общества) и с позиции социальных институтов самой личности как его субъектов. Он выделяет следующую типологию понимания сущности и содержания социального воспитания:

- воспитание гражданина (гражданское воспитание), характерное для любого общества, которое осуществляется под влиянием и контролем государства;
- общественное воспитание, воспитание человека для данного общества;
- формирование человека в соответствии с социальным идеалом;
- создание социально активной личности, приоритетом жизнедеятельности которой является общественное;
- навязывание, пропаганда и внедрение определенных нравственных ценностей, идеалов, образа жизни народам других стран.

С позиций социальных институтов автор обосновывает следующие подходы:

- официально обусловленное (государственно обусловленное) нормативное воспитание;
- социально обусловленное (особенное) воспитание, определяемое социальным статусом, предназначением учреждения, организации, движения;
- специальное (специфическое) социальное воспитание, то есть, воспитание по определенному социальному идеалу, модели, формирование соответствующего социального типа личности);
- социально контролируемая социализация, осуществляемая в специально созданных воспитательных организациях;
- направленная социально-воспитательная деятельность;
- направленное (осознанное) социальное самосовершенствование (самовоспитание) человека [7].

М.М. Плоткин в монографии «Социальное воспитание школьников» подчеркивает необходимость точного определения субъекта организации социально-воспитательной работы на различных уровнях: социально-педагогическом, психолого-педагогическом и методическом. Особое внимание автор уделяет необходимости разработки диагностического аппарата изучения процесса социального воспитания, необходимости выявления и устранения причин негативных явлений.

В коллективной монографии Института социально-педагогических проблем сельской школы РАО – «Социальная педагогика» концепция базируется на комплексном подходе к системе социального воспитания школьников, где доминантами выступают:

- формирование гражданина, способного полноценно жить в новом демократическом обществе России и своей жизнедеятельностью создавать это общество;
- человек как целостная система, как единство физического и духовного, природного и социального, наследственного и приобретенного, как составная часть единого организма человечества, носитель единого коллективного опыта конкретных поколений;
- личность, ее уникальность в единстве креативности (созидательного, творческого развития), саморегуляции, самовоспитания, гуманизма как основы высоконравственного отношения к миру, людям, окружающему материальному и природному социуму;

- личность в социуме, в конкретной социальной ситуации ее развития, деятельности и общения;

- деятельность как феномен, преобразующий окружающий социум и природные силы самого человека;

- идеологическая неопределенность, социально-политическая изменчивость, стремительная социальная дифференциация общества, существенно влияющие на воспитание как социальную контролируемую социализацию [11, с. 110–146].

В обновленной парадигме социального воспитания обозначена специфика многосферности социальной среды личности, которая проявляется в системе личностных отношений и неличностных общений, активностью самой личности в среде

Итак, новое качество обновленной парадигмы развития социального воспитания выражается в статусе социального воспитания как важнейшего приоритета в образовании подрастающего поколения, педагогического знания, востребованного на всех уровнях общественной жизни; в потребности гуманизации отношений изменившейся личности и динамично изменяющегося социума, общества; в универсальной значимости социально-педагогических знаний и соответствующем обеспечении ими всех сфер социальной практики, в деятельности социальных служб.

Основным содержанием нового понимания социализации является перевод ребёнка, подростка в позицию активного члена гражданского общества, способного самоопределяться на основе ценностей, вырабатывать собственное понимание и цели, разрабатывать проекты преобразования общества и отдельных его институтов, реализовывать данные проекты. В тексте статьи представлены основные идеи разработки модели успешной социализации российских подростков в условиях модернизации образования.

В отечественной педагогической науке и массовой практике происходит процесс осмысления необходимости совершенствования парадигмы социального воспитания, которая вобрала в себя лучшие достижения отечественных ученых-педагогов с позиции научного плюрализма, оценки зарубежного опыта и возможности его использования в специфических условиях российской действительности.

#### Библиографический список

1. Асмолов А.Г. «Наша новая школа» – социальный проект развития личности, общества и го-

сударства // Социальная педагогика в России. – 2009. – № 4. – С. 5–7.

2. Бочарова В.Г., Битинас Б.П. Социальное воспитание учащихся // Опыт разработки концепций воспитания: Ч. 1. – Ростов-на-Дону, 1993. – С. 86–88.

3. Вульф Б.З., Иванов В.Д. Основы педагогики: Учебное пособие. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 616 с.

4. Голованова Н.Ф. Подходы к воспитанию в современной отечественной педагогике // Педагогика. – 2007. – № 10. – С. 38–47.

5. Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт междисциплинарной рефлексии: Курс лекций по философии педагогики. – СПб.: Детство – Пресс, 2001.

6. Луковы Вал. А. и Вл.А. Парадигмы воспитания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.zpu-journal.ru/e-zpu/2008/2/Lukovs\\_paradigms.p.10](http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2008/2/Lukovs_paradigms.p.10)

7. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: Полный курс: учебник. – М.: Изд-во Юрайт, 2011.

8. Мудрик А.В. Социализация: вчера и сегодня.

– М., 2006. – 432 с.

9. Никитина Л.Е. Концепция «Воспитание как макротехнология общественного развития» // Воспитание как социокультурный феномен: концепции развития. – М.: ФГУ «Государственный НИИ семьи и воспитания», 2007. – С. 20–21.

10. Плоткин М.М. Социальное воспитание школьников: монография. – М., 2003. – 200 с.

11. Ромм Т.А. Социальное воспитание: эволюция теоретических образов. – Новосибирск: Наука, 2007. – 380 с.

12. Социальная педагогика: монография / под ред. В.Г. Бочаровой. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 368 с.

13. Фельдштейн Д.И. Сущностные особенности современного Детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального института; Воронеж, 2009. – 16 с.

14. Фиофанова О. Подросток: трудная пора взросления // Социальная педагогика в России. – 2009. – № 4. – С. 48–49.

УДК 378

**Чернышев Алексей Сергеевич**

доктор психологических наук, профессор  
Курский государственный университет  
[kursk-psychol@yandex.ru](mailto:kursk-psychol@yandex.ru)

## ТОЛЕРАНТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

*В статье обсуждается подход и результаты исследования по определению социальных и психолого-педагогических факторов, провоцирующих напряженность в системе отношений «учитель-ученик-детский коллектив», и способов проектирования социально-психологической помощи в решении проблемы.*

**Ключевые слова:** социальное обучение, развивающая социальная среда, толерантность, напряженность отношений.

**Проблема.** Культура отношений в системе «учитель-ученик» является важнейшим условием успешного интеллектуального и личностного развития школьника, формирования его образованности и воспитанности [1; 2]. Не случайно, педагогическое общение признается «вечной» проблемой образования, а в настоящее время она осложняется взрывом ненависти между общностями и индивидами во всем мире. Причины этого трагического явления в начале третьего тысячелетия объясняются по-разному.

Одни из учёных связывают массовую агрессивность с исчезновением напряжения от противостояния двух сверхдержав (СССР–США) после

распада СССР, которое привело к неожиданным парадоксальным последствиям [10].

Возникшее после десятилетий холодной войны мировое сообщество недолго питало надежды на то, что ее окончание станет началом эры, когда можно будет справиться с разрушительными последствиями глобального противостояния и преодолеть глубокое разделение, вызванное экономическим неравенством в мировом масштабе. Эти надежды были подвергнуты жестокому испытанию. Вспыхнувшие региональные конфликты и взрывы враждебности между народами привели к распаду ряда стран и серьезным переменам в политической карте мира, просуществовавшей до этого без изменений около полувека.

По всему миру прокатилась волна межгрупповых столкновений, религиозной вражды и этнических конфликтов. Многие застарелые конфликты, прежде не замечаемые, вдруг стали предметом всеобщего внимания.

С. Милграм [7] объясняет агрессивную отчужденность людей друг от друга, готовность вступать в «большой конфликт из-за небольших удобств», стремление к вандализму и т.д. — огромными информационными перегрузками психики человека, невиданно быстрым темпом жизни и неразумностью чиновников (властей). Информационная перегрузка ставит человека перед дилеммой: или сохранить психическое здоровье и иметь силы для решения жизненных задач за счет «экономии сил» при реагировании на других людей, оставаясь равнодушным к ним, или проявлять интерес к людям, стремиться помочь им и т.д., но ценой расходования психических ресурсов и потери успеха в личном деле [7; 16].

Влияние «социального ужесточения» на напряженность отношений между учителями и школьниками в системе образования нашей страны отмечают отечественные ученые.

По данным А.Н. Майорова, свыше 40% подростков в школе испытывают стрессы, более 12% детей в школе подвергаются физическому и моральному надругательству (сверстники представляют в этом смысле самую большую угрозу). В 12,6% случаев учителя и администрация школы причиняли сильное оскорбление или унижение учащимся [8]. Ожесточение отношений учителей с учащимися вызывает нежелание 65% школьников посещать школу [15].

Ряд исследователей отмечает увеличение различий нормативно-ценностной сферы педагогов и школьников, что также потенциально ведет к напряжениям в педагогическом общении. Так, по данным С.В. Кривцовой и ее сотрудников, наблюдается трансформация ценностных ориентаций у подростков г. Москвы, проявляющаяся в вытеснении с позиций таких ведущих ценностей, как активная деятельная жизнь, самосовершенствование, учение и т.д. [5]. Вариативное обучение в ряде случаев также провоцирует напряженные отношения и взаимодействия между учебными группами школьников разного статуса.

Осложняется процесс адаптации учащихся всех возрастов (от 1 по 11 класс) к школе, и в этой связи перспективным представляется опыт А.Н. Тубельского о встречном движении — адап-

тации школы к ребенку. Однако в этом случае нужна существенная реорганизация социальной среды в школе. На необходимость реформы социальной среды в образовательном учреждении указывают А.Г. Асмолов и Г.А. Ягодин, утверждая, что без реформы социальной среды жизнедеятельности школьника реформа педагогических методов не имеет смысла [18].

Таким образом, назрела потребность в диагностике и проектировании социальной среды в школе. В этой связи требуется разработка научно-теоретических основ выявления социальных и социально-психологических факторов различной направленности, провоцирующих напряженность и конфликты в системе «учитель-ученик», с одной стороны, и способствующих сотрудничеству и взаимопониманию, с другой.

В создавшейся обстановке надежды возлагаются на образование, способное актуализировать гуманизм и терпимость (толерантность) во всех социальных сферах и подготовить новое поколение людей, способных к сотрудничеству [3].

В качестве одной из стратегий противостояния агрессии может выступать толерантность (от лат. *tolerantia* — терпение), понимаемая психологами как «отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию» [4].

В данной статье обсуждается подход и результаты исследования по определению социальных и психолого-педагогических факторов, провоцирующих напряженность в системе отношений «учитель-ученик-детский коллектив», и способов проектирования социально-психологической помощи в решении проблемы, проведенного в школах (городских и сельских; обычных и элитарных), а также в профессионально-технических училищах г. Курска и Курской области. Анализируется опыт проектирования развивающих социальных сред и введения социального обучения в отдельных образовательных учреждениях [6; 9; 11; 12; 13; 14; 17].

#### **Результаты исследования и их краткое обобщение.**

1. Эксперты согласованно отмечают наличие в системе образования региона напряженности средней степени выраженности (в районе 5 баллов на 10-балльной шкале), что является позитивным моментом и отражает, по всей видимости, педагогическое мастерство и преданность делу

педагогического корпуса области и города, несмотря на трудные условия работы.

2. Более тревожная картина складывается в структуре факторов, провоцирующих напряжение. Условно выделилось 4 группы из 5 возможных (к счастью, не оказалось первой, самой сильной группы деструктивных факторов), неравнозначных как по составу, так и по степени энергонапряженности. В нее входят телепередачи, понижение социального статуса учителя, центры развлечения (казино, клубы), социальное расслоение населения на бедных и богатых; недостатки в материально-технической базе школ.

Самым «большим злом» для образования названы: бездуховная стратегия отечественного телевидения, социальная дискредитация учителя, наспех организованные сомнительные по культуре казино и бары, социальное расслоение населения и ветхая материально-техническая база.

Не случайно, пальма «первенства» отдана телевидению, т.к. оно дает в яркой форме готовые образцы мироощущения и поведения (к сожалению, часто наполняя их культом насилия, пошлости, антипатриотизмом и т.д.) без мучительного духовного поиска истины, что свойственно человеку при работе с книгой. И школьник, естественно, предпочитает легкий путь самоопределения в жизни. Еще в 1950-е годы американские психологи признали за телевидением статус «самого сильного в мире воспитателя», правда, с сомнительными последствиями для становления человека.

Вызывает тревогу их структура – все они по своей природе носят социальный характер. Это единственная группа с тревожащей однородностью пагубных причин напряженности для сферы образования.

3. В структуре психолого-педагогических факторов вызывает тревогу тенденция необоснованного усложнения содержания образования без соотнесения к резервам психического и физического здоровья школьников. К сожалению, становится модным наращивать темп и усложнение содержания образования. По этому поводу профессор В.Д. Шадриков отметил, что только по нашей вине из-за стремления к усложнению образования почти половина детей России (более 40%) не способна учиться в первом классе. Проблема обременяется большим числом красиво изданных, но часто некачественных учебников.

4. Обостряется положение с мотивами учебной деятельности детей: в ущерб интересам и лю-

бознательности на первое место выходят прагматичность и меркантильность.

5. Социально-психологическая атмосфера в образовании чревата конфликтами при отсутствии сплоченности школьных классов и всего педколлектива, а также при отсутствии единства требований педагогов, что зафиксировано экспертами.

6. Позитивными тенденциями является относительно благополучное восприятие факторов «национальная принадлежность и вероисповедование», которые в принципе выпали из обихода провоцирующих факторов. Однако, не надо забывать, что при определенных условиях (часто умышленно и искусственно созданных) именно эти два феномена могут стать разрушительной силой.

7. Оптимизация духовно-нравственной атмосферы как основы педагогического общения в образовательных учреждениях обеспечивается проектированием развивающих социальных сред (социальных оазисов) и введением социального обучения.

В рамках нашего подхода выделен особый тип социальной среды – развивающая социальная среда или социальный оазис [12]. В условиях развивающей социальной среды (социальном оазисе) с введением социального обучения можно через оптимизацию мироощущения подростков и юношей обеспечить им позитивное личностное самоопределение и сотрудничество с педагогами.

**Развивающая социальная среда («социальный оазис»)** – это социум, отличающийся от обычной среды более высокими по содержанию и интенсивности характеристиками совместной деятельности и общения, эмоционально и интеллектуально насыщенной атмосферой сотрудничества и созидания. В такой среде наиболее полно актуализируются и межличностные, и межгрупповые механизмы успешного саморазвития личности и групп [17].

**Социальное обучение** – это формирование знаний, умений и навыков конструктивного взаимодействия с людьми на межличностном и социальном уровнях, направленного на достижение разнообразных, общественно значимых целей.

По своему предмету и методам оно является одним из видов психологической помощи. Научить в социальном смысле – значит помочь человеку стать зрелой личностью, способной успешно жить в обществе. Частной задачей социального обучения является обучение общению

как «организация целенаправленного овладения человеком средствами и способами коммуникации с другими людьми» [6].

Цель социального обучения – создать благоприятные условия для обретения личностью качеств субъектности – самостоятельности, активности, ответственности и социабельности в самом широком значении этого слова. Социально обученный человек владеет искусством жить в обществе, создавая социальные отношения на основе своего неповторимого личностного потенциала.

Можно выделить следующие особенности социального обучения по сравнению с другими видами психологической помощи:

- социальное обучение отличается более выраженным дидактическим характером. Оно строится на основе четкой организации учебно-воспитательных действий в пространстве и времени и направляется на конкретные практические результаты совместной деятельности обучаемых, соотносимые с их естественной жизнедеятельностью;

- социальное обучение осуществляется в рамках специально созданного социума, который, с одной стороны, отличается организационной самобытностью (нормотворчеством), с другой стороны, вписан в реальное социально-нормативное пространство региона проживания обучаемых;

- объектом социального обучения должен стать по возможности каждый молодой человек. Объектом же психологической помощи становятся, как правило, люди, инициативно обратившиеся к специалисту.

Отличаются и субъекты воздействия – социальное обучение осуществляют не только профессионалы (психологи и педагоги), но и сами молодые люди. Это различие представляется нам методологически важным. Мы считаем, что в качестве субъекта необходимо рассматривать три основные категории участников: 1) профессиональные психологи, 2) профессиональные педагоги, 3) сами подростки и юноши – участники обучения.

#### Библиографический список

1. *Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций. – М.: АПН РСФСР, 1960.
2. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. – М.: Педагогика, 1972.
3. *Карнеги Д.* Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей. – М., 1989.

4. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1985.

5. *Кривцова С.В. и др.* Подросток на перекрестке эпох. Проблемы и перспективы социально-психологической адаптации. – М.: Генезис, 1997.

6. *Лунев Ю.А., Чернышев А.С.* Социальное обучение молодежи: оптимальные условия, принципы, технологии. – Курск, 1999.

7. *Милграм С.* Эксперимент в социальной психологии. – СПб.: Питер, 2000.

8. Мониторинг. Изучение школ здоровья. Состояние образовательной системы / под ред. А.Н. Майорова. – М.; СПб., 1995.

9. *Панов В.И.* Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб., 2007.

10. *Ризордон Э.* Толерантность – дорога к миру. – М., 2001.

11. *Рубцов В.В.* Организация и развитие совместных учебных действий у учащихся в процессе обучения. – М., 1987.

12. *Сарычев С.В., Лобков Ю.Л.* Исследование образа социального оазиса в сознании воспитанников (на примере школы молодёжных лидеров «Комсорг» Курской области) // Теории и технологии качества образования в XXI веке: акмеологические и психологические аспекты: Материалы международного симпозиума, Кострома, 18–19 марта 2004 года. В 2 тт. Т. 2. – М.; Кострома, 2004. – С. 84–86.

13. *Фромм Э.* Анатомия человеческой деструктивности. – М., 1994.

14. *Чернышев А.С.* Социальное обучение молодежи: оптимальные условия, принципы, технологии. – Курск, 1999.

15. *Шнекендорф З.К.* Конвенция о правах ребенка и создание нравственного пространства в образовательном учреждении // Человек. Культура. Здоровье. – М., 1997. – С. 85–94.

16. *Шостром Э.* Анти-Карнеги или человек-манипулятор. – Минск, 1992.

17. Экспериментальное исследование социально-психологической зрелости молодежных групп: Из опыта работы курской школы социально-педагогической психологии, 1964–2004 гг. / под ред. А.С. Чернышева. – Курск, 2004.

18. *Ягодин Г.А., Асмолов А.Г.* Образование как расширение возможностей личности: Доклад, подготовленный к VII Международной конференции по профессиональной ориентации, в университете Асия (Япония). 9–11 мая 1991 года.

**Пашков Александр Григорьевич**

доктор педагогических наук, профессор  
Курский государственный университет  
iskander5032@gmail.com

## МИССИЯ УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*В статье обсуждаются вопросы миссии учителя в современном образовании и пути совершенствования его подготовки.*

**Ключевые слова:** педагогическая деятельность, учитель, качество социальной среды, ситуация развития ребёнка, компетентность.

**М**иссия учителя, смысл его профессиональной деятельности во все времена определяются представлениями общества и государства о своём будущем, а также складывающимся взаимоотношением сил и взаимодействием различных образовательных факторов, обычно учреждений образования, семьи, социальной среды. Как посредник между миром детства и большой жизнью в культуре и социуме, учитель нуждается в чётких и непротиворечивых ориентирах. И здесь обнаруживается неочевидность ориентировочной основы педагогической деятельности эпохи перемен, на которую пришлось радикальные мировоззренческие, ценностные, социально-психологические и политико-экономические изменения.

Несомненно, что образованию и учителю как ключевой фигуре этой сферы нужно принять и осмыслить основные параметры долгосрочной стратегии развития России, раскрытой в программных установках последних лет. В ряду таких параметров – открытое общество, осознающее свою принадлежность к глобальному экономическому и информационному пространству; открытая экономика с рыночным типом регулирования, развитие которой задано амбициозным вектором превращения сырьевой экономики в инновационную; демократическая система, гражданское общество и правовое государство; единство поликультурного, полиэтнического, поликонфессионального пространства страны и др.

Как же учитывать эти установки и тенденции? Некоторые теоретики и практики образования усматривают задачи образования и его субъектов в том, чтобы адаптировать молодёжь к изменениям в социуме, то есть «подгонять» личность школьников, студентов под заданные параметры модернизации. Так в образовательных и воспитательных программах, концепциях развития об-

разовательных учреждений появляются модели личности, в которых в качестве приоритета заявляется формирование предприимчивости и успешности, толерантности и уважения прав других, независимости и уверенности в себе, гибкости в отношениях с людьми. Во избежание упреков в односторонности сюда же добавляются приверженность здоровому образу жизни, патриотизм, активная жизненная позиция, ряд нравственных качеств.

Такой набор ценностно-целевых ориентиров может быть оформлен более или менее изящно. Однако в любом случае он эклектичен и малопригоден для практических педагогических нужд, так как основан на чрезмерном упрощении, а потому – искажении действительности.

Нужно признать, что сложные и противоречивые преобразования, захватившие практически все стороны общественной жизни и реализуемые во многом вопреки императивам, заданным культурой и цивилизационным кодом страны, исключают чисто технологический подход к определению целей педагогической деятельности. Исключают, так как в русле такого подхода игнорируются порождаемые реформами явления, существенно ухудшающие педагогическое качество социальной среды и ситуацию развития ребёнка. К таким явлениям относятся:

- «заражение» значительной части подростков и молодёжи, а также и взрослых вирусом потребительско-гедонистического декаданса;
- рост индивидуализма и ослабление социальных связей, а также базирующихся на них идеалов гражданственности, служения Отечеству, товарищества и любви вместе с отчуждением взрослых и детей, отрицанием авторитетов;
- утверждение в общественном сознании и поведении идеи свободы как, прежде всего, вседозволенности и богатства потребительского выбора.

Эти и другие явления негативно сказываются на результатах развития, образования и социализации подрастающего поколения, что убедительно показано в публикациях Д.И. Фельдштейна [8]. Кроме того, указанные обстоятельства усиливают хаос в образовательном пространстве и педагогическом сознании и участвуют в формировании нового типа социально-педагогической неопределённости, суть которого – незнание целей вместо традиционной неуверенности в отношении средств. «Фактически школа работает в условиях отсутствия консолидированного социального заказа», – признаёт известный реформатор отечественного образования О.Е. Лебедев [2, с. 50]. Отсутствие внятного запроса на результаты работы учительства со стороны государства и общества наряду с другими факторами существенно понижает уровень и качество мотивации труда педагогов и усиливает «пролетаризацию» учительского труда (термин использован А.П. Тряпицыной) [2, с. 50].

Педагогика и педагогическое образование должны осознать складывающиеся в обществе феномены префигуративной культуры: неопределённость будущего (даже ближайшего), нестабильность настоящего, информационный хаос, осложняющий понимание. Адекватен такому миру только сложный и разносторонний человек, способный быстро усваивать новые знания, быстро ориентироваться в изменениях, но при этом способный остаться самим собой. Поэтому «жизнь на распутье» – в изменяющемся, непредсказуемом мире – актуализирует поиск подростками и молодёжью самоопределения и личностной идентичности, требует более высокого, чем у прежних поколений, уровня индивидуального самосознания. В этой жизни востребованы:

- субъектность и рефлексивные способности, а также связанные с ними способности самоконтроля, саморегуляции, самоуправления и самовоспитания;

- готовность к самообразованию и переучиванию вместе со способностью различения, определения границы значимого и незначимого, выделения из огромного информационного массива информации полезной и важной на фоне менее важной и бесполезной, ныне доминирующей в СМИ;

- открытость, восприимчивость и отзывчивость сознания новым смыслам жизни, потребность в выходе за границы имеющихся знаний и опыта;

- «духовная оседлость личности» – её нравственная, ментальная укоренённость в почве отечественной культуры, являющаяся одновременно основой понимания и ценностного отношения к инокультурному опыту;

- способность на мировоззренческом уровне осознавать современные средства подрыва генофонда и превращения людей в зомби-биороботов (наркотики, алкоголь, табак, компьютерная и телевизионная зависимость, специальные виды музыки) и др.

Надо полагать, что в налаживании и поддержке процессов становления этих и других личностных новообразований должны находиться ценностно-целевые ориентиры профессиональной деятельности современного учителя и соответствующие установки профессионально-педагогического образования. Такое понимание образования и педагогической деятельности как гуманитарной социокультурной практики, а не только как сферы обслуживания экономических интересов, соответствует гуманистической традиции отечественной педагогики и психологии, поддерживается педагогическими коллективами многих школ, адекватно ценностным ориентациям большинства старшеклассников и студентов, для которых смысл образования заключается в выявлении и развитии их личностного потенциала. Одновременно только чёткая гуманистическая направленность школы и образования поможет остановить дальнейшее снижение культурного и духовно-нравственного ресурсов и в целом человеческого капитала страны.

Как известно, в контексте личностно-развивающего образования и в условиях информатизации общества информационно-транслирующая функция учителя перестаёт быть доминирующей. На первый план выходит роль учителя как организатора и координатора учебно-познавательной деятельности детей, не забывающего также о развитии мотивации и рефлексивной позиции учащихся в учебном процессе. Но такой учитель должен много знать. Как отмечал Л.С. Выготский, «...для того, чтобы преподавать, можно знать чрезвычайно мало, но только отчётливо и ясно. Для того чтобы направлять собственные знания ученика, необходимо знать гораздо больше» [1, с. 363]. Только «больше» не следует толковать экстенсивным образом, как расширение круга фактологических знаний, что нередко формирует калейдоскопическое сознание. В содержании



предметной подготовки и переподготовки педагогов необходимо усиливать методологическое знание, прививающее навыки и опыт освоения нового знания.

Кроме того, в процессе образования будущего учителя упор должен делаться на формирование представлений о функциональных возможностях той или иной науки. Стоит вспомнить, что в педагогике и образовании давно известно (хотя нередко забывается) следующее бесспорное положение: истинным может быть только то, что действительно. Поэтому будущий учитель, например, математики, должен быть готов к тому, чтобы познакомить учеников с возможностями всех основных разделов единой математики – от арифметики до теории множеств, дифференциального и интегрального исчисления и теории вероятностей. Такое обращение к актуальности изучаемого материала способствует его пониманию, оживляет учебный процесс, повышает интерес к знаниям, помогает обнаружению смысла учения, то есть формирует важные предпосылки становления учащегося субъектом учебно-познавательной деятельности.

При этом нужно учитывать, что в условиях глобального цивилизационного кризиса возможности той или иной науки не должны сопрягаться исключительно с целями преобразования природы и общества во имя морали успеха. Как в научном поиске, так и в образовании сегодня необычайно важен сотериологический мотив: спасение природы, спасение культуры, спасение человека. Поэтому в массиве научной информации и соответствующего предметного содержания нужно находить, выделять и «приподнимать» берегающее знание, которое, кстати, потребует гораздо большей фундаментальной глубины, чем прежнее проектное знание [3, с. 503–512].

Говоря о знаниевой составляющей подготовки будущего учителя, нужно обратить внимание на содержание нынешних университетских курсов естественнонаучных и социогуманитарных дисциплин. Эти курсы отражают высокоабстрактный и высокоформализованный уровень современной научной систематики, внедрение которого в вузовское и школьное преподавание сделало ряд предметов непонимаемыми обучающимися. Это вызывает неприятие теории, привычку действовать только по заданному образцу-алгоритму, неясность смысла своих действий и неспособность их обосновать. Тем самым выхола-

щивается субъектность будущих учителей, которые затем несут приверженность рецептуре, неотчётливость и сумбур своих знаний и мировоззрения детям.

Нужно прислушаться к мнениям опытных учителей-методистов, студентов и признать, что университетские курсы нельзя механически полагать в основу предметной подготовки и переподготовки учителей. Необходимо искать оптимальные варианты разработки содержания, в котором научная систематика соединялась бы с психологической, а в научном знании актуализировались возможности его приложения к потребностям развивающейся человеческой личности. Нужно вернуться к ориентации на ученика, на его понимание, на обнаружение им смысла изучаемого, то есть к установкам классической русской и советской школы. При этом ради понимания материала учеником и обнаружения им смысла изучаемого можно отступить от научной строгости. Также следует признать, что педагогическая и методическая квалификация преподавателя вуза не тождественна научной и не может ею подменяться.

Содержание программ педагогического образования не должно стремиться к классической университетской полноте курсов. Вспомним, что К.Д. Ушинский, ссылаясь на опыт прусских учительских семинарий, приводит требование о том, чтобы не переучить будущих учителей, поскольку обширные, но неотчётливые познания могут вредить их профессиональной деятельности [7, с. 83–84]. Перспективным представляется построение предметной подготовки будущих бакалавров образования на основе принципа, названного В.Д. Шадриковым «петлёй фундирования», когда содержание вузовских курсов строится на основе углубления содержания школьных курсов. Например, курс физики для будущих педагогов выстраивается на основе курса школьной физики, но каждый раздел изучается более основательно и подробно и с опорой на принцип историзма. Соответствующий эксперимент, проведенный в Ярославском педагогическом университете, показал хорошие результаты [9, с. 14].

Серьёзная смена результативно-целевой и содержательно-методической основы общего и профессионального педагогического образования предстоит в связи с реализацией компетентностного подхода. Переход к компетентностному образованию открывает интересные перспективы

действительной модернизации педагогического образования, возможности профессионально-личностного развития будущих педагогов в вузе.

Несмотря на то, что терминологические споры не завершены, можно исходить из того, что компетентность – это наличные, то есть обнаруживающиеся в реальной деятельности и поведении индивида когнитивные, социальные, нравственно-волевые и другие способности, интегрированные в личностный опыт решения определённого рода проблем. Совершенно очевидно, что формирование общекультурных и профессиональных компетентностей невозможно в рамках и средствами традиционного объяснительно-репродуктивного обучения. «Специфика компетентности как определённого вида профессиональной готовности, – пишет В.В. Сериков, – состоит в том, что она приобретается в ситуациях реального решения профессиональных проблем, даже если это происходит в рамках учебного процесса» [9, с. 14].

Поэтому начавшаяся разработка и освоение компетентностной модели обучения предусматривает определение перечня типичных профессиональных задач, проблем и ситуаций, которые студент должен уметь решать, опираясь на теоретические знания как ориентировочную основу практических действий. Этот перечень должен отражать структуру педагогической деятельности, то есть предусматривать аналитические, проектировочные, организационные, коммуникативные, информационные и другие задачи, ситуации, осуществляемые как в режиме воспроизведения, так и в проблемных условиях (недостаток времени и средств, неполнота знаний о педагогической ситуации и др.). Одновременно набор компетентностей нужно ориентировать на решение как краткосрочных, так и среднесрочных и долгосрочных задач, то есть не связывать его только с реалиями и проблемами сегодняшнего дня.

Под эти проблемы нужно отбирать необходимое для их решения содержание профессионального обучения и воспитания, не забывая об историко-педагогических сведениях о том, как та или иная проблема решалась ранее, а также о теоретической и методической информации. В содержательной части образовательных модулей обязательны также знания о ценностях, идеалах и нормах педагогического труда.

В целом знаниевое обеспечение компетентностноориентированного обучения – очень важ-

ный момент освоения новой образовательной модели. Есть вполне реальные опасения того, что профессиональные проблемы будут рассматриваться и решаться на основе обыденных представлений студентов, их соображений здравого смысла и небогатой интуиции, а также посредством обращения к методической рецептуре. Это будет блокировать процессы самостоятельного добывания знаний, освоения способов продуктивного мышления, генерирования собственных идей.

Связать приобретение опыта решения профессиональных задач с поиском и освоением новых, преимущественно теоретических знаний – вот в чём новизна компетентностного обучения для массового высшего образования. Поэтому знаниевая часть образовательных модулей должна содержать интеллектуальную избыточность и не предлагать к усвоению полностью готовое к практическому употреблению знание – идеал позитивистов и рыночников. В противном случае мы можем скатиться в ремесленничество, которое не знает зазора между знанием и практиками, а высшее педобразование сведётся к подготовке исполнителей – пользователей чужими наработками.

Трансформации знаний, умений и личностных качеств студентов в профессиональную дееспособность помогут дискуссии, проектные технологии, проведение микроисследований, составление дайджеста информационно-ресурсов по проблеме, кейс-технологии, введение в обучение системы мастер-классов по отработке профессиональных навыков и другие активные и интерактивные методы и формы обучения, ориентированные на развитие у студентов способности вести диалог, обосновывать собственную позицию, выявлять проблему, аргументировать выбор решения и оценивать его эффективность. Вместе с тем нужно признать, что при всех методических ухищрениях только в аудиторных занятиях полноценную компетентность студенты не приобретут. Любая компетентность основывается на собственном опыте, который в данном случае формируется в самостоятельной и ответственной профессиональной деятельности и в профессиональной среде. Поэтому целесообразны пересмотр соотношения и объёма теоретической и практической подготовки студентов, увеличение времени и интенсивности практик и возможно – включение бакалавров и магистров образования в непрерывную педагогическую практику,

соединение учебно-профессиональной деятельности с исследовательской и научно-методической работой студентов и преподавателей, большую индивидуализацию наставничества и руководства студентами в сферах практической и научно-исследовательской деятельности и соответственно оптимизацию нормативов нагрузки преподавателей.

Задачи модернизации педагогического образования обязывают нас обратиться к застарелой проблеме роли и места собственно педагогического знания и педагогической теории в подготовке учителя. Результаты массового социологического исследования Института педагогического образования РАО (2008–2009 гг.) показали, что среди профессионально значимых знаний знание основ педагогики учителя ставят на последнее место, «... что свидетельствует в определённом смысле о кризисе науки в контексте её практической ориентации и изъянах в преподавании предмета» [5, с. 8]. Общественное с выпускниками разных лет также подтверждает, что нелюбовь к педагогике как к учебной дисциплине и отрасли гуманитаристики вынесли из вуза и многие представители разных поколений наших студентов.

Назначение теории в образовательном процессе — выступать ориентировочной основой мышления и соответствующей практической деятельности, а также задавать нормы этой деятельности. Обозначенная функция педагогики срывается плохо по ряду причин.

Во-первых, научно-педагогическое производство движется по пути всё большей формализации образовательного процесса, то есть построения моделей, в которых работают аналитические приёмы, формальная логика и, желательно — математический аппарат. Конечно, моделирование и оперирование моделями продуктивно в познавательном отношении, но действительность («правда жизни», как говорит А.В. Репринцев) в этих моделях нередко отсутствует. Затем модели, понятия, схемы и другие абстракции на педагогические темы, связанные рассуждениями по правилам формальной логики, переносятся в читаемые студентам курсы и учебную литературу, которые должны отражать состояние своей науки. Тем самым в содержание предмета закладываются предпосылки его непонимания, трудности полноценного освоения педагогики, что актуализирует механизмы психологической защиты от такого отупляющего занятия.

Во-вторых, нужно обратить внимание на ту субъектную эмпирическую базу, на основе которой происходит встреча студентов с педагогическим знанием. Эту базу составляет преимущественно опыт детско-родительских отношений и пребывания в «страдательной» ученической роли. Однако среди будущих бакалавров и магистров образования крайне невелико и с каждым годом снижается число бывших «в няньках» по отношению к младшим братьям, сёстрам; регулярно включавшихся в трудовую, игровую, спортивную и другую деятельность в составе разновозрастных групп; участвующих в деятельности детско-юношеских общественных объединений, в том числе клубно-профильных, в работе церковных приходов. При этом многие имеют солидный опыт виртуального общения в компьютерной сети.

Но ведь подавляющее большинство педагогических феноменов, в том числе отражённых в основах педагогики, обращены к отношениям между людьми, детьми и взрослыми. Поэтому ограниченный опыт живых, непосредственных социальных взаимодействий, деловых и эмоционально-межличностных отношений нынешних студентов с ровесниками, младшими и старшими, а иногда и просто социальная незрелость обуславливают бедность соответствующих представлений и переживаний, помогающих работе мышления, а педагогического мышления — в особенности.

В-третьих, освоение основ педагогики и других социогуманитарных знаний сегодня происходит в условиях дефицита мотиваций обучающихся. Речь не о мотивах профессиональной деятельности, которые почти напрочь отсутствуют в силу известного материального и статусного положения учителя в обществе. Другая, менее осознаваемая сторона проблемы состоит в том, что молодой человек 18–20-ти лет, как правило, не интересуется другими людьми и детьми — в частности, он интересуется преимущественно самим собой. Именно поэтому, а не в связи с перспективами трудоустройства, многие абитуриенты выбирают психологию, а не педагогику, и хотят стать психологами.

Из сказанного вполне понятно, на чём необходимо сосредоточиться в ближайшее время. Прежде всего, в ходе начавшейся работы по переосмыслению содержания программ нужно минимизировать абстрактно-схоластическую составляющую учебного материала, особенно на

младших курсах. То есть, в начало процесса освоения основ педагогики поставить конкретное и образное знание. Этому поможет обращение к работам А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Я. Корчака и других выдающихся педагогов-практиков. Немаловажно и то, что их тексты обладают мощной педагогической энергетикой, которая стимулирует собственное мышление и деятельность учителя, укрепляет педагогический оптимизм, убежденность в смысле и ценности педагогического труда.

Возможности наращивания эмпирической основы педагогического образования, привития интереса студентов к детям, к их развитию и личностному становлению видятся в возрождении общественно-педагогической работы и деятельности студенческих педотрядов, волонтерского движения студентов и преподавателей. Вовлечение студентов в различные виды совместной с детьми деятельности также помогут освоение идей и опыта социального проектирования; организация разнообразных дел в составе детско-юношеских общностей по таким направлениям, как экологический туризм, актуальный театр, образовательные экспедиции и другим.

Облик школы во многом определяется педагогическим образованием. Школе развития, творчества, человеческих отношений, в которых главное – ценностное отношение к ребёнку и педагогу, – необходима полноценная, постоянно совершенствующаяся психолого-педагогическая подготовка будущих учителей.

УДК 378

### Библиографический список

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1981.
2. *Лебедев О.Е.* Результаты школьного образования в 2020 году // Вопросы образования. – 2009. – № 3.
3. *Панарин А.С.* Стратегическая нестабильность в XXI веке. – М.: Изд-во ЭКСМО, 2004.
4. *Сериков В.В.* Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога // Педагогика. – 2010. – № 5.
5. *Соколова И.И.* Социально-профессиональный портрет учителя // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2010. – № 2.
6. *Тряпцына А.П.* Современный учитель: информация к размышлению // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2010. – № 1.
7. *Ушинский К.Д.* Проект учительской семинарии // Пед. соч.: В 6 т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1988.
8. *Фельдштейн Д.И.* Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребёнка и ситуации его развития // Психолого-педагогический поиск: Научно-метод. журнал Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. – 2010. – № 14.
9. *Шадриков В.Д.* Выпускник педвуза должен уметь решать узловые проблемы организации учебного процесса // Качество образования. – 2010. – № 7–8.

**Синягина Наталья Юрьевна**

доктор психологических наук, профессор  
Центр исследований проблем воспитания, формирования здорового образа жизни,  
профилактики наркомании и социально-педагогической поддержки  
детей и молодежи, г. Москва  
cipv@yandex.ru

## ПОЛИСУБЪЕКТНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ИНТЕРАКТИВНАЯ ПЕДАГОГИКА: КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА

*Автор рассматривает значимость активного взаимодействия в педагогической деятельности, компетентность педагогов в его организации, представления родителей о желаемых профессиональных качествах учителя.*

**Ключевые слова:** межличностное взаимодействие, полисубъектная модель взаимодействия, гуманистический потенциал учителя.

**И**нтерактивные технологии содержат значительные возможности эмоционально-личностного воздействия на формирование личности, ее коммуникативных умений и навыков, ценностных отношений.

Интеракция, процесс активного взаимодействия и взаимовлияния людей. Относительно педагогики понятно, что это процесс многостороннего межличностного взаимодействия педагогов и учащихся в учебно-воспитательном процессе,

их воздействие друг на друга, что соответствует термину интеракции (англ. interaction – взаимодействие, воздействие друг на друга).

Межличностное взаимодействие в образовательном процессе можно понимать по-разному. Признание ведущей роли педагога представляет *учебно-дисциплинарную модель взаимодействия*, основанную на доминировании учителя, ориентированную на подавление инициативы ребенка, развитие исполнительности, а не креативности. Выделение в качестве основного действующего лица школьника характеризует *субъектно-центрированную модель взаимодействия*, ориентированную на конкретные достижения конкретной личности, порой в ущерб иным, значимым образовательным процессам. Определение в качестве равных субъектов педагогов и учащихся – *субъект-субъектная модель взаимодействия*, наиболее широко рекомендованная практикам российскими психологами, ориентированная на субъектность ребенка, реализующая принцип сотрудничества, сотворчества учеников и учителя. Однако здесь в стороне остается влияние других значимых для личности субъектов, а также родительское влияние.

Понимая под межличностным взаимодействием взаимное влияние, оказываемое множеством окружающих его субъектов в процессе совместной деятельности и общения, мы разрабатываем *полисубъектную модель взаимодействия*, которая позволяет снять противоречия, существующие в первых трех моделях. Кроме того, полисубъектная модель взаимодействия в личностно-ориентированном образовании позволяет преодолеть противоречия между необходимостью школьника овладеть знаниями, умениями, навыками, в конечном счете общественно-историческим опытом, и, с другой стороны – собственными интересами ребенка, его желаниями, потребностями, эмоциональным состоянием, за счет включения в процесс развития ребенка его родителей, дедушек и бабушек, а также других значимых лиц.

Важная роль в таком полисубъектном развитии принадлежит каждому звену.

Особо значима здесь роль педагога. Характер педагогической деятельности постоянно ставит учителя в коммуникативные ситуации, требуя проявления качеств, способствующих эффективному межличностному взаимодействию. К таким качествам, мы отнесли способность к рефлексии, эмпатию, гибкость, общительность, способность

к сотрудничеству. Именно эти качества, на наш взгляд, стимулируют состояние эмоционального комфорта, интеллектуальной активности, творческого поиска, содействуют взаимопониманию и сопереживанию. В то же время, эти качества составляют гуманистический потенциал учителя и способствуют развитию личности каждого ребенка, обеспечивая целесообразность и эффективность педагогического взаимодействия. Такие качества и характеристики хорошо исследованы в российской психологической науке (А.А. Бодалев, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.В. Мудрик, А.А. Реан, В.А. Сластенин и др.).

Нами установлен и описан ряд профессионально значимых психологических характеристик личности учителя, не выступавших ранее предметом психологического исследования. Это:

- степень включенности в развивающее педагогическое пространство,
- направленность на успех ребенка,
- склонность замечать в людях доброе, хорошее,
- способность реализовывать полисубъектные отношения,
- конгруэнтность личностного и профессионального в педагогической деятельности.

Соотношение выделенных характеристик с опытом работы, возрастом, жизненными установками, оценкой собственной успешности и удовлетворенности позволили определить 4 уровня психолого-педагогической компетентности учителя. Переход от уровня к уровню не обладает четкой временной границей, а связан с изменением личностной позиции педагога в профессиональной деятельности, возрастанием индивидуальной составляющей в ее структуре и, соответственно, созданием предпосылок к достижению профессионального акме.

При этом, важным показателем уровня психолого-педагогической компетентности является установка учителя на самообразование и саморазвитие не только в педагогическом, но и в общекультурном и в личностном плане. Наивысший уровень компетентности отличается высоким показателем самоорганизации педагога. В целом, чем выше уровень психолого-педагогической компетентности педагога, тем адекватнее цели и выше удовлетворенность субъектов от взаимодействия с ним, выше уровень позитивной оценки качества решаемых педагогических задач.

Приведу цифры, показывающие, что учитель с годами школьной жизни, хотя и продолжает яв-

латься значимой для школьников фигурой, теряет свою главенствующую роль влиятельного друга, и на эту роль выдвигаются другие значимые для школьников субъекты межличностного взаимодействия (друзья, подруги, одноклассники, тренер и др.): если второклассники ставят учителя на 1 место, уже третьеклассники – на 3, а девятиклассники на 6.

Педагоги достаточно критично оценивают эту ситуацию: «Считаю, что работаю не в полную силу, удовлетворительно, вижу много проблем, над которыми надо работать» – 48,6%. Среди основных трудностей более трети опрошенных педагогов (34,2%) назвали трудности во взаимоотношениях с учениками, собственную «нетерпимость к другим мнениям» – 14,2%, «нежелание уступать, идти на компромисс» – 7,1% и др.

Примечательно, что большинство опрошенных нами учителей основные трудности видят в себе, в недостаточных собственных знаниях, умениях, навыках практической деятельности, в недостаточном понимании ситуации и неумении найти быстрое и правильное ее решение.

Вместе с тем, этот же опрос показал, что педагог в плане влияния на ребенка, в полтора раза опережает родителей.

Современная ситуация такова, что родители вправе выбирать учителя для своего ребенка и выдвигать ряд определенных требований к его личности.

Мы предположили, что эти требования в существенной мере зависят, прежде всего, от возраста, семейного положения и уровня образования, родителей. С помощью специально разработанной методики был проведен опрос родителей трех возрастных групп: 20–30 лет; 31–40 лет и 41–50 лет (в последнюю группу вошли и прародители, бабушки и дедушки, активно занимающиеся воспитанием внуков).

Оказалось, что родители первой возрастной группы отдают предпочтение (отметило 39% опрошенных) наличию у учителя профессиональных качеств и хотели бы видеть учителя, в первую очередь, опытным, эрудированным, любящим свою профессию. Среди личностных качеств эти родители выделяют «любовь к детям», «терпимость», «склонность замечать в людях хорошее и доброе» (28%) и др.

Родители второй возрастной группы (31–40 лет) отдали предпочтение учителю, отличающемуся творчеством в работе, любовью к про-

фессии, использованием в своей педагогической деятельности нового, передового (68%). В этой группе родителей несколько еще более слабая тенденция видеть учителя добрым, общительным, любящим детей (21%).

Зрелые родители и прародители, вошедшие в третью возрастную группу, убеждены, что учитель должен обладать педагогическим мастерством (62%) и быть требовательным к детям (58,4%). Не получили ни одного выбора у этой возрастной группы такие качества как «творчество» и «самостоятельность в работе». Приоритет в выборе личностных качеств отдается «любви к детям», «доброте», «терпимости», «общительности» и составляет 70%.

Родители всех возрастных категорий, независимо от пола и профессии, отдадут предпочтение по возрасту относительно молодым учителям – 20–30 летним – 56,6%, 31–40 лет – 43,4% и не хотели бы для своего ребенка учителя старше 40 лет.

Общая тенденция наблюдается в требованиях родителей к образованию предпочитаемого учителя: предпочтение высшему образованию отдали больше половины опрошенных родителей (55%), 45% родителей высказали мнение о том, что важно не столько образование, сколько «педагогическое чутье», «интуиция».

Выявилась общая за все годы исследования тенденция (1996–2006), что требования к личности предпочитаемого учителя строятся по принципу комплиментарности: родители хотели бы восполнить отсутствие у них каких-то личностных или профессиональных качеств наличием их у учителя.

85% родителей выразили безразличное отношение к семейному положению предпочитаемого учителя. Однако 15% уверены, что более демократичны и успешны, а значит и более желаемы для их ребенка, учителя, состоящие в браке и имеющие детей.

Таким образом, восприятие, понимание и оценка себя как педагога, а также комплекс требований родителей к личности желаемого учителя, определяют сущностную характеристику личности современного учителя.

Чтобы решать задачи воспитания и образования с позиций современных требований, включающих владение информационными технологиями, интерактивными средствами, другими новейшими методами, мало одного желания, необходимо постоянное обновление опыта и умений в этом направлении, что приобретает в системе

саморазвития и повышения квалификации. Эти два пути 62,8% педагогов<sup>1</sup> и руководителей образовательных учреждений назвали залогом построения успешной профессиональной карьеры.

Успешность деятельности любого профессионала зависит как от степени его профессиональной подготовки и переподготовки, так и от сформированности системы собственных взглядов, смыслов, позиций, наличия профессионально-личностной «Я-концепции». Оказалось, что определить ближайшие и конечные цели педагогического труда затрудняется более 60% российских педагогов и почти 45% руководителей образовательных учреждений, в отсутствие собственной «Я-концепции» призналась почти половина опрошенных.

Что движет педагогом и руководителем образовательного учреждения в осознании необходимости повышения квалификации:

- «желание приобрести полезные связи и знакомства» – 57,2%;
- «желание работать и зарабатывать деньги» – 56,0%;
- «желание соответствовать установкам значимых (близких людей)» – 32,6% и др.

Что выступает сдерживающим фактором:

- «отсутствие времени» – 66,4%;

- «состояние собственного здоровья» – 43,8%;
- «отдаленность от педагогических центров, способных качественно организовать процесс повышения квалификации» – 32,2%.

Осознаваемые мотивы повышения квалификации:

- желание занять определенную ступень своего профессионального развития (возможность профессионально вырасти) – 32,6%;
- возможность пополнить свою педагогическую копилку – 28,0%;
- возможность побывать в Москве – 22,8%;
- возможность пообщаться с коллегами – 18,6%;
- возможность быть оцененными как профессионалы и получить социальное одобрение – 12,0% и др.

Современная ситуация требует, чтобы главным принципом любого педагога стало «образование через всю жизнь!» и тот кто понимает это всегда будет у дел.

#### Примечание

<sup>1</sup> Здесь и далее по тексту данные опроса более 700 педагогов и руководителей образовательных учреждений, проведенного на базе АПК и ППРО под руководством Н.Ю. Синягиной.

УДК 378

**Тимонин Андрей Иванович**

доктор педагогических наук, профессор  
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова  
a.timonin@mail.ru

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ВОСПИТАНИЕ СОЦИАЛЬНОЕ

*В статье профессиональное воспитание рассматривается как сложный вид социального воспитания, отражающий в своем содержании общественное явление, сущность которого заключается в приобщении человека к профессионально-трудовой деятельности и связанным с ней функциям в соответствии со специальностью и уровнем квалификации.*

**Ключевые слова:** высшая школа, профессиональное образование, профессиональное воспитание, социальное воспитание, ресурсный подход.

**А**нализ методологических и теоретических подходов к исследованию социокультурных процессов в образовании дает основание считать, что высшей школе отводится важнейшая роль в реализации стратегии экономического роста страны и формировании демократического социально ориентированного общества в условиях, когда один из государственных национальных проектов направлен на поиск новых форм, средств, способов модернизации высшей школы в контексте Болонского процесса.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что система профессионального образования, имеющая цель – «формирование специалиста», в последнее время складывалась в условиях быстро меняющихся социально-экономических сред, когда изменения структуры экономики и занятости, динамичная конъюнктура рынка труда требуют повышения социально-профессиональной мобильности специалиста и тем самым делают востребованным ряд таких профессионально-важных личностных качеств, как самостоятельность, твор-

ческий подход к делу, способность к сотрудничеству, самообразованию, социальная и профессиональная ответственность.

Этим объясняется тот факт, что вопросам профессионального образования и воспитания в психолого-педагогической литературе уделяется все большее внимание. Основными направлениями профессионального воспитания, являются:

- создание в вузе культуросообразной среды (по Н.Е. Щурковой – предметно-пространственного, поведенческого, событийного и информационного культурного окружения);

- обеспечение условий для максимального и всестороннего самовыражения студента и преподавателя в конструктивной социально полезной деятельности;

- стимулирование разноуровневого и разноаспектного педагогического взаимодействия преподавателей и студентов в различных видах совместной деятельности.

Объективно профессиональное воспитание как определенная область человеческой деятельности, связанная с подготовкой молодого человека к жизни и труду, существует с тех пор, как появилась необходимость в разделении трудовых функций. Но как специфическая педагогическая деятельность и как научная проблема профессиональное воспитание требует современной трактовки. По-нашему мнению, это сложный вид социального воспитания, отражающий в своем содержании общественное явление, сущность которого заключается в приобщении человека к профессионально-трудовой деятельности и связанным с ней функциям в соответствии со специальностью и уровнем квалификации.

Социальное воспитание – это составная часть процесса социализации, педагогически регулируемая и целенаправленная на формирование социальной зрелости и развитие личности посредством включения ее в различные виды социальных отношений в общении, игре, в учебной и общественно полезной деятельности. Социальное воспитание тесно связано с обучением, образованием, психологической подготовкой личности, самообразованием, это единичный комплекс, интегративный, многофункциональный процесс, который предполагает использование всего имеющегося арсенала педагогических средств и возможностей в целях нравственного, социального воспитания и развития личности.

Социальное воспитание представляет процесс взаимодействия воспитателя и воспитуемого (в том числе социальных институтов и индивида), в результате чего происходит осознание индивидом и корректировка значимых для него ценностей, потребностей, мотивов, норм, привычек поведения и развитие общественно значимых качеств личности. Социальное воспитание органично с обучением, общим и профессиональным образованием, психологической подготовкой личности, самообразованием и самовоспитанием.

Эффективность социального воспитания во многом зависит от уровня взаимодействия разнообразных социальных институтов, прежде всего – от взаимодействия семьи и образовательновоспитательных учреждений. При этом имеется в виду не узковедомственное влияние, а согласованное комплексное воздействие на социально-педагогическую ситуацию, которая требует разрешения в интересах ребенка.

Анализируя социальное воспитание, отметим, что это целенаправленный процесс формирования социально значимых качеств личности, необходимых для успешной социализации личности. Социальное воспитание во всех его модификациях, моделях и технологиях объективно служит общественно-государственным инструментом стабилизации подрастающих поколений в современных условиях и саморазвитие человека как субъекта деятельности и личности.

Социальное воспитание подрастающих поколений – задача всего общества, а не только образовательных учреждений. Важнейшим условием эффективности деятельности в этой сфере является совпадение целей и задач социального воспитания со стратегией развития общества. Содержание социального воспитания – это обеспечение процессов социализации и саморазвития на основе технологий и средств педагогической поддержки, что предполагает следующие направления деятельности: усиление воспитывающего характера обучения, создание во всех типах образовательных учреждений эффективных гуманистических воспитательных систем; гармонизация социального поля ребенка, педагогическое освоение среды, в которой функционирует образовательное учреждение; развертывания клубной, досуговой и любительской деятельности, поддержка имеющихся и стимулирование новых детских, молодежных объединений, развитие и поощрение демократических начал в управлении об-



разовательным учреждением, в том числе детского самоуправления; сохранение, укрепление ресурсной базы и развитие сети учреждений дополнительного образования, выполняющих социальный заказ по реализации программ разного уровня, предназначенных для различных групп детей и молодежи.

Профессиональное воспитание, являющееся органической составной частью социального воспитания, формирования личности, осуществляется как целостный, диалектически противоречивый процесс, направленный на профессиональное самоопределение, становление индивида как субъекта профессиональной деятельности, выстраивание своей профессиональной карьеры.

В узком смысле профессиональное воспитание выступает как специально организованный и контролируемый процесс приобщения студента к профессиональной деятельности в ходе профессионального становления в качестве субъекта этой деятельности. Оно представляет собой процесс, направленный на решение следующих задач: расширение и уточнение в ходе профессионального обучения представлений о профессии, о данной профессиональной деятельности, ее аксиологических аспектах, проектирование студентом собственного профессионального роста на основе знаний о своих индивидуальных особенностях и требований профессии, гармонизация собственного отношения к профессии, сфере будущей профессиональной деятельности и самому процессу профессионализации. Решение этих задач создает базу для дальнейшего продвижения личности как профессионала. Став субъектом профессионального образования, личность может целенаправленно осваивать профессионально-значимые знания, умения и навыки, технологии осуществления деятельности, ценности профессии, обеспечивать свой индивидуальный рост в профессии.

В отечественной науке качество субъекта преимущественно обуславливается его позицией, которая определяется как интеграция его доминирующих избирательных отношений в каком-либо существенном для него вопросе (В.Н. Мясищев). Позиция является основополагающим компонентом в модели становления специалиста, характеристикой его отношения к профессии. Этот компонент включает, прежде всего, мировоззренческие установки и нравственные качества личности, определяющие его мотивацион-

ное ядро и, в конечном счете, мировоззренческую, профессиональную направленность.

Субъектная профессионально-личностная позиция понимается как система доминирующих ценностно-смысловых отношений специалиста к социокультурному окружению, самому себе и своей деятельности. Данная позиция определяет последующую профессиональную активность специалиста, и активный характер его профессионально-личностного саморазвития в процессе профессионального становления. В структуре такой позиции при этом выделяются три уровня отношений: эмоционально-смысловой, деятельностно-ценностный и поведенчески-нормативный (Н.М. Борытко). Эти отношения формируются в процессе взаимодействия студента (будущего специалиста – профессионала) и преподавателя.

Внутренним содержанием процесса формирования специалиста-профессионала, своего рода механизмом его становления является специфическая самоорганизация им своего личностного, образовательно-развивающего пространства, в котором он выступает как субъект своего профессионального становления и развития, происходит освоение и принятие им содержания и технологий современного образования, выработка индивидуально-творческого профессионального почерка, авторской системы.

На наш взгляд, профессиональное воспитание можно представить как образовательный процесс, направленный на развитие личности будущего специалиста как субъекта профессионального образования и профессиональной деятельности. В содержательно-целевом аспекте он предполагает, с одной стороны, раскрытие перед студентом ценностей, назначения, содержания, специфики профессиональной деятельности, а, с другой – определение личностных смыслов этой деятельности и ее освоение. То есть, в процессе профессионального воспитания происходит соотношение социокультурного контекста деятельности и контекста личностного самоопределения. Существует необходимость гармонизации и преодоления имманентного разрыва этих контекстов.

Мы рассматриваем *профессиональное воспитание личности* с позиций ресурсного подхода как процесс формирования личностно-профессиональной позиции индивида с учетом всего многообразия субъективных и объективных факторов, предполагающий реализацию стратегий управления ресурсами, задействованными для

осуществления данного процесса. Следовательно, цель деятельности педагога – управление процессом формирования личностно-профессиональной позиции, которая понимается нами как система доминирующих ценностно-смысловых отношений специалиста к социокультурному окружению, самому себе и своей деятельности.

Таким образом, в исследовании процесса профессионального воспитания личности можно определить концептуальные позиции, суть которых сводится к следующему.

Во-первых, воспитание профессионала тесно связано с его развитием как личности. Личное пространство шире профессионального и существенно влияет на него. Личность человека обычно оказывает позитивное влияние на выбор профессии, на ход профессиональной адаптации, поддерживает профессиональное мастерство, профессиональное воспитание всегда часть воспитания социального.

Во-вторых, профессиональное воспитание осуществляется не изолированно, а всегда под ведущим воздействием макросферы (социально-экономических условий, политики, идеологии, морали общества) и микросферы (конкретного коллектива), эффективность которого в значительной мере повышается при условии активности самой личности.

В-третьих, наиболее способствуют профессиональному воспитанию такие личностные черты, как следование профессиональной этике, индивидуальная социальная ответственность, внут-

ренний локус контроля (стремление видеть причины событий своей жизни в себе, а не во внешних обстоятельствах), смыслотворчество (способность находить новые позитивные смыслы в своей жизни и работе), внутренняя диалогичность личности, адекватная самооценка и готовность к дифференцированной оценке уровня своего профессионализма.

В-четвертых, воспитание профессионала есть «приращение» к психике человека, ее обогащение новыми знаниями, жизненным и социальным опытом. То есть профессиональное воспитание личности тесно связано с его психологическим становлением.

В-пятых, профессиональное воспитание личности является динамичным процессом, который во многом зависит от внешних условий: изменяется содержание профессии, требования общества к ней, меняется соотношение данной профессии к другим профессиям; может преобразовываться мотивационная сфера преподавательской деятельности и ее менталитет, духовные ценности.

#### Библиографический список

1. *Борытко Н.М.* Система профессионального воспитания в вузе. – М., 2005. – 120 с.
2. *Мудрик А.В.* Введение в социальную педагогику. – М., 2009. – 564 с.
3. Стратегия развития науки и инноваций в Российской Федерации на период до 2015 года. – М., 2006. – 114 с.

# СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ Б.З. ВУЛЬFOBA

УДК 37.091.4

**Репринцев Александр Валентинович**

*доктор педагогических наук, профессор  
Курский государственный университет  
reprintsev@mail.ru*

## НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ШКОЛА БОРИСА ЗИНОВЬЕВИЧА ВУЛЬFOBA: ЭПОХА, ИДЕИ, СУДЬБЫ, НАСЛЕДНИКИ

*Статья посвящена освещению жизни и деятельности известного педагога, ученого, просветителя Б.З. Вульfoва. Показаны основные подходы ученого к объяснению педагогических явлений, охарактеризована научная школа Б.З. Вульfoва.*

**Ключевые слова:** научная школа, педагогика, воспитательная деятельность, молодежные организации, учитель.

Не важно – есть ли у тебя преследователи,  
а важно – есть ли у тебя последователи!..

*Е. Евтушенко*

В широкой палитре направлений современных научных поисков, ориентированных на осмысление проблем философии образования и социального воспитания молодежи, несомненно, вполне состоявшейся и состоятельной выглядит научно-педагогическая школа Бориса Зиновьевича Вульfoва. Следует сразу сказать, что появление этой научно-педагогической школы не было «смыслом всей жизни», «целенаправленным деянием», «сверхзадачей» ее основателя, – она выкристаллизовалась из образа жизни этого талантливого педагога и мыслителя, стечения обстоятельств его жизни, совокупности событий, позволивших Борису Зиновьевичу встретить на своем жизненном пути высокоинтеллектуальных учителей и коллег, мудрых наставников, авторитетных ученых, верных друзей и преданных учеников. Все это вместе и породило феномен научно-педагогической школы Б.З. Вульfoва, получившей свое выразительное оформление в отечественной психолого-педагогической науке в последней четверти XX – начале XXI века.

Прежде всего, следует сказать, что в истории науки сформировались вполне конкретные представления о феномене научно-педагогической школы. В частности, под научно-педагогической

школой понимают «исторически сложившийся в процессе совместной работы, устойчивый и развивающийся на протяжении ряда лет коллектив, возглавляемый известным ученым, отличающийся родственностью научных интересов его членов, общностью методологических подходов к решению научных проблем, успешно сочетающий проводимые им научные исследования в актуальных направлениях науки с активным участием в подготовке высококвалифицированных профессиональных кадров. Всегда главной чертой научной школы являются учителя и ученики. Формирование научной школы не одномоментный акт, для ее становления необходимо как минимум два, а то и три поколения» [23].

С этих позиций посмотрим, как исторически складывалась научно-педагогическая школа Б.З. Вульfoва? Какие теоретические идеи получили оформление и развитие в рамках этой научно-педагогической школы? Какие вехи претерпела школа в своем развитии? Кто сегодня развивает идеи своего Учителя и несет его эстафету?

Борис Зиновьевич Вульфов родился 20 февраля 1932 на Сумщине, недалеко от Глухова, в небольшом украинском городке Кролевец. В восьмилетнем возрасте родители перевезли его в Москву. Борис рос любознательным ребенком,

блестяще учился в школе, проявлял интерес к искусству. Однажды он рассказал о том, что 22 июня 1941 года отец должен был вести его на прослушивание в музыкальную школу по классу скрипки... Но музыка не стала его профессией...

После блестящего окончания школы восемнадцатилетний Борис Вульфow поступил в МГПИ им. В.И. Ленина, на филологический факультет. Студенчество тех лет жило в особой атмосфере – ожиданием глубоких социальных перемен, демократизации общественной жизни... Отечественная литература 1950-х годов стала общественной трибуной, выражавшей ожидания молодежи, ее надежды. В эти годы Борис Зиновьевич погружается в атмосферу активной молодежной жизни, острых литературных дискуссий, знакомится со своими коллегами по институту – студентами Петром Фоменко, Юрием Ряшенцевым, Юрием Визбором... Институт в 1950–1960-е годы славился не только своим профессорско-преподавательским составом (его называли «Второй МГУ»). В 1950–1960 годы здесь учились талантливые молодые люди, впоследствии сыгравшие большую роль в развитии отечественной литературы и искусства. Во многом именно они создали культуру «шестидесятников», ставшую символом общественных перемен и социально-политической «оттепели». Это писатели Ю. Коваль, М. Харитонов, В. Коржиков, С. Иванов, Л. Мезинов, В. Распутин; поэты Ю. Ряшенцев, И. Габай; драматурги М. Рошин, В. Пьецух; режиссеры П. Фоменко, Г. Бабушкин, В. Македонский, Э. Херсонский; журналисты М. Кусургашев, В. Дворцов, П. Асс; певец, народный артист России С. Яковенко. Из студенческой среды вышло целое созвездие российских бардов: Ю. Визбор, А. Якушева, Ю. Ким, Б. Вахнюк, С. Богдасарова, В. Олейников, В. Чернов, позднее – В. Егоров, В. Долина, А. Васин, В. Бережков, Д. Белухин, Ю. Шмалько. Известно, что аббревиатуру МГПИ в 1950–1960-е годы расшифровывали как «Московский государственный поющий институт». Авторская песня как массовое социокультурное явление зародилась именно в МГПИ.

Среди выпускников МГПИ тех лет оказались очень известные, талантливые педагоги, ученые, руководители образовательных учреждений – С.Р. Богуславский, Б.В. Григорьев, В.И. Ядешко, В.А. Слостенин и др. Их студенческая дружба растянулась на многие годы, предопределив жизненную позицию, мировоззрение, отношение

к людям, к профессии, к социальной действительности. Но поэтическая атмосфера филологического факультета, обращенная к острым проблемам социальной реальности, породила и особое, уважительно-бережное отношение к слову, к заключенному в нем смыслу, к богатству и разнообразным возможностям русского языка. Значительное влияние на студенчество первой половины 50-х годов оказали блистательные преподаватели МГПИ, среди которых были проф. М.М. Рубинштейн, проф. Н.Д. Левитов, проф. Н.М. Шуман, проф. С.М. Ривес, проф. К.Н. Корнилов, проф. И.Ф. Свадковский... – Целая плеяда талантливых ученых и преподавателей, сама атмосфера педагогического института и знаменитого филфака МГПИ формировали студенчество как среду социально активных, инициативных людей, небезразличных к проблемам социального бытия личности, миссии культуры и образования в изменяющемся обществе. Эти обстоятельства оказали значительное влияние и на становление личности Бориса Зиновьевича Вульfoва.

После окончания МГПИ им. В.И. Ленина Борис Зиновьевич Вульфow вместе с женой, выпускницей того же филфака, Ольгой Владимировной Давыдовой уезжает по распределению в Иркутск, где успешно преподает в школе, обретает свой первый педагогический опыт. Все последующие годы Борис Зиновьевич часто вспоминал тот, иркутский период своей жизни, когда формировалось его педагогическое кредо, шло становление его социальной и профессиональной позиции – вспоминал своих более опытных наставников-коллег, уважительно называл их всех по имени-отчеству, ценил их пример и отношение к учительскому труду, к детям.

В конце 1950-х гг. в стране появляются предпосылки для педагогического творчества, возникают очаги экспериментирования («липецкий опыт», «белгородский опыт»), появляются яркие фигуры директоров школ, педагогов-энтузиастов, наиболее органично отражающих собой социальную направленность осуществляемых в педагогике поисков и экспериментов. Эдуард Георгиевич Костяшкин (1922–1981) работал в то время директором школы № 544 г. Москвы и в наибольшей степени воплотил в себе социально-педагогическую сущность осуществляемых поисков в сфере социального воспитания «трудных» детей. С этой же проблематикой были связаны и его научные поиски. Сам по себе Эдуард Геор-

гиевич производил очень сильное, неизгладимое впечатление — и на педагогов, и на детей: рост под два метра, огромный кулак, хрипловатый голос... При этом он сам был яркой, творческой личностью: любил петь, писал стихи, хорошо рисовал, много путешествовал. Но главное — в свой педагогический коллектив школы Э.Г. Костяшкин подбирал таких же, как и сам, нестандартных педагогов. В середине 1950-х гг. Костяшкин назначили во главе специальной школы для трудных детей, которых он сумел перевоспитать. А в 1958 г. с помощью заведующего РОНО Г. Гасилова он создает первую в стране школу полного дня.

В это же время Борис Зиновьевич и Ольга Владимировна были вынуждены вернуться в Москву — в их помощи нуждались родители, у них уже была дочь Татьяна, а в 1963 году родился сын Алексей<sup>1</sup>... Вернувшись в Москву, Борис Зиновьевич приходит на работу в школу-интернат, которым руководил Э.Г. Костяшкин. Эта встреча и время работы с Э.Г. Костяшкиным оказываются судьбоносным в жизни Б.З. Вульфо́ва. Борис Зиновьевич, вспоминая этот период, часто рассказывал о том, как справлялся его шеф с крепкими и умудренными жизнью воспитанниками интерната... При этом все сюжеты, воспроизводимые Борисом Зиновьевичем, убеждали в абсолютной гуманности Э.Г. Костяшкина, его педагогической мудрости, необычайном таланте и проникательности, уважительном отношении к нему со стороны его «трудных» воспитанников...

В середине 1960-х годов проходит обсуждение, а затем принимается решение о начале эксперимента с введением в структуре общеобразовательных школ новой должности — организатора внеклассной и внешкольной воспитательной работы. Эта идея была очевидна для многих руководителей школ — нужен был координатор всей воспитательной работы в школе и в микрорайоне, обеспечивающий ее системность, преемственность, интегрирующий ее в целостный педагогический процесс. Разработку и апробацию модели деятельности организатора внешкольной и внеклассной воспитательной работы попытались осуществить у себя в школах ряд энергичных директоров. Так Борис Зиновьевич оказался в эпицентре масштабного эксперимента, на себе проверяя целесообразность, функции, содержание и методику деятельности организатора, наиболее эффективные формы его работы в школе, механизмы и способы взаимодействия с соци-

альным окружением. Этот опыт и будет положен им в основу одной из широко известных его книг, изданных не только в СССР, но и во многих странах «социалистического содружества» [11].

Яркого и глубокого педагога, с выраженным аналитическим складом мышления не могли не заметить сотрудники научно-исследовательского института общих проблем воспитания АПН СССР, курировавшие эксперимент по отработке содержания и организации эффективного взаимодействия школы и общественных молодежных организаций в социальном воспитании школьников. Так Борис Зиновьевич Вульфов оказался в фокусе внимания руководителей НИИ, заинтересованных в привлечении в педагогическую науку перспективных кадров. В 1960-е годы произошла важная для Бориса Зиновьевича встреча с Марком Михайловичем Яценко — заведовавшим отделом педагогики комсомольской работы в школе НИИ общих проблем воспитания АПН СССР. Их отношения превратились в прочную дружбу и продуктивное сотрудничество.

Работа в НИИ ОПВ АПН СССР предопределила спектр научных исследований Б.З. Вульфо́ва, тематику выполнявшихся под его руководством диссертаций, сущность и содержание воплощенных в этих исследованиях идей. Надо сказать, что появившаяся в конце 1970-х годов коллективная монография «Воспитательная деятельность школьной комсомольской организации» не очень вписывалась в контекст осуществлявшейся в ту пору официальной идеологии и практики социального воспитания: авторы уже говорили в ней о формализации жизни этой общественной организации, откровенно ставили острые проблемы нравственного воспитания в школьном комсомоле. Правда жизни — ведущий принцип научно-исследовательской деятельности Б.З. Вульфо́ва — очень рельефно проявил себя в этой коллективной монографии. Публикации Б.З. Вульфо́ва в эти годы очень остро отражают противоречивость жизни молодежи: с одной стороны молодежь явно тяготеет к новому, свежему, незаорганизованному и незаидеологизированному проявлению своей самостоятельности, творчества, активности, а с другой — она все реальнее ощущает внешнее идеологическое, регламентирующее ее жизнедеятельность давление, «рамки», «границы», которые сковывают молодежь, лишают ее инициативы и субъектности в общественной жизни. Борис Зиновьевич пытался искать выход для

общественной организации в развитии субъектности комсомольского коллектива, активизации самостоятельных начал первичных коллективов старшеклассников, налаживании продуктивного взаимодействия педагогов и комсомольцев-школьников, полагая, что взрослые обеспечат необходимое социальное пространство для реализации такими коллективами собственной субъектности, окажут им помощь и поддержку. Но комсомол не мог получить реальной самостоятельности, ибо идеологически находился в подчиненном положении и неизбежно превращался в адепта КПСС. Многие диссертации аспирантов Бориса Зиновьевича и его собственные публикации в эти годы только лишь иллюстрировали это зависимое положение комсомола и невозможность его преодолеть...

В этом плане весьма нестандартной и открыто острой оказалась диссертация аспирантки Б.З. Вульfoва Марины Васильевны Макаровой «Нравственное формирование личности комсомольца-организатора» (М.: НИИ ОПВ АПН СССР, 1987). Читая сегодня строчки автореферата диссертации М.В. Макаровой, невольно возникает аналогия с современной социальной реальностью: «На протяжении длительного времени быстрота накопления проблем опережала темпы их решения. Подмена дел словами, карьеризм, парадность, очковитирательство, погоня за массовостью при приеме в комсомол в ущерб индивидуальной работе привели к серьезным издержкам в нравственном формировании многих комсомольцев-школьников, прежде всего выборного комсомольского актива» [19, с. 1] ... В сущности аспирантка и ее научный руководитель констатировали трагическое рассогласование между нравственными требованиями комсомольского коллектива и поведением его членов, двойственность нравственных ориентиров многих старшеклассников... Надо сказать, что это было очень смелое заявление даже на фоне декларируемой «гласности», «демократизации», «перестройки» и «нового мышления» недолгой и печальной горбачевской эпохи... Это ли не показатель научной смелости и честности, гражданского мужества и зрелости начинающего молодого ученого и ее научного руководителя?! Думается, что это яркий и убедительный пример реальных нравственных норм и традиций в научно-педагогической школе Б.З. Вульfoва. В этом же ключе, в этой же системе нравственных координат были выполне-

ны в эти годы и другие исследования под руководством Б.З. Вульfoва.

Среди огромного количества публикаций Бориса Зиновьевича особое место занимают работы, посвященные *формированию активной жизненной позиции старшеклассников*. В отделе педагогики пионерской и комсомольской работы НИИ ОПВ АПН СССР коллеги его шуточно называли «Отец АЖП», принимая во внимание фундаментальность проработки им теоретико-методологических аспектов формирования такой позиции у старших школьников... Борис Зиновьевич действительно в 1970-е – начале 1980-х годов много писал и размышлял о природе такой позиции личности, особенностях ее формирования в юношеском возрасте, механизмах и факторах закрепления в личности старшеклассника. Через публикации этих лет красной нитью проходит идея о единстве слова и дела, о согласовании декларируемых и поведенческих проявлений личности. Надо сказать, что в ряду многочисленных авторов, размышлявших и феномене активной жизненной позиции и публиковавших свои работы в эти годы, идеи и подходы Б.З. Вульfoва получили широкую поддержку и одобрение научной педагогической общественности. Среди этих авторов были известные корифеи советской педагогики – Н.И. Болдырев, Е.В. Бондаревская, Р.Г. Гурова, А.В. Киричук, З.В. Коваленко, Т.Н. Мальковская, И.С. Марьенко, Э.И. Моносзон, Г.Н. Филонов, М.М. Яценко и др. Эта работа во многом совпадала с деятельностью лаборатории педагогики комсомольской работы, возглавляемой М.М. Яценко. Не случайно в эти годы были защищены кандидатские диссертации, посвященные формированию активной жизненной позиции старшеклассников в работе комсомольской организации (О.К. Зидс, 1979), в деятельности ученического коллектива (В.Н. Баранок, 1980), в работе классного руководителя (И.Д. Демакова, 1979), в системе внешкольных учреждений (И. Рябенко, 1983), в деятельности временного коллектива (В.Д. Иванов, 1979). В ряде исследований этих лет проблема формирования активной жизненной позиции старшеклассников затрагивается в связи с решением других педагогических задач: формирования идейной убежденности (Ю.И. Елова, 1978; И.А. Шевченко, 1978); общественной (И.Д. Аванесян, 1977) и социальной активности (Г.М. Иващенко, 1972; К.Г. Столыпина, 1979); мировоззрения (Л.В. Шевченко, 1976; Н.А. Чернышева, 1979).

Активная жизненная позиция рассматривалась Б.З. Вульфовой как совокупность общественно направленной деятельности и отношений старшеклассника к окружающему миру – к обществу, к общественно полезной деятельности, к коллективу, к самому себе. Действенность позиции заключается в сопричастности ко всем событиям, происходящим в стране, непримиримости к отклонениям от норм общественной морали. По его мнению, реализация позиции личности, ее активности предполагает возможность выбора целей и средств их достижения, так как в них наиболее полно проявляется активность, индивидуальность и самостоятельность личности. Тем самым Борис Зиновьевич прочно связывал позицию личности с ее отношениями, в частности, с отношением к реальным духовным ценностям, накладывающим отпечаток на постановку целей, выбор путей и средств их реализации, выбор направленности деятельности. Активная жизненная позиция в структурном отношении органично сопряжена с целями, потребностями личности, мотивами ее деятельности, являющимися внутренними регуляторами поведения. Важными компонентами активной жизненной позиции старшеклассника являются знания; убеждения; отношения; деятельность по достижению общественно значимых целей; умения и навыки; нравственные качества. Основным системообразующим структурным компонентом активной жизненной позиции, ее основой является мировоззрение, которое определяет реализацию жизненной позиции личности, проявляется в деятельности и поведении соответственно осознанным целям.

Наиболее полно лидер развивающейся научно-педагогической школы смог выразить свои идеи *о месте и роли школьной комсомольской организации в системе воспитания личности старшеклассника* в своей докторской диссертации, которая блестяще была защищена 1 марта 1990 года в диссертационном совете НИИ ОПВ АПН СССР. Оппонентами по диссертации Б.З. Вульфо́ва были профессор А.В. Иващенко, профессор А.А. Деркач, профессор А.В. Зосимовский. Примечательно, что еще тогда, в 1989 году, предвидя сложный период в жизни общества, Борис Зиновьевич подчеркивал: «Выход школьного комсомола из кризиса, т.е. эффективная реализация его подлинного воспитательного потенциала, обусловлены не только внутренней перестройкой деятельности организации, но и активизацией ее связей с дру-

гими элементами системы воспитания подрастающих поколений – на единых основах общественно значимого удовлетворения потребностей и интересов старшеклассников; соответствующие процессы станут результативными лишь в ряду и в итоге тех социально-политических изменений, которые предполагаются перестройкой: преодолеть кризис можно только ликвидировав причины, его вызвавшие. Поэтому системный анализ в данном случае не субъективная прихоть исследователя, а объективно необходимое эвристическое средство познания и преобразования действительности. ... Возрождение организации, выход ее из кризиса потребует длительного, в несколько поколений учащихся и учителей, времени и предполагает сокращение ее количественного состава при качественном росте самостоятельных начал, самостоятельности и инициативы» [13, с. 8–9]. Очевидно, что Б.З. Вульфóв не только констатировал сложившуюся ситуацию в социальном воспитании юношества, но и дал научный прогноз, отражающий реалии общественной жизни, перспективы развития социальной активности молодежных организаций и движений.

Среди направлений исследований в научно-педагогической школе Б.З. Вульфо́ва значительный интерес представляют работы, посвященные *взаимодействию детских и юношеских общественных объединений с педагогическим коллективом школы*. Понятно, что эффективность социального воспитания юношества во многом обусловлена содержанием и характером такого взаимодействия, пониманием специфики реализуемых субъектами взаимодействия функций при общности целей их деятельности. В ряду публикаций Бориса Зиновьевича, посвященных этой проблематике, особый интерес представляют работы, написанные им вместе с В.Д. Ивановым и С.Е. Хозе. Надо сказать, что работа Бориса Зиновьевича в эти годы над рукописями была значительно осложнена серьезными проблемами со зрением, перенесенными им операциями в офтальмологическом центре С.Н. Федорова... Тем не менее, договора с издательствами нужно было выполнять и Борис Зиновьевич вынужден был надиктовывать текст, чтобы успеть вовремя сдать книгу в издательство. Так было в 1986 году, когда буквально из-под пера рукописные страницы с текстом переправлялись машинистке, а потом уже подвергались редакторской правке. Тем не менее, книга вышла в срок!

Обратим внимание на мощную психологическую основу в трактовке Б.З. Вульфовой феномена взаимодействия субъектов социального воспитания юношества: опираясь на работы своих близких друзей Л.И. Уманского и А.Н. Лутошкина, Борис Зиновьевич обосновал наиболее эффективные пути осуществления взаимодействия педагогов и старшеклассников. Среди этих путей – *достижение взаимопонимания; обогащение взаимоотношений; обеспечение взаимовлияний, развитие творческого содружества* [18, с. 73–198]. Сегодня такой подход кажется вполне естественным, но тогда это был свежий взгляд на природу отношений педагогов и старшеклассников, из которых исключалось императивное давление, приказ, диктат, жесткая субординация, «подчинение воли воспитанника воле педагога» (А.С. Макаренко). Борис Зиновьевич вел разговор о субъектности личности, ее праве на самостоятельный выбор жизненных целей и средств их достижения, о позиции взрослых как помощников в социальном становлении будущего гражданина.

Так случилось, что 1991 год со всеми его социальными потрясениями и изломами превратил все позитивные идеи социального воспитания молодежи в отторгнутое новейшей российской историей «советское прошлое», из которого по старой русской традиции «вместе с водой выплеснули и ребенка»... Только через десять мучительных и бесплодных лет начнется «возрождение институтов социального воспитания», вспомнят о пионерии и комсомоле, появятся «Наши», «Молодая гвардия»... Вновь педагогическая наука начнет «возвращение на круги своя», отдавая должное наработкам и идеям исследователей 1970–1980-х годов...

Анализ феномена активной жизненной позиции юношества неизбежно приводил к фиксации исследователями зависимости ее состояния от потенциала и характера *влияний внешней социально-педагогической среды*. В целом ряде исследований было выявлено наличие широко распространенного внутреннего конфликта личности, порожденного состоянием внешней социальной реальности, в которой благие намерения и порывы социально активной личности часто сталкивались с неприятием окружающих людей, их социальным нигилизмом, равнодушием, апатией, инертностью. Среда, окружающая старшеклассника, часто оказывалась (и оказывается!) вне-

шним тормозом, сдерживающим, а иногда и разрушающим проявления активности личности, ее созидательные установки и стремление изменить окружающий мир. На этом фоне неизбежно рос интерес к состоянию внешней среды социального становления юношества, влиянию различных средовых факторов на реализацию творческого потенциала личности, возможности моделирования эффективных социально-педагогических сред. Так постепенно в работах Б.З. Вульfoва обозначился дрейф к проблемам средового подхода в социальном воспитании молодежи. В небольшой степени его интерес подкреплялся сотрудничеством с известными исследователями, работавшими в этом же направлении – Л.И. Новиковой, А.Т. Куракиным, А.В. Мудриком, Л.П. Буйвой, Е.П. Белозерцевым, М. Хейдметсом, Ю.С. Мануйловым и др. Интерес Б.З. Вульfoва к средовой проблематике был ощутимо подкреплен в 1980-е годы сотрудничеством с В.Д. Семеновым, готовившимся к защите докторской диссертации. В частности, основные идеи реализации средового подхода были изложены Б.З. Вульфовой и В.Д. Семеновым в их совместной книге «Школа и социальная среда: взаимодействие». Эта небольшая книжечка и сегодня активно используется исследователями средовой проблематики, служит хорошим теоретическим фундаментом в разработке и реализации средовых социально-педагогических концепций.

Одним из важных направлений в развитии научно-педагогической школы Б.З. Вульfoва стало *исследование проблем становления и развития воспитательных систем в образовательных учреждениях различных типов*. Интерес к воспитательным системам у Бориса Зиновьевича возник на фоне погружения в методологию системного подхода, когда предпринимались попытки вписать влияния школьной комсомольской организации в целостную систему социально-педагогических влияний школы, когда средовой подход предполагал вычленение системы факторов и обеспечение их интеграции в целостный воспитательный процесс. Борис Зиновьевич подчеркивал основное обобщающее свойство системы – ее целостность. Целостность означает, что, в сущности, «всегда влияет не какой-то один элемент системы, а *вся* система и на *все* социальные проявления личности юного гражданина – деятельность, отношения, общение; оказывается влияние на *все* процессы в коллективе: самореализа-



цию и групповую дифференциацию, подъем и спад, динамику общественного мнения, самоуправления и т.д.; стимулируются *все* составляющие деятельности — принятие решения, выбор пути, планирование, организация, корректировка, анализ; тем самым оказывается влияние на *все* сферы личности старшеклассника — рациональную, идейно-нравственную, эмоционально-волевою. Так достигается гармония системы с конкретными условиями и обстоятельствами, в которых она существует, реализуя свой воспитательный потенциал. В то же время сочетание четкости цели, общественно-политической направленности с гибкостью, изменчивостью, вероятностным характером многих элементов и связей открывает широкие возможности саморазвития, внутренней динамики самой системы — в пределах, разумеется, заданной определенности» [13, с. 21]. Подчеркивая сущность воспитательной системы как разворачивающегося процесса становления человеческой личности, Б.З. Вульф ов акцентировал внимание на таких ее характеристиках, как активность, т.е. и *реализация потенциала* через практические действия целостности, влияние ее элементов и их связей на гражданское становление личности старшеклассника; и *развитие самой целостности*, ее составляющих, обогащение потенциала системы [13, с. 24].

По мнению Б.З. Вульфо́ва, системность — продуктивная методология изучения и практики социального воспитания, отвечающая идее сопряжения противоречий целостной деятельности, отношений и общения личности юного гражданина (на уровне идеала и реальности) с противоречивым же единством ее социализации, воспитания и развития. Это выводит системный подход за, и без того широкие, рамки гносеологии и теории, обеспечивая их диалектическое единство. Кроме того, системный анализ практики социального воспитания показал объективную необходимость отказа от традиционного для застойного периода социоцентризма в пользу характерного для перестройки возвышения человеческого фактора, общечеловеческих ценностей. Не человек для системы, но система для человека — в этой полярной переориентации суть осуществляемых поисков повышения эффективности социального воспитания юношества. Главным критерием оценки состояния системы, по мнению Б.З. Вульфо́ва, выступает отношение к ней самих воспитанников, ощущение ими ее необходимос-

ти, потребности в ее существовании — и объективном, и субъективном. Чем «плотнее» такое соотношение, тем глубже реальное влияние изучаемой системы на развитие личности. Как и всякое развивающееся явление, воспитательная система может глубоко, на уровне системообразующих свойств изменяться только системно, всеми ее компонентами, внешними и внутренними связями, вместе с переменами в макросистеме воспитания юных граждан.

Борис Зиновьевич горячо поддерживал исследователей, отважившихся взяться за системный подход в социальном воспитании молодежи, обратившихся к разработке теории и практики становления и развития воспитательных систем в образовательных учреждениях различного типа. Он с радостью читал статьи и книги одного из близких своих друзей Владимира Абрамовича Карковского, он интересовался и страстно поддерживал на всех этапах продвижения к защите Евгения Николаевича Степанова. Но особый интерес в этом контексте вызывали у Бориса Зиновьевича школы-комплексы — уникальное социально-педагогическое явление, наиболее мощно укоренившееся на Белгородчине. Этот этап в его жизни совпал с работой в лаборатории учебно-воспитательных комплексов, которой руководил Михаил Маркович Плоткин — один из близких друзей Б.З. Вульфо́ва. В эти годы Борис Зиновьевич много ездил по стране, знакомился с практическим опытом деятельности школ-комплексов, участвовал в научно-практических конференциях. Школы-комплексы были перспективной моделью «школы полного дня», о которой в свое время мечтал еще Э.Г. Костяшкин, — Борису Зиновьевичу было приятно видеть практическую реализацию идеи своего наставника во многих регионах страны, наблюдать, как пробиваются к жизни мощные ростки перспективной педагогической идеи.

Его особый интерес в эти годы вызывал *процесс рефлексии педагогом собственного педагогического опыта*. Он собирает материал для книги, которая вскоре выйдет в соавторстве с В.Н. Харькиным [17]. По мнению Бориса Зиновьевича, профессиональное самосовершенствование педагога в его процессуальной логике представляет собой «движение» педагогического сознания по «вертикали» — от «Я-реального» к «Я-идеальному». Такое рефлексивное самосовершенствование предстает как целенаправленный,

осознанный и непрерывный поиск и анализ способов собственного роста на основе внутреннего побуждения педагога, расширение границ его субъектного бытия. Динамика и направленность профессионально-личностного самосовершенствования педагога опосредованы субъектно-рефлексивным развитием педагога. Содержание профессионально-педагогической рефлексии определяется потребностью в постоянном саморазвитии на основе осознания экзистенциально-гуманистической, развивающе-преобразующей сущности педагогической деятельности. Борис Зиновьевич исходил из того, что конструктивная рефлексия предполагает осознание учителем реального уровня развития своих профессиональных личностных качеств, этапов профессионального пути, становления педагогического опыта в целом, осмысления им своих «ценностных переживаний» и затруднений в работе, отражения себя самого в качестве субъекта педагогической деятельности и субъекта саморазвития. Полифункциональность рефлексии педагога придает ей характер системообразующего фактора, определяющего эффективность педагогической деятельности, обуславливает динамику профессионального самосовершенствования. Рефлексия предполагает соотнесение педагогом себя с собственным эталоном, соотнесение возможностей своего собственного Я с тем, что требует избранная профессия, в том числе – с доминирующими социальными представлениями о ней. Педагогическая рефлексия, как и всякая профессиональная рефлексия, содержательно связана с особенностями педагогического труда и накопленным учителем собственным педагогическим опытом.

Вслед за Б.З. Вульфoвым в науке начался целый бум исследований, посвященных проблематике развития рефлексии педагога. За последние 20 лет было защищено несколько десятков диссертаций, связанных с этим аспектом профессионально-личностного становления будущего педагога.

Последнее десятилетие XX века оказалось в буквальном смысле переломным: Борису Зиновьевичу пришлось перейти на работу в только что созданный Университет Российской Академии образования, он влился в энергичный и профессиональный коллектив кафедры педагогики, которой заведовал один из ведущих современных историков образования Г.Б. Корнетов. Кафедра успешно работала, вела масштабную учебную и научно-исследовательскую деятельность, мно-

го издавала учебных пособий и монографий. В конце 1990-х годов в издательстве УРАО выходит из печати учебное пособие «Основы педагогики». Оно выгодно отличается от многочисленных пособий, появившихся в эти годы: пособие не просто содержит изложение крупных теоретических вопросов, но и материалы для размышлений читателей, мнения студентов, фрагменты текстов работ выдающихся мыслителей прошлого и настоящего. Такой формат и содержание учебного пособия выглядели очень нестандартно, побуждая студентов размышлять о сущности педагогической деятельности, извечных парадоксах социального воспитания человека. Однако УРАО вскоре стал «яблоком раздора» – роскошный особняк в центре столицы оказался предметом интереса для многих состоятельных персон, пожелавших получить его в собственность... Борис Зиновьевич получает предложение перейти на работу на кафедру педагогического образования в МГОПУ им. М.А. Шолохова. Предложение было сделано заведующим кафедрой, профессором Е.П. Белозерцевым, который на рубеже 1970–1980-х годов был аспирантом в отделе педагогики комсомольской работы НИИ ОПВ АПН СССР. Такое предложение органично совпало с исследовательскими интересами Бориса Зиновьевича, обращенными к личности учителя, формированию его профессионального кредо, педагогической рефлексии. Работая на кафедре педагогического образования, Борис Зиновьевич оказывает энергичную помощь в продвижении к защите целого ряда докторских диссертаций, среди которых работы В.И. Беляева, Н.И. Загузова, А.М. Булынина. В эти же годы судьба вновь свела и меня с Борисом Зиновьевичем: в 1996 году я стал его докторантом, обратившись к теоретическим основам профессионального воспитания будущего учителя.

Однако на кафедре в конце 1990-х годов произошли масштабные кадровые перемены и Борис Зиновьевич перешел на работу в Центр социально-педагогических исследований сельской школы, который возглавляли В.Г. Бочарова и М.М. Плоткин; Борис Зиновьевич был хорошо с ними знаком, даже дружен еще со времен совместной работы в НИИ ОПВ АПН СССР. Да и проблематика исследований была во многом ему знакома. Привлекала возможность вновь сотрудничать с Михаилом Марковичем Плоткиным, с которым их жизненные пути так прочно и на-

долго пересеклись. В сферу активного внимания Бориса Зиновьевича были вовлечены многочисленные аспиранты Центра. Следует подчеркнуть неумную тягу Бориса Зиновьевича к молодежи. Он всегда был любимцем аспирантов, охотно читал лекции по методологии и методике педагогического исследования, вел аспирантские семинары... Это были самые интересные и самые полезные встречи! Они никогда не были формальными! Они всегда были ориентированы на реальную помощь начинающим исследователям.

В 1990-е годы Борис Зиновьевич особенно активно работал с молодежью, много ездил по стране, встречаясь с молодыми исследователями, поддерживая в них уверенность в продолжении научно-педагогической деятельности. Сложная полоса в жизни страны вынуждала многих из них уходить из образования, искать способы физического выживания в бесчеловечных условиях «рыночных реформ»... Его можно было встретить в Костроме, Вологде, Томске, Новосибирске, Магадане, Ставрополе, Екатеринбурге, Волгограде, Воронеже, Челябинске, Пятигорске, Кисловодске, Одессе, Санкт-Петербурге, Курске, Туле, Ярославле... И для всех молодых людей он находил время и силы, внимательно вслушивался в каждое слово, в каждую мысль, в каждую идею, пытаясь помочь, подсказать, направить...

Именно поэтому Борис Зиновьевич частенько приезжал в Ярославль, Кострому, Курск, Ставрополь, Белгород, Вологду, где у него были друзья и ученики, которым он всегда был нужен, которые всегда ждали его и были ему рады. Такие поездки нередко шли вразрез с его личными, медицинскими нуждами, — он нередко откладывал на потом заботу о себе, считая, что он нужнее сейчас в Курске или в Костроме, чем на приеме у докторов... В Курске он был самым активным участником десяти (!) культурно-антропологических школ молодых ученых «Культура — Образование — Человек» (2001–2007 гг.), он с интересом слушал всех докладчиков, не акцентируя внимание на себе, но чутко вслушиваясь в каждое произнесенное слово! Восхищенный он иногда подходил и благодарил оратора за монолог... Так было и в Курске, в июне 2003 года, когда Борис Зиновьевич не удержался и поблагодарил за публичную лекцию Наталию Алексеевну Нарочницкую...

Первое десятилетие наступившего нового века прошло под знаком активного внимания Бориса Зиновьевича к проблемам философии

образования. Этому во многом способствовали его интенсивные личные контакты с видным отечественным философом, человеком энциклопедических знаний, невероятного обаяния Владимиром Александровичем Разумным<sup>2</sup>. Внимание Б.З. Вульфо́ва оказалось обращено к сущности и природе педагогического процесса, взаимодействия детей и взрослых, пониманию результатов образования, воспитания, социализации, осмыслению миссии образования и интеллигенции в сохранении и развитии российской культуры, роли семьи в социальном воспитании ребенка, — это лишь малая часть проблем, ставших предметом размышлений Бориса Зиновьевича в эти годы.

Наступивший XXI век принес новые реалии в социокультурную действительность, в образовательную практику, в педагогическую науку. Б.З. Вульфов активно продолжает осмысление этих реалий, пытаясь соединить вечное, традиционное с новыми веяниями и тенденциями... Он пытается активно влиять на продвижение к защите диссертаций своих коллег: защищают докторские диссертации Е.Б. Евладова, А.В. Золотарева, И.И. Фришман, А.В. Волохов... Они не были непосредственными «учениками» Бориса Зиновьевича, но многому у него научились, воспользовавшись его мудрыми советами и поддержкой. В эти же годы успешно защищают диссертации и его собственные ученики, доказывая высокий уровень подготовки в научно-педагогической школе Б.З. Вульфо́ва. Среди них — Г.Е. Пейсахович, И.А. Петранцова, А.В. Машляковская, Е.В. Сподаренко. Помимо работы с аспирантами, Борис Зиновьевич постоянно был в разъездах, участвуя в работе диссертационных советов в качестве оппонента. И всегда это были глубокие, запоминающиеся выступления, отражавшие высокий интерес научно-педагогической общественности к идеям, подходам и оценкам мыслителя.

Борис Зиновьевич очень дорожил друзьями! Он старательно посещал все «мальчишники», в которых завсегдатаями были В.А. Караковский и С.Р. Богуславский; он преклонялся перед талантом и глубиной Л.И. Новиковой; он был верен в дружбе с М.М. Плоткиным, М.М. Яценко, М.И. Рожковым, О.С. Газманом, И.В. Гребенниковым, Е.П. Белозерцевым, М.Б. Коваль, З.В. Коваленко... Для каждого, независимо от заслуг и званий, он находил время и силы для заботы, для поддержки, для вселения уверенности.

И даже подкошенный коварным недугом, прикованный к постели, в последнем телефонном разговоре (уже понимая, что это, скорее всего, наш последний с ним разговор!) вдруг неожиданно спрашивает: «Саша, а как Игорь?.. Я тебя очень прошу: помоги ему. Доведи его до защиты! Не бросай его! Ты очень нужен ему!»... Игорь Евгеньевич Булатников – теперь уже молодой кандидат наук из Курска, оказавшийся «научным внуком» Бориса Зиновьевича Вульфо́ва, успешно защитил диссертацию, опубликовал более сотни статей, две монографии, выиграл несколько грантов, посвятив свое восхождение к сияющим вершинам науки своему «научному деду», бережно храня традиции его научной школы...

В Курске у Бориса Зиновьевича оказалась уже целая когорта научных внуков, среди которых – Н.Н. Сучкина, М.Н. Шабанова, С.М. Салов, М.Н. Коротких, С.Л. Герасименко, А.П. Бредихин, И.Е. Булатников, О.А. Воробьева, В.М. Жилиева... Борис Зиновьевич очень любил встречаться с ними, интересовался их успехами, искренне переживал за их человеческую и научную судьбу.

Для Бориса Зиновьевича всегда был интересен сам Человек, его внутренний мир, его духовное наполнение... На стене его небольшой комнаты в московской квартире висели портреты тех, кого он бережно хранил в своем сердце... – Анатолий Николаевич Лутошкин, Лев Ильич Уманский, Валерий Сыскин, Валерий Дмитриевич Иванов... Он всегда с радостью общался с Марленой Евгеньевной Кульпединовой, Анатолием Викторовичем Мудриком, Виталием Александровичем Сластениным, Евгением Петровичем Белозерцевым, Натальей Леонидовной Селивановой... Его всегда воодушевляли встречи с институтскими друзьями по филфаку МГПИ им. В.И. Ленина...

Какие проблемы более всего интересовали Бориса Зиновьевича Вульфо́ва и стали предметом осмысления в созданной им научно-педагогической школе? Подводя итог нашему обзору, среди этих проблем назовем, пожалуй, следующие:

- воспитательная деятельность школьного комсомола;
- формирование активной жизненной позиции старшеклассников;
- взаимодействие детских и юношеских общественных объединений с педагогическим коллективом школы;
- средовой подход в социальном воспитании молодежи;

– становление и развитие воспитательных систем в образовательных учреждениях различных типов;

– становление и развитие учебно-воспитательных комплексов;

– педагогическая рефлексия и ее развитие в личности педагога;

– проблемы и опыт социально-педагогической деятельности в сельской школе;

– философия социального воспитания молодежи.

Причем, эти проблемы оказывались своеобразными вехами, этапами его научно-педагогической деятельности, совпадавшими с приоритетными направлениями в деятельности его учеников и коллег.

За многогранную и плодотворную научно-педагогическую и общественную деятельность, значительный личный вклад в дело воспитания молодежи Борис Зиновьевич Вульфов был удостоен звания Лауреата Премии Правительства Российской Федерации в области образования, награжден Серебряным знаком СПО-ФДО, Почетным Знаком СПО-ФДО, Памятной медалью «Патриот России».

...Предчувствие финала в нем появилось года за три до кончины... Он вдруг стал говорить о своем желании побывать на «малой родине». – На Сумщине, недалеко от Глухова, есть городок Кролевец, из которого в восьмилетнем возрасте родители увезли его в Москву... Теплым сентябрьским днем 2007 года мы приехали в Кролевец. Стоя растерянно на центральной площади этого небольшого украинского городка, не узнавая практически ничего из того, предвоенного 1940 года, Борис Зиновьевич смущенно смотрел на нас и сокрушался: «Зачем я вас тащил в такую даль через две границы? Я не узнаю здесь ничего»... Это было грустное и странное возвращение в прошлое, из которого мы все вышли и в которое всю жизнь потом стремимся снова вернуться... Мы живем в томительном, сладостном ожидании чуда, с которым связываем надежду вновь испытать то состояние, которое ребенок ощущает тогда, когда рядом мать и отец, когда он защищен и согрет, когда вся жизнь еще впереди...

Завершая эту статью, просматриваю книги, подаренные мне когда-то Борисом Зиновьевичем... На многих из них есть его автографы... На одной из этих книг читаю лаконичное посвящение: «Духовному сыну и, надеюсь, наследнику

Але-Вале Репринцеву (со чада и домочадцы) на добрую память – Борис Вульф. Октябрь 1989 г.). И еще одно посвящение – на автореферате его докторской диссертации: «Вставайте, граф! Вас ждут великие дела!»... Сакральный смысл таких посвящений мы открываем поздно... Мы ищем тайный промысел в таких откровениях, полагая, что наш путь предначертан свыше – звездами, Судьбой, Богом... Весь жизненный путь Бориса Зиновьевича показывает, что жизнь для людей, труд во имя Человека, истинное самопожертвование предполагает высочайшую степень самоотдачи и личной скромности, непрестанную заботу о других и веру в Человека. Весь образ жизни истинного Учителя, подлинного Интеллекта Бориса Зиновьевича Вульфов служит образцом для тех, кто сегодня несет Миссию воспитания Человека, кто служит делу народного просвещения.

Борис Зиновьевич Вульфов состоялся во всех своих ипостасях: он признанный ученый, мыслитель; он успешный Учитель, он счастливый отец и муж, дед и прадед; он богатый на друзей Человек. Что еще нужно для счастья? 20 февраля 2002 года, в день 70-летия мы подарили всем пришедшим поздравить его календарики с портретом юбиляра и поэтическим посвящением из стихотворения Е.А. Евтушенко: «Я приду в XXI век! Я понадоблюсь в нем, как в двадцатом. – Не разодранный по цитатам, а рассыпанный по пацанятам, на качелях взлетающих вверх!»... Его научные дети и внуки сегодня добросовестно делают свою работу, достойно несут высокую и ответственную Миссию – служат делу воспитания молодежи, как служил ему их научный отец и дед, как учил своих питомцев Борис Зиновьевич – честно и достойно служить поиску Истины, Красоты, Добра в человеческих отношениях.

## Примечания

<sup>1</sup> Алексей Борисович Вульф (род. в 1963 г.) – писатель, публицист, общественный деятель, композитор, автор воспоминаний о Г.В. Свиридове, автор симфонической музыки, музыки к кинофильмам, автор книг по истории железнодорожного транспорта в России. Литературное творчество А.Б. Вульфов одобрено В.Г. Распутиным и В.П. Астафьевым. Его рассказы и повести печатались в журналах «День и ночь», «Роман-журнал XXI век» и «Наш современник».

<sup>2</sup> Разумный Владимир Александрович (15 октября 1924 – 19 января 2011) – крупный отече-

ственный философ, эстетик, публицист, педагог, критик. Доктор философских наук (1964), профессор (1968). Действительный член Академии педагогических и социальных наук, Международной академии информатизации, Академии профессионального образования и Международной педагогической академии. Член Союза театральных деятелей Российской федерации (1954), Союза кинематографистов России (1964), член Российского философского общества. Директор издательства «Педагогика», главный редактор журнала «Мир образования – образование в мире».

## Библиографический список

1. Булатников И.Е. Формирование ответственного отношения будущих специалистов железнодорожного транспорта к профессиональной деятельности в воспитательной системе ССУЗа: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Курск: КГУ, 2010.
2. Булынин А.М. Эволюция ценностей высшего педагогического образования (историко-теоретический аспект): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1998.
3. Воспитательная деятельность школьной комсомольской организации / под ред. М.М. Яценко. – М.: Педагогика, 1978.
4. Вульффов Б.З., Семенов В.Д. Школа и социальная среда: взаимодействие. – М.: Знание, 1994.
5. Вульффов Б.З. Важные аспекты исследования воспитательного взаимодействия // Советская педагогика. – 1983. – № 5. – С. 66–72.
6. Вульффов Б.З. Взаимовлияние общественно-го самоуправления и самостоятельности личности школьника в условиях развития социалистической демократии // Деятельность ученических коллективов и объединений во внешкольной среде: Сб. научн. трудов / под ред. М.М. Плоткина. – М.: Изд-во АПН СССР, 1988. – С. 16–28.
7. Вульффов Б.З. Комсомол – школа общественной активности старшеклассников. – М.: Знание, 1976. – 64 с.
8. Вульффов Б.З. Некоторые проблемы школьного комсомола в педагогических исследованиях // Советская педагогика. – 1973. – № 11 и др.
9. Вульффов Б.З. Особенности деятельности комсомольских групп VIII, IX, X классов // Проблемы преемственности в деятельности пионерской и комсомольской организации / под ред. Б.Е. Ширвиндта. – М.: Педагогика, 1972; Вульффов Б.З. Система комсомольской работы в школе (общая характеристика) // Система комсомоль-

кой работы в школе / под ред. Б.З. Вульфова, М.М. Яценко. – М.: Педагогика, 1982.

10. Вульфов Б.З. Педагоги и комсомольцы-школьники: творческий союз (в соавт. с С.Е. Хозе). – М.: Просвещение, 1987. – 208 с.

11. Вульфов Б.З., Потапник М.М. Организатор внеклассной и внешкольной воспитательной работы. – М.: Просвещение, 1978. – 192 с.; 2-е изд. перераб. и доп., 1983. – 208 с.

12. Вульфов Б.З. Учитель и комсомольцы: Стиль взаимоотношений // Воспитание школьников. – 1989. – №3. – С. 93–102.

13. Вульфов Б.З. Школьная комсомольская организация в системе воспитания личности старшеклассника: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М.: НИИ ОПВ АПН СССР, 1989.

14. Вульфов Б.З. Школьный комсомол. – М.: Знание, 1961. – 32 с.

15. Вульфов Б.З., Иванов В.Д. Комсомол. Учитель. Ученик: Вопросы, ответы, размышления. – М.: Педагогика, 1989. – 144 с.

16. Вульфов Б.З., Иванов В.Д. Основы педагогики: Учебное пособие для студентов педагогических вузов, преподавателям, научным работникам, исследующим проблемы человековос-

питания. – М.: Изд-во УРАО, 1998.; 2-е изд. – 1999. – 616 с.

17. Вульфов Б.З., Харьков В.Н. Педагогика рефлексии: Взгляд на профессиональную подготовку учителя – М.: ИЧП «Магистр», 1995. – 111 с.

18. Вульфов Б.З., Хозе С.Е. Педагоги и комсомольцы-школьники: творческий союз: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 208 с.

19. Макарова М.В. Нравственное формирование личности комсомольца-организатора: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: НИИ ОПВ АПН СССР, 1987. – С. 1.

20. Репринцев А.В. Мой Учитель – Борис Вульфов // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – №4 (16). – С. 91–95.

21. Репринцев А.В. Теоретические основы профессионального воспитания будущего учителя: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Курск: КГУ, 2001.

22. Репринцев А.В. Формирование эстетического отношения старшеклассников к действительности в деятельности школьной комсомольской организации: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: НИИ ОПВ АПН СССР, 1987.

23. [http://www.doclist.ru/slovar/nauchnaja\\_nauchno-pedagogicheskaja\\_shkola.html](http://www.doclist.ru/slovar/nauchnaja_nauchno-pedagogicheskaja_shkola.html).

УДК 37.013

**Басова Валентина Марковна**

доктор педагогических наук, профессор  
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова  
abba99@yandex.ru

## ОБРАЗ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В НАСЛЕДИИ Б.З. ВУЛЬФОВА

*В статье рассматриваются основные взгляды Б.З. Вульфова на социальную педагогику как область научного знания, ее предмет и назначение.*

**Ключевые слова:** социальная педагогика, личность, преемственность, функции социальной педагогики.

Социальная педагогика – сравнительно молодая область гуманитарного знания. Особый интерес к ней теория и практика воспитания проявляет в девяностые годы минувшего века в связи с крупными социально-экономическими изменениями в российском обществе, последствиями которых стали детская и подростковая беспризорность и безнадзорность, рост правонарушений и преступлений в молодежной среде, снижение социализирующих потенциалов семьи, школы, микросоциума. Одновременно с этим в рамках проводимых преобразований в системе образования отмечается ориентация учреждений обучения на отказ от вос-

питания как специально организуемого педагогического процесса, осуществляемого в социальных институтах общества. Под влиянием отмеченных явлений формируется естественная потребность в специалистах, способных целенаправленно, грамотно оказывать помощь, поддержку определенным категориям несовершеннолетних, взрослым, работающим с ними.

Введение института социальных педагогов в стране стимулировало развитие социально-педагогических исследований, привело к появлению различных точек зрения по вопросу о предмете, объекте, назначении социальной педагогики (В.Г. Бочарова, М.А. Галагузова, А.В. Иванов,

И.А. Липский, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, В.А. Никитин, Г.Н. Филонов и др.).

Собственное видение социальной педагогики представил и Б.З. Вульф. Он, в частности, отмечал, что «социальная педагогика – реально существующий объективный фактор процесса формирования личности через ее взаимосвязи, взаимоотношения с обществом, с отдаленным и ближайшим окружением» [1, с. 9].

Анализируя первый блок, Б.З. Вульф, во-первых, останавливается на том, что социальную педагогику целесообразно изучать, опираясь на системный подход. В таком случае она представляет собой динамическое единство разных элементов, их внутренних и внешних связей «по горизонтали» и «по вертикали». Именно этим объясняется, что в первых учебных пособиях структура социальной педагогики описывается как совокупность педагогики среды, превентивной и пенитенциарной педагогики, педагогики семьи, образовательного учреждения, индивидуального подхода к человеку и т.п.

Во-вторых, автор называет и другие существенные параметры, которые влияют на своеобразие социально-педагогического процесса и диктуют формулировку целей, направлений деятельности. По его мнению, их можно подразделить: по преимущественному «месту действия» (социум или микросоциум), характеру влияния (не только традиционные педагогические средства, но и весь образ жизни), по источникам влияния (учитель, воспитатель, директор, артист или другие конкретные субъекты, массовые воздействия: народная педагогика, традиции, обычаи), по объектам (не только школьник, его родители, группы, коллективы, массы людей, разновозрастные объединения); по преимущественному охвату деятельности (индивидуальный, камерный, групповой, коллективный, массовый), по условиям (свободный, ограниченный рамками инструкций, предписаний, должностных обязанностей).

Все сказанное выше позволяет Борису Зиновьевичу сделать вывод о том, что назначение социальной педагогики – целенаправленное воздействие на разностороннее развитие потенциальных возможностей личности в процессе ее жизнедеятельности [1, с. 11].

Интересна позиция Б.З. Вульфо́ва, который достаточно полно раскрывает необходимость руководствоваться при исследовании проблемных точек социально-педагогической деятельно-

сти и разработке соответствующих программ, технологий, методик междисциплинарным подходом (социальный, психологический, педагогический, демографический, медицинский, правовой и иные аспекты).

К теоретическому блоку автор относит описание ведущих функций социальной педагогики [1, с. 13]. В качестве таковой им рассматривается интеграционная, ориентированная на преодоление социальных перекосов, компенсацию упущенного, активное использование интеллектуальных, физических, духовно-нравственных и эмоциональных ресурсов личности, потенциалов среды.

Таким образом, интегративная функция указывает, по мнению автора, на процесс достижения целостности влияний, на преемственность между различными институтами воспитания и ступенями взросления, взаимообогащающее воздействие знаний из различных сфер жизнедеятельности на социальный и индивидуальный опыт каждого. Поэтому не случайно столь много внимания в различных статьях и выступлениях он уделил феномену «преемственности», назначение которого усматривал в обеспечении социального воспроизводства поколений [2, с. 5], достижение людьми социальной зрелости (политической, гражданской, профессиональной, юридической и прочей).

Преемственность – явление предполагающее движение и продвижение будто во взаимно противоположных направлениях: и от прошлого к настоящему, а от него к будущему, и из будущего в настоящее с учетом уроков прошлого [2, с. 5]. Последнее утверждение служит основой для третьего – методического блока, который ориентирует теоретиков и практиков на ряд моментов: а) при разнообразии возрастов, менталитетов, ценностей сосуществующих поколений, объективных и субъективных условий – важным является участие людей в жизнедеятельности; б) несмотря на динамику обстоятельств развития, ценности, ожидания поколений принципиальной остается ориентация на человека, его активность в самореализации; в) при любой сложности, противоречивости социально-личностных проблем учитываются своеобразие характера, психических процессов, отношение к окружающим, делу, статусные намерения и ожидания; г) работать с проблемными людьми невозможно без анализа прежних и нынешних ситуаций, предыдущего

опыта в данной сфере, без обозначения перспектив личностного, карьерного роста.

Подводя итог сказанному, подчеркнем, что оценивая вклад Б.З. Вульфо́ва, в развитии социально-педагогической теории, мы исходим из понимания образа, как некоего представления автора о данном феномене, облеченного в форму конкретного индивидуального его восприятия и отражения. Поэтому согласимся с мнением автора, что социальная педагогика – явление и общее, присущее каждому обществу, и особенное, окрашенное национальным, этническим, демографическим, производственным своеобразием, наполненное многообразием ситуаций, сложнейшим переплетением причинно-следственных связей [2, с. 70-71].

Дальнейшее же ее развитие будет связано с преодолением противоречий на нескольких уровнях: целевом (между общими интересами и задачами отдельных ведомств), содержательном (между непротиворечивостью социализации, воспитания и развития личности, насыщением

среды ее жизнедеятельности общественно и личностно значимыми деятельностью, отношениями и общением), нравственно-психологическом (за счет создания комфортной безопасной среды, общественной атмосферы обоюдной доброжелательной требовательности, гуманизации как средства, результата и фона активного взаимодействия личности и социума).

Социальная педагогика сможет выполнить свое назначение, если в центре ее системы будет личность и благоприятные условия для ее проявлений.

#### Библиографический список

1. Вульфов Б.З. О науке и практике воспитания: содержание и организация деятельности. – М.: ИСП РАО, 2010. – Ч. I.
2. Вульфов Б.З. О науке и практике воспитания: содержание и организация. – М.: ИСП РАО, 2010. – Ч. II.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М., 1990.

УДК 37.091.4

**Рожков Михаил Иосифович**

доктор педагогических наук, профессор  
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского  
roj-mir@yandex.ru

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ Б.З. ВУЛЬФОВА

*В данной статье рассмотрены некоторые идеи Б.З. Вульфо́ва в контексте разрабатываемой автором концепции экзистенциального подхода к педагогической деятельности.*

**Ключевые слова:** экзистенциальный подход, педагогическая деятельность, взаимоуважения педагогов и школьников, педагогическая рефлексия.

Прошло много лет с тех пор, когда будучи аспирантом НИИ ОПВ АПН СССР я в 1977 году познакомился с Б.З. Вульфовым. Он сразу произвел впечатление необыкновенного незаурядного человека. Наше знакомство в девяностых годах переросло в настоящую дружбу, которая помогала мне решать многие научные и жизненные проблемы.

В данной статье хочу сопоставить некоторые идеи Б.З. Вульфо́ва в контексте разрабатываемой нами концепции экзистенциального подхода к педагогической деятельности.

По словам Ж.-П. Сартра, человек не только такой, каким себя представляет, но такой, каким он хочет стать. «И поскольку он представляет себя уже после того, как начинает существовать, и проявляет волю уже после того, как начинает

существовать, и после этого порыва к существованию, то он есть лишь то, что сам из себя сделал» [5, с. 323]. Человек, по словам философа, – это существо, которое устремлено к будущему, он, прежде всего проект, который переживается субъективно. Это есть, согласно Ж.-П. Сартру, первый принцип экзистенциализма.

Несмотря на различия философских взглядов экзистенциалистов, общее что их объединяет это акцент на понимание человеком самого себя и доминирующего влияния этого понимания на формирование личностных качеств и развитие его индивидуальности.

Основной идеей экзистенциального подхода в педагогике является выделение в качестве идеальной цели – *формирование человека умеющего реализовать себя в системе социально-про-*



*фессиональных отношений на основе сделанного им экзистенциального выбора, осознающего смысл своей деятельности и реализуя себя в соответствии с этим выбором.*

Какие основания говорить о том, что основополагающие идеи педагогической теории Б.З. Вульфо́ва помогают глубже понять сущность экзистенциального подхода.

Главная идея, которая, по моему мнению, сущностно изменяет представление о педагогической деятельности – это идея педагогической рефлексии.

Б.З. Вульфов утверждает, что возрастает «значение профессиональной идеологии педагога, внутренне им принятой, а поэтому успешно реализуемой на протяжении всей трудовой жизни» [3, с. 438]. В этом высказывании две экзистенциальные составляющие. Первая говорит о важности понимания смысла своей деятельности. Вторая о необходимости проекта своего существования и реализации себя в профессиональной сфере.

Вульфов в своих работах подчеркивает важность содержательной рефлексии, которая предполагает «сомнения в себе, своей позиции, своих возможностях» [3, с. 439].

Большое значение в работах Вульфо́ва уделяется индивидуальности педагога. Он пишет: «Человеческое всегда шире профессионального, оно неисчерпаемо и безгранично, прежде всего, в индивидуальном» [3, с. 440]. При этом он подчеркивает, что «принципиальной системообразующей идеей рефлексии выступает то, что она сопротивляется любому насильственному влиянию, попыткам манипулировать человеческим сознанием: рефлексия основана на самостоятельности» [3, с. 440].

Все перечисленные идеи отражают экзистенциальную педагогическую позицию Б.З. Вульфо́ва. Несмотря на то, что он ни разу не говорил в прямую об этой позиции. Однако поддерживал меня в процессе обсуждения моих попыток разработать концепцию экзистенциальной педагогики.

Много работ, написанных Б.З. Вульфовым, было посвящено педагогическому сопровождению деятельности школьных комсомольских организаций, идеологические основы которых отнюдь не предполагали экзистенциальный подход. Однако, рассматривая педагогическое влияние на эти организации в своих работах, он акцентировал внимание на те аспекты взаимодействия педагога

и комсомольской организации, которые с полной уверенностью можно отнести к рефлексивно-деятельностному подходу, являющимся сущностным проявлением экзистенциальной педагогики.

В этих работах Б.З. Вульфов всячески подчеркивает важность взаимоуважения педагогов и школьников, предоставление им возможности проявлять активность и самостоятельно мыслить. Строить свои отношения со старшеклассниками гибко опираясь на «самоанализ» своих отношений с ними. Он подчеркивал, что «важно взрослым помочь ребятам, чтобы жизнь организации, представления о ее перспективах и путях их достижения, накопленный опыт общественной деятельности – все это (хорошо, если не в противоречие одно другому!) формировало и социально ценную мотивацию самостоятельности» [2, с. 31–32]. При этом он всегда подчеркивал соответствие мотивов участия с личностными мотивами и целями жизни.

Его «Семь парадоксов воспитания» – работа, которую можно назвать книгой поиска смысла педагогической деятельности. Именно в этой книге он пытается раскрыть сложный смысл педагогических действий, результат которых далеко не всегда приводит к запланированному результату.

Педагогическая рефлексия Б.З. Вульфо́ва это основа формирования методологической культуры учителя. Он рассматривает профессиональную рефлексию и определяет ее как соотнесение себя, возможностей своего Я с тем, чего требует избранная профессия, в том числе, с существующими о ней представлениями. Он ведет также речь о педагогической профессиональной рефлексии, понимая под ней то же, что и всякая профессиональная рефлексия, но в содержании, связанном с особенностями педагогической работы и собственным педагогическим опытом [4].

Педагогическая рефлексия Б.З. Вульфо́ва – это основа воспитания свободного человека, человека, обладающего внутренней свободой, который осознает себя хозяином своей судьбы и поступает в соответствии с принятыми принципами жизни, выбор которых он делает самостоятельно. Он должен осознавать свою неповторимость, индивидуальность и в соответствии с этим искать свою нишу в условиях реального существования.

Воспитание свободного человека это, прежде всего, создание условий для внутреннего укрепления, предоставление возможности экзистенциального выбора. Такой выбор может осу-

существовать как в условиях свободного воспитания, так и при наличии определенного уровня регламентации. Важно сформировать у человека внутренне ощущение зависимости реализации целей от собственного выбора жизненного пути.

Свобода, в понимании В. Франкла, это, прежде всего, свобода стать иначе.

Говоря о смысле человеческого существования, он указывает на наличие сверхсмысла, который превосходит познавательные способности человека, и который все же доступен и представляет собой идеальные смыслы и ценности. Именно поэтому смысл нельзя выдумать, а можно только найти. Смысл также нельзя дать, так как «при восприятии смысла речь идет об обнаружении возможности на фоне действительности. И эта возможность всегда преходяща. ...Смысл должен быть найден, но не может быть создан» [6, с. 36].

Смысл жизни Б.З. Вульфова был определен им как служение науке педагогике, а экзистенциальный выбор «Жизнь-творчество»

И эта жизнь была примером собственного рефлексивного подхода к своему существованию. Он постоянно искал, анализировал и снова искал то новое, что может позитивно повлиять на процесс воспитания подрастающего поколения.

#### Библиографический список

1. Вульф В.З. Семь парадоксов воспитания. – М.: Новая школа, 1994.
2. Вульф В.З., Иванов В.Д. Комсомол. Учитель. Ученик: Вопросы, ответы, размышления. – М.: Педагогика, 1989.
3. Вульф В.З., Иванов В.Д. Основы педагогики. – М.: Изд-во УРАО, 1999.
4. Вульф В.З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии: Взгляд на профессиональную подготовку учителя. – М.: Магистр, 1995.
5. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм: Сумерки богов. – М., 1989.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990.

УДК 37.02

**Фришман Ирина Игоревна**

*доктор педагогических наук*

*Научно-практический центр Международного союза детских общественных объединений  
«Союз пионерских организаций – Федерация детских организаций», г. Москва  
uro-fco@rumbler.ru*

### ВОСПИТАНИЕ ПРАЗДНИЧНО-ИГРОВОЙ КУЛЬТУРЫ РЕБЕНКА: ПОЗИЦИЯ Б.З. ВУЛЬFOBA

*Автор размышляет о роли Б.З. Вульfoва в разработке концепции празднично-игровой культуры, а также в реализации идей педагогики игры.*

**Ключевые слова:** игра, празднично-игровая культура, социальный опыт ребенка.

**П**роведение юбилейных конференций памяти учителей, присуще научным школам, которые убеждены в том, что «не посадишь дерево в юности, не под чем будет укрыться от непогоды в старости». Костромская научная школа в полной мере отвечает этой задаче. Размышление о выборе темы наиболее важного проблемного поля в социальной педагогике привело меня к идеям, которые стали поводом для совместной работы с Б.З. Вульфовым в 2006 году.

В этом году состоялось, на мой взгляд, знаменательное событие, вошедшее в историю социальной педагогики. На базе Московского городского дворца детского (юношеского) творчества создается Временный научно-исследовательский

коллектив по празднично-игровой культуре. Его председателем избирается Б.З. Вульф. Именно Борис Зиновьевич обосновал понятие, положенное в основу концепции празднично-игровой культуры: «Игра – одна из форм реальной деятельности детей по условным, признанным участниками правилами. Этот же компонент присущ празднику – действию, связанному с торжествами по поводу значимых дат или событий. То и другое – фактическое наполнение досуга, то есть времени, во-первых свободного от выполнения обязанностей (учебных, трудовых, бытовых), во-вторых, представляющего возможность выбора детьми вида и характера деятельности». Свобода выбора – в этом тезисе, весь Б.З. Вульф, его кредо и его позиция.

Не случайно, он часто шутил, по поводу собственно сочиненной аббревиатуры празднично-игровой культуры – (ПИК). «Пик – это та вершина, к которой нужно стремиться на пути к нашим замечательным детям». При этом он понимал, проблемы (взаимодействия в игре, выбор игр, игрушек, содержания праздничных действий, их связь с обучением и воспитанием) совсем не шуточные. Автору этих строк очень повезло. Б.З. Вульфóв всегда откликался на просьбы о совместных поездках, семинарах. В моей судьбе навсегда останутся поездки в Вологду, Ярославль, Кострому, Нижневартовск. Часто он приходил на Новую площадь, где его приходу были всегда рады и ценили его мудрость, уважение к самому важному делу на свете – освоению социального опыта взрослеющим человеком. Б.З. Вульфóв был оппонентом моей докторской диссертации, тема которой «Игровое взаимодействие в детских общественных объединениях». Поэтому для меня, его размышления и советы важны как ориентиры для продолжения научного поиска. Вот мнение Б.З. Вульфóва по проблеме празднично-игровой культуры. «По существу и функционально детский праздник и игру сближает ряд значимых параметров: развивающий эффект; коллективность, совместность участия; эмоциональный подъем, появление артистизма; наличие предметного компонента (игрушек, оборудования, костюмов); но главное для каждого ребенка – возможность предъявить свою индивидуальность, проявить и удовлетворить свои притязания, самореализоваться». Именно поэтому для разработчиков основ празднично-игровой культуры, игровая деятельность ребенка была и остается практикой развития, естественной и культурно-психологически осмысленной активностью личности.

Благодаря участию Б.З. Вульфóва в работе научного коллектива были разработаны основы празднично-игровой культуры. На теоретическом уровне, получили свое подтверждение выводы об организации игрового взаимодействия, потенциале празднично-игровых действий, его влиянии на рост социального опыта детей и подростков.

Организация игрового взаимодействия участников праздничных действий являются одним из

реальных путей преодоления распространяющегося отчуждения личности от действительности окружающих людей, жизненных явлений в целом. Структура игрового взаимодействия так же связана с характером игры, сюжетом праздника (как предметом общего сопереживания участников), обеспечивающим качественное изменение свойств и характерных черт личности в результате разнообразных, постепенно усложняющихся, эмоционально насыщенных испытаний, творческих задач, упражнений.

Таким образом, потенциал празднично-игровых действий заключается в широкой интеграции воспитательного, образовательного, социального пространств жизнедеятельности ребенка, служит показателем успешности взаимодействия мира детства и мира взрослых, строящегося на общих духовных ценностях. При этом, духовные ценности представляют собой совокупность качеств осознания личности и индивидуальными значимых приоритетов празднично-игровой культуры и выражаются как: совместный труд души – сопереживание, сочувствие, сопричастность; совместный труд познания – взаимопонимание, гуманистическая направленность действий в ходе освоения законов развития мира природы и человеческого общества; совместная радость поиска и открытий, «событийность» происходящего. Время подтвердило, что данные идеи не были случайны, а являлись реальной жизненной практикой. Потому, что праздник нужен всем. Иначе, мы будем вынуждены постоянно замечать, что все идет хорошо – только мимо.

Общение с Борисом Зиновьевичем всегда было радостью. Его неторопливость, уважение к прозвучавшему слову и личности каждого, неважно мал он или велик – покорили всех, кто имел счастье быть рядом с ним.

Вероятнее всего, программы СПО – ФДО «Игра- дело серьезное», «Школа демократической культуры», «Лидер», «Познай себя» были бы другими, если бы среди их соавторов не было бы Б.З. Вульфóва. Но он был и остается для своих учеников, коллег постоянным советчиком, консультантом в самых трудных вопросах. Спасибо Вам за науку Детства, ПИК мастерства, Борис Зиновьевич!

Асафова Татьяна Федоровна

кандидат педагогических наук  
Костромской областной Дворец творчества детей и молодежи  
asafova55@mail.ru.

## ПЕДАГОГИКА «ДОБРА» В УЧЕНИИ БОРИСА ЗИНОВЬЕВИЧА ВУЛЬFOBA

В статье показано влияние личности ученого-педагога на учеников-последователей. Описан опыт реализации авторской воспитательной программы «Лестница успеха».

**Ключевые слова:** педагог, ребенок, воспитательное взаимодействие, воспитание успехом.

**Б**орис Зиновьевич Вульф – Педагог, Ученый, Учитель. Это счастье чувствовать хоть маленькую причастность к делам, мыслям, к Величию, к Гениальности этого уникального Человека. Многие обогащались общением с Борисом Зиновьевичем на лекциях по методике организаторской деятельности в студенчестве, в «Комсоре», во время истпедовских, да и просто дружеских встреч. Признаюсь, он помог правильно профессионально взрости. И особенно это почувствовала во время защиты кандидатской диссертации, почему-то перед ним особенно волновалась, боялась подвести Учителя. А он, как всегда легко, по-доброму, и с верой в тебя, и в то, что все будет хорошо.

«Все будет хорошо» – эту фразу, как молитву, я часто слышала от Бориса Зиновьевича, и уже потом понимаешь, что это главное педагогическое предназначение – сделать так, чтобы ребенку было хорошо, чтобы он почувствовал свою нужность, чтобы ему было интересно жить, и чтобы он стал интересен самому себе, сверстникам. Кажется все так просто – «ни одна человеческая судьба неподвластна каким-либо закономерностям, тем более судьба ребенка» (Б. Вульф), и с приходом каждого нового ребенка рождается и новая педагогическая программа, в основе которой добро, забота, понимание, нежность. Конечно, эти категории не всегда размещаются в системе аппарата функционально-управленческой педагогики. А от Вульфо-Педагога можно было услышать: «доброе прикосновение к личности есть профессиональное качество педагога, доброе прикосновение к личности должно стать качеством воспитанника». И ты понимаешь, что речь идет об овладении культурой взаимодействия «человек-человек», и касается в равной мере двух основных субъектов воспитания. Значит, речь идет о рождении «добрых» профессиональных методик воздействия на ребенка и формировании «доброты» как особой способности ребен-

ка взаимодействовать с миром, людьми. И гениальность БЗ в том, что он рождал, творил, сочинял «добрые» методики не на бумаге, в кабинете – а в практике – *взаимодействуя*, обогащая, и обогащаясь.

Многое понимаешь с позиции собственного опыта, практики. Вульфовскую «педагогику» особо почувствовала, осознала работая в авторской специализированной смене «Лестница Успеха» для детей, находящихся на профилактическом учете в органах внутренних дел. Это особый проект, в который вложено много души, любви, и надежды. Это было необычное, увлекательное «восхождение» по ступеням успеха, полное приключений, открытий, достижений. Это была серьезная работа. «Лестница Успеха» стала для педагогов смены носителем главной идеи – побудить подростка к достижению цели с верой в себя и в собственный успех. «Лестница успеха» – это продвижение ребенка, это труд, преодоление препятствий. Коллективными усилиями мы искали ответы на вопросы: «Как помочь ребенку стать успешным?», «Как сориентировать его на собственные достижения?», «Как помочь ему разобраться в себе, в людях, в жизни?» Самый счастливый момент в педагогической работе – когда что задумали, сделали и в итоге замысел и результат совпали. Интересно творить, интересно созидать и получать удовольствие от результата. Опыт «Лестницы успеха» и многочисленные размышления, проведенные в процессе педагогической работы в смене, убедили нас в истинности мысли о том, что каждый ребенок имеет право на счастье, понимание, успех. Проект педагогической искренности – я бы его так охарактеризовала. Иначе бы не получилось. И понимаешь, что главное предназначение педагога в смене – *протитать ребенка верой в себя, в свой собственный успех, в то, что все в этой жизни зависит от самого себя*. Не просто, не скрою. Но «кайф» педагогический словили многие. Потому что про-

возглашали добро как педагогический принцип, во многом преобразующий традиционный взгляд на педагогику работы с «трудными детьми». Вот сейчас скажу, что не всегда эту работу можно было назвать заранее продуманной системой, ведь системе создавал конкретный случай с каждым ребенком, конкретное событие, происходящее в смене. И каждое педагогическое действие было уникально, потому, что затрагивало судьбу, душу, внутренний мир подростка. И как подсказка слова БЗ: «Суть сотрудничества равноправных субъектов заключается в удовлетворении потребности друг в друге: потребность детей в опыте и мудрости взрослого, потребность взрослого – помочь детям». Не рядом, а вместе. Мы нуждаемся друг в друге. Мы обогащаемся общением друг с другом – вроде ничего нового, но это «выстраданная» педагогика «Лестницы успеха». Дети тянутся к взрослым в поисках ответов на вопросы бытия, в трудных ситуациях, тянутся за сочувствием, взрослые несут детям опеку, понимание, поощрение, а то и требования (без

этого нельзя). Вместе творим «неповторимую атмосферу» (Б. Вульф) на общечеловеческой основе разных ролей, разного общения, разных отношений. «Парадокс равенства как раз и заключается в актуализации неравенства его субъектов! В основе их отношений призвана быть взаимоотдача своеобразного одним субъектом – другому, в ней нуждающемуся. Так возникает возможность гармонии для всех (Б. Вульф). Об этом парадоксе равенства по настоящему задумалась на «Лестнице успеха». Дети, как и взрослые педагоги, включены во взаимоотдачу (если правильно организовать процесс). И в самом деле, подростки, их сообщество дают взрослым ощутить неповторимую яркость и свежесть, непосредственность жизненного восприятия. Может именно это так притягивает многих к «лагерной педагогике». Это «совершенно необходимая педагогу объективная информация об успешности (неспешности) его текущей работы, то есть основание для корректировки содержания и стиля педагогических действий (Б. Вульф).

УДК 371

**Ахметова Дания Загриевна**

доктор педагогических наук, профессор  
Институт экономики, управления и права, г. Казань  
ahmetova@ieml.ru

## СЛОВО ОБ УЧИТЕЛЕ

Автор размышляет об образе учителя, профессиональных качествах, которые должны быть присущи настоящему учителю. Приводятся данные опроса и характеризуются как тревожные с педагогической точки зрения группы студентов техникумов и учащихся профтехучилищ.

**Ключевые слова:** профессиональные качества учителя, информационные потребности молодежи, студенты техникумов, учащиеся профессиональных училищ, образовательное сообщество.

*Борис Зиновьевич Вульф...*

Он был и есть Учитель с большой буквы! Интеллигентный, мудрый, умнейший, добрейший... Для меня он – мой наставник, советчик, фасилитатор, внимательный консультант, рассказчик, источник интересной информации, внимательный слушатель, необыкновенно заинтересованный в каждом из своих учеников собеседник. Для моих детей он – добрый «ученый дедушка», любящий, восхищенный, подбадривающий. Официально он не значился моим научным руководителем, однако он зримо и незримо присутствовал в моей педагогической жизни с 1990 года и присутствует по сей день. Считаю себя его ученицей, помню все его слова в мой адрес, все его замечания, все встречи втроем:

Борис Зиновьевич, Михаил Маркович и я. Вновь и вновь смотрю на фотографии как на память о многочисленных конференциях, встречах, посещениях театров, литературных чтениях и др., показываю своим студентам и рассказываю о нем с восхищением. Вечная ему память!

У каждого человека свои учителя. Мне посчастливилось уже в очень зрелые годы прикоснуться к феномену Бориса Зиновьевича Вульфа, сверять свои шаги с оценкой Михаила Марковича Плоткина. Они и есть мои истинные Учителя. Они в меня поверили, одобрили мои идеи, поддержали и ввели в мир педагогической науки. Это было не формальное одобрение, не корыстная поддержка, а строгий, требовательный, умный подход к обеспечению профессионального рос-

та директора школы из провинциального города из-под Казани. Помню шутливое предупреждение перед защитой кандидатской в РАО одного из членов диссертационного совета: «Вам будет трудно, ибо это не Ваша Тмутаракань – город Зеленодольск, это – Москва». Но мои учителя меня успокоили, сказав: «Ты прекрасно владеешь материалом, у тебя весь эксперимент – это твоя прекрасная школа, беспокоиться нет повода...».

Поневоле статья переходит в стиль то ли мемуаров, то ли воспоминаний...

Когда я говорю об облике настоящего Учителя, я «вижу» их, лучших моих наставников Бориса Зиновьевича и Михаила Марковича, ибо они воплощают образ настоящего Учителя в классическом и современном понимании.

Как я представляю идеального Учителя? Моя субъективная характеристика такова: образован (это, конечно же, выше понятия «имеет высшее образование»), умен, мудр; обладает недюжинной душевной силой, добротой и великодушием; не устаёт восхищаться людьми, видя в них то, что скрыто от равнодушного взгляда других (обывателей); толерантен, в то же время, непреклонен при встрече с хамством и пошлостью; обладает высокой научно-педагогической и общечеловеческой культурой; активен в поисках таланта в учениках; неординарен в своих суждениях; красив в своих поступках; оптимист и гуманист...

Можно перечислить ещё массу качеств идеального учителя. На мой взгляд, наличие таких качеств и есть основа профессионализма – ибо для обретения профессиональной высоты нужны ум и познавательные способности, профессиональное самосовершенствование как цель педагогического роста; настойчивость и последовательность в достижении целей и знание точек профессионального роста. А для этого необходима перманентная педагогическая рефлексия – владение «педагогической рефлексией» (Б.З. Вульф).

Можно ли воспитать такого педагога? В идеале, можно. Но очень сложно.

Поневоле хочется процитировать ныне уже забываемое изречение: «жить в обществе и быть свободным от общества нельзя» (В.И. Ленин). Может ли учитель современности быть бескорыстным, оставаться великим и гордым в эпоху потребительства, эпоху двойной морали: одна – для правящей верхушки, жирующих олигархов, полностью оторванных от народа; другая мораль –

для народа и для той ее части, которая, как утверждает в своей парадигме воспитания В.А. Луков, «индивидуально выживает в обществе риска» (по М.М. Плоткину).

За последние годы статус российского учителя резко упал. Причина – не только не достойная и не адекватная труду учителя зарплата, но и смещение ценностей в сторону материальных благ, возрастание популярности фотомоделей, представителей шоу-бизнеса, реклама многочисленных видов увеселений и развлечений и многое другое. Отчасти в этом виноваты не контролируемые никем средства массовой информации.

СМИ зачастую являются также источниками пошлой информации, порнографии. В телевизионной транслируется множество эротических фильмов, которые развращают, опошляют современную молодежь. Страшно то, что эту пошлость, нечистоту мы видим не только по телевидению, но и в газетах, журналах, в сети Интернет – везде. На каких примерах воспитывает вкус и интересы наш первый канал? Прежде всего, на примере голливудских звезд, популяризируются скандалы, которые они устраивают, их семейные проблемы, дорогие наряды. Много транслируется развлекательных программ с намеками на гомосексуальные отношения, также совершенно пустые, истеричные программы типа «ДОМ 2». Что касается Интернет, то в нем практически все форумы пестрят ненормативной лексикой, особенно – твиттеры. На вопрос: «Какие чувства вы испытываете, когда слышите и видите ненормативную лексику, либо близкую к ней?», – 24% мальчиков и 6% девочек считают это нормальным явлением. Почти 57% студентов вузов и техникумов допускают это в отдельных случаях, 42,5% школьников и 43,4% учащихся училищ также считают, что употребление нецензурной лексики в СМИ в каких-то случаях возможно. Абсолютно неприемлемым использование нецензурной брани в СМИ сочли 27,9% опрошенных.

Согласно данным исследованиям, по многим позициям представления журналистов и СМИ в целом об информационных потребностях подростковой аудитории не совпадают с реальными интересами старших школьников, молодежи и, таким образом, возникает явление «разорванной коммуникации». Журналисты явно недооценивают интерес молодых людей к познавательной и жизненно важной для их социализации информации. Очевидно, можно говорить о пренебре-

жении базовыми информационными потребностями молодежи в угоду развитию низменных деструктивных интересов, которые, конечно, не способствуют становлению социально активной, гуманистически ориентированной, образованной молодежи.

Также на основании результатов исследования мы сделали вывод о том, что особую тревогу вызывают социальные группы студентов техникумов и учащиеся училищ. Их уровень медиаграмотности не позволяет говорить о полноценном развитии личности. В данной среде при установившихся образовательных стандартах подрастает класс людей, для которых насилие становится обычным делом, отсутствие базовых духовных потребностей замещается потребностями в развлечениях, легком успехе, сексе и культе физической силы. В этой среде снижен порог чувствительности к проявлениям насилия, которое они буквально сканируют с экранов телевизоров. И если в общеобразовательных школах и вузах, так или иначе, существуют элементы медиаобразования, то средне-специальные учебные заведения полностью находятся вне этой образовательной парадигмы.

И в такой социальной среде учитель зачастую оказывается бессильным, его голос не слышен нигде: ни в органах государственной власти, ни в СМИ. Да и сами учителя не стремятся что-либо менять — школа и вуз становятся платформой для продвижения идей «Единой России».

Учитель не в состоянии бороться с «ветряными мельницами». А, может, учительство опустило руки, смирилось со своим существующим положением и приспособилось к современной социальной ситуации (например, появилась возможность «подрабатывать» на репетиторстве со своими же учениками). Можно ли обвинить в этом учителя? Сложно ответить на этот вопрос: с точки зрения нравственных позиций — «да!», а с точки зрения социальной справедливости — «нет!».

У нас в стране образовательный процесс, несмотря на бесконечную демократизацию, авторитарен и перегружен. Нужна школа, где педагоги будут возвращать всходы свободолюбия, независимости суждений, лидерских качеств и качеств

талантливых исполнителей. Наши учителя, к сожалению, не владеют психологическими знаниями и умениями на уровне технологий. Безо всякого пафоса: учитель — это особая категория личности, которой в состоянии овладеть далеко не всякий. Он, помимо знания своего предмета (без этих знаний он не имеет права работать вообще), должен обладать психологическим чутьем, уметь рефлексировать, понимать каждого ребенка, быть искусным оратором и фасилитатором, владеть привлекательной внешностью и хорошими манерами. И еще много всяких достоинств! Умеем ли мы готовить такого учителя? Думаю, в корне надо менять систему подготовки педагогов, да и менять систему управления школой, которая в массовых школах во многом сродни с выполнением указаний сверху. Безусловно, островками счастья для детей являются новаторские школы, среди которых и школа Г.Е. Пейсаховича в г. Йошкар-Ола.

Сегодня о школе и школьных реформах говорят все, что и неудивительно, ведь практически каждый так или иначе с ними сталкивается. Много разговоров и о несчастной судьбе российского учителя: о его низкой зарплате, жестокости и безнравственности некоторых детей и родителей. А, может, все наоборот, и на самом деле стоит сочувствовать детям, которые становятся жертвой уставших учителей? На мой взгляд, реформу школьного и любого другого уровня образования следует рассматривать не вне времени, а в призме политических и социально-экономических процессов. Понятно, что школьное образование нужно реформировать, так как жизнь предъявляет новые, более жесткие условия к реализации человеческого капитала, поэтому образование, которое по своему изначальному предназначению должно быть локомотивом общества, изрядно отстает от требований времени. Не может быть образования вне политических процессов, без общего подъема экономики. В то же время как лучшая часть общества (по крайней мере, так должно быть!) образовательные сообщества могут и должны взять на себя ответственность за судьбу будущего поколения и подняться на ту высоту, на которую никто, кроме нас самих, никогда не сможет поставить.

**Шаин Ефим Григорьевич**

кандидат педагогических наук

Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

efimshain@pochta.ru

**РОССИЙСКИЕ ПАРАДОКСЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ:  
ОТ Б.З. ВУЛЬФОВА ДО НАШИХ ДНЕЙ***Представлены наблюдения состояния социальной педагогики в системе современной педагогической науки.***Ключевые слова:** социальная педагогика, отрасли педагогики, педагогика социальной работы.

Б.З. Вульф не был моим наставником в узком смысле слова. Но, много лет работая в Узбекистане и занимаясь педагогикой комсомольской работы в школе, возглавляя (вместе с Я.С. Уманским) республиканские сборы школьного комсомольского актива, я испытывал благотворное влияние трудов Бориса Зиновьевича тех лет. Мы видели в нём, наряду с А.Н. Лутошкиным, С.Е. Хозе, М.М. Ященко, одного из авторитетных исследователей данной проблематики. Для меня памятливы и несколько встреч с Борисом Зиновьевичем, на которых я был одним из многочисленных благодарных его слушателей.

Последствием развала Советского Союза явилась, в частности, и научно-культурная изоляция стран СНГ, особенно в 1990-е годы. Современным молодым исследователям трудно представить ситуацию, когда для учёного из Ташкента практически исчезают возможности контактов с коллегами из России, получения выходящей в российских издательствах научной, методической литературы и даже информации о них.

Поэтому учёные-педагоги Узбекистана в начале 1990-х годов просто не знали о бурных процессах становления социальной педагогики, социальной работы как отраслей знания и социальной практики в России. И небольшая по объёму книга Б.З. Вульфо́ва «Семь парадоксов воспитания», которую я по счастливой случайности получил в 1994 г., явилась для меня и моих ташкентских коллег неким откровением. Так что формирование нашего первого представления о социальной педагогике нового времени проходило под серьёзным влиянием Бориса Зиновьевича.

Поэтому в 1997 г., переехав в Россию и приступив к работе в Тульском педуниверситете на кафедре тогда социальной педагогики, при чтении одноимённой дисциплины методологически ориентировался на подходы Б.З. Вульфо́ва. И только несколько позже осмыслил труды

В.Г. Бочаровой, А.В. Мудрика, В.А. Никитина, В.Д. Семёнова и других исследователей.

Изучение результатов большого пласта социально-педагогических исследований, проведённых в России за последние двадцать лет, практики в данной сфере, позволяет выявить и ряд парадоксов социальной педагогики.

Так, я был убеждён, что социальная педагогика – это одна из отраслей педагогического знания. Ведь при всей дискуссионности определения современной российской педагогики как системы педагогических наук, реальное её развитие осуществляется в условиях дифференциации этой области знания. К выделению новых отраслей педагогики – пограничных научных дисциплин – приводит и развитие её связей с другими науками.

Однако, и в этом заключается первый парадокс, представители «классической педагогики», мягко говоря, игнорируют наличие социальной педагогики как отрасли педагогического знания. Так, во 2-м томе Российской педагогической энциклопедии (1999) в статье «Педагогика» авторы (Н.Д. Никандров, Г.Б. Корнетов), говоря об отраслях педагогики, не называют социальную педагогику. Хотя в этом же томе в состоящей из двух частей статье «Социальная педагогика» (А.В. Мудрик, В.Д. Семенов) социальная педагогика представлена как отрасль педагогики. Аналогичный взгляд мы находим у В.Г. Бочаровой, Б.З. Вульфо́ва, В.Д. Иванова, В.А. Никитина, В.А. Сластенина, Г.Н. Филонова и др. Вместе с тем определённая часть теоретиков педагогики сохраняет достаточно стойкое неприятие даже термина «социальная педагогика». Парадоксально, но при этом в системе РАО успешно функционирует Институт социальной педагогики!

В России социальная педагогика генетически связана с педагогикой, рождена из педагогики. Поэтому неправомерно рассматривать соци-



альную педагогику в противопоставлении общей педагогике. По мнению В.Г. Бочаровой, речь идет о той области педагогического знания, которое приближено к изучению и решению комплексных проблем человека в среде, с учетом всех воздействий, которые испытывает индивид на всех этапах онтогенеза, социального становления и развития личности.

Ещё один парадокс социальной педагогики состоит в том, что при достаточно интенсивном росте количества и качества научных публикаций после Б.З. Вульфо́ва «момент истины» в этой области знаний не наступил. В современной отечественной научной литературе предлагаются различные определения термина «социальная педагогика», подчас противоречащие друг другу (В.Г. Бочарова, М.А. Галагузова, А.В. Мудрик, В.А. Никитин, В.Д. Семенов и др.). Имеют место, с одной стороны, чрезмерное расширение поля деятельности социальной педагогики, с другой — его неоправданное сужение.

Нечто похожее происходит и с определением основных терминов, используемых в социальной педагогике: социальное воспитание, социализация, социально-педагогическая деятельность и др. Имеет место смешение понятий «социальная педагогика» и «педагогика социальной работы».

Определенное влияние здесь оказывает зарубежная научная литература, представляющая свою палитру социально-педагогического знания, неоднородные понятийные аппараты.

Негативную роль в процессе поиска корректного определения социальной педагогики играют и далёкие от науки трактовки, приводимые, в частности, в учебном пособии Ю.В. и Т.А. Васильковых «Социальная педагогика» (1999), некоторых других изданиях.

Суть социальной педагогики как отрасли российской педагогической науки, основных её понятий, по нашему мнению, внутренне непротиворечиво раскрыта в работах А.В. Мудрика.

Представление о педагогике как об интегративном знании позволяет предложить следующую структуру социальной педагогики: филосо-

фия социального воспитания; социология социального воспитания; психология социального воспитания; социально-педагогическая виктимология; теория социального воспитания; история социального воспитания; технология и методика социального воспитания; экономика и менеджмент социального воспитания; сравнительная социальная педагогика.

В начале 1990-х, Б.З. Вульфов, понимая, что опыт социальных педагогов и социальных работников в России только накапливается, пытался выявить то общее, что объединяет социальную педагогику и социальную работу. И исследовал пути повышения воспитательного потенциала социума в этом интегрированном ключе. Парадокс сегодня заключается в том, что, решая общую социальную задачу, многие учёные и практики от социальной педагогики и социальной работы в своей деятельности всё более дистанцируются друг от друга. В результате снижается научный уровень, результативность как социальной педагогики, так и социальной работы.

Есть ещё один парадокс, о котором нельзя не сказать в ключе рассматриваемой темы. Б.З. Вульфов писал об острой социальной потребности в качественно новой категории педагогов, об отборе кандидатур и для работы, и для профессиональной подготовки и переподготовки. 26 августа 2010 г. Минздравсоцразвития России утвердил Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». Среди должностей педагогических работников — социальный педагог. Очередной парадокс заключается в том, что в перечне направлений подготовки ВПО в России направления подготовки «Социальная педагогика» нет: то ли острота социальной потребности в социальных педагогах за последние 20 лет притупилась, то ли вершители образовательных судеб в России решили, что каждый бакалавр образования сможет профессионально осуществлять социально-педагогическую деятельность. Однако подобные послышки ошибочны.

# СОЦИАЛЬНАЯ СРЕДА И ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

УДК 37.01

**Белозерцев Евгений Петрович**

доктор педагогических наук, профессор  
Воронежский государственный университет

**Павленко Андрей Иванович**

доктор философских наук, профессор  
Уссурийский государственный педагогический университет  
belozercev\_e@mail.ru

## ФЕНОМЕН КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СКВОЗЬ ПРИЗМУ СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

*Представлена попытка авторов порассуждать о закономерностях и парадоксах научно-исследовательского освоения понятия «культурно-образовательная среда».*

**Ключевые слова:** культурно-образовательная среда, средовой подход, среда.

*Цельность нашего существования находится повсюду...*

*М. Хайдеггер*

Давно войдя в научно-исследовательский оборот, словосочетание «культурно-образовательная среда» только сейчас, кажется, начинает понемногу раскрывать свои истинные возможности. В качестве научного понятия это словосочетание – интеллектуальная провокация, вынуждающая тех, кто его употребляет, вольно или невольно обращаться к вопросам, которые принято называть вечными и сводящимися в итоге к главному: «Что такое человек?» На опыте нашей лаборатории и на опыте наших коллег мы успели убедиться, что избежать этого вопроса невозможно и в исследовательской практике проблема «изучения среды» обязательно приобретает антропологическое измерение.

Следовательно, перспективы средового подхода во многом зависят от того, как взаимно координируются средовая и антропологическая проблематика, при каких методологических условиях и установках средовое может трактоваться как антропологическое и наоборот. Наиболее актуальным сегодня исследовательским сюжетом представляются вопросы диалектики культурно-образовательной среды. В ряде публикаций средовое и антропологическое (оно же человеческое, личностное) увязываются по-разному и одни тексты противоречат другим, но так и должно быть, ведь речь идёт о диалектическом противоречии.

Поскольку наши заметки изначально задумывались как вводные к одному из тематических

сборников, мы попытались достаточно абстрактно порассуждать о закономерностях и парадоксах научно-исследовательского освоения понятия «культурно-образовательная среда».

### 1. Человек в среде

*...Не город Рим живет среди веков,  
А место человека во вселенной.*

*О. Мандельштам*

*Во вселенной наш разум счастливый  
Ненадёжное строит жильё...*

*Аре. Тарковский*

Мы по-прежнему убеждены в «методологической неизбежности» понятия культурно-образовательной среды [1, с. 177–179], в смысле его (понятия) универсальной пригодности для самого широкого спектра научно-исследовательских задач, но действительно ли все эти задачи сводятся к философской антропологии? Кажется тавтологией говорить об антропоморфизме в сфере гуманитарного знания, но нельзя не заметить очевидного – проблематика культурно-образовательной среды всё чаще используется как повод для постановки философско-педагогических вопросов, когда «средовой подход» фактически подменяется «антропным принципом».

Возможно, одна из причин такой подмены состоит в том, что понятие среды некогда было востребовано в советском гуманитарном знании в качестве альтернативы как социальному, так

и биологическому детерминизму. Тогда, в 1960-е – 1970-е гг., в рамках дискуссии по проблеме «природа – воспитание», философы, педагоги, психологи, генетики спорили о соотношении социального и биологического в человеке, о том, чем человек в решающей степени определяется как таковой. Понятна идейно-политическая ангажированность этой дискуссии; примат социального был неотъемлемой частью советской идеологической доктрины, можно ли было это оспаривать категорически? Характерно, что понятие среды участники дискуссии находили чересчур размытым и аморфным, но именно это, по-видимому, стимулировало «средовой подход» как возможность взаимно непротиворечиво, в едином комплексе, увязать все факторы человеческого развития.

Такое отчасти вынужденное происхождение, паллиативный характер, сказали, на наш взгляд, прежде всего в некоторой методологической примитивности средового подхода. В чем эта примитивность выразилась? Средовой подход самим названием предполагает возможность объяснения мыслей и поступков человека чем-то таким, что воздействует на него извне, не спрашивает его согласия и не отчитывается перед ним. В этом смысле человека можно трактовать как продукт некоей определенной среды, которая фактически «лепит» его и он, хочет того или нет, является её своеобразным «слепком». Среда – субъект, человек – объект; вот предельно упрощенная схема такого подхода.

Понятно, что простота в данном случае обманчива – средовой подход требует исследования механизма «лепки», т.е. того, что именно в данной среде и как именно влияет на человека. Исследователю неизбежно приходится классифицировать и упорядочивать различные внутрисредовые факторы, группируя последние, например, по их значению для духовного развития. Так среда «вообще» конкретизируется в «культурно-образовательную среду», которая в качестве научного понятия условно ограничивает феномен культуры, как бы локализует его, задавая определённые пространственно-временные параметры (границы) различным социокультурным влияниям.

Эти границы, если понимать образование как практику культуры, фактически оформляют некий идеальный мир, в котором как-то по-особенному происходит духовное развитие человека. Так возникает стандартная «средовая» исследователь-

ская конструкция объяснения личностного становления обстоятельствами («места и времени»), а также получает методологическое обоснование типичная бытовая интуиция соотнесения человеческих качеств и поступков с тем, что человека непосредственно окружает. В понятии культурно-образовательной среды из факторов этого окружения условно вычленяются образовательные процедуры, посредством которых осуществляется личностное становление.

Всё, вроде бы, вполне логично, но вот вопрос, как объяснить непреложный факт очевидной разницы людей в ситуации влияния на них одной и той же среды? Или среда влияет на кого-то больше, на кого-то меньше, т.е. влияние универсально, а эффективность влияния индивидуальна?

Вспоминая опять же Елецкую мужскую гимназию 80-х гг. XIX века – один город, одна школа, одни и те же учителя, а какая разница в судьбах! По-видимому, условно, в рамках средового подхода, поместить человека в некую культурно-образовательную среду – не итог, а только начало исследования, которое способно привести к самым неожиданным результатам. Во всяком случае, и оптимизм Мандельштама, и пессимизм Тарковского – одинаково вероятны...

## 2. Тавтология и телеология среды

*Для кого существует ещё ныне строгое принуждение прикрепить себя и свое потомство к определённом месту? Для кого вообще существует ещё что-либо связывающее?*

Фр. Ницше

Словосочетание «культурно-образовательная среда» уже не раз критиковалось, в том числе и за подразумеваемый тавтологизм. Не будем с этим спорить, но скажем, что тавтологичен уже сам средовой подход, вот только что это значит? Среда не потому ли среда, что она средство? Поставим вопрос так – что значит среду понимать как средство?

Если цель – человек, его личностное становление, т.е. процесс, который всегда чем-то опосредуется, то в этом смысле среда, конечно же, средство. А если на эту телеологическую ситуацию посмотреть диалектически, поскольку диалектика есть вообще обязательная методологическая процедура, то возникает целый ряд «тавтологических гибридов», каждый из которых справедлив с точки зрения наличия определенного смысла.

«Среда формирует», «среда влияет» – вряд ли подобные выражения способны кого-то удивить. Но разве не о том же самом будет «среда опосредует»? Или, например, «средства среды», которые ведь можно подразделять на «непосредственные средства среды» и «опосредованные средства среды», а по поводу этих последних задаться вопросом, какими конкретно «средствами» они «опосредуются» и т.д. Сказать что-то подобное, конечно, можно, хотя язык таким оборотам явственно противится и понятно, почему – тавтология! А тавтология, как всем хорошо известно, это неправильно, правильно, наоборот, избегать тавтологии...

Однако вышеприведенная словесная эквилибристика только выглядит бессмысленной, на самом деле она необходима, поскольку способна прояснить нечто существенное во взаимном диалектическом напряжении «среды» и «человека», то, что иначе не увидеть. Да, «среда» как средство – настоящая тавтология; настоящая в том смысле, что языковая несовместимость эксплицирует истину о среде, которую исследовательская практика не замечает: среда потому и среда, что она средство; она служит средством, потому и называется средой.

Отсюда три напрашивающихся дефиниционных вопроса, в постановке которых тавтология естественно уступает место телеологии.

Во-первых, какое средство (или средства, или совокупность средств) может называться средой? Во-вторых, кому то, что так называется, может служить средством? В-третьих, наконец, достижению какой цели может служить такое средство?

Обобщая проблему дефиниции – что такое средство, что значит «служить средством»? Хайдеггер, сделавший тавтологию методом [6, с. 63], говорит: «<...> средство по своему существу уместно и размещено, выставлено, прибрано. Средство имеет своё место, или же оно «валяется», что надо принципиально отличать от голой преднесенности в произвольном пространственном пункте. Место как место этого средства для... определяется всякий раз из целого направленных одно на другое мест подручной в окружающем мире взаимосвязи. Место и множественность мест нельзя истолковать как где произвольного наличия вещей. Место есть всякий раз определенное «туда» и «сюда» принадлежности средства. Та или иная туда-принадлежность отвечает характеру средства у подручного, т.е. его сораз-

мерной имению-дела принадлежности к целому средств. В основании размещимой принадлежности целого средств лежит опять же как условие её возможности то куда вообще, внутри которого взаимосвязи средств отведена целость мест. Это куда возможной средствообразной принадлежности, которое заранее усматривающе держат в виду в озабочившемся обращении, мы имеем область» [6, с. 125].

Язык «Бытия и времени»... Чем он хорош? Надо вчитаться, держа в голове то, что тебя интересует и обязательно найдешь ответ, но попробуй объяснить, что это ответ именно на тот вопрос... Поэтому скажем так – то, что Хайдеггер здесь называет «областью», и есть интересующая нас дефиниция «среды» в её онтологическом измерении. Эта среда может быть и антопоморфной, ведь человек, как не устаёт подчёркивать Хайдеггер, есть «отношение соответствия бытию» [6, с. 74]. В контексте диалектики средового и антропного хайдеггеровскую «область» удобнее понимать как потенциальную среду, которая актуализируется через очеловечение пространства мира.

Такое очеловечение предполагает лично-заинтересованное присутствие в мире, который иначе перестает быть средой. «Неусматривающее, просто всматривающееся открытие пространства нейтрализует области окружающего мира до чистых измерений. Места и ориентируемая усмотрением целость мест подручного средства свёртывается до множественности мест произвольных вещей. Пространственность внутри-мирно подручного теряет вместе с ним свой характер имения-дела. Мир утрачивает специфичность среды, окружающий мир становится природным миром. «Мир» как подручное целое средств распространяется до системы всего лишь наличных протяженных вещей» [5, с. 135].

Ключевая фраза здесь о том, что окружающий мир может быть средой, а может – природным миром. Среда – «ориентируемая усмотрением целость мест подручного средства»; природный мир – «множественность мест произвольных вещей». Различение, конечно, условное, мир один и тот же, но, языком уже Шопенгауэра, мир «как представление» – среда, мир «как воля» – природный. Диалектически увязывая тавтологию с телеологией, среда – средство для человека как цели, человек – средство для среды как цели.

В перспективе философско-педагогического исследования можно перевернуть и упростить эту

формулу, оставив одну диалектику: человек – средство для среды как средства для человека как цели. Совсем просто: человек – средоточие. Так должно быть в средовом подходе и, насколько можно судить, это на самом деле в нём есть, по крайней мере, на уровне интуиции...

#### Библиографический список

1. Белозерцев Е.П. Подводим итоги, или «методологическая неизбежность» культурно-образовательной среды // Культурно-образовательная среда: история, современность, перспективы раз-

вития. Сб. материалов науч.-практ. конф. вузов России. – Елец, 2002.

2. Ницше Ф. Человеческое, слишком человеческое. Книга для свободных умов // Ницше Ф. Сочинения: В 2 т. – Т. 1. – М., 1990.

3. Тарасов К.Е., Черненко Е.К. Социальная детерминированность биологии человека. – М., 1979.

4. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983.

5. Хайдеггер М. Бытие и время. – Харьков, 2003.

6. Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге. – М., 1991.

УДК 37.01

**Коковина Любовь Николаевна**

кандидат педагогических наук

Вологодский государственный педагогический университет

kokovinaVGPU@yandex.ru

## ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ

*В статье обосновывается онтологический подход к цели и содержанию воспитания, используемым педагогом методам, средствам и формам взаимодействия с ребенком.*

**Ключевые слова:** человеческая сущность, педагогическая реальность, онтологический подход, содержание воспитания.

В предисловии к первому тому фундаментальной работы «Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии» К.Д. Ушинский высказал надежду, что «человечество наконец устанет гнаться за внешними удобствами жизни и пойдет создавать гораздо прочнейшие удобства в самом человеке», поскольку «главные источники нашего счастья и величия не в вещах и порядках нас окружающих, а в нас самих» [5, с. 27]. Недопустим односторонний подход к пониманию человеческой сущности, поэтому следует изучать человека «каков он есть в действительности», во всей широте диапазона его низости и величия, радости и страдания, личного и социального бытия [5, с. 25]. Именно опора на подлинную природу человека, на его бытие как источник воспитания, вооружает педагога такими средствами влияния на личность, которые обладают громадным потенциалом.

Современные педагоги, психологи, философы также доказывают необходимость внесения в теорию и практику воспитания в качестве мировоззренческой и методологической основы «вневременной внеидеологической сущности – «человеческого в человеке» (Л.М. Лузина) [3, с. 141]. И.А. Колесникова утверждает, что возможность

подняться на вселенский, бытийный уровень постановки и решения проблем обучения и воспитания обогащает педагогику проблематикой человеческого бытия. Без этого педагогическая деятельность обречена на фрагментарность, сводится к выполнению узкой функции проводника социализации «частичного» человека, происходит утрата педагогами смысла своего труда [2].

Философ А.С. Арсеньев указывает, что педагогическое знание – это область понимания, то есть усмотрения внутренних связей органического Целого как единства Человека и Мира. Подобное понимание предполагает признание универсальности человека, требует включения интуиции, эмпатии, образного мышления, фантазии и любви.

Проявлением универсальности человеческой сущности является ее бесконечность, наполненная неограниченным многообразием потенциальных способностей и возможностей. С философской точки зрения противоречие видится в том что педагогика Нового времени односторонне ориентирована на «вложение» в Человека чего-то извне, а не на «извлечение» изнутри [1, с. 474]. Отсюда обязанностью педагогики можно считать парадоксальную задачу сохранения бес-

конечной внутренней универсальности Человека при научении его жить в условиях, эту бесконечность исключающих, ограниченных конечной внешней целесообразностью.

Классик отечественной психологии С.Л. Рубинштейн выделил центральную проблему философии и, шире, гуманитарных наук, как проблему бытия и места в нем человека. Вопрос о сущности бытия раскрывался многими мыслителями, с самой абстрактной точки зрения бытие это то, что общо всему сущему; с содержательной же точки зрения, бытие это то, в чем сущность всего сущего (включая человека), проявляется, развивается, изменяется, исчезает, представляется как способ существования [4].

К важнейшим особенностям человеческого бытия относятся «неразрывная соотнесенность человека с миром и обособленность от него... человек выступает как *часть* бытия, сущего, осознающая в принципе все бытие», а также включенная «в бытие своими действиями, преобразующими наличное бытие» [4, с. 357].

Можно рассматривать бытие человека как процесс, состоящий из непрерывной серии цепных взрывных реакций, когда каждая данность — конкретная ситуация, в которую включен человек (его наличное бытие) «взрывается очередным действием порождающим новую данность нового наличного бытия, которое взрывается следующим действием человека» [4]. Изменение данного, наличного бытия возможно при условии приобщения конечного человека к идеально бесконечному бытию, при взаимодействии жизни отдельного человека с жизнью человечества, воплощенной в продуктах деятельности человечества, народа, общества [4].

Важным для бытия человека представляется не только деятельность по преобразованию природы, которая может быть сведена к утилитарному, «прагматическому изничтожению действительности» [4, с. 358]. Этому следует противопоставить созерцание как «приобщение человека к бытию через его познание и эстетическое переживание», постижение совершенства, красоты и мощи бытия [4].

Разным уровням бытия соответствуют разных уровней категории, так, пространство как характеристика бытия выступает как пространство физико-химических процессов; пространство организмов; «пространство» человеческой жизни. Время как форма бытия существует на уров-

не природы, материи, а также на уровне человеческой истории. Понятие времени в аспекте бытия предполагает либо его трактовку как неустойчивости, разрушения, либо как непрерывного обновления, становления нового, совершенствования. Различное понимание проблемы становления бытия, разрушения старого и появления нового, выдвигает вопрос об активности человека как объективной закономерности. Так, «понимание бытия как становления выступает как онтологическая основа человеческой активности, возможности включения в изменение бытия» [4, с. 324]. Напротив, точка зрения сторонников субъективного идеализма о кажимости, неподлинности, тленности бытия, способствует безответственному восприятию жизни, ее обесцениванию, переносу внимания на потусторонний мир. Отсюда встает задача «восстановления бытия», утверждения новой этики гуманизма, инициативы и ответственности [4].

Педагогическая реальность как значимая часть человеческого бытия, рассматривается И.А. Колесниковой как «вся совокупность явлений, событий, процессов, состояний, переживаний, проявленных в теоретическом практическом, духовном опыте человечества в результате реализации педагогических целей и замыслов» [2, с. 9].

Выводы С.Л. Рубинштейна о сущностных характеристиках человеческого бытия — способность выхода из наличной ситуации; сочетание преобразовательной деятельности и созерцания; необходимость восстановления бытия, серьезного, трагического отношения к жизни (при осознании и комических сторон бытия); признание онтологического смысла любви человека к человеку — очевидно, могут быть приложимы и к педагогической реальности.

С позиции онтологического подхода Л.М. Лузина определяет цель воспитания как «предвосхищение совокупного образа условий, в которых ребенок мог самоопределился в культуре, среди людей, «найти себя», избрать стратегию самореализации, самовоспитания» [3, с. 147]. Таким образом, главное в воспитании — не формировать либо «формовать» человека, надо лишь помочь ему стать собой. Цель воспитания с подобной точки зрения продуцируется в значительной степени изнутри, из соответствия потребностям субъектов данного процесса, а не привносится извне, например, из социума, что обеспечивает

динамичность и самовоспроизводство воспитательного процесса и воспитательной системы.

Все используемые педагогом методы, средства и формы взаимодействия с ребенком (детьми) должны проявлять сущностные характеристики диалога, полилога, понимания и взаимопонимания как особых модусов бытия.

Содержание воспитания в онтологическом аспекте, полагает Л.М. Лузина, определяется базовой ценностью и представляет собой комплекс антропологических бытийственных представлений, знаний, навыков, насущно необходимых как самому воспитаннику, так и воспитателю, родителям. При этом предполагается активное подключение самого ребенка, по мере духовного становления, к коррекции содержания воспитания в соответствии с его выявившимися бытийными ценностями, предназначением, самоактуализацией в бытии.

Основу онтологически ориентированного содержания воспитания составляют философски-антропологические понятия, «содержательно-деятельностные «узлы» бытия человека, целые темы, приоритетные линии размышлений, созерцаний, мотивов, поступков» [3, с 149]. Это такие категории бытия, как «человек», «жизнь», «личностный опыт», «смысл, ценность и цель жизни», «судьба человека», «душа», «дух, духовность». Значимо осмысление с позиций основных мировоззренческих систем (христианства, экзистенциализма и др.) таких понятий как «вера», «надежда», «любовь», «отчаяние», «грех», «выбор», «свобода», «ответственность» и др.

Смысл деятельности педагога – опираться на этику, включенную в онтологию, то есть обеспечивать включенность нравственности в жизнь, как утверждал С.Л. Рубинштейн, «показать человеку все богатство его жизни – этим больше всего можно его укрепить и ему душевно помочь жить полной жизнью в данных условиях» [4, с. 365].

#### Библиографический список

1. *Арсеньев А.С.* Парадоксальная универсальность Человека и некоторые проблемы психологии и педагогики // Философские основания понимания личности: Цикл популярных лекций-очерков с приложениями: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия. 2001. – С. 455–480.
2. *Колесникова И.А.* Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2001. – 288 с.
3. *Лузина Л.М.* Бытийный (онтологический) подход к воспитанию // Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / под ред. И.А. Зимней. – М.: Агентство «Издательский сервис», 2005. – С. 141–154.
4. *Рубинштейн С.Л.* Человек и мир // Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – С. 282–426.
5. *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 576 с.

Тихомирова Евгения Ивановна

доктор педагогических наук, профессор  
Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, г. Самара  
doktorevg@rambler.ru

## СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ – РЕСУРС ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК СУБЪЕКТА СОВРЕМЕННОГО СОЦИУМА

*Современные концептуальные ориентиры социального воспитания актуализируют необходимость формирования человека как субъекта современного социума. Именно поэтому целесообразно использовать обширные возможности социального воспитания как ресурс личностного развития человека.*

**Ключевые слова:** социальное воспитание, ресурс личностного развития человека, субъект социума, авторские проекты.

В теории и практике современного социального воспитания накоплен достаточный фонд знаний, концепций, стратегий, опыта и технологий развития человека (Т.К. Ахаян, В.М. Басова, Н.Ф. Басов, Б.З. Вульф, А.Г. Кирпичник, А.В. Мудрик, Н.М. Рассадин, А.В. Репринцев, Ю.И. Тимонин, Е.В. Титова, Е.И. Тихомирова и др.).

Рассматривая социальное воспитание – ресурс личностного развития человека, реализующего себя как субъект современного социума, можно определить несколько основных составляющих этого процесса, в частности: концептуальное, когнитивно-ценностное, праксиологическое. Концептуальная составляющая раскрывает основные стратегические ориентиры социального воспитания – ресурс личностного развития человека как субъекта современного социума. Когнитивно-ценностная составляющая аккумулирует знания о сущности и ценности социального воспитания как ресурс личностного развития человека в контексте его субъектного саморазвития в современном социуме. Праксиологическая составляющая позволяет систематизировать и анализировать опыт и технологии социального воспитания – ресурс личностного развития человека как субъекта современного социума.

Развивая теорию и практику социального воспитания, рассматриваемого нами как ресурс личностного развития человека – субъекта современного социума, в рамках созданной нами научной школы «Самореализация личности в социуме», мы акцентируем особое внимание на необходимость и значимость формирования у подростков и молодежи: субъектной позиции; коммуникативных умений; социальных компетенций; лидерского потенциала (Е.Н. Залевская, С.Х. Кадырова,

Е.Л. Миронова, Т.Н. Титова, Е.И. Тихомирова, С.Е. Шабалкина). Важно констатировать, что социальное воспитание как ресурс личностного развития человека, раскрывает свои возможности в контексте субъектного становления личности. В современном социуме особо актуальна стратегия субъектной самореализации личности [см. подробнее: 1; 3; 4; 5; 6; 8; 9].

Происходящие в обществе социально-экономические преобразования воплощаются в представлении людей о перспективах своего социального и личностного развития [8; 9]. Определяющим в этом процессе становится личностное совершенствование в контексте реализации стратегии субъектного развития человека. Современное общество востребует активно действующего, инициативного, ответственного человека, способного реализовывать свои идеи, творчески воплощать их в практическую деятельность. Очень важно, как указывал О.С. Газман, дать каждому базовое образование и культуру, затрагивающие все стороны личности на уровне, элементарно достаточном для равного с другими старта саморазвития.

Анализ теории и практики социального воспитания позволяет нам утверждать, что социальное воспитание – это действительно ресурс, используя который мы можем развивать человека как субъекта современного социума. Во-первых, социальное воспитание позволяет раскрывать и конкретизировать концептуальные основы развития человека как субъекта социума, создавая «пространство целевой субъектной самореализации». Во-вторых, социальное воспитание обеспечивает человеку формирование стратегии «позитивного субъектного взаимодействия». В-третьих, социальное воспитание активизирует про-



цесс индивидуально-личностного и группового совершенствования, используя «технологии праксиологического разнообразия» [см. подробнее: 1; 2; 3; 4; 9].

Социальное воспитание обеспечивает успешное формирование субъектной позиции личности, отражает тенденции развития научного знания о человеке как субъекте социума, который, по словам В.В. Знакова всегда соотносит знания о мире не только с выбираемыми им средствами познавательной деятельности, но и с ценностно-целевыми структурами, воплощенными в нормах и ценностно-смысловых образованиях личности (как своей, так и других людей).

Проблема формирования субъектной позиции личности человека раскрыта в научной философской, психологической, педагогической литературе, в практике социального воспитания. Накоплен эмпирический материал, необходимый для уяснения сущности и содержания понятия «субъектная позиция личности», средств и способов ее формирования у человека как субъекта современного социума. В частности, исследования Б.Г. Ананьева, К.А. Абульхановой, Л.И. Божович, Е.Д. Божович, А.В. Брушлинского, В.В. Знакова, В.А. Сластенина, Л.В. Хайкина, и других ученых многоаспектно используются в теории и практике моделирования и программирования социального воспитания растущего человека [8; 9].

Анализ научной литературы и изучение реальной педагогической практики позволяют установить, что в зависимости от того, как проблема субъектной позиции, субъектности вписана в круг научных интересов исследователей, выбираются основные аспекты ее изучения. В частности, обосновывается, что субъектная позиция «отражает и развивает индивидуальность, авторство, субъективность личностной позиции, выход за пределы заданной деятельности, выработку перспектив дальнейшего саморазвития; придает деятельности неповторимое, личностное своеобразие; характеризует способ личностного и профессионального существования человека» (В.А. Сластенин); выражает авторство, индивидуальность, самостоятельность, субъективность личности, ее активно-преобразовательную стратегию (А.С. Лебедев); определяет характер деятельности человека, направленной на познание и преобразование культуры и себя в культуре (А.Г. Гогоберидзе).

Проведенный нами анализ научной педагогической литературы и изучение реальной практики социального воспитания показывает, что современное социальное воспитание в основном рассматривается как ресурс личностного развития человека, но в тоже время, приоритет отдается внешним воздействиям на растущего человека (педагог, родители, группы, образовательные учреждения, социум), а характеристика человека как субъекта современного социума в социальной педагогике ограничивается констатацией значимости этого процесса [см. подробнее 5; 6; 7; 8; 9].

Конкретизация научного представления о социальном воспитании – ресурсе личностного развития человека как субъекта современного социума, основывается в наших научных исследованиях на развитии относительно постоянных, востребованных человеком, позитивных и креативных субъект-объектных и субъект-субъектных отношений человека к миру как объективному социуму, обеспечивающему формирование концепции субъектного развития человека; к самому себе как целенаправленно действующему, активно, креативно и позитивно взаимодействующему субъекту; к другим людям как субъектам социума, поддерживающим человека в реализации его ценностно-смысловых и праксиологических стратегий. Мы обоснованно считаем, что социальное воспитание только тогда выступает как ресурс личностного развития человека, когда ориентирует его на субъектную самореализацию, обеспечивающую формирование собственной концепции личностного развития человека как субъекта социума; самостоятельное нахождение человеком стратегических ориентиров, раскрывающих объектно-субъектную направленность человека; активное, позитивно-креативное самосовершенствование в праксиологическом пространстве социума [см. подробнее: 1; 2].

В теории социального воспитания конкретизируется научное представление о педагогической сущности и содержании понятия «субъектная позиция личности»; «субъект социума», определяются принципы и содержание социального воспитания как ресурс личностного развития человека в современном социуме. Важно определить направления деятельности ученых, педагогов-практиков, учреждений, организаций, всех заинтересованных лиц в социальном воспитании субъекта современного социума. В педагогичес-

ких исследованиях разрабатываются модели и программы социального воспитания, анализируется их специфика и значимость как ресурс личностного развития человека – субъекта современного социума. Проведённые нами Всероссийские научно-практические конференции с международным участием, позволяют аккумулировать достаточно обширный объем информации по решению этой проблемы [8; 9].

Одной из актуальных проблем социального воспитания является развитие способности человека быть субъектом познания, общения и деятельности, позволяющих активно и целенаправленно осуществлять обмен способами целеполагания, деятельности, рефлексии, проектировать предполагаемые направления и пути активного, креативно-позитивного взаимодействия, в которых представлен как сам человек, так и его социальное окружение. В характеристиках человека как субъекта социума отражается: объектная направленность, предметное содержание, индивидуальное целеполагание, практика общения и деятельности, потребность в рефлексии, необходимость постоянно фиксировать степень активности, самостоятельности, позитивности и креативности человека. Именно это, по нашему мнению, является необходимой характеристикой результативности социального воспитания – ресурса личностного развития человека как субъекта современного социума.

Фундаментальные положения о человеке как субъекте деятельности и социума раскрыты в трудах К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, Е.Д. Божович, А.В. Брушлинского, Л.П. Бугеовой, В.В. Знакова, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, А.В. Петровского, В.А. Петровского, С.Л. Рубинштейна, Л.И. Уманского и др.). Существуют концепции моделирования воспитывающей среды, в которой происходит целенаправленное, системное, интегрированное формирование личности как субъекта социума, субъектной позиции индивида (Б.З. Вульф, Ю.А. Конаржевский, В.Ю. Кричевский, В.С. Лазарев, О.Е. Лебедев, М.М. Поташник, Е.И. Тихомирова, А.Н. Тубельский, Е.А. Ямбург); концепции профессиональной деятельности педагога, способного формировать субъектную позицию учащихся в деятельности и общении (В.И. Загвязинский, И.А. Зимняя, В.А. Кан-Калик, Е.И. Казакова, И.А. Колесникова, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, Л.И. Уманский и др.).

Сущность, концепции, стратегии, направления, практика субъектной самореализации личности в контексте использования ресурсов социального воспитания человека как субъекта современного социума реализуется в научно-практических исследованиях лаборатории «Субъектной самореализации и инновационных технологий» Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (ЛаСС ПГСГА) [см. подробнее: 5; 6; 7]. Лаборатория создана в 2004 году, в ней развивается несколько целевых направлений, программ, проектов, которые обеспечивают системное внедрение социально и личностно-ориентированных технологий в деятельность образовательных учреждений разного типа. В частности, научно-методическое, информационно-аналитическое, исследовательское, организационно-массовое, издательское, консультационное. За время своей работы лаборатория участвовала и инициировала международные, межрегиональные, всероссийские конференции, представляя разрабатываемые технологии субъектной самореализации личности, социального воспитания в контексте личностного развития человека как субъекта современного социума [8; 9].

В частности, в Самарской области инициированы и реализуются в образовательных учреждениях несколько авторских проектов ЛаСС ПГСГА: «Я расту...» – субъектная самореализация личности в воспитывающей среде образовательного учреждения; «Веду за собой» – развитие лидерского потенциала личности в социуме; «Солнечное ожерелье» – субъектная самореализация молодежи в социально-ориентированных объединениях; «ТриДэ» – освоение технологий позитивного взаимодействия в социуме; «Ё-Моё» – креативно-позитивная субъектная самореализация молодежи в социуме. По инициативе ЛаСС студентами ПГСГА созданы интернет проекты: «Образовательная политика Самарского региона», социально-ориентированный проект «День Добрых Дел» («ТРИ ДЭ»), «Вы в курсе о нашем курсе», «Инновации самореализации» и др. Иницирован и реализуется проект дополнительного образования студентов «социальный технолог». Активно внедряются программы личностной самореализации подростков и молодежи в загородных оздоровительных лагерях. На базе ЛаСС ПГСГА уже не первый год работает студенческий клуб «КУБ» – Карьера! Успех! Благополучие! Систематически в лаборатории проходят семи-

нары, круглые столы, мастер-классы для аспирантов, соискателей, работников образования на тему «Технологии самореализации личности в современном социуме». Инициировано взаимодействие ЛаСС ПГСГА с образовательными учреждениями различных типов и регионов с целью обмена разрабатываемыми инновационными технологиями субъектной самореализации личности в социуме. В частности, в городах: Архангельск, Волгоград, Казань, Калининград, Кострома, Курган, Курск, Москва, Минск, Нижний Новгород, Нижний Тагил, Рязань, Санкт-Петербург, Орёл, Оренбург, Саратов, Ульяновск, Хабаровск, Ханты-Мансийск, Томск, Челябинск, Якутск, Ярославль и др.

В лаборатории «Субъектной самореализации и инновационных технологий» издается Всероссийский сборник научно-практических работ «Самореализация личности. Теория и практика», учебные пособия, монографии, практикумы по профилю деятельности лаборатории, направленной на изучение концепций, стратегий и практик социального воспитания на основе самореализации человека как субъекта социума.

Таким образом, социальное воспитание, как теория и практика, разрабатывая концепции, реализуя стратегии, сохраняя и совершенствуя технологии практической деятельности, может объективно выступать ресурсом личностного развития человека как субъекта современного социума.

#### Библиографический список

1. Тихомирова Е.И. Технологии субъектной самореализации личности в воспитывающей среде образовательного учреждения // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. – Август 2006, ART 1031. – СПб., 2006 г. – ISSN 1997-8588. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2006/1031.htm>. – Гос. рег. 0420600031. – Объем 0.3 п.л. – [дата обращения 17.12.2011]
2. Тихомирова Е.И. Акмеологическое обеспечение педагогической поддержки самореализа-

ции личности в образовательном учреждении // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. – Март 2009, ART 1315. – СПб., 2009 г. – ISSN 1997-8588. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2009/1315.htm>. – Гос. рег. 0420900031. – Объем 0.4 п.л. – [дата обращения 17.12.2011]

3. Тихомирова Е.И. Субъектная самореализация студентов в вузе как педагогическая проблема // Самореализация личности: Теория и практика: Сб. науч.-практ. работ. – Самара: Изд-во СГПУ, 2006. – С. 161–167.

4. Тихомирова Е.И. Социальная педагогика: Самореализация школьников в коллективе: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. Изд. 2-е, стер. – М.: Академия, 2007. – 144 с.

5. Тихомирова Е.И. Направления личностного развития студентов как субъектов образовательного процесса вуза / Г.И. Заболотни, Е.И. Тихомирова // Образование и общество. – 2010. – № 2.

6. Тихомирова Е.И. Педагогическая поддержка как форма продуктивного субъект-субъектного взаимодействия // Психолого-педагогический поиск: Научно-методический журнал. – Рязань, 2010. – № 4 (16). – С. 68–73.

7. Тихомирова Е.И. Разработка и внедрение технологий личностного развития обучающихся в образовательном учреждении в социально-гуманитарном контексте // Социально-гуманитарные технологии личностного развития: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / под ред. Е.И. Тихомировой. – СПб.; Самара: ООО «Изд-во Ас Гард», 2011. – С. 171–176.

8. Самореализация молодежи в социуме: Достигновения. Проблемы. Перспективы // Материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / под ред. Е.И. Тихомировой. – Самара: ООО «Изд-во Ас Гард», 2009. – 507 с.

9. Социально-гуманитарные технологии личностного развития: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / под ред. Е.И. Тихомировой. – СПб.; Самара: ООО «Изд-во Ас Гард», 2011. – 691 с.

Федорова Полина Сергеевна

кандидат психологических наук  
Московский психолого-социальный университет, филиал в г. Ярославле  
fprk5@mail.ru

## СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

*В статье рассматривается социально-воспитательная среда вуза, вопросы взаимодействия с ней студентов, эффективность данного взаимодействия.*

**Ключевые слова:** вуз, социально-воспитательная среда, профессиональная социализация студента, социальная идентичность.

Высшая школа как социальный институт – это совокупность специфических практик, норм, образцов поведения, обеспечивающих становление и развитие личности во всех ее проявлениях. Таким образом, воспитание личностных, профессиональных, деятельностных и социальных качеств студента осуществляется в условиях специфической социально-воспитательной среды. Под социально-воспитательной средой вуза необходимо понимать систему общественных, материальных и духовных факторов, окружающих субъектов образовательного пространства, а также совокупность межличностных взаимодействий, сопровождающих их социализацию, самореализацию и саморазвитие. Формирование социально-воспитательной среды – это непрерывный, ориентированный на перспективу многоаспектный процесс. Ее основными элементами являются: предметно-пространственное, оказывающее положительное эстетическое и психологическое воздействие на взаимодействие субъектов образования; социально-поведенческое и событийное окружение, заключающееся в пространстве целенаправленного формирования познавательных и исполнительных действий студентов, а также связанное с организацией учебной и внеучебной деятельности. Социально-воспитательная среда учреждения высшего профессионального образования выполняет следующие функции:

- Социализации – создание предпосылок для освоения субъектами образовательного процесса различных социальных ролей.

- Профессионального воспитания – выработка положительного восприятия социально-психологического климата вуза и позитивного настроя на профессиональную деятельность.

- Культурологическую – становление человека в ходе личностно-ориентированного образования.

Эффективным механизмом повышения воспитательного потенциала образовательного процесса является субъект-субъектная модель учебного процесса. Основой такого обучения становится партнерское взаимодействие всех субъектов, использование методов активного обучения.

Исследования идентичности и процессов идентификации субъектов социально-психологического взаимодействия проводились в русле различных направлений и научных школ. Так, в психоаналитической теории З.Фрейда, процессы идентификации, лежащие в основе становления социальной идентичности, рассматриваются как самое раннее проявление эмоциональной связи с другим лицом. Опыт ранней идентификации накладывает отпечаток на дальнейшие процессы социализации человека, его идентичность.

Э. Эриксон использовал термин «идентичность» в разнообразных смыслах. В одном случае он относит данное понятие к сознательному чувству уникальности индивида, в другом – к бессознательному стремлению к непрерывности жизненного опыта, в третьем – к солидаризации с идеалами группы. Э. Эриксон анализировал идентичность в структуре Я человека в период юношества, в котором находятся студенты, являющиеся субъектами образовательного процесса.

К. Юнг рассматривает идентичность через понятие персоны как сложной системы отношений между индивидуальным сознанием и социальностью. Идентифицируя себя с обществом, человек вынужден использовать «персону» как удобный вид маски, рассчитанный на то, чтобы производить на других определенное впечатление, а также скрывать истинную природу человека.

В гуманистической психологии социальной идентичности противопоставляется самоидентичность, обладающая личностными диспозициями

как объяснением отдельного человека, стремлением к самоактуализации своего Я и так далее. Суть данного противопоставления заключается не в игнорировании социальной идентификации, а в смещении вектора анализа с внешнего (социального) на внутренний мир человека.

Анализ теоретических подходов к проблеме идентичности позволяет сделать вывод о том, что она является ключевым элементом субъективной реальности человека. Идентичность находится в диалектической взаимосвязи с социальной средой. Сформировавшись в ранний период жизни, она поддерживается, изменяется социальными отношениями. Основной функцией социальной идентичности человека является удовлетворение его базисных потребностей в принадлежности к группе, безопасности, самореализации, включение в систему социальных отношений.

Одним из важнейших вопросов, встающим в ходе образовательного процесса, является проблема профессиональной социализации студентов вуза. При рассмотрении данного вопроса с позиций синергетического подхода важным моментом выступает идея индивидуального выбора траектории социально-профессионального развития. Этот выбор обусловлен принципами самоорганизации сложных систем. Выделяют ряд принципов, оказывающих существенное влияние на профессиональную социализацию студента в вузе: корпоративности, сопричастности, социально-профессионального саморазвития индивида. Согласно принципу корпоративности в центре социально-профессионального пространства образовательной среды вуза находятся «не просто человек или среда, а метаболические процессы, которые происходят между ними». Социальная и профессиональная группа должна об-

ладать корпоративной целостностью своих идей, взглядов, что создает предпосылки для динамики групповой идентичности, вырабатывающей в каждом субъекте выдержанность, организованность, мотивированность. Не менее важным принципом профессиональной социализации студента вуза является принцип сопричастности, который обусловлен как внутренней потребностью студента, готовящегося к социально-профессиональному самовыражению, так и внешней мотивацией к освоению совместной деятельности с профессиональной группой и другими субъектами.

Таким образом, вступая во взаимодействие с социальной средой вуза, которая представляет собой не только сообщество студентов, но и других субъектов образовательного процесса (преподаватели, администрация образовательного учреждения), человек идентифицирует себя с социальной группой и взаимодействует с ней. Эффективность данного взаимодействия обуславливается степенью конгруэнтности систем норм социальных групп.

#### Библиографический список

1. *Витвицкая Л.А.* Деятельностный подход к проблеме взаимодействия субъектов образовательного процесса // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 6. – С. 55–58.
2. *Гребнева В.В.* Особенности социальной идентичности преподавателей и студентов вуза как коллективного субъекта труда // Высшее образование сегодня. – 2011. – № 4. – С. 27–32.
3. *Сенашко В.С., Конькова Е.А., Комбарова М.Н.* Социально-воспитательная среда вуза как основа воспитания и социализации студенчества // Высшее образование в России. – 2011. – № 6. – С. 103–116.

Кошман Наталья Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент  
Новосибирский государственный педагогический университет  
n.koshman@mail.ru

## ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ВУЗА КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ИНСТИТУТА ИСКУССТВ)

*В статье обосновывается необходимость создания воспитательной системы вуза, рассматриваются три уровня сформированности воспитательного пространства вуза: адаптации, интеграции, саморегуляции.*

**Ключевые слова:** воспитательное пространство, профессиональное становление студентов, содержание воспитательной работы.

Анализ современной литературы показывает, что возрастающий в обществе интерес к данной проблеме привел к разбросу «в определении того, что должно воспитываться – качества, ценности, духовность, система социальных ролей, нравственность и т.д.» (И.А. Зимняя, Н.А. Морозова, 1999). Вместе с тем, нельзя не отметить, что большинство современных концепций относится к школьному образованию, и гораздо меньше к вузовскому.

Как отмечают в своих исследованиях И.А. Зимняя и Н.А. Морозова, анализ существующих концепций воспитания позволяет выделить ряд проблем:

- не разработанность теоретического общеконцептуального подхода к воспитанию как непрерывному процессу от дошкольного до послевузовского образования и воспитания;

- не решена задача отражения воспитательного потенциала образовательных учреждений в государственных и образовательных стандартах;

- не решена задача моделирования общей стратегии воспитания в непрерывном образовании, несмотря на формулировку некоторых принципов, которые можно отнести к процессу в целом, в работах Б.Т. Лихачева, В.Д. Путилина, В.М. Коротова, В.С. Мухиной и т.д.

На наш взгляд, все эти проблемы характерны и для вузовского образования.

В то же время профессиональная педагогическая подготовка студентов требует от них развитого педагогически направленного мышления, соответствующих умений, необходимых для организации воспитательно-образовательной работы с учащимися. Это приводит к тому, что практическая профессиональная подготовка будущих учителей происходит не столько в образовательный период, сколько во внеучебной деятельности.

«Подготовка будущих учителей строится в основном на основе интенсивного подхода, что ведет к информационной перегрузке студентов, к формальной реализации учебных программ, в то же время современные государственные образовательные стандарты ориентированы на резкое сокращение педагогической практики» – отмечает в своей работе Е.А. Леванова.

Как показывают наши наблюдения в процессе педагогической практики, а также анализ опыта работы молодых учителей, достаточно овладев теорией, учитель не всегда может педагогически компетентно и целесообразно решить практические вопросы воспитания. При необходимости решения практических педагогических задач выпускник вуза не всегда может восстановить приобретенные знания по тому или иному вопросу и соотнести их с конкретной ситуацией, т.е. адекватно спроектировать теоретические знания на реальную ситуацию.

При этом необходимо иметь в виду отсутствие у молодого учителя не только педагогического, но и житейского опыта, который достаточно часто выручает педагогов со стажем. Сложившаяся ситуация свидетельствует о том, что необходима дополнительная работа, по включению современных студентов в практическую педагогическую деятельность, которая будет способствовать накоплению опыта и формировать чувство уверенности и профессиональной компетентности.

Поэтому мы считаем, что необходимость создания воспитательной системы вуза сегодня очевидна. Вместе с тем, мы имеем дело с особой категорией – молодежью, поэтому формы и методы, имеющие успех в школе в данной системе не всегда приемлемы.

Современные исследования в данной области определяют *цель* воспитания в современном

вузе – формирование социально активной личности, способной к эффективной профессиональной деятельности и ответственности за принимаемые решения.

Задачи:

- формирование системы гражданско-патриотического воспитания студентов, как на когнитивном и эмоциональном, так и на поведенческом уровнях, т.е. осознания сопричастности обществу, стране, государству;

- совершенствование системы студенческого самоуправления на базе формирования основ корпоративной культуры и человеческой индивидуальности;

- создание условий и предпосылок для формирования мировоззренческих универсалий студента, в числе тех, в которых выражено отношение человека к ценности социальной жизни: «Я», «другие», «труд», «добро», «красота»;

- создание условий для развития толерантности учащейся молодежи и воспитание духовной культуры: правовой, политической, этической;

- создание условий единства образовательного и воспитательного пространства;

- создание инновационной среды с целью развития творческих способностей студентов;

- профилактика здорового образа жизни, создание условий для развития физической культуры;

- организация процессов социальной и профессиональной адаптации как студентов, так и выпускников вуза;

- организация системы правовой, социальной и психологической защиты студентов для обеспечения эргономичной (комфортной) воспитательной среды в вузе.

Идея создания модели воспитательного пространства вуза предполагает наличие как минимум 2 компонентов – учебного и внеучебного. Внеучебный – отображает процесс формирования воспитательного пространства во внеучебной совместной и индивидуальной деятельности преподавателей и студентов. Учебный компонент связан с формированием воспитательного пространства в учебной деятельности.

Важным критерием эффективности формирования воспитательного пространства вуза является оценка студентами воспитательных мероприятий, в которых они принимают участие, и процесса вузовского обучения, а также осознание своего пребывания в вузе как важного события в жизни, как условия успешной карьеры.

Мы принимаем идею М.Г. Резниченко, что в воспитательном пространстве вуза можно выделить три уровня сформированности: адаптации, интеграции, саморегуляции.

*Уровень адаптации* означает познавательно-информационное приспособление субъектов воспитательного пространства к новому окружению, к структуре высшей школы, к содержанию обучения и работы в ней, ее требованиям, своим обязанностям, усвоение новых форм и методов учебной работы.

Данный уровень отличается недостаточно сформированной у студентов мотивацией к профессиональной деятельности, отсутствием опыта осуществлять обучение и развитие, отсутствием оценки субъектами воспитательного пространства целей воспитательной системы, своего места в нем.

Содержание воспитательной работы на данном этапе предполагает:

- Реализацию технологии процесса адаптации студента в вузе, что предусматривает познавательно-информационное приспособление студентов и преподавателей к новому окружению, к структуре высшей школы, к содержанию обучения в ней, ее требованиям, своим обязанностям; общественную адаптацию, т.е. процесс внутренней интеграции групп студентов-первокурсников и интеграция этих групп со студенческим окружением в целом; дидактическую адаптацию, которая касается подготовки студентов к новым формам и методам учебной работы в высшей школе.

- Психологическую помощь на этапе адаптации: организацию тренингов общения, развитие навыков проектирования коммуникативного контакта первокурсников со сверстниками, преподавателями, администрацией и т.д.

*Внеучебный* компонент воспитательного пространства вуза на этапе адаптации первокурсников предполагает организацию воспитательных мероприятий вне вуза: адаптационный сбор, «Посвящение в первокурсники», сборы актива, праздники «Международный день студента» и т. д.

Как показывает наше наблюдение, студенты младших курсов ценят в преподавателях дружелюбное расположение, доброжелательность, общительность. Это необходимо для быстрого прохождения этапа адаптации в вузе. У студента, получившего психологическую поддержку в начале обучения, профессиональные ценности формируются раньше и успешнее. Напротив, психологические трудности на этапе адаптации мешают становлению профессионализма.

**ТРАДИЦИОННЫЕ ЦЕННОСТИ ЭТНОСА  
В СИСТЕМЕ СРЕДСТВ ФОРМИРОВАНИЯ  
ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МОЛОДЕЖИ**

*Автор размышляет о ценностях современного российского общества, их опоре на народные традиции и обычаи, на нормы семейного воспитания.*

**Ключевые слова:** народная педагогика, этническая педагогика, семейное воспитание, ценности, идентичность.

Сегодня становится все трудней определить действительные традиционные национальные народные ценности. Политические и экономические перипетии сыграли далеко не позитивную роль в укреплении традиционных культурных, духовных ценностей народа. Так каковы же они, – ценности современного российского общества?

Россия вплоть до середины XX столетия была страной с преобладанием сельского населения. Главным носителем национальной культуры и создателем уникальной системы ценностей русского народа на протяжении многих веков являлось крестьянство. Крестьяне составляли основу тогда могучего русского народа. Именно деревня питала «живой силой» город. Большинство рабочих заводов и предприятий крупных и не очень городов были горожанами преимущественно в первом – реже втором – поколениях. Крестьянство на протяжении веков сумело сохранить исконно-русский образ жизни и самоорганизации. Именно крестьянство с его природным консерватизмом являлось всегда хранителем национальных традиций, оно всегда было опорой государству.

Этимология слова «крестьянин» берет свое начало от греческого *christianos* – «христианин». Этимологи В.В. Иванов, Н.М. Шанский объясняют изменение звуковой оболочки «христианин» – «крестьянин» влиянием слова «крест» [5, с. 220]. Даже лингвистическая близость слов «крестьянин» и «христианин» говорит о том, что в основе нравственных идеалов, ценностей крестьян должны находиться христианские заповеди, ценности.

Русское крестьянство сохраняло общинный уклад, являлось гибким организмом, приспособленным к самым различным условиям жизнедеятельности и сохранявшим в неизменности свои

основные установки. Русская община заложила в крестьянстве стремление к взаимопомощи и сотрудничеству, трудовой солидарности, «коллективный дух» совместной деятельности, простоту и прозрачность отношений между людьми, общественное согласие и терпимость, искренность и откровенность, отзывчивость и доброту.

К.Д. Ушинский считал одним из важнейших факторов формирования национального менталитета, народную педагогику, под влиянием которой складывалась отечественная педагогическая наука. Он считал, что народ имеет свою особую характеристическую систему воспитания, и что только народное воспитание является живым органом в историческом процессе народного развития. В народной педагогике содержатся разнообразные способы воздействия на подростков, каждый из которых направлен на формирование вполне определенных черт и качеств личности. Наряду со средствами выделяются также и факторы этнической педагогики: природа, традиции, быт, труд. Именно из них складывалась крестьянская культура.

Рост крупных, появление новых и развитие малых городов привели к урбанизации населения. Улучшение бытовых условий, расширение повседневных удобств, широкое использование бытовой техники стали вытеснять многие виды традиционного бытового сельского труда, сами орудия труда, а вместе с тем и трудовые обычаи, традиции и обряды крестьян, значит, и народную педагогику труда, трудовых навыков; ослабели многие корни крестьянской нравственности и нравственного воспитания, бережного отношения к продуктам труда, хозяйственности, рачительности. Ослаб среди народных масс такой мощный фактор регуляции поведения молодежи, как деревенская молва, общественное мнение, соседское суждение.



Украинский педагог XX века В.А. Сухомлинский, считал, что отец и мать – величайшие авторитеты для ребенка, и воздействовать на них он никогда и ни при каких условиях не может. Существует глубокая связь поколений, отмечал ученый, ребенок – одно из звеньев тянущейся в века цепочки, и обрыв в одном звене – тяжелейшая трагедия, которая неизбежно приводит к распаду нравственных начал. «Мудрость веков хранится в книгах и нашей истории, богатства же народной души хранятся в памяти, в сердце, в поступках старших поколений – твоих дедов и отцов. Тем, чем ты стал и чем станешь в будущем, ты обязан старшим поколениям... Уважать старших надо потому, что они мудрее, духовно богаче тебя... В каждую минуту своего общения со старшими умей учиться у них, не будь самоуверенным и самонадеянным. Не думай, что, если ты молод и полон сил, тебе все по плечу. Есть вещи, которые посильны только в старости, потому что в ней – мудрость многих поколений. Воля и слово старших – закон для всех нас» [3. с. 546].

В семьях всех сословий традиционно проявлялась большая забота о воспитании детей. В народе оно чаще всего строилось по принципу «делай, как я», т.е. в основу семейного воспитания был положен жизненный опыт предков, авторитет родителей, их дела, поступки, семейные традиции. В качестве образца в первую очередь выступали отец и мать. Глава семьи был примером для подражания, как правило, мальчикам, девочкам чаще учились у матери.

Немаловажную роль в воспитании подрастающего поколения в крестьянской семье играло – слово. Материнский язык – основа основ развивающейся личности. Мать, лишившая своего ребенка родного языка, духовно порывает с ним, что в последующем развивает в нем комплекс человеческой и этнической неполноценности. В результате деэтнизации человек, теряя лучшие черты и свойства родного народа, взамен не приобретает ничего. В народе говорят: «Не та мать, кто родила, а та, кто воспитала». Нет полноценного воспитания вне сферы духовной культуры родного народа.

Большое место в мечтах родителей занимала забота о нравственном формировании детей: чести, совести, доброты, милосердия, скромности, гостеприимства, справедливости, патриотизма и многих других качеств. При этом предостерегали от дурных поступков. Воспитывалось почти-

тельное отношение к родителям и вообще к старшим. Новые исторические условия выдвигают много новых вопросов, требуют иных решений старых проблем.

Родительский дом подразумевает свой неизменный порядок, традиции и обычаи. Нормальная семья живет богатой внутренней жизнью, повседневно творит душевный и духовный мир индивидуальности, выводит ее в большой мир.

В каждой семье свой порядок, свой жизненный стиль и система ценностей. Для уклада семьи все важно: когда и как встают, как завтракают, о чем говорят, как прощаются, расставаясь на день, как проводят вечера, выходные, праздники и т.д. И здесь тоже нет мелочей, потому что в укладе отражаются реальные отношения между всеми членами семьи. В гармоничной семье складываются целые ритуалы, сопровождающие привычные моменты жизни.

Именно в семье у подростка формируется сознание своего «Я», своей общественной значимости. Но в родном доме юноша переживает и первое ощущение стыда, боли, отчуждения, если он нарушает семейные правила, огорчает тех, кто его любит. Осознание того, что стыдно делать, приходит к ребенку на эмоциональном уровне, когда он чувствует, что своими поступками обижает, огорчает, расстраивает близких людей. Эмоционально переживая конфликты, ссоры, столкновения, осуждение, наказания, испытывая боль, страдания, чувство стыда, ущемленного самолюбия, отчуждения от родных людей, подросток в своем подсознании основательно закрепляет неосознанные, но необходимые для жизни стереотипы стеснительности, сдержанности, стыдливости. Так формируется чувство *совести*, которое будет сопровождать его и подсказывать, что хорошо и что плохо, спустя некоторые годы после того, как он уйдет из родительского дома.

В слове «совесть» приставка «со» указывает на общность и сопричастность чему-либо. Она встречается в таких словах как «соучастие», «сочувствие», «сотрудничество», говорящих об общности, единстве людей. Корень этого слова – «*весть*» (т.е. «ведать», «знать») указывает на то, что совесть даёт нам понимание правильности или неправильности поступка, слова или мысли именно с точки зрения общности, единства людей, природы и всего сущего.

Веления совести легли в основу моральных требований или нравственных кодексов, правил.

При этом требования совести прорастают изнутри, моральные требования идут извне. Они могут совпасть, а могут и разойтись. Решающую роль в переживаниях совести играют общечеловеческие нравственные нормы. Моральные же требования не универсальны, они меняются в зависимости от времени, культуры, общественного строя и т.д. В голосе совести звучит нравственный закон души человека. Д.С. Лихачев считал совесть «таинственным явлением».

Создание собственной ценностной системы сопровождается обращением подростков к вечным философским проблемам, идеальным представлениям о нравственности. По мнению Е.Ф. Рыбалко, усложнение комплекса личностных свойств подростка происходит за счет включения в систему его ценностных ориентации различного рода нравственных качеств [2 с. 216]. Осознание несоответствия провозглашаемых родителями (или даже обществом в целом) нравственных принципов реальной действительности проявляется в резкой и категоричной их критике, «бунтарстве», в ряде случаев – в идеализации морали своего поколения, выступающего для подростка образцом «совести общества».

Формирование ценностных ориентаций личности подростка предполагает процесс становления его ценностного сознания, основными категориями которого являются нравственный идеал, глубокие убеждения, основы мировоззрения, этические ценности и нормы, моральная мотивация, этическая оценка; идейно-эмоционального отношения к явлениям действительности; способности к саморегуляции, самоопределению, самоутверждению и рефлексии.

Анализ эволюции крестьянского самосознания показывает, что его ценностно-смысловое ядро образовано целым рядом ценностей, среди которых: *Человек; Семья; Земля; Труд; Отечество; Физическое и нравственное здоровье личности; Коллективизм; Сотрудничество и общественное Согласие; Природа; богатые и содержательные Традиции общинного бытия человека; Совместный досуг; образная, иносказательная метафоричная Речь*. Этот ряд ценностей вполне соотносим с общечеловеческими ценностями, ибо выражает вечные, вневременные основы человеческого бытия, без которых невозможно социальное существование формирующейся личности. Осознавая жизнь, подросток одновременно выдвигает требования к ней. Они

отражены в категориях «счастье», «свобода», «совесть», «справедливость», «равенство (полноправие)», «братство», указывающих на черты достойной жизни. Следует признать систему отношений, связанных с ценностью «общества», а вернее, «сообщества», всякого рода единения людей во имя достойной жизни. Одному не взойти на ступень современной культуры – только в социальном контексте можно освоить, усвоить и присвоить культуру, только благодаря сообществу людей человек становится человеком.

В процессе культурного развития человечество стало выделять в качестве универсальных средств разрешения противоречий определенные формы организации отношений. Прежде всего, к таким формам относятся нормы поведения и деятельности, зафиксированные в общественном сознании на уровне представлений (т.е. правила), как средство разрешения противоречий между предметами материальной культуры. Но эти нормы поведения и деятельности в силу своего разнообразия сами порождают противоречия. И тогда в качестве средств разрешения противоречий выступают отношения, которые вырабатываются как реализация людьми при организации своего поведения и деятельности отдельных принципов. В качестве принципов используются понятия и категории.

В последние два столетия русская культура в лице выдающихся философов и ученых, таких как И.А. Ильин, В.С. Соловьев настойчиво обращает внимание на способ установления отношения с миром, в основе которого лежит любовь как таковая. Эта позиция поддерживается и многими психологами и педагогами-гуманистами (А. Маслоу, К. Роджерсом, К.Д. Ушинским, В.А. Сухомлинским, Ш.А. Амонашвили и т.д.).

Обращение к этнокультурному пространству, окружающему личность всю ее жизнь, – семья, материнская школа, церковь, вузы, клубные формирования, творческие студии и т.д., позволяет человеку сохранить собственно этническое сознание, ибо ценностное ядро характера народа воспроизводится из поколения в поколение именно благодаря преемственности этнической культуры, усваиваемой и интериоризируемой с помощью общего языка и исторического прошлого, традиций и обрядов.

В современный период социально-экономического развития общества и государства, юношество оказалось в условиях продолжающейся

нестабильности общественного сознания, – когда нет востребованных идеалов в прошлом, но и в настоящем ещё не найдены новые, адекватные происходящим в стране и в мире переменам ориентиры для предстоящего развития, профессионального, личностного, национального самоназначения.

#### Библиографический список

1. Репринцев А.В. Механизмы наследования ценностей культуры: диалектика личного и общественного // Культура как способ бытия чело-

века в мире. – Томск, 1998.

2. Рыбалко Е.А. Становление личности // Социальная психология личности. – Л., 1974.

3. Сухомлинский В.А. Видеть себя // Сухомлинский В.А. Избр. пед. соч. – М., 1981. – Т. 3.

4. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании // Избр. пед. соч.: В 2 тт. – Т. 1. – М., 1974.

5. Шанский Н.М. и др. Краткий этимологический словарь русского языка. Пособие для учителей / под ред. С.Г. Бархударова. Изд. 3-е, испр. и доп. – М.: Просвещение, 1975. – 543 с.

УДК 37.018

**Пархоменко Наталья Александровна**

кандидат педагогических наук

Комитет образования и науки Курской области  
kurskobrnadzor@yandex.ru

### РУССКАЯ НАРОДНАЯ КУЛЬТУРА КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

*В статье некоторые явления русской народной культуры рассматриваются сквозь призму социальной педагогики.*

**Ключевые слова:** народная культура, народная педагогика, традиции, духовно-нравственные качества личности, национализм.

**Т**радиции народной культуры. Русский народ копил национальный опыт, передавал из поколения в поколение ценностные устои и традиции воспитания, сохранял все самое лучшее. Так постепенно создавался золотой фонд русской народной педагогической культуры. Глубинное изучение и использование этого уникального, отшлифованного и проверенного веками опыта могут значительно повысить уровень психолого-педагогической теории и практики, стать неисчерпаемым источником вдохновения, творчества специалистов в области педагогики и психологии. Как справедливо полагал академик Д.С. Лихачёв, экологию нельзя ограничить только задачами сохранения природной биологической среды. Для жизни человека не менее важна среда, созданная культурой её предков и им самим... Если природа необходима человеку для его биологической жизни, то культурная среда столь же необходима для его духовной, нравственной жизни, для его «духовной осёдлости», для его привязанности к родным местам, для его нравственной самодисциплины и социальности. В кризисном социуме, когда экономическое и социально-политическое бытие полно трудностей и противоречий, именно культура является

достойным способом выживания человека. В культуре, как в религиозной, так и в светской, обретаются вера, надежда и мудрость терпения, любовь и взаимная поддержка людей в трудные времена. В литературе существуют различные определения понятия «культура», рассматриваемой преимущественно как специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей между собой, к самим себе, к природе.

Философская и культурологическая мысль не разделяет понятия культуры и духовности. Культура выступает как образ, в котором символически выражена духовная жизнь человека. Наиболее конструктивным в контексте нашего исследования является аксиологический подход в понимании культуры. «Поле» культуры – это ценностно-смысловой универсум, в котором человек делает собственное существование человеческим бытием (М.К. Мамардашвили). Культура в таком понимании не просто совокупность ценностей, которые должны быть освоены или осознаны, но это способность и усилие «быть чело-

веком». Культура – это стиль жизни человека, сознательное творчество самой этой культуры, которое определяется ростом человеческого «Я». Важнейшей формой существования и проявления культуры выступает народная культура, основывающаяся на исторически обусловленном образе жизни народа, соответствующая духу, сознанию и самосознанию народа. Народная культура включает в себя основные константы, определяющие народ как целостный организм: язык, устное народное творчество, историю, веру, ценности.

Категория ценности рассматривается нами ключевой в содержании народной культуры. Решение поставленных в исследовании задач потребовало рассмотрения понятия «ценность». В качестве исходной мы приняли концепцию отечественного философа Н.О. Лосского. Согласно его концепции, духовные ценности выступают основанием культуры. Ценности возможны, если основа бытия духовна. Чтобы ценность формировалась, должен быть духовный потенциал жизни. Ценность – единство должного и значимого, сущего и идеала. Ценность не просто необходимая и должная, но и желаемая цель, которая выступает регулятором человеческих отношений. Ценностные отношения – это внутренние и ненасильственные отношения, они связаны с добровольным и свободным выбором. Только та деятельность порождает культуру, которая связана с поиском смыслов, извлечением смысла из окружающего, творчеством. Ряд учёных (К. Леви-Стосс, Т.А. Пигилова, В.В. Познанский и др.) определяют традиционную народную культуру как особую часть национальной культуры, основывающейся на устном народном творчестве и исторически обусловленном образе жизни народа. Такое определение, безусловно, сводит народную культуру всего лишь к одному из её проявлений. С нашей точки зрения народная культура – есть культура, соответствующая духу, сознанию и самосознанию народа. С этой точки зрения в понятие народной культуры, помимо предложенного выше, должны войти основные константы: язык, история, вера.

Важнейшим механизмом, позволяющим сохранить культуру, является традиция. Практически все теоретики культуры (М.М. Бахтин, Д.С. Лихачёв, В.В. Познанский и другие) подчёркивают мысль о том, что без традиций невозможно ни новаторство, ни творчество. Любая традиция культуры проверяется временем, то есть тради-

ционны лишь те элементы культуры, которые подтвердили свою значимость для общества и пользу для личности. В философском словаре «традиция – элементы социального и культурного наследия, передающиеся от поколения к поколению и сохраняющиеся в определённых обществах в течение длительного времени. Традиция охватывает объекты социального наследия (материальные и духовные ценности); процесс социального наследования; его способы. В качестве традиции выступают определённые общественные установления, нормы поведения, ценности, идеи, обычаи, обряды и т.д.». Но и такое определение не полностью отражает содержание понятия. Традиция включает в себя: опыт и знания; способы деятельности; формы сознания; особенности ценностного и мотивационного отношения к миру. Именно традиция позволяет культуре оставаться живой, сохраняя во времени цепь преемственности поколений. Традиции русской культуры обусловлены спецификой русского образа жизни, особенностями традиционного русского мироощущения, творческой культурно-исторической деятельностью народа. А деятельность любого народа в области культуры, с философской точки зрения, является диалектическим единством процессов опредмечивания (создания новых ценностей, идей, норм и т.д.) и распредемечивания (освоения культурного наследия), направленного на преобразование духовных ценностей. Для нас приоритетным является процесс освоения духовного наследия через традиции культуры.

**Народная культура как психолого-педагогический феномен.** Традиции народной культуры нашли своё воплощение в педагогических средствах народной системы воспитания, глубокой эмпирической совокупности форм, методов и средств духовно-нравственного влияния на личность. В народной педагогике не было обстановки нравственной стерильности для воспитанника. Давалось полное понятие о добром и злом в мире, о нравственном и безнравственном, давались и навыки борьбы со злом в себе и в окружающем мире. Безусловно, многие положения народной педагогики могут быть пересмотрены, но основные принципы актуальны и сегодня: раннее приобщение к труду; строгое требование ответственности за порученное дело; связь с жизнью общества; дифференцированный возрастной подход; преклонение перед совестью и Богом; воспитание из мальчика мужчины, из девоч-

Структура	Сущность	Особенности русского менталитета	Формы и примеры отражения в русской культуре
НАПРАВЛЕННОСТЬ	важнейшее свойство личности, отражающее главные тенденции поведения человека	носит чётко выраженный альтруистский характер	устное народное творчество (сказки, былины, легенды, песни)
ПОТРЕБНОСТЬ	испытываемая человеком необходимость в определённых условиях жизни	Скромное ограничение потребностей, прямое осуждение накопительства, стяжания – русский идеал	пословицы, поговорки;
МОТИВЫ	побуждения к деятельности, отвечающие на вопрос «Ради чего она совершается?»	В традиционной народной культуре ответ таков: сначала для Бога, Отечества, общины, матери и отца, а потом ради меня;	пословицы, народные песни, поговорки;
ТЕМПЕРАМЕНТ	характеристика индивида со стороны особенностей его психической деятельности	Преобладающий тип темперамента у русских людей прекрасно отражён в пословице «русские долго запрягают, зато быстро ездят»	пословицы, народные песни, былины, сказки, поговорки;
СПОСОБНОСТИ	психические свойства, являющиеся условиями успешного выполнения деятельности.	Способность к образному мышлению – одна из основополагающих способностей русского человека	искусство слова
ЭМОЦИОНАЛЬНОСТЬ	совокупность качеств, описывающих динамику возникновения, протекания и прекращения эмоциональных состояний	Высокий уровень эмоциональности русских людей замечен во всех компонентах народной культуры	свадебный, похоронный обряды, песни, танцы
АКТИВНОСТЬ	интенсивность, продолжительность, частота выполняемых действий.	Пытливость, общительность, пластичность психики русских людей, их способность быстро приспосабливаться к условиям окружающей среды позволяют им быть очень активными в своей деятельности. Но, что интересно, когда русский человек один, а не «на миру», он скорее созерцателен, чем активен	пословицы, поговорки;

Структура	Сущность	Особенности русского менталитета	Формы и примеры отражения в русской культуре
ХАРАКТЕР	совокупность стержневых свойств-отношений человека к миру, накладывающих отпечаток на все его действия и поступки	загадочность, противоречивость русского характера, часто непостижимого для логического анализа	пословицы, народные песни, былины, сказки, поговорки;
ВОЛЯ	потребность в преодолении препятствий, для совершения целенаправленных действий и поступков. Препятствия преодолевать русские люди умеют и даже, как говорят, сами создают преграды на своём пути, чтобы терпеливо их сокрушать.	в русской традиции волю связывают с такими чертами характера, как терпение, стойкость, выносливость.	пословицы, народные песни, былины, сказки, поговорки;

ки – женщины; природосообразность жизнедеятельности.

Традиции русской культуры – явление не только педагогическое, но и психологическое, отражающее индивидуальные особенности национального духовно-психологического склада. Теоретические источники показывают, а реальная практика подтверждает, что индивидуально-психологические свойства личности отражены в традициях культуры того народа, к которому она принадлежит. Психология русского человека отражена в традициях русской культуры.

Известно, что именно традиционно православное воспитание, характерное для русской народной педагогики, имеет глубокие корни. На протяжении веков русская православная церковь была силой, сохраняющей лучшие традиции нашего народа, лежащие в основе его единства и целостности. Испокон веков на Руси ценилась нравственность, являющаяся стержнем личности. Отказавшись в свое время от прошлого, мы отвернулись от тысячелетней культуры, от вечных ценностей, предали забвению духовную жизнь человека. Отцы церкви говорили, что если не восходить постоянно в гору духовности, то неизбежно происходит деградация человека, внутренний вакуум заполняется миражами. Душа мечется, не находя покоя, и тогда любые жизненные блага и успехи не приносят удовлетворения, радости, счастья.

**Гармонизирующие начала русской культуры.** Важнейшим гармонизирующим началом для

русского человека является любовь. Она соединяет между собой людей, природу, животный и растительный мир, наполняет жизнь. В колыбельной песне, например, все проблемы решаются любовью, и, что бы ни мучило ребенка, колыбельная успокоит, вселит надежду, волеет духовную силу, вернет душевное равновесие. Мощной объединяющей энергией обладает и красота – своеобразная идея, нечто всеобщее, вечное, проявляющееся в конкретном, конечном. Красота – это чудо равновесия, гармонии, целесообразности в совершенных формах, образах, звуках.

Все лучшее в народной педагогике объединяется вокруг образа Матери и ее самопожертвования. Научные исследования показывают, что древней фундаментальной частью семантики славяно-русского народа был именно женский образ. Это наиболее почитаемый символ наших далеких предков, их культуры. Женское начало лежало в основе так называемого матриархального уклада культуры и быта, определяло его ведущие ценности и смыслы. Главной среди них являлась любовь ко всем людям – детям одной Матери-земли, для которой все равны и одинаково дороги. Женщина по своей сути ближе к природе, чем мужчина, и не случайно на древних изображениях она предстает в окружении символов природы.

Одной из важнейших характеристик народной культуры является её коллективное, соборное начало, выраженное в культурной преемствен-

ности, народности как эстетическом качестве, как содержании, где соборно сохраняется народная память. «Это глубинная сила коллективного, через преемственность в веках творческого начала народного опыта, формирующего своё отношение к восприятию мира, жизни, как великой ценности всего человеческого, что сохраняет, воспроизводит, прославляет жизнь на земле, в её природных и духовных началах. Вот источник нравственной силы народной культуры, её оптимизма, необходимый человечеству в современной культуре сегодня». Соборность, по В.И. Далю, — сносить, свозить, сзывать в одно место, стаскивать и соединять, совокуплять, приобщать одно к другому, скоплять. Идея соборности уходит своими корнями во времена древние: митрополит Иларион («Слово о Законе и Благодати»), Сергей Радонежский. В XVI — XVII веках в России для совета и принятия решения по важнейшим государственным делам проходило собрание светских и духовных чинов — Собор. Для воспитания соборность — это единение множества «Я», жизнедеятельность которых сосредоточена в образовании; единение вокруг общего дела для достижения главного смысла и предназначения системы при сохранении единства индивидуального и коллективного: каждый сохраняет свою самоценность, свое «Я», остается самим собою, но вносит в совместную жизнедеятельность личное, персональное. Соборность для воспитания — это взаимное духовное, душевное обогащение; свободное единение свободных личностей на основе их любви друг к другу, семье, народу, малой и большой Родине, ко всем абсолютным ценностям.

Одним из важнейших духовно-нравственных качеств личности, развитию которого уделялось внимание с самого раннего возраста, является трудолюбие. К.Д. Ушинский доказал свободный труд как источник материальных ценностей и важнейший фактор создания человека, развития его духовных и физических сил и способностей. Трудовое воспитание не сводится и не может сводиться просто к выработке трудолюбия или только к передаче определённого набора трудовых навыков и умений. У подрастающего поколения должно быть выработано твёрдое убеждение — именно труд есть главная реальность и главная ценность жизни, именно в труде человек утверждает себя как личность, как гражданин. От труда, как утверждал В.А. Сухомлинский, идут крепкие нити к интеллектуальному, моральному, эстетическому, эмоциональному, физическому разви-

тию личности. Трудясь, человек не только преобразует окружающую его жизнь. Он изменяет самого себя, растит в себе лучшие качества: целеустремлённость, благородство помыслов, чувство коллективизма, потребность в постоянном духовном совершенствовании. Вспомним Ушинского с его утверждением, что труд так же необходим для душевного здоровья человека, «как чистый воздух для его физического здоровья». Более того, К.Д. Ушинский трактовал труд не просто как жизнь, но и как счастье, «единственно доступное человеку на земле и единственно достойное его...», «...самое воспитание, если оно желает счастья человеку, должно воспитывать его не для счастья, а готовить к труду жизни...». Воспитание должно развить в человеке привычку и любовь к труду; оно должно дать ему возможность отыскать для себя труд в жизни».

Есть одна ценность в традиционной народной культуре, которая объединяет всё вышеназванное. Это патриотизм, обращение к национальной традиции, в которой отобрано всё лучшее и живое. В патриотизме все качества человека освящены любовью к Родине и ощущением того, что служение ей составляет великое счастье и цель нашей жизни. Видный педагог России рубежа XIX–XX вв. П.И. Ковалевский с гневом обращал внимание на нравственную сторону нашего «гносного» поведения, когда «попавший к нам инородец... начинает порицать нашу нацию, наши порядки, нравы, обычаи и прочее... и мы из любезности и деликатности не только молчим, но даже ему поддакиваем, хотя в душе коренно не согласны с этим... Наша любезность и наша вежливость переходит в подлость», «Мы должны, — говорил он, — иметь всегда мужество спокойно и решительно дать понять нашему невежественному и дерзкому гостю, что его поступок нарушает всякие пределы порядочности. И если он имеет наглость проявлять дерзость по отношению к нашей народности, то и мы должны иметь большую решимость, чтобы его осадить. Это будет не мужество и не геройство, а только нравственный долг. Такой поступок будет наилучшим уроком для наших детей и навсегда укоренит в их уме и душе долг и обязанность смело и твердо отстаивать честь и величие нашего народа и нашей родины. Кто не уважает своей родины, тот не уважает себя, тот не имеет права на уважение к себе со стороны других лиц».

**Национализм как нравственная категория.**

Национализм в глубоком смысле – это благодарная дань прошлому своего народа, способность благоговейно ощущать свое настоящее родство с ним и истинное сознание ответственности за его будущее. Иными словами – это нравственная категория, включающая в себя добромысленную память, благородное ощущение долга перед живыми соплеменниками и способность оценивать смысл своей жизни с высоты желаемого светлого будущего своего народа. Национализм – закон честного человека, потому что «только то и можно считать действительным законом, что совесть признает непостыдным ни перед предками, ни перед потомством» – пишет В.М. Меньшиков. Ярko и точно сказал об этом И.А. Ильин: «Национализм есть любовь к историческому облику и творческому акту своего народа во всем его своеобразии. Национализм есть вера в инстинктивную и духовную силу своего народа, вера в его духовное призвание. Национализм есть воля к тому, чтобы мой народ творчески и свободно цвел в Божьем саду... Национализм есть система поступков, вытекающих из этой любви, из этой веры, из этой воли и из этого созерцания. Для воспитания национализм – это возвращение к собственной истории и культуре, возвращение к традициям реально существовавшего воспитательного действия на Руси. Народная педагогика. Этнопедагогика. Родительская педагогика. Разные названия одного явления, содержание, формы и методы которого определялись целесообразностью хозяйствования людей, их бытом, непосредственным повседневным общением. Основную задачу образования можно выразить словами Ф.М. Достоевского: «Стать русским во-первых и прежде всего. Если общечеловечность есть идея национальная русская, то прежде всего надо каждому стать русским, то есть самим собой, и тогда с первого шагу всё изменится. Стать русским значит перестать презирать народ свой».

Традиции народной культуры рассматриваются в современной литературе как код, устойчивость в сохранении и развитии культуры, в трансляции культурных образцов поведения, ценностей, регулирующих отношения между людьми. Традиция охватывает процесс и способы социального, культурного наследования. В качестве традиции выступают определённые общественные установления, нормы поведения, ценности, идеи, обычаи, обряды и т.д. Система традиций включает в себя социальный опыт и знания, способы деятельности, формы сознания, особенности мотивационно-ценностного отношения к миру. Именно традиция позволяет культуре оставаться живой, сохраняя во времени цепь преемственности поколений. Традиции русской культуры обусловлены спецификой русского образа жизни, особенностями традиционного русского мироощущения, творческой культурно-исторической деятельностью народа. Сущностными характеристиками русской народной культуры являются народная вера, язык, литература, отечественная история, народное творчество, проявляющееся в целом наборе его отдельных видов от фольклора до ремесла. Русской народной культуре свойственны преобладание духовных мотивов жизни над материальными; признание труда главной ценностью жизни; соборность, проявляющаяся в формах организации труда, общественной жизни; совесть; патриотизм, историческая память как способность ощущать своё родство с прошлым и сознание ответственности за будущее. Идея воспитания подрастающего поколения средствами народной культуры заключается в необходимости возвращения к истории своего народа, его культуре и традициям. По мнению философа И.А. Ильина, первоочередной задачей русских учителей после длительного «человекоуничтожительного» периода попрания всякой духовности, будет «воспитание национально-духовного характера в наших детях. Это главное. Это на века. Без этого России не быть».



## ИНФОРМАЦИОННАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

*В статье рассматриваются вопросы формирования информационной культуры, роль семьи в этом процессе.*

**Ключевые слова:** информационная культура, семейное воспитание, общение.

**Ф**ормирование информационной культуры – проблема комплексная, включающая социальный, психологический, педагогический, организационно-технический и другие аспекты и решаемая различными методами в рамках социальных институтов, в качестве которых выступают семья, учебные заведения, учреждения культуры и пр.

Информационная культура, являющаяся одной из составляющих общей культуры личности, связана с функционированием информации в обществе, формированием информационных качеств личности, гармонизацией внутреннего мира личности в ходе усвоения и обмена социально-значимой информацией, где приоритетными должны быть общечеловеческие духовные ценности.

Если говорить о технической составляющей феномена информационной культуры, то различные электронные устройства, персональный компьютер способствуют приобретению компьютерной грамотности. Однако информационная техника может служить и добру, и злу. Эта тенденция ярко проявляется в процессе воздействия компьютеризации общества на современную культуру. Вопрос о воздействии техники на культуру приобрел особую актуальность в условиях формирования информационного общества, когда информационно-коммуникационные технологии оказывают все возрастающее и сложное воздействие на его духовную жизнь. Трудно не согласиться с общеизвестным высказыванием Н. Ротшильда «Кто владеет информацией – тот владеет миром». Информация всегда играла чрезвычайно важную роль в жизни человека. Владение ценной информацией и ее умелое применение во многом обуславливает успешность современного человека. Но в морально-этической плоскости формирование информационной культуры подразумевает воспитание личной ответственности за распространение определенной информации, формирование принципов и убеждений,

препятствующих усвоению социально-деструктивной информации, дезинформации и пр. Лишенный нравственных ориентиров молодой человек переносит техническое обращение с компьютером на отношения между людьми, не оценивая при этом этические и моральные последствия своих действий. Ю.М. Батурин в своей книге «Право и политика в компьютерном круге» приводит цитату Рона Уидена, эксперта по проблемам компьютерной морали: «...некоторые из вполне достойных молодых людей оказываются неспособными оценить этические и моральные последствия своих действий. Я убежден, например, что очень многие ... даже помыслить не могут о том, чтобы на улице силой отнять деньги у старой женщины. Но, с другой стороны, весьма реально, что простым нажатием нескольких клавиш компьютера они легко лишат ее всех сбережений» [1].

Процесс формирования у ребенка информационной культуры начинается в семье (еще в период дошкольного детства), поскольку она первый социальный институт, формирующий ценностные ориентации, морально-этические нормы.

Традиционно семья – главный институт воспитания. Главная задача семейного воспитания – задача духовно-нравственного развития. Проблема духовно-нравственного воспитания личности всегда была одной из актуальных, а в современных условиях она приобретает особое значение.

Как естественная культурная среда, семья содействует социализации ребенка, является хранительницей культурных традиций общества. Дальнейшая социализация будет зависеть от результатов первичной социализации. Поэтому возникает проблема участия родителей в поиске эффективных способов передачи социального опыта, способствующего формированию у детей культуры потребления информации, формированию ценностных установок и умений выбрать из информационных потоков то, что работает на достижение социально и личностно значимых целей.

Причем важным фактором влияния семьи на развитие и формирование личности ребенка является культура родителей и семьи в целом.

Культурная среда семьи, представляющая собой единство факторов культурной жизни, реализует обмен информацией с внешней социальной средой и испытывает воздействия со стороны последней. На нее действуют как позитивные, так и негативные факторы. Поэтому особую опасность представляет слабая, неразвитая культурная среда семьи, так как в этом случае ее воспитательное воздействие заменяется мощным влиянием внешней среды, социальной.

Формированию информационной культуры способствует книжная культура. Однако на сегодняшний день наблюдается падение книжной культуры. Одной из причин является то, что родители мало читают или не читают вообще. Иногда родители отдают предпочтение приобретению большей части развлекательной, а не познавательной литературы. Более того, в некоторых семьях чтение книг вытеснено всепоглощающим «общением» с компьютером. То есть семья перестает быть средой, стимулирующей чтение ребенка. В результате ребенком копируется модель родительского поведения, поскольку дети обычно стремятся копировать поведение других людей и наиболее часто тех, с которыми они находятся в самом близком контакте.

Негативным фактором является утрата традиций семейного чтения. Совместное прочтение книги, общение по поводу прочитанного сближает членов семьи, объединяет их духовно. Но сегодня в большинстве семей книга – не тема для разговора, что отрицательно сказывается на духовном климате семьи.

Оборотной стороной медали в данном случае является отхождение на второй план общения внутри семьи, того общения, которое позволяет ребенку вырабатывать собственные взгляды, нормы, установки и идеи. Развитие ребенка зависит от того, насколько хороши условия для общения, предоставленные ему в семье. А дети тем временем восполняют дефицит общения с помощью телевизора и компьютера, подключенного к сети Интернет, заменяя реальное общение виртуальным...

Злоупотребление просмотром телепередач опасно тем, что пассивное времяпрепровождение перед телевизором наносит ущерб всем прочим видам культурной деятельности и снижает

ценность содержания самих передач, воспринимаемых на поверхностном уровне.

В целом, также наблюдается усиление тенденции развлекательной мотивации в обращении к информации, что относится и к телепередачам, и к электронным ресурсам.

Если подходить разумно к просмотру телепередач и Интернет-ресурсов, безусловно, в них есть немало полезного, познавательного. Сегодня информационно-коммуникационные технологии предоставляют беспрецедентные возможности для детско-юношеского обучения и творчества. Но при этом необходимо максимизировать положительные и свести к минимуму отрицательные влияния поступающей к ребенку информации, помочь понять ее личностно значимый смысл, поощрять стремление осознанно делать выбор, проявляя критическое отношение к ней. Как отмечают авторы проспекта «Безопасность детей в Интернете» (корпорация Microsoft, 2006): «Смежная специальность современного родителя – это Интернет-Ангел-хранитель» [2].

Воспитание успешно, если оно системно. Каковы же должны быть действия родителей? Во-первых, памятуя о том, что родительское поведение есть образец для подражания, – работа над собой, повышение своего культурного уровня. Во-вторых, необходимо ограничить ребенку использование информационных ресурсов, установив соответствие возрастным, физиологическим и психическим особенностям. В-третьих, такие традиции семьи, как совместное чтение, семейный просмотр и обсуждение фильмов, совместное посещение музеев, выставок, театров и пр., фильтруя, как таковые, влияния информационной среды, обеспечивают общение внутри семьи, так необходимое молодому поколению.

Возрастные периоды личностного развития характеризуются различным количеством социальных институтов, принимающих участие в формировании ребенка как личности. Сначала доминирует семья, потом к воздействию семьи добавляется влияние общения со сверстниками, другими взрослыми людьми. По мере взросления расширяется сфера контактов со средствами массовой информации. Таким образом, роль семьи в развитии постепенно уменьшается, а разносторонность воздействий на личность ребенка увеличивается. Как заметил известный социолог Р. Дарендорф, «чтобы знать на-

правление, индивид должен иметь внутренний компас, а чтобы он работал, снаружи должны быть магнитные поля, позволяющие отличать север от юга, правду от неправды, желательную линию поведения от нежелательной, а также оттенки, находящиеся между этими крайностями» [3]. Вот почему так важно в семье своевременно заложить фундамент для духовно-нравственного развития личности, задать правильные ориентиры.

УДК 37.018

#### Библиографический список

1. Батулин Ю.М. Право и политика в компьютерном круге. – М.: Наука, 1987 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mx.esc.ru/~assur/ocr/cring/cring.html> (дата обращения 28.08.2011).
2. Безопасность детей в Интернете [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.microsoft.com/rus/protect/family/default.aspx> (дата обращения 12.08.2011).
3. Дарендорф Р. После 1989. Размышления о революции в Европе. – М.: Ad Marginem, 1998. – 271 с.

**Петрочко Жанна Васильевна**

доктор педагогических наук, доцент  
Институт проблем воспитания

Национальной академии педагогических наук Украины, г. Киев, Украина  
[petrochko@ukr.net](mailto:petrochko@ukr.net)

### СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРАВ ДЕТЕЙ

*В статье рассматриваются пути создания позитивной социально-воспитательной среды, технология социально-педагогического обеспечения прав детей на деятельностно-профессиональном уровне.*

**Ключевые слова:** социально-воспитательная среда, права детей, социально-педагогическая деятельность.

За последнее десятилетие в организации и осуществлении социальной работы в Украине произошли заметные позитивные изменения: разработаны и внедрены инновационные содержательные технологии социальной профилактики, социальной реабилитации, социального сопровождения, социальной адаптации детей и молодежи, подготовки их к самостоятельной жизни; возрождена социально-педагогическая работа в сообществах; обновлены подходы к работе с волонтерами, детьми-лидерами по реализации их права на участие в жизни общества и принятии решений и т. п. В то же время нерешенными проблемами остается: разноречивость подходов к пониманию социально-педагогической деятельности; недостаточный уровень межведомственного взаимодействия; нехватка ресурсов, и в частности кадровых, для успешного осуществления соответствующей деятельности; недостаточность и неприоритетность социально-профилактической работы среди семей с детьми с целью предотвращения негативных явлений, в том числе факта изъятия ребенка из семейного окружения. Соответственно проблема социально-педагогического обеспечения прав детей приобретает в Украине особое значение.

Семантико-смысловой анализ понятий, прежде всего с позиций правоведения (П.М. Рабинович, А.Д. Святоцкий, Е.Б. Червякова, В.С. Заяц, О.В. Марцеляк, А.И. Наливайко и другие), позволяет утверждать, что конструкт «обеспечение прав» объединяет три элемента (направления) государственной деятельности по осуществлению прав и свобод человека: содействие реализации прав и свобод (формирование общечеловеческих гарантий); охрана прав и свобод человека (преимущественно профилактические мероприятия); защита прав и свобод человека (восстановление нарушенного правомерного состояния, привлечения нарушителей к ответственности).

Учитывая указанное, социально-педагогическое обеспечение прав детей целесообразно рассматривать в широком и узком значениях. В *широком значении* – это система скоординированных взаимодействий социальных институтов, разноуровневое функционирование которой создает благоприятные условия для удовлетворения потребностей ребенка, реализации им гарантированных государством возможностей воспользоваться всеми социально-экономическими, культурными и другими благами в своих интересах и интересах общества. В социально-педагогичес-

ком смысле взаимодействие — это высокий уровень связи социальных субъектов, характерными признаками которого являются взаимовлияние и видоизменения на основе действий различных институтов путем взаимного информирования, взаимопомощи, взаимного обучения и т.п.

Социально-педагогическое обеспечение прав детей *в узком значении* — разновидность социально-педагогической деятельности, направленной на реализацию, охрану и защиту прав детей, которая осуществляется командой специалистов социальной сферы на основе субъект-субъектного взаимодействия с ребенком и его семьей. В таком контексте социально-педагогическое обеспечение прав детей предполагает овладение специалистами социальной сферы технологиями обеспечения прав детей, центрирование на сильных сторонах подрастающей личности, ее семьи, ресурсах других институтов, сообщества для повышения уровня жизни ребенка, преодоления сложных жизненных обстоятельств. Поле деятельности социального педагога по социально-педагогическому обеспечению прав детей, оказавшихся в сложных жизненных обстоятельствах, на деятельностно-профессиональном уровне обозначает его *ключевые функции*: посредничество между индивидом / группой и средой, а также представление и отстаивание интересов ребенка и членов его семьи, или представительство.

Основными *субъектами* социально-педагогического обеспечения прав детей, и особенно тех, которые оказались в сложных жизненных обстоятельствах, являются представители различных институтов социальной сферы: социальные педагоги, психологи, учителя, медицинские работники, специалисты центров социальных служб для семьи, детей и молодежи, служб по делам детей, управлений по делам семьи, молодежи и спорта, органов внутренних дел, представители неправительственных организаций, другие специалисты, а также члены семьи ребенка, представители его ближайшего окружения, инициативные члены сообщества. Мобилизатором усилий команды специалистов социальной сферы, в условиях их единой позиции, может выступать социальный педагог, реализуя таким образом роль «менеджера социальных взаимодействий». Его задача: способствовать формированию у субъектов социально-педагогического обеспечения прав детей правовой культуры, умений и навыков принимать адекватные потребностям и интересам

ребенка решения с позиции педагогической целесообразности; максимально использовать ресурсы сообщества, в котором осуществляется жизнедеятельность ребенка, его семьи. Поэтому определенным фактором, детерминантом успешного социально-педагогического обеспечения прав детей является создание благоприятной социально-воспитательной среды.

Эту среду можно классифицировать по многим признакам: по виду сообщества, по способу воздействия на форму сознания, по возрасту, по эмоциональным отношениям, по социальной направленности, по степени контактов [6]. Разносторонняя характеристика проблем социальной среды прослеживается в трудах Т.Г. Дементьева [3], А.И. Капской [6], А.В. Мудрика [4], А.В. Семеновой [5] и др. Анализ научных работ позволяет определить социально-воспитательную среду как тип социальной среды или совокупность условий жизнедеятельности личности, которые целенаправленно воздействуют на ее сознание и поведение с целью формирования определенных качеств, убеждений, духовно-ценностных ориентаций и потребностей.

Результат создания благоприятной социально-воспитательной среды для успешного социально-педагогического обеспечения прав детей состоит в следующем: происходит интеграция усилий субъектов социально-воспитательной деятельности; расширяется диапазон возможностей воспитательного воздействия на личность; специально моделируются и создаются условия для самореализации и самоутверждения личности, проявляется неповторимость индивидуальности ребенка, создаются условия гуманизации межличностных отношений и т.д.

Цель социально-воспитательной среды должна отвечать ряду требований: ориентироваться на развитие личности, запросы ближайшего социального окружения и ожидания человека; быть диагностической и т. д. Она может быть сформулирована следующим образом: планомерная и упорядоченная помощь ребенку в развитии его внутреннего потенциала; вдохновение к самосовершенствованию, саморазвитию, самореализации в деятельности, общении, познании, в результате чего совершенствуются его потребности, личностный смысл жизни.

Основным способом воздействия такой среды на ребенка является консолидация сил, заинтересованных в его социальном становлении.

Социально-воспитательная среда охватывает институты, которые непосредственно или косвенно выполняют те или иные социальные функции, при этом их отдельные функции в такой среде могут меняться. Можно утверждать, что в рамках социально-воспитательной среды действуют механизмы социального взаимодействия, единства и преемственности воспитательного воздействия. «Создание воспитательной среды предполагает организацию совместных дел, взаимную ответственность участников педагогического процесса, сопереживание, взаимопомощь, способность совместно преодолевать трудности, доминирование творческого подхода в организации жизнедеятельности ребенка и позитивного к нему отношения» [1, с. 60]. Характер деятельности ребенка в такой среде определяется его активностью, самостоятельностью, инициативностью и самодетельностью.

Инновационные научные ориентиры целесообразной организации процесса социального воспитания сформулировал академик И.Д. Бех [2, с. 10–22]. Разделяя научную позицию ученого, на основе определенных автором психомаяков и ключей воспитательного успеха целесообразно сформулировать ориентиры для функционирования социально-воспитательной среды, где успешно осуществляется социально-педагогическое обеспечение прав ребенка, а именно:

- ценности ребенка относительно прав другого человека и своих собственных подчиняются закону сообщения, при котором каждая общественно значимая ценность воспитывается в контексте развития другой (например, милосердия, моральной решимости, смирения, терпимости и проч.);

- субъектами различных форм и методов социально-педагогической работы являются воспитанники с различным статусом в коллективе, поскольку свои права, обязанности, привилегии дети связывают с собственным положением в системе межличностного взаимодействия;

- моменты зарождения у ребенка чувства превосходства вовремя фиксируются и связываются с благотворительными действиями подрастающей личности;

- воспитание нравственного мужества как готовность личности решительно действовать в сложных жизненных ситуациях, отстаивая собственную позицию, предшествует формированию морально-правовых качеств ребенка;

- ребенок осознает себя приобретением для других людей или объединений для укрепления его связи с социальным окружением;

- профессионально-технологическая и ценностно-личностная позиции сочетаются в деятельности социального педагога: замечая даже весьма иллюзорные преимущества, сильные стороны ребенка, наставник не теряет эмоционально теплого отношения к нему;

- в социально-педагогической работе используется комплекс приемов убеждения, к которым присоединяются воспитательные действия, основанные на механизме самосознания ребенка;

- чувство отчаяния ребенка, оказавшегося в сложных жизненных обстоятельствах, не остается без внимания, поскольку он может трансформироваться в утрату уверенности в себе;

- ребенок не должен требовать удовлетворения всех его потребностей; в формировании разумного отношения к собственным потребностям важно трансформировать ситуацию потребности в эмоциональную плоскость, приобщив ребенка к миру переживаний взрослого, который стремится ему помочь;

- удовлетворение потребности ребенка связывается с определенным общественно значимым способом поведения;

- процесс усвоения подрастающими личностями различных умений и навыков в социально-воспитательном среде выстраивается как сотрудничество детей с взрослыми, в ходе которого взрослый показывает образец правового поведения, действий по защите своих прав, поддерживает ребенка в сложной жизненной ситуации, создает условия для его успеха и радуется этому;

- вся система отношений в социально-воспитательном среде ориентируется на возникновение у ребенка чувства достоинства и собственной ценности, удовлетворение потребности в любви и признании другими;

- дети активно включаются в решение собственных проблем и в жизни группы, общества в целом.

Таким образом, создание позитивной социально-воспитательной среды мобилизует все воспитательные ресурсы, усиливает и совершенствует социализирующее влияние на ребенка, а общая технология социально-педагогического обеспечения прав детей на деятельность-профессиональном уровне позволяет упорядочить этот процесс, уменьшить его объективные трудности, гарантирует динамику развития личности.

**Библиографический список**

1. Алексеев Т.Ф. Соціально-педагогічна підтримка дітей групи ризику // Соціальна педагогіка : теорія і практика. – 2005. – № 1 – С. 56–60.
2. Бех І.Д. Психомаяки у виховному процесі // Соціальний педагог. – 2008. – № 5 (17) – С. 10–22.
3. Дементьев Т.Г. Процесс формирования личности под влиянием социальной среды в современных условиях: Дис. ... канд. социол. наук. –

М., 2000. – 191 с.

4. Мудрик А.В. Социализация человека. – М.: Академия, 2006. – 304 с.
5. Семенова А.В., Гурін Р.С., Осипова Т.Ю. Основы педагогики і психології. – Київ: Знання, 2006. – 219 с.
6. Соціальна педагогіка / за ред. А.Й. Капської. – Київ: Центр навч. л-ри, 2006. – 468 с. – С. 167–186.

УДК 373

**Тихомирова Евгения Ивановна**

*доктор педагогических наук, профессор*

*Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, г. Самара*

**Кадырова Сания Харисовна**

*кандидат педагогических наук*

*Кротовская общеобразовательная школа, Самарская область  
doktoirevg@rambler.ru*

## **САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ПОДРОСТКОВ В ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ СРЕДЕ СОВРЕМЕННОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ**

*Статья посвящена современным социально-педагогическим проблемам самореализации подростков в сельской школе, приведены данные экспериментального исследования, осуществляемого в рамках созданной на базе сельской школы экспериментальной площадки.*

**Ключевые слова:** воспитывающая среда, сельская школа, самореализация.

**В** современной сельской школе как целенаправленной, комплексной, интегративной системе обеспечивается продуктивная самореализация подростков при соблюдении целого ряда условий. Одно из них – создание специальной воспитывающей среды школы как условия и средства успешной самореализации подростков.

Воспитывающая среда современной сельской школы создает условия интенсивного развития подростков в процессе самореализации [1]. Основой этого процесса выступает социально-ориентированная деятельность, как фактор самореализации личности подростков (Т.К. Ахаян, В.М. Басова, С.Х. Кадырова, Е.В. Титова, Т.Н. Титова, Е.И. Тихомирова, Д.И. Фельдштейн).

Самореализация как основа личностного развития человека рассматривается философами, социологами, педагогами, психологами, культурологами. В частности, в философских школах: Платон, Аристотель, К. Александрийский, Марк Порций Канто Старший, Т. Кампанелла, Т. Мор, М. Монтень, Витторино да Фельтре, Г. Веронезе, немецких школах Р. Агриколы, Я. Вимфелинга, французских школах Г. Бюде, П. Рамуса и др.

Цель современного образования в период его модернизации определяется как развитие личности, способной к самореализации (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, Е.Н. Шиянов). Вопросы самореализации как условия саморазвития личности рассматривались в трудах отечественных психологов, изучавших понятие и процесс саморазвития личности (Л.С. Выготский, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.), понимая его как способность творить новые формы бытия, открывать собственное «Я» (И.С. Кон).

Анализ современных педагогических исследований, практика отечественного гуманистического образования свидетельствует о том, что интерес к проблеме самореализации возрастает (Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, С.В. Кульневич, Е.Н. Шиянов, М.И. Шилова и др.).

Результаты проведенного нами исследования на базе МОУ Кротовская СОШ «Образовательный центр» Самарской области показали, что существуют, наряду с достижениями, социально-педагогические проблемы самореализации подростков в воспитывающей среде современной сельской школы, которые можно условно разделить на следующие:

– социально-личностные, основанные на недостаточно развитой социальной адаптации подростков в сельском социуме;

– коммуникативно-субъектные, обусловленные отсутствием у подростков развитых умений самостоятельно инициировать общение с другими людьми;

– познавательно-креативные, показывающее неразвитость у сельских подростков умения активно проявлять творчество в деятельности [1].

Теоретико-методологической основой проводимого нами исследования на базе созданной региональной экспериментальной площадки в МОУ Кротовская СОШ «Образовательный центр» являются: гуманистическое понимание сущности развития и саморазвития личности (В.С. Библер, И.Б. Котова, Г. Лэндрет, А. Маслоу, В.В. Сериков, В.И. Слободчиков, В.М. Филиппов, Д.И. Фельдштейн, Е.Н. Шиянов, Г.А. Цукерман и др.); рефлексия как механизм саморазвития и творческого самовыражения личности (Б.З. Вульф, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, Р. Роджерс, Ж. Пиаже, П. Тейяр де Шарден, В.Н. Харькин, Э. Эриксон и др.); деятельность и общение как условие творческого саморазвития личности (Л.П. Буева, К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн и др.); ценности и смыслы как внутренние механизмы саморазвития и самореализации личности (И.В. Абакумова, А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, А.Г. Здравомыслов, И.А. Зимняя, С.В. Кульневич, Н.Д. Никандров, Е.Н. Шиянов).

Проблемы самореализации подростков в современной сельской школе состоят в том, что не используются в должной мере все возможности сельской школы, не проводится «рефлексия», системная диагностика достижений, проблем и перспектив подростков, педагогами не всегда формируется обоснованная «Я-концепция» индивидуально-личностного развития подростков.

В научно-практических работах констатируется, что воспитывающая среда современной школы недостаточно ориентирована на использование технологий самореализации, обеспечивающих успешное саморазвитие личности подростков [2; 6]. Имеет место и недостаточная профессиональная компетентность педагогов в организации процесса самореализации подростков в воспитывающей среде сельской школы. На это указали сами педагоги в процессе проведенного нами исследования в сельских школах. В частности, около 60%

обследованных нами педагогов сельских школ отметили, что хотели бы развить свои умения создавать условия для самореализации подростков в воспитывающей среде сельской школы; около 30% обследованных педагогов констатируют, что не достаточно владеют современными знаниями по диагностике результатов самореализации подростков в воспитывающей среде сельской школы.

В тоже время, около 14% педагогов сельских школ (из числа обследованных нами), считают, что полностью готовы к организации процесса самореализации подростков в воспитывающей среде сельской школы, не имеют проблем в этом направлении. В частности, такие педагоги, организуя социально-ориентированную деятельность как основу самореализации подростков в воспитывающей среде сельской школы, стремятся максимально полно соответствовать как социальным ожиданиям, так и запросам подростков, их родителей, максимально интенсивно внедряя современные технологии личностного развития. Социально-ориентированная деятельность как основа самореализации подростков в воспитывающей среде сельской школы позволяет реализовать ценности современного воспитания.

В педагогике констатируется, что основой самореализации подростков в школе является социально-ориентированная деятельность, которая актуализирует интеграцию воспитательного потенциала общества (Б.З. Вульф, В.А. Караковский, А.В. Мудрик, Д.И. Фельдштейн), рассматривается как вид духовных отношений (В.Д. Семенов), как часть социальной политики государства (А.В. Мудрик, Г. Селевко), обеспечивает практико-ориентированный характер социального воспитания подростков (В.Г. Бочарова, М.А. Галагузова, И.Ф. Дементьева, Л.Я. Олиференко, Е.И. Тихомирова); изучается в аспектах ориентированности на приоритет интеллектуальных и природных способностей ребенка (Т.С. Дорохова), социального становления и развития личности на всех этапах онтогенеза (М.М. Плоткин), воспитания подростков как мобильной категории (И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн); в аспекте сущности детского движения (Л.В. Алиева, Н.Ф. Басов и др.).

Проблемы самореализации подростков в современной сельской школе состоят в том, что решение задач организации социально-ориентированной деятельности подростков не всегда направлено на включение подростков в реальные социальные отношения сельского социума, ок-

ружающего мира, в целом, познание и признание самого себя как личности, реализацию и развитие интересов, потребностей, способностей, накопление жизненного опыта, как условий и факторов успешной самореализации (Т.К. Ахayan, В.М. Басова, Н.Ф. Басов, А.Г. Кирпичник, К.Д. Радина, Е.В. Титова, Е.И. Тихомирова и др.).

Современные социально-педагогические проблемы самореализации подростков в сельской школе состоят в том, что сельская школа нередко ограничивает деятельностное и коммуникативное пространство самореализации подростков, не всегда учитывая результаты диагностики актуальных личностных интересов подростков.

В ходе экспериментального исследования, осуществляемого в рамках созданной на базе сельской школы экспериментальной площадки, нами установлены не только предпочитаемые подростками виды деятельности в сельской школе, но и наиболее успешные способы ее организации, обеспечивающие стремление подростков включиться именно в эту деятельность [1]. Полученные данные позволяют совершенствовать процесс самореализации подростков в воспитывающей среде сельской школы. В частности, анализируя результаты проведенного нами опроса родителей подростков сельской школы о том, что они ожидают от сельской школы в развитии своего ребенка, мы установили, что наиболее часто упоминается стремление родителей обеспечить для своего ребенка комфортную обстановку жизнедеятельности (более 76% мнений родителей от общего числа полученных мнений). На втором месте, по частоте упоминания, оказалось стремление родителей к максимально полному развитию подростков, при условии использования современных здоровьесберегающих технологий (более 66% мнений). Иными словами, родители ориентированы на организацию комфортной жизнедеятельности своих детей, сохранение их здоровья в процессе личностного развития в воспитывающей среде сельской школы.

Проведенный аналогичным образом анализ мнений педагогов сельской школы показал, что в них преобладает стремление осваивать современные технологии воспитания и развития подростков (более 67% мнений). В то же время, учителя отмечают, что организация образовательного процесса и воспитывающей среды сельской школы имеет немало препятствий, т.е. зафиксированных в сознании человека проблем [1].

Проведенное нами лонгитюдное прямое и включенное наблюдение за деятельностью классных руководителей сельской школы обнаружило, что наличие препятствия-проблемы может различным образом влиять на стремление организовать самореализацию подростков в сельской школе: побуждать классного руководителя к ее решению, стимулировать деятельность (обнаружено почти у 25% наблюдаемых классных руководителей); блокировать желание действовать, тормозить деятельность (обнаружено более, чем у 31% наблюдаемых классных руководителей); оставаться нейтральным процессом, не влиять существенно на деятельность (обнаружено почти у 30% наблюдаемых нами классных руководителей). Кроме того, почти 18% наблюдаемых нами классных руководителей сельской школы, склонны к так называемому «зацикливанию на препятствиях», около 16% – к «зацикливанию на технологиях», более 14% – к «зацикливанию на диагностике», около 12% – к «зацикливанию на ребенке». «Зацикливание» педагога мы понимаем как центрацию профессиональной деятельности на решении определенной узконаправленной проблемы (Е.И. Тихомирова).

Незначительно преобладающей, по результатам наблюдения, оказалась тенденция «зацикливания на препятствиях», которая отражает одну из доминирующих стратегий профессиональной деятельности классных руководителей при организации процесса самореализации подростков в современной сельской школе. Проведенное сравнение данных показывает, что в сельской школе внешние препятствия играют гораздо меньшую роль в организации процесса самореализации подростков, чем в городской школе (разница составила более чем в два раза).

Анализ полученных в нашем исследовании результатов отражает реальный процесс самореализации подростков в воспитывающей среде сельской школы, который имеет не только достижения, но и проблемы, решение которых обеспечит несомненный прогресс образования. К числу установленных нами в ходе исследования проблем относятся: взаимодействие и сотрудничество педагогов, родителей, подростков, системность деятельности, диагностика достижений, расширение разнообразия видов деятельности подростков как основы их продуктивной самореализации.

Содержание деятельности, обеспечивающей самореализацию подростков в воспитывающей



среде сельской школы в нашем опыте включает в себя: креативно-познавательную, успешно реализуемую в социально-ориентированных проектах; ценностно-ориентированную, внедряемую в сельский социум (акции «Я – житель села, вот мои дела!»; «Школа – мой дом и я хозяин в нем!» и другие); личностно-развивающую (реализация комплексной программы, разработанной Е.И. Тихомировой «Веду за собой», Е.И. Тихомировой, В.Н. Чучкаловой «Я расту...»). (См. подробнее [2; 3; 4; 5]).

Принципиально значимыми для исследования явились вопросы о сущности и содержании совместной деятельности подростков в сельской школе как эффективном средстве самореализации, включающем такие элементы как формулирование стратегии личностного развития; освоение субъектных ролей; понимание значимости села в макро социуме, разработка подростками социально-ориентированных проектов, приобретение опыта участия в социально-педагогических программах [3; 4; 5].

Проблемы самореализации подростков в современной сельской школе состоят и в том, что стратегия деятельности современной сельской школы не всегда основана на целенаправленном развитии широкого социального партнерства, в частности, с учреждениями высшего, среднего, начального профессионального образования, производственными предприятиями и др.

Развитие партнерства позволяло бы педагогам сельской школы самостоятельно решать проблемы самореализации подростков в сельской школе, постигать теорию и практику организации процесса самореализации подростков, ориентируя их на социально-ориентированное поведение в микросоциуме (селе), на развитие личностного опыта активного освоения субъектных ролей; обеспечивать взаимодействие взрослых и подростков как равнозначных субъектов сельского социума; стимулировать совместную социально-ориентированную деятельность подростков, детей других возрастов, взрослых; расширять перспективы личностного развития подростков на основе разнообразия направлений, содержа-

ния, видов, технологий социально-ориентированной деятельности в воспитывающей среде сельской школы [1; 4].

Самореализации подростков в воспитывающей среде современной сельской школы – это многогранный, интегрированный процесс, совершенствование которого позволит решать выявленные проблемы: личностного развития подростков; профессионального совершенствования педагогов; развития продуктивного социального партнерства организаций, учреждений, предприятий в совершенствовании целостного воспитания подростков в современной сельской школе.

Перспективы развития сельской школы в контексте личностного развития подростков в воспитывающей среде, несомненно, будут ориентированы на обеспечение условий продуктивной самореализации современных подростков в сельской школе.

#### Библиографический список

1. Тихомирова Е.И., Кадырова С.Х. Инновационное развитие сельской школы: Учебное пособие. – Самара: СГПУ, ООО «Типография», 2010. – 180 с.
2. Тихомирова Е.И. Становление школьника-лидера в воспитывающей среде школы: Монография. – Самара: Изд-во СамГПУ, 2001. – 218 с.
3. Тихомирова Е.И. Воспитание лидера // Воспитание школьников. – 2003. – № 4. – С. 59–66.
4. Тихомирова Е.И. Социальная педагогика: Самореализация школьников в коллективе. – М.: Академия, 2007. – 144 с.
5. Тихомирова Е.И. Технологии самореализации молодежи в образовательном учреждении // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: Материалы международной научной конференции: В 2-х т. Т. 2. Педагогика и психология. – Рязань, 2007. – С. 10–15.
6. Тихомирова Е.И. Педагогическое обеспечение процесса становления субъектной позиции школьника-лидера в воспитывающей среде школы // Образование, общество, учитель: традиции и инновации: Сб. науч. статей. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2010. – С. 345–361.

## СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПОДРОСТКОВ В ШКОЛЬНОЙ ЛИНГВО-КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЕ

*В статье характеризуется лингво-коммуникативная среда как особым образом организованное в пространстве и времени, на уроке и вне урока, межличностное взаимодействие, обеспечивающее развитие у подростков умений проявлять свое «Я».*

**Ключевые слова:** социальные компетенции, лингво-коммуникативная среда, позитивное межличностное взаимодействие.

Современное общество возлагает на школу сложную задачу – воспитание социально активных, креативных, позитивных членов общества, овладевших системой общечеловеческих и национальных ценностей и идеалов (Ш.А. Амонашвили, А.Г. Асмолов, И.Л. Бим, А.С. Гаязов).

Социальные компетенции подростков определяют содержание и способ освоения человеком социального пространства (Е.И. Тихомирова). Развитие современных подростков – это процесс их личностного самоопределения в социуме (Б.З. Вульф, В.А. Караковский, А.В. Мудрик, Д.И. Фельдштейн). Социальные компетенции подростков формируются и развиваются в процессе социализации, которая невозможна вне активного процесса изучения, усвоения, присвоения социальных ценностей, т.е. накопления человеком собственного социального опыта самореализации в социуме, активного использования его в различных видах деятельности (Т.К. Ахаян, А.В. Кирьякова, Е.И. Тихомирова).

В жизнедеятельности подростков определяющим является социальное формирование, функционирование которого обусловлено включенностью подростков в систему общественных отношений. Подростки приобретают социальный опыт, осваивают практику взаимодействия с окружающими людьми в различных ситуациях, реализуют себя, влияя на окружающий социум (Т.К. Ахаян, В.М. Басова, Л.И. Божович). По справедливому утверждению А.Н. Леонтьева, «в своей действительности сущность человека есть совокупность всех общественных отношений» [5].

Исследуя процесс формирования социальных компетенций подростков в школе в контексте личностно-деятельностного подхода, важно понять, что социальные компетенции – это результат об-

разования, который проявляется, по сути, в овладении субъективно новой деятельностью – компетентностной (В.М. Басова). В таком понимании социальные компетенции стали востребованными как результат образования в обществе бурно развивающихся технологий, где основным требованием к работнику является требование осваивать новые технологии и роли, и выполнять неалгоритмизированные действия на этапе присвоения новой технологии или роли [1; 7; 8]. Поскольку признаком того, что субъект овладел деятельностью, является тот факт, что он управляет этой деятельностью, осознавая себя в ней, в основе социальных компетенций лежит способность к самоуправлению.

В исследовании мы акцентируем внимание на то, что социальные компетенции подростков в школе формируются и проявляются в процессе освоения информации (результат освоения – знания), приобретения опыта и развития умений применять накопленные знания (результат – компетенции), инициировать социальное взаимодействие на основе знаний и опыта (результат – социальные компетенции) [7].

Ответственность школы перед современным обществом актуализирует значимость и необходимость научного переосмысления традиционных подходов к формированию социальных компетенций подростков в специально организуемой педагогами лингво-коммуникативной среде.

В нашем исследовании мы характеризуем лингво-коммуникативную среду как особым образом организованное в пространстве и времени, на уроке и вне урока, межличностное взаимодействие, обеспечивающее развитие у подростков умений проявлять свое «Я» – когнитивное, «Я» – коммуникативное, «Я» – праксиологическое как успешно познающих, позитивно взаимо-

действующих и активно действующих субъектов социума.

Мы сделали специальный акцент на позитивном межличностном взаимодействии, так как подростки в силу своей импульсивности, прошлого негативного опыта нередко не умеют позитивно взаимодействовать. Позитивное межличностное взаимодействие выступает средством формирования социальных компетенций подростков (ФСКП) в школе в лингво-коммуникативной среде, а субъектная позиция становится условием и результатом ФСКП.

Таким образом, в лингво-коммуникативной среде формирование социальных компетенций подростков эффективно осуществляется в процессе позитивного межличностного взаимодействия, основывается на развитии субъектной позиции подростков, базируется на своеобразных моделях отраженного поведения «в ситуациях социального факта», проявляющихся «в ситуации социального действия» (Е.И. Тихомирова). Л.И. Божович констатирует, что социальный опыт – это всегда опыт пережитых ситуаций [2]. Такими ситуациями «социального действия» в школьной лингво-коммуникативной среде в процессе изучения подростками иностранного языка являются: «социальное взаимодействие», «взаимопомощь», «кооперация», «корпорация», «сотрудничество», «игра», «устранение социальной опасности», «проявление социальной агрессии», «альтруизм» и другие.

Опираясь на концепцию и технологии Е.И. Тихомировой о сущности личностного развития подростков как развивающихся субъектов социума в воспитывающей среде общеобразовательной школы мы классифицировали ситуации позитивного межличностного взаимодействия подростков в школьной лингво-коммуникативной среде в процессе изучения иностранного языка, обозначив их условно, как: «ситуации когнитивного развития» (познание, изучение иностранного языка); «ситуации позитивного взаимодействия» (обмен информацией путем использования иностранного языка); «ситуации действия» (выполнение социально ориентированной деятельности путем применения иностранного языка).

Указанные ситуации способствуют успешному познанию, позитивному взаимодействию, активной социально ориентированной деятельности и развитию у подростков знаний и представлений о себе как социальных деятелях; об иностранном языке как средстве межличностного взаимодействия и развития своего «Я» как социальных субъектов; о лингво-коммуникативной среде как пространстве реализации своего «Я»; о культуре и укладе жизни стран, где говорят на изучаемом языке; о способах развития социально значимых качеств, обеспечивая становление их адаптационных возможностей и механизмов жизни среди людей. Важно, что субъектная самореализация подростков в процессе формирования социальных компетенций в школьной лингво-коммуникативной среде рассматривается как умение устанавливать меру своей социальной востребованности в социуме [7].

Процесс успешного познания ценностной сущности и социальной значимости изучения иностранного языка, позитивного межличностного взаимодействия и активной социально ориентированной деятельности подростками, включенными в нашу экспериментальную работу, совершается в определенных временных и пространственных рамках. В качестве пространственно – временного ограничения выступает особым образом организованная педагогами лингво-коммуникативная среда в школе, которая является для подростков «центром социума, в котором он живет, действует в очень важный период своей жизни – взросления и самоопределения» (А.В. Кирьякова).

Формирование социальных компетенций подростков в школьной лингво-коммуникативной среде развивает новую социальную позицию подростков, которая проявляется в частности, в процессе изучения иностранного языка: в социальном статусе – «Кто «Я»?» (понимание сущности своего «Я» как социального деятеля, изучающего иностранный язык); в индивидуально-возрастных особенностях – «Какой «Я»?» (осознание своих индивидуально-личностных особенностей в процессе изучения и использования иностранного языка); в имеющемся опыте – «Что «Я» сделал и умею?» (рефлексия своих достижений в успешном познании, позитивном межличностном взаимодействии, активной социально ориентированной деятельности в процессе познания, использования и применения иностранного языка).

Практика опытно-экспериментальной работы нашего исследования включала в себя внедрение разработанной нами модели и программы ФСКП в школьной лингво-коммуникативной среде

и осуществлялась по трем взаимосвязанным направлениям самореализации подростков как развивающихся социальных субъектов. Информационно-когнитивное направление реализации подростками своего «Я» как развивающихся социальных субъектов обеспечивает: процесс познания подростками себя как социальных субъектов, формирования представлений подростков о ценностной сущности и социальной значимости изучения в школе иностранного языка, выполняемой деятельности на основе открытия для себя нового знания, расширяющего информационное пространство, формирования личностных смыслов на основе ценностей социума. С этой целью нами были организованы: лингво-коммуникативные практики: «Путешествие в образ «Я», «Я могу Вам рассказать!», «угадай», «расскажи», «докажи», «опиши»; практикумы, проекты: «Язык, который я изучаю», «Хочу узнать», «Для чего я изучаю иностранный язык?», «Легко ли мне учиться?», «Учимся у великих!». Были использованы модифицированные задания из программ: «Я расту...», «Панорама социальных инициатив».

Коммуникативно-личностное направление реализации подростками своего «Я» как развивающихся социальных субъектов обеспечивает: процесс развития умений подростков позиционировать себя как социального субъекта – успешно познающего, позитивно взаимодействующего, активно действующего; совершенствования коммуникативных умений позитивного взаимодействия с использованием иностранного языка; ориентирует подростков на освоение организованных педагогами лингво-коммуникативных практик позитивного межличностного взаимодействия на основе ценностного отношения к процессу взаимодействия путем обобщенного, целостного представления о мире субъектного взаимодействия, в частности: активное участие в проектах, презентациях, дискуссиях, дебатах, тренингах: «А я думаю так...», «Я надеюсь, что я...», «Я жду с нетерпением...», «Волшебный час», «Я бы хотел...» «Моя визитная карточка», «Вам сюрприз!», «Когда я вырасту...», «Я Вас слушаю!».

Действенно-практическое реализации подростками своего «Я» как развивающихся социальных субъектов обеспечивает: процесс развития умений приобретать опыт выбора и выполнения индивидуальных ролей в активной социально ориентированной деятельности, развивающей социальную потребность и интегрирован-

ную способность реализовывать себя как субъекта социума; формирования умений самостоятельно моделировать, планировать деятельность; развития рефлексивных умений; формирования опыта создания банка личностных достижений в процессе изучения в школе иностранного языка. Программа включала в себя организованные нами конкурсы: «Созвездие», «Мой звездный час», «Музыкамания», «Музыка нас связала», «Иллюстрация к любимой песне на иностранном языке», «Конкурс перевода песни с иностранного языка на русский»; проекты, конкурсы, тренинги: «Форум», «Идеальная школа», «Что бы я сделал с 25-м часом в сутки», «Я» – социальный деятель»; игровые ситуации: «Необитаемый остров», «Все мы жители одной планеты», «Аукцион творческих проектов», «Я – познающий, Я – действующий, Я – взаимодействующий»; практикумы, тренинги: «Что я хочу знать о себе?», «Давайте поиграем», «Веду за собой»; аукцион творческих идей: «Кто больше знает, тот больше понимает», «Чем меньше забываю, тем больше знаю»; турнир «Встал, умылся, привел себя в порядок – приведи в порядок свою планету».

«Формирование отношения человека к жизни, к разным ее сторонам» (Б.З. Вульф) [3] есть процесс развития человека как социального индивида, способ его существования как субъекта познания, общения и деятельности, мира его индивидуального совершенствования. Усвоив социальный опыт, переработав его в сознании, личность своей деятельностью начинает реализовывать приобретённый социальный багаж в совершенствовании себя и социопространства в целом. Этот процесс осуществляется успешно, если он обеспечен профессиональной поддержкой педагогов, одобрением и взаимодействием родителей, позитивным оцениванием окружающих людей, когда есть образцы для подражания.

#### Библиографический список

1. Басова В.М. Теория и практика формирования социальной компетентности личности: Учебное пособие к спецкурсу. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2004. – 188 с.
2. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности. – М.: Междунар. пед. академия, 1995. – 212 с.
3. Вульф Б.З. Педагог и его питомцы: отношения // Мир образования – образование в мире. – 2008. – № 2. – 192 с.

4. Кирьякова А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей: Монография. – Оренбург: Изд-во ОГУ, 1996. – 187 с.

5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Академия, 2005. – 352 с.

6. Сысоев П.В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых, информа-

ционно-коммуникативных Интернет-технологий. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. – 177 с.

7. Тихомирова Е.И. Социальная педагогика: Самореализация школьников в коллективе. – М.: Академия, 2007. – 144 с.

8. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. – М.: Педагогика, 2005. – 206 с.

УДК 374

**Колесникова Инна Викторовна**

Средняя общеобразовательная школа №16, г. Вологда  
kolesnickova.inna2011@yandex.ru

## **ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОЙ СРЕДЫ – ПРОСТРАНСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОГО СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА**

*Автор обосновывает и предлагает полихудожественный подход для практики обычной общеобразовательной школы, позволяющий максимально приблизиться к целостному творческому развитию школьников.*

**Ключевые слова:** внеурочная деятельность школьников, полихудожественная среда, социальный опыт.

Образовательная политика современной России нацелена на интеграцию в мировое образовательное пространство. Чтобы нам стать конкурентоспособным обществом в мире XXI века, необходимо уже сегодня воспитывать в наших детях такие качества личности, как инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни. Модернизация образования в РФ напрямую зависит от существенного повышения эффективности учебно-воспитательного процесса, направленного на формирование у школьников определенных компетенций, умения учиться. Новый федеральный государственный образовательный стандарт – это ответ образования на запросы общества. Стандарт определяет важнейшей задачей образования развитие человеческого капитала страны и впервые фиксирует конечный результат учебно-воспитательной деятельности в портрете будущего выпускника – гражданина России.

Методологическую основу Стандарта составляет системно-деятельностный подход, предъявляющий принципиально новые требования к организации развивающей социальной среды, которая должна включать: урочную, внеурочную и общественно значимую деятельность, систему воспитательных мероприятий, учитывающих историко-культурную и этническую специфику

региона, потребности обучающихся и их родителей, организационную структуру образовательного учреждения и его взаимодействие с социальными партнерами.

Организация учебной и внеурочной деятельности в логике системно-деятельностного подхода базируется на активной учебно-познавательной деятельности обучающихся, готовности их к саморазвитию, к непрерывному самообразованию; проектировании социальной среды развития школьников в системе образования; построении образовательного процесса с учётом индивидуальных особенностей обучающихся; ответственности всех участников процесса за результат. Работа по изучению основных направлений модернизации образования, опытно-экспериментальная работа по апробации новых стандартов в начальной школе, опыт организации внеурочной деятельности школьников (общекультурное направление), позволяют на сегодняшний день выделить в качестве важных содержательных линий следующее: *деятельность – среда – индивидуальные маршруты развития.*

По уровням организации деятельность структурируется на урочную, внеурочную, внешкольную, семейную, общественно полезную.

**Внеурочная деятельность** как обязательный компонент образовательного процесса позволяет реализовать требования Стандарта в полной мере и представляет собой:

– совокупность всех видов деятельности школьников, в которой в соответствии с основной образовательной программой учебного заведения реализуются задачи воспитания и социализации, развития интересов, формирование универсальных учебных действий как основ будущих компетенций;

– эмоционально-насыщенный, творческий, продуктивный, социально значимый и полезный, многовариативный, личностно-ориентированный, свободный процесс, где каждый ребёнок – творец своей деятельности;

– многообразие форм деятельности, отличных от учебных занятий.

**Условия, среда** – это воспитательное пространство, иначе определяемое как уклад школьной жизни, интегрированное в урочную, внеурочную, внешкольную, семейную деятельность обучающегося и его родителей. *Уклад школьной жизни* – это среда, которая актуализирует естественную ситуацию саморазвития ребёнка (В.В. Сериков), где каждый школьник сможет проявить себя в умении учиться и планировать свою деятельность, в сотрудничестве и взаимодействии с учителями и другими учениками, в реализации своих творческих способностей и настойчивости в достижении цели. Важно иметь в виду, что процесс формирования развивающей среды в школе должен быть непрерывным, с одной стороны – гибким и чутким к изменениям в обществе, а с другой – стойким, фундаментальным к когнитивным, ценностным смыслам деятельности школы. Педагогический коллектив общеобразовательной школы № 16 г. Вологды определили полихудожественную среду для внеурочной деятельности как оптимальную по организации, согласованную по содержанию, единую по цели и задачам, здоровьесберегающую по подходам, организованную на базе школы силами учителей основного образования и педагогов дополнительного образования. Основопологающая идея состоит в следующем: целенаправленное использование возможностей основного и дополнительного образования позволит обеспечить успешное развитие ребенка, формирование конкурентоспособного выпускника, его дальнейшую социальную адаптацию.

*Полихудожественная среда* – это «пространство без страха», где происходит воспитание творца и зрителя («сотворца»). Главная задача полихудожественной среды – развернуть перед ребёнком

«веер» художественной деятельности: дать ему попробовать разное и выбрать по своим склонностям и возможностям. Невозможно предугадать, что даст толчок, какие случайные обстоятельства, какие впечатления, полученные в школьных стенах или за ними, пробудят ребёнка к творчеству. Чем свободнее и разнообразнее будет деятельность каждого ученика, групп и коллективов, объединённых собственными целями и задачами, тем больше вероятность проявления собственно творческой активности ребёнка. Задача учителя – не упустить этот момент. В условиях полихудожественной среды мы формируем у наших детей не специальные, а общехудожественные способности, которые являются универсальными в любой художественной и творческой деятельности. Эти способности лежат не в сфере научения, а в плоскости развития личности. В условиях полихудожественной среды у детей есть возможность самостоятельного выбора видов деятельности и социальных ролей, продуктивного сотрудничества со сверстниками и взрослыми, что способствует расширению пространства социального творчества и формированию позитивного социального опыта.

Практическая значимость предлагаемого полихудожественного подхода состоит в том, что позволяет в практике обычной общеобразовательной школы максимально приблизиться к целостному творческому развитию школьников: на первый план выходят не развлечения, а свой особый поиск жизни; идет переориентация с внешнего контроля на самоконтроль, растёт потребность в достижениях; увеличивается категория одарённых детей. Наконец, в условиях полихудожественной среды, когда педагоги наблюдают ребёнка многосторонне, больше вероятность того, что найдётся возможность уберечь его, предложив полезно использовать время, собственные и школьные возможности. Для школы – это возможность повышения качества образования, успеваемости, уверенного развития. Тем более что с ребёнком вместе растёт педагог, гораздо ближе становятся родители – активные участники всех школьных дел.

#### Библиографический список

1. Сериков В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем. – М., 1999.
2. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт основного общего образова-

ния (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 г. № 1897).

3. Примерные программы внеурочной дея-

тельности. Начальное и основное образование / В.А. Горский, А.А. Тимофеев, Д.В. Смирнов и др.; под ред. В.А. Горского. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 111 с.

УДК 378

**Фиофанова Ольга Александровна**

*доктор педагогических наук*

*Академия социального проектирования и управления инновациями, г. Ижевск*

*fiofanova@mail.ru*

## **СОЦИАЛЬНО-ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УНИВЕРСИТЕТСКОЙ СРЕДЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА МОЛОДЕЖИ**

*В статье обосновываются основы организации социально-проектной деятельности в университетской среде, сформулированы подходы к реализации курса «Основы инновационного социального проектирования».*

**Ключевые слова:** университетская среда, социально-проектная деятельность, инновационное поведение.

**С**истема высшего образования становится важнейшим фактором создания в России инновационной экономики на принципиально новой технологической основе, ключевым средством развития человеческого потенциала.

Задача инновационного развития состоит в том, чтобы, не снижая в целом уровня социально-экономического потенциала хозяйствующих субъектов, найти и осуществить способы мобилизации источников объема инвестиций через деятельность ВУЗов.

Анализ зарубежных и отечественных исследований, посвященных данной проблематике, показал, что инновационная активность людей связана не только с развитыми интеллектуальными способностями, высоким коэффициентом IQ, но и с так называемым инновационным потенциалом личности. Инновационный потенциал – это особый личностный ресурс, который при соответствующих условиях может проявить себя в качестве базального основания для инициации инновационного поведения.

Результаты анализа современных социальных преобразований свидетельствуют, что определяющим условием формирования инновационной экономики становится инновационное развитие системы образования и, в первую очередь, университетов, играющих одну из важнейших ролей в создании и распространении произведенного знания посредством социально-проектной деятельности.

На основании вышесказанного можно сформулировать ряд актуальных исследовательских и образовательных задач деятельности ВУЗов:

1) исследовать сущность феноменов «социально-проектная деятельность», «университетская среда», «инновационный потенциал молодежи», обосновать их в категориях педагогических дефиниций;

2) выявить способы активизации инновационного потенциала молодежи в современном университетском образовании посредством участия в социально-проектной деятельности;

3) разработать педагогические принципы, содержание, методы преподавания курса «Основы инновационного социального проектирования» в ВУЗе;

4) обосновать показатели развития инновационного потенциала молодежи и диагностировать их динамику.

На основе комплекса методов: анализа фактологических и статистических материалов Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), Центра исследований и статистики науки (ЦИСН), web-сайтов университетов, событийного анализа студенческих биографических web-дневников – Livejournal, видеозаписей событий социально-проектной деятельности в университетской среде, анализа продуктов творческой деятельности – социальных проектов, публицистических изданий студентов в постпроектной деятельности, анализа эксперимента по реализации учебного курса «Основы инновационного социального проектирования» в ВУЗе мы пришли к выводам, которые можно кратко сформулировать в тезисах:

1) университетская среда – модально это инновационно-ориентированная социально-педаго-

гическая система, в которой происходят генерация, трансфер, диффузия и интеграция знаний на основе проектной деятельности, результатами функционирования которой являются подготовка инновационно-ориентированных специалистов, создание различного рода инновационных социальных практик;

2) в современном состоянии университетских сред выявлены эволюционные тенденции их развития, заключающиеся в отсутствии эффективных ВУзовских социально-проектных практик, связывающих образование с потребностями общества; отсутствии эффективных механизмов их обновления и отсутствии опережающей возможности системы образования; что может стать основой для разработки в дальнейшем стратегических направлений инновационной социально-проектной деятельности в университетской среде [4].

Рассмотрение инновационного поведения с позиции методологических идей системной антропологии позволило считать его такой формой активности человека, которая осуществляется путем его выхода за пределы сложившихся установок и поведенческих стереотипов и иницируется не системой периодически актуализируемых (воспроизводимых) потребностей, а возникает инициативно в тех точках жизненного пространства человека, где сходятся между собой два фактора: 1) *возможности человека, представленные его инновационным потенциалом*; 2) *среда, отвечающая этим возможностям*, т.е. размеченное ценностно-смысловыми «маркерами» пространство, в котором возможна самореализация.

Инновационный потенциал человека рассматривается как личностный ресурс, который при соответствующих условиях может проявить себя в качестве базального основания для инициации инновационного поведения. Этот ресурс состоит из трех основных блоков, иерархически связанных между собой: личностные качества, компетенции, витальность.

Организация социально-проектной деятельности в университетской среде модально может являться фактором развития инновационного потенциала молодежи.

Социальное проектирование мы рассматриваем как мировоззренческую и технологическую основу целого ряда профессий социально-культурной, социально-педагогической направленности. Каждая из этих профессий имеет свой предмет, цели, задачи и специфические средства их решения, но

в своей сущности представляет собой разновидность проектной деятельности — ее исходным результатом должен стать проект, предназначенный для практической реализации. В основе любой профессии социальной сферы лежит способность подготовить и провести социальную акцию (или систему мероприятий и акций), предварительно обосновав ее идею (замысел), определив цели и задачи, предполагаемые средства их решения.

Сформулированные выводы стали основой для разработки в ВУЗе учебного курса «Основы инновационного социального проектирования» в системе профессионального образования для студентов социально-педагогических направлений подготовки и для амплификации (смыслового обогащения) университетской среды.

Проведен анализ стратегий социально-проектной деятельности в университетской среде в контексте развития инновационного потенциала молодежи. Контент-анализ сайтов университетов России, позволил нам определить *педагогические формы и стратегии инициации социальной проектной деятельности* относительно развития инновационного потенциала молодежи:

1) социально-проектная деятельность в рамках грантовых исследований как форма стимулирования инновационных проектов как логично последовательного звена научного исследования на этапе практического воплощения;

2) социально-проектная деятельность в рамках молодежного парламентаризма как инновационная форма взаимодействия государства и молодежных организаций;

3) социально-проектная деятельность в рамках волонтерских практик университетского студенчества;

4) социально-проектная деятельность в рамках выездных летних студенческих школ, инновационных молодежных конвентов (обучение проектированию и поощрение проектной деятельности);

5) социально-проектная деятельность в рамках сотрудничества науки-бизнеса-производства (межведомственные проекты прикладного характера в университетском округе).

Также на основе архивного метода, анализа документации университетской деятельности, отчетов по реализации проектов в университетской среде, нами были определены проектные формы, работающие как «социальный лифт» в аспекте развития инновационного потенциала молодежи (выращивание талантов):



– *конкурсы идей* (подобные «mit100k») – конкурсы венчурных проектов, сводящие на одной площадке венчурный капитал и выпускников вузов. Ожидаемый результат – поддержка проектов, организация постоянной связи между капиталом и талантливой молодежью, поддержание атмосферы «честной конкуренции», которая является важнейшей составной частью инновационной культуры;

– *система отбора и воспроизводства лидеров* – людей, бесконечно ищущих новые возможности, ошибающихся, готовых брать ответственность на себя, способных формировать команды и вдохновлять их на амбициозные проекты;

– *фестивали научно-технического творчества молодежи* (подобные «First», «Арт-бульвар»). Яркие, красочные, привлекательные для молодежи мероприятия, поддерживающие у молодых людей интерес к социально-гуманитарным технологиям и вовлекающие ее в культуру социальных инноваций;

– *бизнес-конкурсы, развивающие социально-экономическую культуру* (например, проекты по развитию социального предпринимательства);

– *продюсирование талантов* – обучение и вовлечение лучших через систему наставничества со стороны успешных ученых и социальных лидеров (например, социальная технология «бизнес-серфинга»;

– *создание социальных сетей высокой плотности*, где все необходимые для развития компоненты сконцентрированы на ограниченной территории (например, Силиконовая долина, GIN-town в Бостоне, Сколково в Москве), при этом они тесно интегрированы как на институциональном уровне, так и на уровне человеческих контактов.

При моделировании социально-проектной деятельности в университетской среде установлено, что процесс организации социально-проектной деятельности включает три этапа: моделирование, конструирование, программирование. На этапе моделирования формируется концептуальный (Р) уровень организации социально-проектной деятельности – уровень системообразующего свойства. На этапе конструирования образуется следующий уровень – структурный (R) – уровень системосвязующего отношения (конструкций университетской среды как проектных линий участия студентов в инновационных практиках). На этапе программирования проектируется субстратный (m) уровень – уро-

вень элементов – форм бытия социально-проектной деятельности (конкурсы инноваций, молодежные конвенты, арт-бульвары, инновационные форумы и т.п.). Т.е., организация социально-проектной деятельности как системного образования (S) проектируется по формуле:  $S(m)=df[P(m)+R(m)]$ , представляющей структуру университетской среды.

Реализуя потенциалы среды, изменяя связи и отношения человека со средой его обитания, совершенствуя деятельность учреждений или создавая новые, проект в результате должен обеспечить рост качественных параметров образа жизни человека, развития его инновационного потенциала.

За период 2010–2011 г.г. нами были реализованы следующие проекты (<http://serdcegoroda.ru>) [1]: тематическая площадка «На планете Маленького Принца» (диалоги власти-бизнеса-общества-человека о Детстве), управленческие мастерские «Образование и социально ответственный бизнес: на пути к экономике счастья», стратегические игры «Человек в пространстве культуры» (осмысление инновационной деятельности в аспекте культурного вклада), детско-родительская студия «Витражи времени» (межпоколенческие отношения), проектные мастерские «Архитектура будущего» (художественные и музыкальные образовательные проекты молодежи), институционально-семейный проект «Большая квартира» (<http://udsu.ru>) [2]. Необходимо отметить, что превращение образования в особый вид практики инновационного развития является кардинально новой постановкой вопроса о том, как должно быть организовано такое профессиональное социально-педагогическое образование как образование проектного типа.

Нами обосновано, что основой организации социально-проектной деятельности в университетской среде является учебно-структурная единица – образовательная программа «Основы инновационного социального проектирования» [3]. Программа представлена как учебный курс и базовая платформа социально-проектной деятельности студенческой молодежи. Сформулированы подходы к реализации курса «Основы инновационного социального проектирования» в ВУЗе, принципы, содержание (с выделением дидактических единиц), методы и организационного педагогические формы его организации в университете.

Как показала практика реализации курса, такая форма работы со студентами является актуальной в связи с тем, что сегодня рынок требует

специалистов – транспрофессионалов, способных ориентироваться в разных, не только смежных отраслях, собирать команды для междисциплинарных проектов.

После реализации курса проведён сравнительный анализ результатов развития инновационного потенциала студентов ( $n=1250$  чел.), сформулированы выводы и рекомендации.

Динамика по показателю «степень участия в проектной деятельности». Результаты анализировались по ответу на вопрос: «в каком количестве социальных проектов принял участие студент-респондент». В одном от общего количества – 34%, в двух – 32%, в трех – 27%, в четырех – 33%, в пяти – 11%, в шести – 47%, в семи – 22%. Все респонденты отмечают участие в работе над проектами в групповом варианте – создавалась инновационная команда. В числе опрошенных 44% оказались руководителями проектной группы, 56% – членами команды.

По показателю «осознание процессуальных результатов социально-проектной деятельности» анализ демонстрирует следующее: респонденты видят основной процесс проектирования в «коммуникативном взаимодействии» (54%), в передаче знаний и опыта по социальному проектированию (40%), в «прогнозировании развития молодежи» (47%), в «профессиональном росте» (61%), в реализации «новых форм социальных практик развития общества» (54%).

По показателю «трудности в организации социального проектирования» участники эксперимента ответили: «в нахождении оптимального решения проблемы» (24%), «в получении эффективности внедрения социального проекта при минимальных финансовых затратах» (38%), «в установлении взаимозависимости между инновационной активностью молодежи и социальным заказом на конкретные проекты» (32%).

Результаты, подвергнутые математической обработке по t-критерию Стьюдента, констатируют значимые различия у участников эксперимента по показателю «Мотивационная готовность к участию в инновационной социально-проектной деятельности»:  $t = 3,95$  для  $p \leq 0,01$ .

Результаты диагностики по показателю «Личностная готовность к реализации инновационных социальных проектов» (по шкалам *самостоятельность*, *инициативность*, *ответственность*) подвергались математической обработке по критерию Фишера, предназначенному для со-

поставления двух рядов выборочных значений по частоте встречаемости какого-либо признака. На уровне значимости  $\varphi = 1,97$  при  $p \leq 0,02$  различия являются достоверными. Таким образом, степень проявленности *самостоятельности*, *инициативности*, *ответственности* студентов в организации социально-проектной деятельности является *индикатором* качества развития инновационного потенциала молодежи в университетской среде.

Корреляционный анализ данных выявил, что отсутствие ответственности связано с несформированностью способностей к обоснованному прогнозированию и планированию собственного поведения в инновационной социально-проектной деятельности, умением соотносить решения со своими возможностями и нести ответственность перед собой и другими.

По показателю «Инновационная стратегия мышления» выявлялись уровни развития: низкий, средний, высокий, вычисляющийся совокупностью баллов по всем шкалам опросной методики [3]. Инновационная стратегия мышления обусловлена:

- конструктивностью мышления: способность дивергентно мыслить, гибкость мышления, позитивное мышление; стремление контролировать ситуацию, когда это возможно и разумно, в то же время готовность функционировать и в неконтролируемой ими обстановке, в ситуации неопределенности; адекватное и независимое от суеверий мышление, ориентация на достижение успеха, высокая готовность справляться конструктивно с трудными ситуациями без развития стресса, быть спокойными и уравновешенными в трудных ситуациях;

- позитивным самоотношением: признание и принятие всего собственного личностного многообразия, включающего свои как хорошие, так и плохие качества; позитивная оценка своего прошлого;

- эффективным управлением средой: уверенность и компетентность в управлении в повседневными делами, способность эффективно использовать различные жизненные обстоятельства, умение самому выбирать и создавать условия, удовлетворяющие личностным потребностям и ценностям; принятие других.

Учет выявленных дефицитов развития инновационного потенциала студенческой молодежи в социально-проектной деятельности будет способствовать педагогическому осознанию необходимости формирования личностной готовности молодежи к инновационному поведению.

В перспективе можно исследовать особенности реализации курса «Основы инновационного социального проектирования» для студентов разных направлений подготовки на ступенях бакалавриата и магистратуры, также возможно выявить этнокультурные особенности изучения курса и его влияния на развитие инновационного потенциала молодежи в разных регионах Российской Федерации, в рамках дидактики можно изучить и усовершенствовать методику преподавания курса.

#### Библиографический список

1. Фиофанова О.А. Автономная некоммерческая организация как ресурс развития и ревитали-

зации региональной образовательной среды // Социальная педагогика в России. – М.: ИСП РАО. – 2010. – № 3.

2. Фиофанова О.А. Диалог образования с институтами гражданского общества: социальное проектирование пространства культуры // Материалы Международного конгресса интеллигенции «Лихачевские чтения». – СПб., 2011.

3. Фиофанова О.А. Основы инновационного социального проектирования: Учебное пособие для ВУЗов. – М., 2010. – 220 с.

4. Фиофанова О.А. Проектирование пространства взросления в ювенольном образовании. – Берлин: Lambert, 2011. – 360 с.

УДК 37.09

**Шишарина Наталья Викторовна**

*кандидат педагогических наук, доцент*

*Восточно-Сибирская государственная академия образования, г. Иркутск  
nshisharina@yandex.ru*

## СОВРЕМЕННОЕ ИННОВАЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ, КУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН И ЦЕННОСТНОЕ ДОСТОЯНИЕ ЛИЧНОСТИ

*Автор статьи обосновывает инновационное образование как обучение в процессе создания новых знаний за счет интеграции фундаментальной науки, непосредственно учебного процесса и практики.*

**Ключевые слова:** инновационное образование, креативность личности, учебный процесс, практика.

*«Инновация – это процесс извлечения  
выгоды из знания для обеспечения  
технологической конкурентоспособности  
и лидерства»*

*С.Н. Кройтор*

*из книги: «Инновации в образовании:  
социологический анализ». Минск. 2009*

**Г**лобальное отчуждение человека составляет сущность современного кризиса человечества: человек не видит себя частью космоса, культуры, природы, общества. Так он лишается ощущения подлинности, осмысленности, полноты бытия, теряет связь с миром. Ценность человека не может быть выражена в денежном выражении (совершенно безнравственно: «Если ты такой умный, почему такой бедный?». Развитие «родовых сущностных сил человека, таких как творчество, разумность не должно быть средством достижения общественного прогресса, оно должно стать его высшей целью и ценностью» [5, с. 177], прежде всего современного инновационного образования.

Современное образование может рассматриваться как процесс инновационный, как социальный институт, культурный феномен и ценностное достояние самой личности.

В этом контексте отметим, что ценности в образовании на наш взгляд не только проецируют социальное поведение личности, но и являются критериями социальной успешности человека.

Парадигмальные основания современного образования определяют важную ценность – это самоорганизующаяся система, с позиций антропологического подхода:

– *Человек и мироздание.*

– *Человек и культура.*

– *Человек и общество.*

– *Человек и человек.*

Образование как социальный институт (человек-общество) важная стратегия сегодня. В процессе образования происходит инкультурация и социализация личности, последняя понимается с позиций субъект-субъектного подхода как «сочетание приспособления и обособления человека в условиях конкретного общества» [3, с. 35], освоение человеком определенной функциональной роли в общественном разделении труда. Ролью современного образования является раскрытие креативного потенциала и Свобода самореализации личности.

Новые Федеральные государственные образовательные стандарты всех уровней определяют главное требование к личности – образование должно быть продуктивным. Данный подход вносит важный социальный аспект, как в процессе обучения, так и процесс воспитания, который состоит в том, чтобы обеспечить и реализовать продуктивное образование личности необходимо так выстроить процесс взаимодействия с людьми и социумом, чтобы он носил эффективный и результативный характер.

Полноценно поддерживающая науку образовательная система должна культивировать творчество в его различных формах. Она должна вырабатывать у учащихся способность к самостоятельному поиску, интерес к выбранной области деятельности.

Образование – есть некое достояние личности, и есть три смысла понятия «образование». Первый смысл: образование – это достояние личности. Второй смысл: образование – это процесс обретения личностью своего достояния. Третий смысл: образование – это система, социальный институт, существующий для того, чтобы помогать всем гражданам, обрести такое достояние.

Современное образование неотделимо от категории «инновация». *Инновация* – означает обновление или улучшение. В общем плане его можно понимать как особую культурную ценность материальную или нематериальную, которая в данное время и в данном месте воспринимается людьми как новая.

Понятие «современное инновационное образование» – это на наш взгляд такое образование, которое направленно на обретение личностью *своего инновационного образа, достояния* через обучения, воспитания, развития, социализации, культурализацию, а результатом такого инноваци-

онного процесса, или как сейчас модно говорить – образовательного продукта, может стать:

**Инновация-продукт** – это новшество, имеющее физическую форму готового принципиально нового или усовершенствованного изделия, которое выходит в этой форме за пределы предприятия.

**Инновация-процесс** – это техническое, технологическое, производственное и управленческое усовершенствование или создание принципиально нового бизнес-процесса, снижающее стоимость, повышающее эффективность и качество нового или существующего продукта. Можно продолжить, инновация-услуга, инновация-результат, и, безусловно инновация-знание, без которых невозможно стать компетентным выпускником школы, бакалавром, магистром, аспирантом.

**Суть инновационного образования** можно выразить фразой: «Не догонять прошлое, а создавать будущее». В лучших своих образцах оно ориентировано не столько на передачу знаний, которые постоянно устаревают, сколько на овладение базовыми компетенциями, позволяющими затем, по мере необходимости, приобретать знания самостоятельно. Именно поэтому такое образование должно быть связано с практикой более тесно, чем традиционное, и в этом заложена его суть как социально-ценностного феномена. Объем информации, которой владеет наша цивилизация, удваивается каждые пять лет. Поэтому помимо освоения знаний не менее важным становится освоение техник, с помощью которых можно получать, перерабатывать и использовать новую информацию. Знания при этом осваиваются применительно к тем умениям, которыми овладевают учащиеся в рамках инновационных образовательных программ.

Снижение конкурентоспособности традиционных институтов образования, а также недостаточная интеграция науки и производства свидетельствуют о необходимости создания принципиально новых учреждений образования. Сегодня традиционное образование как система получения знаний отстает от реальных потребностей современной науки и практики.

Инновации сегодня определяется как некая ценность, полезная и нужная идея, реализация которой предполагает развертывание инновационного процесса.

С.В. Костюкевич (Республика Беларусь) в своей статье «Инновации: подход современных авторов в контексте российского опыта», анализи-

руя различные взгляды, делает вывод: «исследователи создают инновации, но нужна целая инфраструктура, которая помогала бы внедрить эти инновации» [1, с. 71].

Специфическими продуктами современной образовательной деятельности могут быть: 1) научные знания; 2) научные методы; 3) сам её субъект – профессионально подготовленный специалист, обладающий качествами личности: критичностью, честностью, целеустремлённостью, свободой мышления, способностью к решению нестандартных (инновационных) задач.

Таким образом, инновационное образование предполагает обучение в процессе создания новых знаний – за счет интеграции фундаментальной науки, непосредственно учебного процесса и практики. Такой процесс предполагает развитие и воспитание креативности личности, которую возможно осуществить через содержание и методы инновационного образования.

Разработка содержания, технологий, форм и методов, а так же условий организации инновационного образования с позиций его социально-культурной значимости для личности – важнейшая траектория сегодняшнего дня, а ее конечной целью является обретение и достижение личностью ценностей: добра и справедливости, труда и блага, здоровья и самореализации человека.

В основе парадигмы современного инновационного образования может лежать проблемно-решающий метод (предложенный Л. Лаудан [5]: США, Философ, методолог), суть которого состоит в:

– Представлении науки как непрерывной деятельности по решению специфических эмпирических и концептуальных проблем.

– Научный поиск идёт путём эмпирико-теоретического продвижения, решая проблемы и эмпирической адекватности, и внутренней теоретической связности.

– Прогресс в науке зависит не только от текущей проблемно-решающей эффективности научных теорий и традиций, но и от их внутреннего потенциала развития.

### Библиографический список

1. Костюкевич С.В. Инновации: подход современных авторов в контексте российского опыта // Вестник высшей школы. – 2011. – № 4. – С. 69–78.
2. Кройтор С.Н. Инновации в образовании: Социологический анализ (на примере системы высшего образования Республики Беларусь): Дис. ... канд. социолог. наук. – Минск, 2009. [Электронный доступ к автореферату: <http://vivakadry/15.htm>].
3. Мудрик А.В. Социализация человека: учеб. пособие. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 624 с.
4. Проблемы современного образования. Научно-информационный журнал Российской академии образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pmedu.ru/>
5. Ушаков Е.В. Введение в философию и методологию науки: учебник. – М., 2011. – 584 с.
6. Современные проблемы науки и образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/>

**Волошина Людмила Николаевна***доктор педагогических наук, профессор***Демидович Ольга Викторовна***кандидат педагогических наук, доцент**Белгородский государственный университет**Voloshina\_L@bsu.edu.ru*

## **ЗДОРОВЬЕ ОРИЕНТИРОВАННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА КАК ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ**

*Обосновывается актуальность и необходимость использования здоровьесберегающих технологий в профессиональной подготовке педагога, раскрываются цели и содержание инновационной программы «Здоровьесберегающая система подготовки конкурентоспособных кадров для наукоемких экономических отраслей и социальной сферы региона».*

**Ключевые слова:** здоровьесбережение, образовательный процесс, профессиональная подготовка педагогов.

**В** настоящее время здоровьесбережение осмысливается как значимый феномен социального бытия, обусловленный как современными культурными дискурсами (концепциями, картинками мира, знаниями), так и в не меньшей степени социальными институтами, технологиями и приобретает значение сложного социокультурного явления.

Становящаяся общественная потребность заключается в новой организации образовательного процесса, определяющего здоровье как цель, объект и результат деятельности, гарантирующей оптимальные условия физического и психического развития подрастающего поколения.

К сожалению, Россия относится к числу стран, где растет тенденция ухудшения здоровья детей и молодежи. Условия жизни и существующая педагогическая система не способны выполнить социальный заказ общества – сохранить здоровье. Возникло широкомасштабное противоречие между модернизацией образовательной сферы и резким ухудшением здоровья подрастающего поколения.

Анализ здоровья и физического развития студентов, поступивших на первый курс педагогического факультета Белгородского государственного университета в 2009 году, показывает, что только 17,8% из них практически здоровы. Наблюдения и тестирование, проведенные со студентами 3 курса в том же году свидетельствуют о наличии профессионально обусловленных дефектов здоровья будущих педагогов: депрессивных состояний, агрессивного-депрессивного и дизадаптивного синдромов. По данным исследований Балышевой Н.В., Горелова А.А., Румба О.Г., коли-

чество студентов основной группы для занятий физической культурой за последние 5 лет в университете снизилось почти вдвое (с 79,5% до 47,5%) [2, с. 3–7].

Ряд отечественных исследователей и зарубежных специалистов [1; 4; 5; 6; 7] особое беспокойство выражают по поводу того, что негативное влияние гиподинамии значительно усиливается различными вредными привычками (курение, раннее употребление тонизирующих и спиртных напитков, наркотиков). В молодежной среде наблюдается потребительское отношение к здоровью, отсутствие ответственности за его сохранение и укрепление, что приводит к раннему износу организма.

В настоящее время разрабатываются кардинальные государственные меры по охране и укреплению здоровья молодого поколения. Эффективная их реализация возможна при преодолении узко специализированных подходов к проблеме здоровья, активной позиции государства, общества и каждой личности. Назрела необходимость на основе кластерного подхода единения усилий образовательных, медицинских, социально-культурных учреждений, общественных организаций, средств массовой информации и самой личности в борьбе за качество здоровья.

Преодолению разобщенности и достижению взаимопонимания может служить единое поле деятельности, общее для педагогов, физиологов, гигиенистов, психологов, педиатров и других специалистов – это образовательное учреждение.

Доказано, что влияние социальных факторов на здоровье человека составляет 60–70%. Для студентов социальным является комплекс организа-

ционно-педагогических факторов: существующие образовательные технологии, стиль работы преподавателя, реализация воспитательной установки на здоровый образ жизни, предполагающий соответствующую организацию образовательного пространства жизнедеятельности учебного заведения, характер психологической поддержки, медицинской помощи, санитарно-гигиенические условия и др.

Особенно актуально создание здоровьесориентированной системы профессиональной подготовки для педагогического факультета. Только через педагогов и семью можно довести до сознания подрастающего поколения ценности здорового образа жизни.

Нашим выпускникам предстоит внедрять в практику работы детских садов, школ здоровьесберегающие технологии, научиться моделировать для каждого ребёнка «запас прочности» здоровья.

При этом надо учесть, что студенческий возраст характеризуется наивысшей социальной активностью, высоким уровнем познавательной мотивации, образцовым уровнем культуры, что создает предпосылки для формирования здоровья и здорового образа жизни.

Реализация здоровьесориентированной технологии может обеспечить условия в системе педагогического образования для активного участия индивида в формировании и восстановлении резервов собственного здоровья, для наиболее полного овладения профессиональными знаниями по здоровьесбережению, для оптимизации производственной, личной и социальной жизни, что в целом составляет компетентность здоровьесбережения.

Актуальность и необходимость использования здоровьесберегающих технологий в профессиональной подготовке педагога обусловлена неуклонной интенсификацией учебного процесса: при сохранении общего количества часов в базисных планах, объём учебной информации значительно увеличивается за счет регионального компонента и заданий, выносимых для самостоятельной работы. Сегодня учебная неделя (аудиторные занятия) студента педагогического факультета составляет 40–46 академических часов.

Процесс интенсификации образования неуклонно снижает физическую активность студентов и детей. На занятия физической культурой у студентов 1–3 курсов педагогического факультета отводится 4 часа в неделю, а по сути, физ-

культура проводится 2 раза в неделю. У студентов 4–5 курсов такие занятия не предусмотрены. Стоит заметить и то, что занятия физической культурой не всегда имеют профессиональную направленность на будущую физкультурно-оздоровительную деятельность студентов педагогических специальностей, так как это не отражено в содержании ГОС ВПО.

Допускаются нарушения гигиенических и физиологических требований к организации образовательного процесса: нерациональное расписание учебных занятий, нехватка аудиторий, слабая освещённость, обучение в несколько смен и т.д.

И сегодня, не смотря на провозглашаемую гуманизацию образовательного процесса, не удалось избежать стрессовой тактики существующей педагогики, доминирующей парадигмы авторитарного подхода к обучающимся и воспитанникам. Состояние повышенной тревожности стало распространённым явлением в студенческой среде, выступающим часто причиной отклонений в состоянии здоровья. По данным профессора Бусловской Л.К., на педагогическом факультете Белгородского государственного университета только у 6,5% первокурсников хороший уровень приспособляемости, умеренная тревожность, высокая удовлетворённость жизнедеятельностью, а у 39,2% – присутствует высокое напряжение процессов адаптации [3, с. 106–116].

Проблемы личного здоровья молодежи не должны проходить мимо внимания преподавателей вуза. Понимание преподавателями вуза механизмов формирования и сохранения здоровья, механизмов, обеспечивающих устойчивость, надёжность, оптимальность реализации биологических, психических функций индивида в онтогенезе, в конкретных условиях жизнедеятельности является основой сохранения генофонда нации, повышения качества образования.

Несистематичность, разрозненность знаний о здоровье, нерациональная организация образовательного процесса отрицательно сказывается на будущей профессиональной деятельности выпускников педагогических специальностей и вызывает необходимость их упорядочивания, систематизации, обобщения на основе использования здоровьесберегающих технологий, а также необходимость развития личного и профессионального аспекта компетентности в физкультурно-оздоровительной деятельности.

На решение этих проблем направлена инновационная программа Белгородского государственного университета «Здоровьесберегающая система подготовки конкурентоспособных кадров для наукоемких экономических отраслей и социальной сферы региона». В рамках её реализации на педагогическом факультете создана и апробируется модель здоровьесберегающей системы профессиональной подготовки педагогических кадров, учитывающая социальный запрос, реальные возможности факультета, университета, интересы и потребности субъектов образовательного процесса, а также реализуется проект «Развитие здоровьесберегающей системы профессиональной подготовки педагога».

Цель проекта: выявить, обосновать и апробировать организационно-педагогические условия развития здоровьесберегающей системы профессиональной подготовки педагогов. В процессе реализации проекта нами было изучено влияние условий профессиональной подготовки, педагогических инноваций на состояние здоровья и жизнестойкости субъектов образовательного процесса на педагогическом факультете; выявлены запросы образовательных учреждений региона по проблеме подготовки педагогов к выполнению функции охраны и укрепления здоровья; обеспечена научно-методическая поддержка профессионально-педагогической деятельности по формированию и развитию компетентности здоровьесбережения у будущих педагогов, в основе которой лежит изучение курсов «Педагогика и психология здоровья», «Воспитание здорового человека», «Технологии развития компетентности здоровьесбережения у будущих педагогов», направленных на повышение теоретической и практической подготовки будущего педагога к здоровьесберегающей педагогической деятельности.

Совершенно очевидно, что здоровьесберегающая деятельность в образовании будет целенаправленной и надежной, если педагог будет иметь представление о зонах освоения новых здоровьесберегающих ценностей, факторах и направлениях её развития, а также условиях её осуществления на технологической основе.

В программах курсов представлены технологические блоки организации здоровьесберегающей деятельности в образовательном учреждении, дана характеристика ряда образовательных технологий с учетом их здоровьесберегающего потенциала.

Научная база дисциплин отражает результаты прикладных исследований ученых БелГУ по созданию здоровьесберегающего образовательного пространства региона, формированию компетентности здоровьесбережения студентов и педагогов, разработки и внедрению здоровьесберегающих технологий, а также инновационный опыт работы по охране и укреплению здоровья в образовательных учреждениях России и за рубежом.

Программы и учебно-методические комплекты дисциплин строятся на принципе симультантности (проблемности, диалогизации, моделирования) и отражают современные технологии развития компетентности здоровьесбережения у будущих педагогов на основе осуществления комплексного и интегрированного подходов к профессиональной подготовке.

В основу разработки программ заложена технология модульности, содействующая развитию таких важных профессиональных качеств личности педагога как самооценка, самоорганизация, саморазвитие, самосовершенствование и самостоятельность, позволяющая объединить содержательную и процессуальную системы деятельности.

В программы входят 8 законченных модульных блоков:

1. Современные представления о здоровье человека.
2. Модели здорового человека.
3. Здоровьезатратные формы существования человека.
4. Воспитание индивидуального стиля здорового поведения,
5. Компетентность здоровьесбережения в системе образования.
6. Здоровьесберегающая деятельность в образовании.
7. Здоровьесберегающие образовательные технологии.
8. Здоровье педагога и способы его укрепления.

С одной стороны они автономны, с другой стороны являются отдельными элементами целостной системы. В каждом модуле предусмотрены лекционные, семинарские, практические, лабораторные занятия, направленные на изучение теоретических основ модуля, современных исследований по проблеме, аналитико-диагностическое изучение инновационного опыта здоровьесберегающей деятельности образователь-



ных учреждений, практическое решение задач охраны и укрепления здоровья обучающихся.

Содержание модулей, учебных элементов имеет различную направленность: это и информационное изложение материала, и выполнение исследовательских, диагностических, практических заданий, заполнение анкет, опросников.

В начале каждой модульной программы, модуля (М), учебного элемента (УЭ) дается представление о том, что предстоит усвоить, осмыслить, уяснить. Изучение каждой модульной программы, (М), (УЭ) желательно начинать с выполнения заданий входного контроля, которые помогут выявить пробелы в знаниях и укажут на материал, который необходимо изучить внимательно. Содержание заданий раскрывает возможные механизмы включения слушателя в процесс самообразования, самооздоровления и подготовки к выполнению здоровьесберегающей функции в образовательном учреждении.

В курсах дисциплин по выбору акцентируется внимание и на такой проблеме, как здоровье и негативные личностные изменения педагога в профессиональной деятельности. Среди факторов, их вызывающих, рассматривается потеря ценностно-смысловых ориентаций деятельности, субъективная неудовлетворенность качеством жизни, высокая энергоёмкость труда, меры профилактики профессиональных деформаций педагога.

Развитию творческой активности студентов, созданию условий для самореализации способствуют задания творческого характера, которые готовят их к итоговой аттестации – защите здоровьесберегающих социально-педагогических проектов. К ним относятся:

- проектирование модели здоровой личности;
- составление программы «минимум» и «максимум» по самооздоровлению;
- защита авторского проекта «Здоровый педагог – здоровое поколение»;
- конкурс на лучшую игру-тренинг по снятию психоэмоционального напряжения.

При подготовке авторского социально-педагогического проекта допускается взаимодействие слушателей в «малых группах».

Проект включает в себя:

- постановку проблемы и задач;
- обоснование его актуальности;
- построение гипотезы;
- структурирование содержательной части;
- использование исследовательских моментов;

– достижение поставленных целей и задач.

По завершению изучения модульной программы предложены задания для выявления рефлексивно-оценочной позиции будущего педагога. Завершается изучение каждой модульной программы выполнением заданий выходного контроля, позволяющим увидеть степень освоения предложенного материала. В качестве контрольных заданий используются тесты и технологические карты самоконтроля.

Как показал анализ результатов тестирования, анкетирования студентов в результате реализации проекта «Развитие здоровьесориентированной системы профессиональной подготовки педагога» произошло повышение профессиональной самооценки, развитие ценностных ориентаций, обогащение представлений о содержании и технологиях здоровьесориентированной профессиональной деятельности, что и составляет основу профессиональной компетентности будущего педагога в области охраны и укрепления здоровья.

#### Библиографический список

1. Абаскалова Н.П. Системный подход в формировании здорового образа жизни субъектов образовательного процесса «школа – вуз»: монография. – Новосибирск, 2001. – 316 с.
2. Бальшиева Н.В., Горелов А.А., Румба О.Г. Исследование функционального состояния сердечно-сосудистой системы студентов различных групп здоровья // Культура физическая и здоровье. – 2010. – № 3. – С. 3–7.
3. Бусловская Л.К., Рыжкова Ю.П. Адаптация и дезадаптация студентов педагогического университета // Вопросы современной науки и практики: университет им. В.И. Вернадского. – Тамбов, 2007. – № 4 (10). – Т. 1. – С. 106–116.
4. Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установка. – М.: Академия, 2001. – 298 с.
5. Виленский М.Я. Основы здорового образа жизни студентов. – М., 1995. – 216 с.
6. Волошина Л.Н. Теория и практика развития здоровьесберегающего образовательного пространства в комплексе «дошкольное учреждение – педагогический колледж»: монография. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2005.
7. Татарникова Л.Г. Российская школа здоровья и индивидуального развития детей: к проблемам педагогической валеологии: пособие. – СПб: СПбАППО, 2004. – 192 с.

Гурьянова Марина Петровна

доктор педагогических наук, профессор  
Институт социальной педагогики РАО, г. Москва  
isprao@mail.ru**СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ИНСТИТУТА СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ  
В СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ РОССИИ**

*Представлено научное осмысление процесса профессионального становления и развития института социальных педагогов в сельской местности России.*

**Ключевые слова:** институт социальных педагогов, сельская местность, социальная педагогика.

**П**рофессиональное становление и развитие института социальных педагогов началось в СССР в конце XX века и было обусловлено потребностями общества, развитие которого, с одной стороны, требовало активного использования потенциала социальной среды в воспитании и образовании школьников, с другой – появившимся интересом отечественного образования к зарубежному опыту социального воспитания, который стал доступен педагогам-практикам нашей страны. Отечественная педагогика в те годы встала перед необходимостью развиваться в русле мировых тенденций в воспитании и образовании молодёжи.

Становление института социальных педагогов в сельской местности России пришлось на конец 80-х годов XX века. Инициатором этого процесса в России стала научно-исследовательская деятельность ВНИКа (временного научно-исследовательского коллектива) «Школа-микрорайон» Гособразования и АПН СССР (руководитель – В.Г. Бочарова), который организовал на базе разнотипных городских и сельских микрорайонов широкомасштабный социально-педагогический эксперимент по взаимодействию школы и среды. Одним из перспективных направлений исследовательского поиска этого научно-практического коллектива стала апробация института социальных педагогов, в том числе и в сельской местности России.

В комплексном социально-педагогическом исследовании, осуществлённом ВНИКом «Школа-микрорайон», участвовали 30 региональных научно-практических групп непосредственно из сельской местности разных регионов России, Белоруссии, Литвы, Украины, Азербайджана, Молдавии. Эти группы работали на местах, на экспериментальных площадках и представляли различные регионы России, а также союзные республики тогда ещё действующего СССР. Все исследователи из сельских регионов были объединены

во ВНИКе в одну исследовательскую группу под руководством М.П. Гурьяновой.

Сегодня, по прошествии более 20-ти лет со дня появления новой профессии в России, возникла необходимость в научном осмыслении процесса профессионального становления и развития института социальных педагогов в сельской местности России.

*На первом, оптимистическом этапе (1989–1991)* становления и развития института сельских социальных педагогов в России была осуществлена научная разработка *теоретической модели* профессиональной практической деятельности социального педагога и её широкая экспериментальная апробация на практике.

Социальная и образовательная ситуация того времени (конец 80-х гг. – первые годы 90-х гг. XX века) характеризовалась высокой активностью инновационных процессов, гуманитарной социальной атмосферой в обществе. Педагогическая мысль, озарённая новыми социально-педагогическими идеями, и идеальная возможность для их воплощения в жизнь: гласность, свобода слова, предпринимательства, творчества, востребованность идей народной педагогики, истории социальной, хозяйственной жизни России, возвращение из небытия имен, фактов, культурного наследия предшествующих поколений, демократизация общественной и школьной жизни – таковы были социально-экономические условия того времени, довольно благоприятные для масштабного социально-педагогического эксперимента.

Первыми к выполнению функций социальных педагогов приступили воспитатели РВО (разновозрастные отряды) сельских школ – Пирочинской, Коломенской, Песковской, Сосново-Борской, Пановской Коломенского района Московской области, работа которых в социуме, по месту жительства, с семьёй была наиболее приближена к социально-педагогической деятельности.

На втором году деятельности ВНИКа в режиме эксперимента стали работать социальные педагоги Пажгинской и Шерлягской школ Республики Коми; Курносовской, Шипицинской, Могильно-Посельской школ, школы № 2 р.п. Большеречье Большереченского района Омской области; Академийской школы Литвы, сельских школ Мордовского района Тамбовской области; Турумбетовской школы Башкортостана; Заволжской школы Тверской области; Неверовской школы Нерехтского района Костромской области; Владыкинской и Соболевской школ Каменского района Пензенской области; Новоторьяльской и Староторьяльской школ Марий-Эл; Зюкайской школы Пермской области; Верхневилуйской школы Якутии; Дулебской школы Республики Беларусь; Скатинской школы Камышловского района Свердловской области. Позднее к экспериментальной деятельности сельских педагогов активно подключились педагоги Межегейской школы Тувы; Олонечского района Карелии; Майской школы Пермской области. Педагогов вышеназванных школ можно по праву отнести к числу первопроходцев профессии «социальный педагог» в сельской местности России.

В процессе опытно-экспериментальной работы была проанализирована практическая опытно-поисковая деятельность социальных педагогов, обобщён их опыт, определены основные направления работы социальных педагогов с учётом их специализации и типа микросоциума: разработаны функции, содержание, формы и методы деятельности социальных педагогов, также квалификационные требования, предъявляемые к ним; выявлены общие и специфические особенности их деятельности, обоснованы этические и профессиональные стандарты профессии «социальный педагог».

Становление и развитие института социальных педагогов в сельской местности России происходило через систему образования. Первые социальные педагоги на селе появились в штатах общеобразовательных школ, при том, что их деятельность осуществлялась в открытой среде. Как правило, они совмещали основную работу учителя с работой (0,5 ставки) социального педагога. Наиболее характерная черта социального педагога в сельской местности на начальном этапе функционирования данного института – значительный вес социальных педагогов, работающих на общественных началах. В этот период основ-

ной социальный педагог, работающий на селе, – учитель с высшим образованием и педагогическим стажем, чаще всего имеющий гуманитарное образование.

В те годы в работе социальных педагогов разного профиля акцент был сделан на решение воспитательных задач, на воспитание «всем миром», на включение сельского сообщества в процесс воспитания, на педагогическое оздоровление сельской социальной среды. Практически все социальные педагоги в той или иной степени работали с детьми и подростками, а также с семьями, живущими в зоне обслуживания социального педагога.

Этот период отмечен возникновением новых типов открытых сельских школ, интегрированных в среду, объединяющих воспитательный и культурный потенциал среды. Социальный педагог выступал в роли посредника между семьёй и школой в воспитании подрастающего поколения. В эти годы были заложены предпосылки для перехода от эпизодической работы школы по реализации социально-педагогической функции к целенаправленной работе, к системной организации педагогической деятельности в открытой среде, в социуме, по месту жительства учащихся. Эта миссия сельской школы становится возможной благодаря деятельности социальных педагогов.

Социальные педагоги верили, что их работа будет способствовать гуманизации сельской социальной среды, установлению отношений сотрудничества между школой и семьёй в интересах ребёнка, социальному воспитанию детей и молодёжи.

В 1990 году сельские школы ВНИКа «Школа-микрорайон» приняли участие в выставке, организованной на ВДНХ СССР, под названием «Сельская школа: сегодня и завтра». За организацию инновационной социально-педагогической деятельности ВНИК «Школа-микрорайон» был награжден дипломом 1-ой степени ВДНХ СССР.

В 1990 году получила своё организационное и юридическое оформление Всесоюзная ассоциация социальных педагогов и социальных работников (президент – В.Г. Бочарова) с соответствующими республиканскими и региональными отделениями, которая в 1992 году, в связи с распадом СССР, была преобразована в Ассоциацию социальных педагогов и социальных работников Российской Федерации (АССОПиР РФ) и само-

стоятельные ассоциации Республики Беларусь, Украины, Молдовы, а также Литвы и Латвии). Состоялось официальное закрепление членства АСОПР РФ в Международной Федерации социальных работников.

В 1990 году выходит в свет профессиональный журнал «Социальная работа». В том же году в СССР была официально признана профессия «социальный педагог». Основанием для официального признания стало решение коллегии Госкомитета СССР по народному образованию от 13.07.90 г. № 14/4 «О введении института социальных педагогов». Профессия «социальный педагог» была внесена в список должностей рабочих и служащих. Документы, принятые коллегией, основывались на результатах широкомасштабного эксперимента, проведенного в 1989–1991 гг. по заказу Гособразования и Академии педагогических наук СССР ВНИКом «Школа-микрорайон». Решение коллегии явилось правовой основой деятельности социального педагога, были определены его социальный статус, должностные обязанности, права.

В 1990 году приказом Государственного комитета СССР по народному образованию (приказ № 582 от 21.08.90 г.) вводится новая специальность 03.11.00 «Социальная педагогика». Профессиональная подготовка специалистов стала осуществляться на дневной, вечерней и заочной формах обучения.

Закрепление правового статуса социальных педагогов послужило началом развития института социальных педагогов в сельской местности во многих регионах.

В этот период функционирования института социальных педагогов в сельской местности происходит обогащение образовательной практики села инновационными социально-педагогическими идеями.

Социальный педагог, позитивно встреченный сельской общественностью, ещё не имеет широкого общественного признания ни в профессиональной образовательной среде, ни в широкой общественной среде.

*Второй, созависимый этап* (1992–1999) становления и развития института социальных педагогов в сельской местности России характеризуется *поиском содержания и форм* профессиональной деятельности социальных педагогов, адекватных новой социально-экономической ситуации в обществе, появившимся социальным

проблемам, изменившимся потребностям, интересам и запросам сельских жителей.

С начала 90-х гг. XX века, когда Россия стала независимым суверенным государством, начался процесс ухудшения социально-экономической ситуации в стране, особенно в сельской местности. Сельская семья, у которой возникло немало трудностей в связи с распадом колхозов и совхозов, являвшихся основными работодателями в деревне, стала мало кого интересовать, кроме школы в лице, прежде всего, социальных педагогов. Среди приоритетных направлений их деятельности становится социально-педагогическая помощь детям и семьям, находящимся в трудной жизненной ситуации. В эти годы социальные педагоги вынуждены включаться в решение социальных проблем людей, живущих в микрорайоне их деятельности. Они всё чаще совмещают выполнение собственных функций и функций специалистов социальной работы, социальных работников, так как в отдалённых сельских населённых пунктах просто нет специалистов других социальных служб.

В этих непростых социально-экономических условиях жизни села многие сельские экспериментальные школы в силу необходимости берут на себя роль центров социально-педагогической работы с населением, оказывая помощь детям из малообеспеченных семей, семей с асоциальным поведением родителей, малоимущим семьям, помогая пенсионерам, организуя досуг молодёжи.

В 1993 году на базе 19-ти сельских экспериментальных площадок формируется первый опыт создания *социально-педагогической службы села*, где социальные педагоги в сотрудничестве со школьными учителями, медицинскими работниками, работниками культуры, физкультуры и спорта, педагогами-психологами представляют её кадровую инфраструктуру.

В данный период социальный педагог как представитель одной из педагогических профессий начинает занимать свою нишу в профессиональной образовательной среде. В экспериментальных регионах он получает общественное признание и авторитет в сельском сообществе.

В некоторых регионах ставки социальных педагогов появляются не только в школах, но и, как например, в Костромской области, в сельских администрациях.

Однако в широкой общественной среде профессия «социальный педагог» ещё не имеет должного признания и авторитета.

*Третий, эволюционный этап* (2000–2008) становления и развития института социальных педагогов в сельской местности России совпадает с обретением страной относительно социально-экономической стабильности.

Социальная ситуация в сельском социуме остаётся довольно сложной. Бедность, безработица, бытовое пьянство, асоциальный образ жизни определённой части родителей, беспризорность и безнадзорность детей, девиантное поведение подростков – таков круг проблем, с которыми повседневно приходится сталкиваться сельскому социальному педагогу.

Развитие института социальных педагогов в сельской местности в этот период не отличается особым динамизмом преобразований, но ему присущи *определённые позитивные изменения* в развитии.

Для этого периода характерно *расширение поля профессиональной деятельности* сельских социальных педагогов. Оно начинает охватывать практически все учреждения социальной сферы. Социальные педагоги начинают работать в дошкольных образовательных учреждениях, общеобразовательных школах, школах-интернатах, детских домах, учреждениях дополнительного, начального и среднего профессионального образования, коррекционных образовательных учреждениях, центрах психолого-медико-социального сопровождения. Они работают в социальных учреждениях – центрах социальной помощи семье и детям, социально-реабилитационных центрах для несовершеннолетних, реабилитационных центрах для детей и подростков с ограниченными возможностями, в комплексных центрах социального обслуживания, домах-интернатах для лиц с умственной отсталостью и пр. Достаточно редко, но на практике встречаются примеры работы социальных педагогов в подростково-молодёжных клубах, в учреждениях здравоохранения, культуры, правопорядка, МЧС. Бесспорно, профессиональная деятельность социальных педагогов в различных учреждениях имеет свою специфику.

Расширяются, укрепляются профессиональные контакты социального педагога со специалистами социальных служб. В зону его ближайшего взаимодействия входят школьные педагоги, педагоги других образовательных учреждений, социальные работники, педагоги-психологи, специалисты в области физкультуры и спорта, ра-

ботники культуры, медицинские работники, специалисты сельского хозяйства. Свои формы взаимодействия сельские социальные педагоги находят с работниками служб занятости населения, правоохранительных органов, наркологами.

Совершенствуется деятельность социальных педагогов по включению общественности в работу по оказанию помощи людям, находящимся в трудной жизненной и социально опасной ситуации. Сельские социальные педагоги всё чаще выступают в роли организаторов работы помощников социальных педагогов и социальных работников, волонтёров социальной работы, наставников молодёжи, руководителей трудовых объединений школьников, консультантов различных общественных объединений. Зачастую они возглавляют то или иное объединение социально-педагогической направленности: разновозрастные отряды по месту жительства учащихся, детско-родительские объединения, семейные клубы, детские и молодёжные объединения.

Особое место в работе сельского социального педагога продолжает занимать работа по *укреплению взаимодействия семьи и школы*. Социальные педагоги внедряют в социальную практику различные модели социального партнёрства семьи и школы, содействуют развитию совместных форм работы семьи и школы, организуют различные направления семейного, молодёжного досуга.

Развивается и совершенствуется деятельность социального педагога по проведению диагностических обследований личности и среды её ближайшего окружения. Нарбатываются технологии социально-педагогической помощи детям в их личностном развитии, в профессиональном самоопределении, в учебной деятельности; технологии поддержки подростков и молодёжи в их воспитании, образовании; а также помощи семьям, пожилым одиноким людям, инвалидам, находящимся в трудной жизненной ситуации.

После завершения работы ВНИКа, начиная с 1991 года по настоящее время, в Российской Академии образования активно и последовательно ведутся исследования в области социальной педагогики как науки, образовательной области и практики. В 2008 году в структуре РАО появляется научно-исследовательский институт – Институт социальной педагогики (директор – В.Г. Бочарова). Так стало называться после всех переименований научное учреждение, коллектив ко-

торого со времени ВНИКа «Школа-микрорайон» занимается научной разработкой социально-педагогических проблем.

В 2001 году выходит в свет профессиональный журнал «Социальная педагогика» (главный редактор – Л.Я. Олиференко); в 2008 в России начинает издаваться другой профессиональный журнал – «Социальная педагогика в России» (главный редактор – В.Г. Бочарова).

Введенные в 2010 году новые образовательные стандарты профессионального образования по социальной педагогике предусматривают психолого-педагогическую подготовленность и компетентность специалиста с ориентацией его на многоплановую социальную практику, овладение педагогикой отношений в социуме, в семье, в условиях открытой микросреды личности, в образовательных, социальных учреждениях, учреждениях здравоохранения, правопорядка. Профессиональное образование в области социальной педагогики начинает осуществляться на уровнях бакалавриата и магистратуры.

В этот период происходят качественные и количественные изменения в деятельности института социальных педагогов. Социальный педагог уже имеет широкое общественное признание в профессиональной образовательной среде. Начался процесс его признания и в широком пространстве общественной жизни страны.

*Четвертый, кризисный этап* (2008 г. – по настоящее время) становления и развития института социальных педагогов в сельской местности России связан с экономической политикой государства, направленной на экономию средств в социальной сфере, с курсом федеральной власти на сокращение «неэффективных расходов в социальной сфере» регионов, проведением реструктуризации сети общеобразовательных учреждений, расположенных в сельской местности.

Этот период характеризуется «замораживанием» процесса развития института социальных педагогов в сельской местности России, сокращением ставок социальных педагогов, педагогов-психологов, педагогов дополнительного образования в сельских образовательных учреждениях.

В некоторых регионах (Республики Карелия, Саха (Якутия), Марий-Эл, Нижегородская область и др.) местным властям удаётся сохранить ставки социальных педагогов в общеобразовательных учреждениях, поддерживать развитие института социальных педагогов, который не только поло-

жительно зарекомендовал себя на практике, но стал жизненно необходим в сельском социуме, чтобы педагогически обеспечивать процесс социальной безопасности семьи и детства, развитие социокультурной работы на селе, предотвратить усугубление депрессивных настроений людей в сельском социуме.

Отсутствие достаточного бюджетного финансирования образовательных учреждений и очень слабое муниципальное финансирование не позволяют широко развивать институт социальных педагогов в сельской местности регионов.

Региональные системы общего образования в силу минимального финансового обеспечения, по сути, «выталкивают» дипломированных социальных педагогов, перекладывая содержание социально-педагогической деятельности на других школьных специалистов – психологов, учителей, которые подрабатывают на этой ставке.

Возникают проблемы преодоления межведомственных барьеров в решении вопросов детского и семейного неблагополучия, требует совершенствования сложившаяся система межведомственного взаимодействия специалистов социальной сферы села.

Участники международного конгресса специалистов социальной сферы «Социальная педагогика: вызовы XXI века», проходившего в Тамбове в сентябре 2011 года, в принятой резолюции отметили, что повседневная деятельность социальных педагогов по оказанию социальной, социально-педагогической, психолого-педагогической поддержки и помощи семьям и детям, другим категориям населения, способствует сохранению социального и психологического здоровья человека и общества; поддержанию семейного и детского благополучия; помощи социально уязвимым категориям населения; воспитанию и образованию личности, ориентированной на созидательную работу и активное взаимодействие в социальной сфере. Была отмечена работа социальных педагогов по профилактике негативных явлений, в том числе и в сельской среде.

Вместе с тем участники конгресса выразили свою обеспокоенность процессом активного сокращения ставок социальных педагогов в образовательных учреждениях; сложностью трудоустройства значительного числа подготовленных вузами дипломированных социальных педагогов по полученной специальности из-за отсутствия рабочих мест; отсутствием мотивации и желания

у определенной части молодых дипломированных специалистов работать по полученной профессии из-за крайне низкого уровня заработной платы, невысокого престижа профессии в обществе, занятости ставок социальных педагогов неспециалистами; недооценкой значимости организации допрофессиональной подготовки социальных педагогов в системе профильного обучения школьников.

В рекомендациях конгресса отмечено: сегодня органам законодательной и исполнительной власти различных уровней, общественным палатам регионов необходимо способствовать поднятию статуса профессии «социальный педагог», содействовать «укоренению» этого института в обществе; активизировать усилия государственных и бизнес-структур в создании рабочих мест для представителей профессии «социальный педагог»; способствовать усилению роли СМИ в формировании привлекательного образа представителя профессий «социальный педагог»; созданию условий для развития социально-педагогического образования и социально-педагогической практики в регионах России.

Совершенно очевидно, что в сельской местности России с целью обеспечения социальной безопасности сельской семьи и детства, воспитания нового поколения граждан страны необходимо повысить роль *социокультурных центров* как государственно-общественных структур, действующих при администрациях сельских поселений и являющихся связующим звеном между социальными институтами села и сельскими жителями, а также работающих в них специалистов – работников образования, культуры, физкультуры и спорта. Особая роль должна принадлежать таким специалистам социальной сферы, как *социальные педагоги, специалисты социальной работы, социальные работники*. И те и другие решают свои специфические, но и во многом схожие задачи:

- поддерживают и стимулируют людей на развитие их собственных сил, их конструктивную деятельность, использование имеющихся у них резервов;
- предлагают социально-педагогическую помощь семьям, детям, организуют её, устанавливая различные необходимые для этого связи и контакты;

- организуют социально-педагогическую деятельность в открытой среде, направленную на гуманизацию социальной среды, отношений в социуме;
- сопровождают людей на протяжении определенного жизненного периода, оказывают им личное участие, организуют контроль за ситуацией в целях защиты клиента;

– представляют интересы нуждающихся в получении помощи, если последние не в состоянии этого сделать;

– обращают внимание на последствия беды и вносят предложения по их предупреждению, смягчению или ликвидации;

– вызывают сочувствие и активизируют людей на оказание помощи нуждающимся; оказывают воздействие на органы власти и управления с целью повышения качества социального обслуживания и социальной защиты;

– информируют инстанции на всех уровнях о факторах, которые негативно сказываются на условиях жизни определенных групп населения.

Социальные педагоги, организуя социально-педагогическую поддержку семей в сельских поселениях, стремятся опираться на позитивные факторы сельской среды, такие как опыт жизнеустройства крепких семей, семейные традиции, исконные традиции взаимопомощи, взаимовыручки, соседской кооперации, характерные для села, тем самым предупреждая появление негативных явлений в жизни людей.

Практика показывает: в тех сельских поселениях, где, благодаря усилиям социальных педагогов, действуют эффективные социально-педагогические модели поддержки семьи и детства, заметно ниже уровень семейного и детского неблагополучия, снижена социальная напряженность в сельских сообществах, наблюдается позитивный процесс самоорганизации людей с целью создания нормальных человеческих условий жизнедеятельности.

Все эти факты убедительно свидетельствуют о том, что институт социальных педагогов *востребован российским обществом*. В России он прочно завоевал права гражданства. Вместе с тем сегодня требуется серьезная государственно-общественная, частно-государственная работа по его поддержке и развитию, чтобы институт социальных педагогов стал действенным ресурсом инновационного социального развития страны.

Лопатин Андрей Рудольфович

кандидат педагогических наук, доцент  
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова  
ariadn85@mail.ru

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЗДАНИЯ СИТУАЦИЙ УСПЕХА ДЛЯ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КЛАССИЧЕСКОГО ВУЗА

*Статья посвящается проблеме модернизации учебно-воспитательного процесса в современном классическом вузе. Одним из путей решения данной проблемы, довольно остро стоящей, в настоящее время перед российским обществом, вузом, субъектами педагогической деятельности, является создание ситуаций успеха в образовательном процессе. В статье рассматриваются теоретические и технологические аспекты создания ситуаций успеха для студентов.*

**Ключевые слова:** мотивация достижения успеха, мотивация избегания неудач, когнитивно-аффективная мотивационная диспозиция, ситуация успеха, создание ситуаций успеха.

Воспитание детей и молодежи в современном российском обществе реализуется в условиях экономического и политического реформирования, в силу которого существенно изменилась социокультурная ситуация жизнедеятельности подрастающего поколения. Реформирование вызвало социальное расслоение общества, снижение жизненного уровня большинства населения страны.

Изменения, происходящие в обществе, определяют новые требования к отечественной системе высшего образования. Успешная самореализация личности в период обучения и после его окончания, ее социализация в обществе, активная адаптация на рынке труда являются важнейшей задачей учебно-воспитательного процесса в рамках классического университета.

В этих сложных условиях образовательное учреждение более не может оставаться в состоянии внутренней замкнутости и самодостаточности. Оно было и остается основным социальным институтом, обеспечивающим воспитательный процесс и реальную интеграцию различных субъектов воспитания.

В последнее время на страницах прессы, в научной, научно-популярной литературе и диссертационных исследованиях многочисленные авторы говорят о необходимости модернизации системы образования в России в целом и системы высшего профессионального образования в частности.

Современное учреждение высшего профессионального образования, в лучшем варианте, должна представлять собой образовательно-культурную среду для возвращения саморазвивающейся, социально-успешной личности профес-

сионала, Гражданина своего Отечества, осознающего пути и условия конструктивной самореализации.

В идеале в вузе должны быть созданы условия для самоактуализации личности каждого студента, для формирования и развития у него потребности и способности к саморазвитию. Классический университет должен предоставить возможность каждому студенту стать успешным, научить его быть успешным в учёбе, профессиональной деятельности, в жизни в целом.

Все это предопределяет рассматривать проблему модернизации высшего профессионального образования комплексно, системно, с позиции развития личности растущего человека как основной цели гуманистической воспитательной системы вуза.

Одно из направлений решения вышеуказанных проблем модернизации высшего профессионального образования – это внедрение в образовательный процесс вуза технологии создания ситуаций успеха. Это позволит выпускникам вуза стать конкурентноспособными профессионалами, востребованными на рынке труда, т.к. одним из результатов использования технологии создания ситуаций успеха является формирование мотивации достижения успеха, которая ведущими отечественными и зарубежными психологами признаётся основным значимым показателем социального и психического здоровья личности.

В поведении человека есть две функционально взаимосвязанные стороны: побудительная и регуляционная. Побуждение обеспечивает активизацию и направленность поведения, а регуляция отвечает за то, как оно складывается от начала до конца в конкретной ситуации. Среди всех



понятий, которые используются в психологии для описания и объяснения побудительных моментов в поведении человека, самыми общими, основными являются понятия «мотивация».

Мотивация – это специфический вид психической регуляции деятельности, особая форма внутренней активности субъекта. Она представляет собой сложную функциональную систему интегрированных аффективных и когнитивных процессов. Основная функция мотивации как сложной функциональной системы заключается в регуляции поведения, деятельности личности, направленной на реализацию мотива.

Любая форма поведения может быть объяснена как внутренними, так и внешними причинами. В первом случае говорят о мотивах, потребностях, целях, намерениях, желаниях, интересах, а во втором – о стимулах, исходящих из сложившейся ситуации. Все психологические факторы, которые как бы изнутри, от человека определяют его поведение, называют личностными диспозициями. Тогда, соответственно, говорят о диспозиционной и ситуационной мотивациях как аналогах внутренней и внешней детерминации поведения.

Среди всего многообразия мотивов особое место занимают мотив достижения успеха и мотив избегания неудач, так как они определяют целенаправленность и результативность активности человека.

Понятие потребности (мотива) достижения было выделено Х. Мюрреем в 1938 году. Он не разделял эти два понятия.

Его последователи – Макклелланд с сотрудниками (1949) рассмотрели мотив достижения как относительно устойчивую обобщенную личностную диспозицию. В результате проведенного анализа имеющихся данных были выделены основные критерии для идентификации мотива достижения:

- во-первых, индивид должен рассматривать себя ответственным за исход деятельности;
- во-вторых, он должен знать о факте достижения успеха, т.е. должна существовать точная информация о результатах деятельности;
- в-третьих, должна иметься некоторая степень риска, касающаяся возможности успеха.

Два противоположных взгляда (динамический и когнитивный), наметившиеся в трактовке мотивации в зарубежной психологии, по-разному подходят к определению понятия мотива достиже-

ния. Дж. Аткинсон связывает мотив достижения с эмоциями и определяет его как способность испытывать гордость при успехе.

С позиции когнитивных моделей мотив достижения рассматривается как когнитивная диспозиция – стремление получить больше информации о себе. Так, для Б. Вайнера, мотив достижения – это способность воспринимать успех как обусловленный внутренними факторами, в особенности усилием.

Для Х. Хекхаузена мотив достижения – это и когнитивная диспозиция; и индивидуально – специфические способы функционирования процессов мотивации, понимаемых как информационный процесс; и система самооценки – когнитивные процессы интерпретации причин, стабилизируемых посредством самоподкрепления.

Два подхода в трактовке природы мотива достижения – рационалистический и гедонистический сводят мотив достижения к чисто функциональному образованию, в одном случае – когнитивному, в другом – эмоциональному. Однако, как в том, так и в другом случае противопоставляются эмоции и познавательные процессы, которые представляют собой интегрированные системы. При этом предметное содержание нельзя сводить к беспредметным эмоциям или «оторванным» от аффективных процессов значениям.

Мотивация достижения – это психическая регуляция деятельности в ситуациях достижения, в которых имеется возможность реализовать мотив достижения.

Мотив достижения выступает как обобщенный устойчивый мотив личности. Поэтому мотив достижения рассматривается в современной психологии как аффективно – когнитивная мотивационная диспозиция.

Мотивация достижения как аффективно-когнитивная личностная диспозиция лежит в основе осознания субъектом деятельности своих успехов или неудач.

Проанализировав и обобщив предложенные словарями дефиниции, можно выделить следующие смысловые значения слова «успех»:

- 1) достижение намеченной цели;
- 2) хорошие результаты, достижения в работе, учебе;
- 3) общественное признание, одобрение;
- 4) достижение благосостояния и положения;
- 5) преуспевание.

В современных научных работах термины «успех» и «неудача» чаще всего используются в трех основных значениях.

Первое из них связано с «объективной» оценкой результата деятельности другого человека (например, мы можем говорить о человеке, что он добился успеха, если стал олимпийским чемпионом). Успех (неудача) в этом смысле – интегральная оценка достигнутого результата, который равен или выше (ниже) нормативного уровня или социального стандарта. Нормативный уровень и социальный стандарт – критерии, выработанные обществом для оценки достижения своих членов. Они могут различаться по степени объективности от вполне четко определенных значений до нечетких и аморфных представлений, фигурирующих в общественном мнении (например, личный достаток, дача или машина).

Второе значение терминов относится к субъективной оценке результатов собственной деятельности. Успех (неудача) в этом смысле – интегральная оценка собственного результата, которая зависит от того, равен или выше (ниже) достигнутый результат уровня личной цели, того, что ожидал или хотел достичь человек. Достигнутый результат может с позиций социальных стандартов оцениваться другими как «успех», а сам человек, с точки зрения своей цели, будет оценивать его как «неудачу», и наоборот.

Третье значение терминов относится не к самой оценке своего или чужого результата, а к состоянию, возникающему у человека в этот момент. Успех (неудача) в этом смысле – особое нервно-психическое состояние, возникающее у человека при значительном и значимом для него успехе или неудаче (понимаемые во втором значении этого слова). Успех и неудача всегда изменяют текущее психическое состояние, но особые психические состояния успеха или неудачи возникают только иногда, чаще всего под влиянием очень сильного успеха или неудачи.

Успех и неудача оказывают регулирующее и формирующее влияние на самооценку личности, уровень притязаний, мотивацию, атрибуцию результатов, оценку других лиц, выполняющих совместную деятельность или даже не участвовавших в ней и т.д.

Успех студента – это когнитивно-аффективное, оценочно-самооценочное, нервно-психическое состояние радости, удовлетворения от реализации своих возможностей, способностей, от дос-

тижения цели, от выполнения деятельности на высоком уровне качества, от принятия и признания проявлений личности студента значимым для него социальным окружением. Этому состоянию сопутствуют:

- уверенность в себе, ощущение компетентности;
- повышение социальной активности;
- повышение самооценки и уровня притязаний;
- повышение уровня мотивации достижения успеха;
- благодарность по отношению к значимым другим;
- формирование оптимистической перспективы к результатам дальнейшей деятельности в этом направлении и в целом;
- воспитание установки на содействие с более и менее значимыми сверстниками и окружающими людьми;
- гуманистическая позиция к людям, которая проявляется в позитивном отношении к личности человека и к своей, в том числе;
- формирование высокого уровня эмпатии по отношению к успехам и неудачам других;
- воспитание самоуважения.

Модель создания ситуаций успеха в учебно-воспитательном процессе классического вуза включает в себя следующие взаимосвязанные элементы:

- систему психолого-педагогической подготовки преподавателей, обеспечивающую их профессиональную готовность к созданию ситуаций успеха в образовательном процессе;
- специальную диагностику, выявляющую особенности мотивации достижения (или мотивации избегания неудач) у студентов;
- создание системы разрешающих условий для успешной позитивной самореализации студента посредством формирования целенаправленных ситуаций успеха в учебно-воспитательном процессе вуза и в той части воспитательной среды, которая находится под влиянием воспитательной системы.

Психологическая подготовка преподавателей включала в себя трениговую работу с педагогами. Необходимость проведения психологических тренигов обусловлена тем, что неуспешный, неуверенный в своих возможностях преподаватель, имеющий заниженную самооценку, диспозицию избегания неудач никогда не сможет со-

здать эффективную ситуацию успеха, которая приведет студента к действительно реальному успеху, не может сформировать у него мотивацию достижений успеха: тренинги по управлению стрессом, эффективного педагогического общения, уверенного поведения, развития креативности.

Программа психологической подготовки педагога, по нашему мнению, позволит: повысить самооценку педагога; снизить уровень его тревожности; развить творческие способности учителя; повысить уровень мотивации достижения успеха в профессиональной деятельности. Это в свою очередь, создает психологические условия, благоприятные для овладения преподавателям технологии создания ситуаций успеха в образовательном процессе.

Педагогический блок подготовки имеет своей целью обучить преподавателей методике создания ситуаций успеха в образовательном процессе.

В рамках педагогической подготовки проводились занятия по курсу «Теория и технология создания ситуаций успеха в образовательном процессе», посредством которого решались задачи овладения преподавателями технологией создания ситуаций успеха.

Курс представлен двумя блоками: психология успеха и педагогика успеха.

Содержание первого блока охватывает методологические и психологические аспекты процесса создания ситуаций успеха. Рассматриваются феноменология и генезис основных понятий: «успех», «мотивация достижения успеха», «мотивация избегания неудач», «стиль атрибуции», и др. Здесь также представлен историко-логический анализ развития концепции успеха в психологической науке, дан обзор основных течений и тенденций развития.

Содержание второго блока преследует следующие основные цели:

- проанализировать имеющиеся наработки педагогической науки и вузовской практики в плане целенаправленного создания ситуаций успеха в обучении и воспитании;
- рассмотреть вопрос о технологии создания ситуаций успеха при работе со студентами разных возрастных групп;
- отработать на лабораторных занятиях практические умения и навыки по организации успеха воспитанников.

Курс предполагает 32 часа занятий.

Энергию для своего личностного и профессионального роста и совершенствования педагог может черпать из своих успехов. Они в свою очередь опосредуются успехами студентов. Преподаватель может стать успешным, помогая быть успешным ученику.

Создавая ситуации успеха, педагог, с одной стороны, актуализирует в структуре потребностно-мотивационной сферы личности студента диспозиции достижения успеха в любой деятельности и, прежде всего в учебно-познавательной. С другой стороны, актуализация этих диспозиций приводит к изменению восприятия студентом учебной и любой другой жизненной ситуации. Его внимание в таком случае становится избирательным, а если ученик предвзято воспринимает и оценивает ситуацию с точки зрения диспозиционной мотивации достижения успеха, а не с позиции избегания неудач. Это является одним из ценнейших эффектов создания ситуаций успеха в образовательном процессе.

Алгоритм деятельности преподавателя по созданию ситуации успеха в образовательном процессе состоит из следующих шагов, представленных в модели.

1 шаг: осуществление психолого-педагогической диагностики студентов.

2 шаг предполагает целеполагание и разработку программы индивидуализированной педагогической помощи студенту в его личностном развитии.

3 шаг – это выбор преподавателем на основе составленной им программы помощи школьнику, форм, методов и приёмов которые могут привести к успеху студента в учебно-познавательной, коммуникативной и других видах деятельности, его личностному росту и развитию.

4 шаг: моделирование ситуации успеха для конкретного студента.

5 шаг: создание ситуации успеха в образовательном процессе вуза.

6 шаг предполагает итоговый самоанализ, рефлексии деятельности по созданию ситуации успеха, оценку результативности той или иной ситуации успеха, её воспитывающего потенциала для конкретного студента.

Несомненно, что процесс и результат работы педагога по созданию ситуации успеха оказывает влияние на мотивацию достижения успеха в его профессиональной деятельности.

Тыртышная Марина Алексеевна

*кандидат педагогических наук  
Лицей «Бауманский», г. Йошкар-Ола  
marinaprof@mail.ru***ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ  
В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ***Автор представляет размышления о взаимосвязи школы и семьи в решении проблем воспитания.***Ключевые слова:** *воспитание, социальное становление личности, школа, семья.*

**Ч**еловеческое общество при любом социально-экономическом и политическом устройстве заинтересовано в успешной интеграции подрастающего поколения в общественные отношения, его социальном становлении.

Социализация человека, процесс приспособления индивида к условиям социальной среды, происходит под влиянием как стихийных, так и организованных факторов. Создавая условия для социального становления своих членов, организуя и контролируя факторы социализации, общество обеспечивает стабильность собственного развития, трансляцию культуры и регулирование действий членов общества в рамках социальных отношений.

В процессе социального становления происходит формирование социальной грамотности, устойчивости, активности на основе личностного самоопределения и самореализации интересов и потребности детей.

Основными механизмами и факторами социализации человека профессор А.В. Мудрик считает семью и ближайшее окружение, различные социальные институты, субкультуру общения и межличностного взаимодействия. Результативность (социализированность) личности рассматривается как сформированность черт, задаваемых статусом личности и требуемых в данном обществе, конформность индивида к социальным предписаниям, развитие определенных качеств, которые фиксируются понятиями социальная зрелость, интеллигентность, трудолюбие, профессиональная, политическая и мировоззренческая зрелость. Социальное становление происходит в результате семейного, религиозного и социального воспитания, роль и значение которых в различных типах общества неоднозначно.

Современное общество требует от человека не только политехнизма знаний, высокого культурного уровня, глубокой специализации в отдельных областях науки и техники, но и умения жить, сосу-

ществовать в обществе. Основными параметрами личностного развития ребенка на сегодняшний день можно считать его ориентацию на общечеловеческие ценности, гуманизм, интеллигентность, креативность, активность, чувство собственного достоинства, независимость в суждениях. Именно от этих умений и качеств во многом зависит успех человека и общества в целом в преодолении противоречивых условий социальной жизни.

Долгое время в советской педагогике, ориентированной на коммунистические идеалы и принципы подчинения общественному, государственному личному, индивидуальное, значение семейного воспитания нивелировалось. Цепочка государственных учреждений: ясли-сад-школа-ПТУ-ВУЗ — решали задачи социального становления личности исходя из «госзаказа» на воспитание «человека нового общества». Политизация и идеологизация процесса воспитания были абсолютно логичны в решении задач социального становления нового поколения прокоммунистического общества.

Изменения, происшедшие в последние десять лет во всех сферах политической, экономической и социальной жизни российского общества породили многочисленные проблемы.

Новый поворот общественного развития произошел как всегда неожиданно — смена ориентиров социального становления породила некий вакуум в конкретной деятельности позитивных институтов социализации — семьи и школы. Школа решила, что теперь воспитание детей — дело семьи. Несмотря на провозглашенный приоритет образования в современном российском обществе, интерес к проблемам воспитания и социального становления детей со стороны школьников, со стороны ученых, педагогов-практиков, психологов, социологов, школа, как институт социализации мало продвинулась в аспекте создания условий для развития социальной и культурной компетентности личности, ее самоопределения в социуме. Практика показывает, что даже при самых

серьезных усилиях творческой работающей учительской массовой школы не в состоянии создать условия, достаточные для удовлетворения социальных и личностных интересов современных школьников. Она не может в полной мере выполнять социальный заказ общества на социально устойчивую, адаптивную личность, прежде всего в силу своей замкнутости, оторванности от жизни детей и проблем всего общества, отсутствия взаимодействия с другими институтами социализации.

Анализ деятельности школ по социальному становлению подтвердил мнение С. Гвершиловского о том, что усилия творчески работающего учительства направлены в современной школе, прежде всего, на интеллектуальное развитие школьников. Между тем, по мнению специалистов, если познание, восприятие, усвоение знаний, освоение социального опыта может формироваться в процессе обучения, интеллектуального развития ребенка, то отношение ребенка к самим знаниям, к делу, к людям, не может быть сформировано только в обучении. Как следствие – преобладание стихийных факторов в процессе социализации молодежи, все более широкие формы отклоняющейся от нормы социализации.

Большая часть семей так же оказалась не готова решать задачи социального развития детей, занимаясь решением материальных проблем. Другие субъекты социального развития детей: средства массовой информации, окружение в лице «двора и улицы», организации и учреждения, занимающиеся ранее просветительской, досуговой и образовательной работой с детьми, оказывают на личность ребенка или отрицательное воздействие, либо почти полностью отстранились в силу своих материальных и содержательного кризиса. В результате сегодняшнее социальное становление ребенка в основном происходит под влиянием стихийных факторов.

Отсюда – наши общие проблемы, отклоняющаяся социализация детей, приобретающая все более широкие формы. Главная беда – водораздел семьи и школы. На наш взгляд, это происходит от того, что в школах устарели формы и методы работы с родителями (от некоторых отказались вообще, некоторые просто не срабатывают в современных условиях). Семьи же сами утратились от школы. Нередко семья просто не может помочь школе (социальная неграмотность, материальные проблемы, низкий общекультурный уровень, с одной стороны, и «деловая занятость», с другой). Парадокс заключается в том,

что обе стороны не виноваты в этом.

На наш взгляд, выход из спора «кому воспитывать» в объединении усилий семьи и школы, как бы не банальна была эта фраза, в решении задач создания условий для развития детей.

Одна из наиболее актуальных задач в связи с этим – осмысление перемен в социальной и духовной жизни – определение тенденций дальнейшего развития учебных заведений и системы образования в целом, выбор структуры и содержания процесса социального становления и воспитания личности. Определение конкретных целей и задач воспитания, моделирование социально-воспитательного пространства с целью обеспечения самоопределения личности, духовно-нравственного становления детей и подростков, подготовка их к самостоятельной жизни, взаимодействие семьи, общественных институтов составляли основу современной государственной политики в вопросах воспитания и образования.

Отдельно родители и школа мало что могут сделать. Здесь нужно многостороннее встречное движение, новая «цепочка социального воспитания»: педагогизация среды – объединение в единое пространство субъектов социального становления (центров досуга и др.) – поддержка государства – привлечение семьи через новые формы и методы – новые типы учебных заведений.

Система образования не является единственным общественным институтом, оказывающим влияние на социальное становление человека. Но именно на ней в настоящее время лежит большая ответственность за процесс интеграции индивида в социальную систему, освоение им знаний, социальных норм и культурных ценностей, так как именно в школах еще пока сконцентрированы, объединены материальные и кадровые ресурсы воспитания детей.

Единство целей и задач школы и семьи, учет социального заказа при выстраивании целеполагания, подборе содержания деятельности, индивидуальных особенностей ребенка, семьи, окружающего социума, возможность построения индивидуального маршрута развития и образования, возможность выполнения социально-защитных функций, комплексное решение проблем контроля за здоровьем детей – вот основные преимущества современной школы, которая ставит перед собой задачу успешной социализации выпускника. Важно, чтобы готовы были к решению этих задач и педагогические кадры, условия и определены формы привлечения к работе семей.

Пейсахович Григорий Ефимович

кандидат педагогических наук  
Лицей «Бауманский», г. Йошкар-Ола  
marinaprof@mail.ru

## ЛИЦЕЙ БАУМАНСКИЙ: ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА

*В статье прослеживается опыт диалектического развития обычной общеобразовательной школы к учреждению «нового типа», анализируются содержательные и организационные аспекты трансформации школы как социально-педагогической системы.*

**Ключевые слова:** общеобразовательная школа, гуманистическая воспитательная система, школа-комплекс, центр образования, лицей.

Образование как социальное явление и процесс, как социальная система, наконец, как социальный институт, являясь элементом общества, испытывает на себе практически все изменения, происходящие в нем. Это вдвойне справедливо по отношению к образованию в обществе, переживающем глубокие, качественные трансформации. Именно таким, как известно, и оказывается сегодня российское общество. Переходный характер процессов, происходящих в нашей стране, экономические, политические, социальные реформы, связанные с демократизацией общества, его движением к доминированию рыночных отношений, не могли не повлиять на социальный институт образования в целом, его конкретные подсистемы в частности.

В пятидесятилетней истории существования государственного образовательного учреждения Республики Марий Эл «Лицей Бауманский» прослеживается опыт диалектического развития от обычной общеобразовательной школы к учреждению «нового типа».

На наш взгляд, сегодняшний успех школы, во многом зависел именно от содержательной и организационной трансформации школы вслед за изменениями российского общества. С другой стороны, развитие школы как социально-педагогической системы происходило в процессе преодоления внутренних противоречий.

Средняя образовательная школа № 18 основана в 1961 году, в 1991 году преобразована в школу-комплекс, с 2002 года функционировала как Центр образования, с 2009 года как Лицей.

Общеобразовательная школа № 18 была построена в промышленном районе города, долгое время оставалась в нем единственной микрорайонной школой (занятия проводились в три смены). С самого начала деятельности в школе слож-

ный контингент учащихся. Вокруг крупные промышленные предприятия, район удален от культурных и досуговых центров.

К приходу в 1983 году в школу нового директора в ней существовал стабильный педагогический коллектив, с высоким методическим и дидактическим потенциалом. Однако по своей структуре, целеполаганию, содержанию, материальной базе школа была «средней» во всех отношениях, результаты в обучении, порядок и дисциплина достигались авторитарными методами.

В этот период произошли изменения, которые выразились во внутреннем преобразовании школы и изменении ее содержательных характеристик.

Познакомившись в 1986 году с методикой коллективной творческой деятельности при посещении коммунарского сбора школы № 825 г. Москвы, лично познакомившись с ее директором Владимиром Абрамовичем Караковским, Пейсахович Григорий Ефимович, предпринял попытку сделать концепцию гуманистических воспитательных систем достоянием коллективного сознания. Организуется творческая учеба передовых педагогов в г. Москве, проходит первый коммунарский сбор, где коллектив учителей воочию убедился в действенности педагогики общей заботы. Организуются семинары и практикумы по обучению технологическим приемам работы, проводятся первые творческие учебы для школьников. В результате «заражения» общей идеей, коллективная творческая деятельность становится системообразующей деятельностью, значительно преобразуются отношения детей и взрослых в сторону их демократизации и гуманизации, появляются школьные традиции, особый образ, «дух» школы. Это был этап формирования в школе гуманистической воспитательной системы.

В это же время стали проявляться некоторые внутренние противоречия, прежде всего между

нашими возросшими интересами и потребностями и возможностями общеобразовательной школы, узостью ее материальной базы и содержания деятельности. В педагогическом коллективе к концу 80-х годов прочно утвердились гуманистические ориентиры на развитие личности, возросли требования к уровню и качеству образования и воспитания, его широте и разнообразию, а школа по-прежнему была перегружена, учебный процесс «сковывал» творчество детей и педагогов узостью учебных планов и стандартов.

С другой стороны изменялись и общественные условия существования школы. Экономические проблемы большинства семей учащихся школы, особенно серьезно проявившиеся с началом перестройки, сделали недоступными для большинства воспитанников кружки, секции.

Перед коллективом встала задача «структурного» изменения школы. Наиболее отвечающей общим интересам была принята идея школы-комплекса. При этом произошло соединение существующей гуманистической воспитательной системы и концептуальных позиций школы-комплекса как инновационного типа учебного заведения.

На этом этапе личное знакомство директора школы с Борисом Зиновьевичем Вульфовым, его трудами, способствовало складыванию представлений о желаемой модели новой школы.

Главным ориентиром в построении модели школы-комплекса лежала задача объединения в едином пространстве образовательного учреждения значимых для ребенка видов деятельности. В качестве таких значимых видов деятельности были определены: учение и образование, труд, спорт, искусство и творчество. Учение и образование реализуются в традиционных начальной и общеобразовательной школах, спортивная деятельность организуется в спортивной школе, труд в производственном комплексе, искусством и творчеством дети занимаются в школе искусств. Таким образом в школе создаются равные возможности для самореализации всех детей вне жесткой зависимости от его способностей к академическому учению. Стремление любой гуманистической системы создать оптимальные условия для развития личности воплотились в организационной структуре комплекса через предоставление возможности выбора самим ребенком не только наиболее близкого и мотивированного вида деятельности, но и уровня в соответствии со своими возможностями и способностями (диф-

ференцированное обучение в начальной и общеобразовательной школах, двухступенчатое в школе искусств и спорт школе).

В течение следующих десяти лет в Экспериментальной школе-комплексе № 18 последовательно были введены в строй новое здание общеобразовательной школы, здание спортивной школы, вступила в действие Школа искусств и Лечебно-восстановительный центр. Начали действовать Школа раннего развития для будущих первоклассников, психологическая и воспитательные службы. При этом в экспериментальном режиме отработывались механизмы управления и финансирования новым типом учреждения, содержания деятельности как отдельных структур так и всей школы-комплекса.

Каждая школа принесла в план работы комплекса свои специфические виды деятельности: концерты, соревнования, в учебный план – дополнительные учебные и специальные предметы, учебные практики, зачеты и др. В коллектив школы влились специалисты школы искусств, тренеры спортшколы, расширился состав педагогов общеобразовательной школы. Эти специалисты, к сожалению, нередко были «вне гуманистической концепции» воспитательной системы школы, у них отсутствовал принципиально важный для основного коллектива опыт общей творческой деятельности, построения гуманистических отношений взрослых и детей. Наблюдалось некоторое «растаскивание» учащихся, увеличивалась их нагрузка. Нередко это происходило за счет общения детей, терялся опыт коллективной творческой деятельности и связанный с ним дух и единство школьного коллектива.

На данном этапе именно гуманистическая воспитательная система сыграла интегрирующую роль. В школе давно в качестве своеобразной силы, оказывающей влияние на разрешение многих вопросов, действовал неформальный совет, состоящий из старшеклассников и педагогов «старой гвардии», воспитанных в коммунарской методике.

Многочисленные диспуты, споры, в которых участвовали и взрослые, и дети, и родители, позволили систематизировать учебно-воспитательный процесс всего комплекса. Это было достигнуто за счет реализации идеи общих для всех структурных подразделений тематических периодов.

Произошло упорядочение видов деятельности, одновременно сама общая деятельность за-

метно обогатилась за счет «профессионализации». Навыки, полученные в школе Искусств дети стали использовать в коллективных творческих делах класса, школы. Это было очень важно для развития гуманистической системы. Очень часто в обычной школе в классе могут и не знать, что одноклассник является талантливым музыкантом, художником. Учителя достаточно негативно относятся к многочисленным пропускам юных спортсменов. В школе-комплексе интерес учеников к любому виду деятельности становится значимым для всех участников педагогического процесса. Успех не только в учебе, но и в спорте, искусстве, труде, прикладном творчестве *виден* для детей и взрослых и важен для всех. При проведении коллективных творческих дел юные музыканты стали играть на скрипе в самодеятельных спектаклях на скрипке не как на концерте, а в «роли». Одноклассники объявили своим делом организацию и открытие персональной выставки своей одноклассницы – юной художницы. Самые шумные первоклассники привычно стали затихать и прислушиваться, проходя мимо классов школы искусств, угадывая какая звучит музыка. С победителем спортивных соревнований – пятиклассником считает за честь поздравиться выпускник. Школа искусств открывает новое отделение гитары, потому что дети хотят играть в орлятском кругу *хорошо*. Появившиеся в коридорах школы юные балерины-ученицы, бегущие в пачках и пуантах на репетицию, становятся законодательницами мод на прически. На концертах коллективов школы искусств даже больший аншлаг, чем на дискотеках. Педагогический смысл этих «показателей» жизни школы очевиден.

Введена практика общего для всей школы-комплекса расписания учебных занятий, выстроенного в максимально удобном режиме для школьников, занимающихся спортом, искусством, дополнительным образованием.

Общие педагогические советы по актуальным проблемам развития детей, психолого-педагогические консилиумы с участием тренеров, педагогов школы искусств, координация режима функционирования всех структур позволили выстроить уникальную модель школы-комплекса, в которой были созданы благоприятные организационно- педагогические условия для обучения и развития детей.

**Следующий этап** в развитии школы (приблизительно с 2000 года) был продиктован изменив-

шимися ориентирами и приоритетами в образовании и воспитании детей. Сохранив главным принципом ориентацию на развитие индивидуальных возможностей и способностей детей, педагогический коллектив школы акцентировал для себя задачи **социального становления детей и подростков**.

В 2002 году экспериментальная школа комплекс № 18 была преобразована в государственное общеобразовательное учреждение Республики Марий Эл Центр Образования № 18. Принципиальным в этом названии было то, что школа стала республиканским учебным заведением. С 2009 года школа функционирует как лицей.

Организационно Лицей Бауманский сегодня сохранил все основные идеи школы-комплекса и Центра образования. Лицей представляет из себя комплекс учебных и культурно-социальных подразделений и учреждений, не просто объединенных под одной крышей, но имеющих общую парадигму развития, общую философию, единый педагогический и ученический коллектив.

В состав Лицея входят школа раннего развития, общеобразовательная школа с профильным обучением в старшей школе, школа искусств, спортивная школа, производственный комплекс, лечебно-восстановительный центр, межрегиональный центр довузовской подготовки, центр Досуга, филиал колледжа культуры (балетный класс).

Разнообразие и многоуровневость видов деятельности в Лицее – не самоцель, а необходимое условие развития личности как личности самоопределяющейся, активно ищущей свое призвание, способную самостоятельно определять перспективу своего развития. Очевидно, что чем более разнообразен будет спектр видов и форм деятельности детей, чем более широкими и разнообразными будут его связи и социальные роли, тем более успешным будет процесс формирования социальной адаптивности личности. При этом каждый вид деятельности имеет определенный воспитательный потенциал в решении вопросов социального развития ребенка.

На современном этапе изменилась системообразующая деятельность отдельных структурных подразделений, произошел рост качества образования, его содержательное углубление, переход на новые методы и формы обучения, которые составляют лицейский компонент образования в Лицее.



Изменилось содержание внеурочной деятельности учащихся. Появились культурно-образовательные проекты, расширяющие знания учащихся, формирующие у них универсальные учебные действия, общий кругозор («Читающий мир», «Игры разума», «Декады знаний» и др.).

Однако, в Лицее сохранен ориентир на социальное развитие детей. Ежегодно в лицее инициируется и реализуется более 10 социальных проектов.

В качестве исполнителей всех проектных мероприятий выступают школьники и педагоги, работа волонтерами и добровольными помощниками.

Наиболее значительными и масштабными были проекты «Радужный мост» и «Пойми меня». Эти проекты в настоящее время выстроились в направления деятельности и в школе и в Республике.

С 2009 года на базе Лицея создан Республиканский Центр Дистанционного обучения детей-инвалидов.

Задачи социального становления школьников решаются в школе и через систему социальных проб и практик, выездных тренингов.

В настоящее время все четче видится, что изменения в российском обществе затрагивают не отдельные его стороны, а в целом стиль, образ жизни каждого человека, способы сосуществования людей в обществе. Очевидно, что школа должна в настоящее время не только изменить

содержание основной деятельности (что успешно решается в процессе модернизации системы образования), но и изменить саму логику построения учебного и воспитательного процесса, как в выстраивании перспективных целей и задач, так и относительно планируемых результатов деятельности. Выпускникам современной школы не достаточно (а может быть и не столько архиважно) обладать определенным набором «предметных» знаний, умений и навыков, сколько применять эти предметные знания для дальнейшего личностного роста, владеть умением адаптироваться в быстроизменяющихся общественных условиях, находить перспективные для личностного роста векторы обустройства в профессиональной сфере, в качестве гражданина, семьянина, быть активным «преобразователем» собственной жизни.

Кроме того, образование оценивается в настоящее время как социальный капитал, в преумножении которого заинтересованы и государство, и все гражданское общество. Все более актуальной становится консолидация общества, всего социально-культурного пространства для повышения потенциала образования. В современных условиях наиболее перспективной видится переход от административного к общественно-государственному управлению школой.

Задачи, которые стоят перед нами, по-прежнему не просты. Но именно они рисуют перед нами уже сейчас *образ новой школы, школы будущего...*

# СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ СОДЕРЖАНИЯ

УДК 37

**Булатников Игорь Евгеньевич**

кандидат педагогических наук, доцент

Курский железнодорожный техникум

Филиал Московского государственного университета путей сообщения

bulatnikov-IE@mail.ru

## ДЕСТРУКЦИЯ МОРАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА КАК ПРОБЛЕМА ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ\*

*Автор рассматривает негативные тенденции и явления в состоянии современного морального сознания общества. В статье приводятся и обсуждаются результаты исследования морального сознания молодежи.*

**Ключевые слова:** общественные отношения, профессиональное воспитание, ответственность, качества личности, сознание.

Очевидным вектором развития современной цивилизации является стремительный процесс ускорения жизни, усложнения всей системы общественных отношений, содержания и характера общественно-производственной деятельности людей, усиления социальной стратификации общества. Эти процессы разрушают традиционные механизмы социального контроля, что, безусловно, сказывается на вполне закономерных явлениях социальной дифференциации, усложнении внутренней регуляции социального поведения индивида. Ориентация на жесткое следование партикуляристским нормам замкнутой традиционной общины постепенно уступает место ориентации на усвоение и самостоятельное применение индивидом «общих» правил поведения, которые в условиях глобализации культуры становятся все более расплывчатыми и неопределенными. Росту индивидуально-личностного начала соответствует также усложнение интернализованных моральных санкций. Однако этот процесс протекает неравномерно и неодинаково в разных обществах, причем более простые и традиционные формы социальной регуляции вовсе не утрачивают полностью своего значения, а продолжают функционировать в качестве частных механизмов. Еще больше вариаций происходит на уровне индивидуального развития морального сознания, претерпевающего сегодня гораздо больше деформирующих и деморализующих влияний, которые

в совокупности своей практически полностью разрушают систему нравственных координат социально одобряемого поведения личности.

Как показывает практика профессионального воспитания, весь спектр нравственных качеств личности не формируется сам по себе, по мере роста общеобразовательного, культурного уровня и даже социальной активности личности. Анализ феномена нравственной культуры личности и его толкование в науке подчеркивает социальный генезис этого качества будущего специалиста. Более того, анализ феномена ответственности (как одного из важнейших элементов нравственной культуры индивида), в рамках реальной трудовой деятельности, дает возможность раскрыть эмоциональные, когнитивные, поведенческо-волевые аспекты исследуемого феномена. Эффективность процесса формирования ответственного отношения зависит – с одной стороны – от исходных личностных качеств будущего специалиста, его способностей, а с другой – от уровня развития воспитательного коллектива, степени включенности будущего специалиста в его жизнедеятельность. Как же сами студенты оценивают наиболее типичные для них проявления и черты?

Наши эмпирические материалы свидетельствуют о том, что в среде молодежи (в опросе участвовали более 2500 старшеклассников и студентов Курска и Вологды) заметно растет количество респондентов, которые выбирают «стрем-

\* Статья подготовлена при поддержке гранта РГНФ 10-06-72609а/ц

ление красиво жить» как неотъемлемую характеристику современного студенчества (от 26,2% на первом курсе до 52,4% на пятом). Такие характеристики, как инфантилизм, социальная апатия, инертность, злость, зависть, агрессивность, раздражительность, романтизм, поверхностное восприятие жизни не отмечены респондентами как доминирующие и находятся приблизительно на одном уровне от курса к курсу (не более 10 % от числа опрошенных). На вопрос «Является ли честность, прямота и принципиальность неотъемлемыми качествами будущего специалиста» была получена обратная зависимость количества утвердительно ответивших респондентов от курса к курсу: на первом курсе так считают 11,5% опрошенных, на пятом – ни одного! Очень интересный результат был получен нами в характеристике юношами проявлений бескорыстия и альтруизма. Ни один респондент не определил эту категорию как основополагающую, а интерес к будущей профессии планомерно «снижает планку» от курса к курсу (29,5% на первом до 3,0% на пятом!). Приблизительно на том же уровне находятся стремления юношества «больше знать», «больше отдавать, чем брать от жизни»...

Примечательна динамика *жизненных девизов* юношества (2002-2011), фиксирующих процессы нарастания социального эгоизма, аномии, обособления, отторжения межпоколенческих связей, выражающих социальную позицию, жизненное кредо молодежи: «Куй, пока горячо!», «После меня – хоть потоп», «Веселись – живем один раз!», «Не имей сто друзей, а имей сто рублей», «У кого деньги – у того и сила!», «Живи для себя!», «Кто не работает – тот ест!», «Работой сыт не будешь», «Не в деньгах счастье, а в их количестве», «Работа дураков любит», «Красиво жить не запретишь», «Своя рубашка ближе к телу», «Скупость – не глупость», «Кто смел – тот и съел», «Ни на кого не надейся!», «Никому не верь!», «Все люди – звери!», «Живем один раз!», «Никогда ни о чем не жалею!», «Жизнь коротка – надо успеть получить от жизни все!», «Все средства хороши», «Моя хата с краю», «Прежде всего – ты, а потом уже – все остальные», «Живи одним днем», «Мне хорошо – и это главное!», «Надо жить легко и беззаботно!», «Не парься!», «Наслаждайся, пока молод!»... Этот ряд девизов можно было бы продолжить, но общий вектор эволюции морального сознания юношества очевиден – в нем явно просматривается акцент на

собственном Я, нарастание индивидуализма, доминирование индивидуального над социальным, осязаемая утрата внешних, регламентирующих рамок общественно одобряемого поведения, растущая власть денег, грубой физической силы, стремление к обособлению от внешней среды, ориентация на «красивую жизнь» без выраженного стремления достичь такую «красоту» собственным трудом, установка на социальный эгоизм, индивидуализм, отчуждение, обособленное существование молодых людей в социальном пространстве, легковесное, беззаботное отношение к жизни.

Анализ эмпирических материалов и статистических данных, реальная жизнь («правда жизни» – как часто говорит А.В. Репринцев) убедительно свидетельствуют о наличии целого ряда негативных тенденций в развитии нравственной культуры современной российской молодежи. Среди таких тенденций можно назвать: тенденцию социального отчуждения, индивидуализации человеческого бытия, сокращения межпоколенного, межвозрастного взаимодействия (Б.З. Вульф, О.В. Долженко, И.М. Ильинский, С.Г. Кара-Мурза, В.А. Разумный, А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, В.М. Розин, Э. Тоффлер и др.); тенденцию «варваризации» культуры, гедонизации сознания молодежи, иллюзорности восприятия мира молодыми людьми (А.С. Ахизер, В.С. Библер, М.С. Каган, Х. Ортега-и-Гассет, А.С. Панарин, Е.А. Репринцева, В.М. Розин); тенденцию сокращения коллективных форм организации социально значимой и досуговой деятельности молодежи, обеднения тематики и содержания межличностного общения школьников и студентов (А.П. Бредихин, С.Л. Герасименко, М.А. Ларина, А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, В.А. Сластенин и др.); тенденция «омассовления» социального воспитания школьников и студентов, камуфлирования множеством массовых «воспитательных» акций и дел стагнации первичных коллективов, опасного снижения качества нравственной воспитанности молодежи (Е.П. Белозерцев, Б.З. Вульф, А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, В.А. Сластенин, А.Н. Ходусов); тенденция размывания социально-нравственных норм, порождающих социальную дезориентацию юношества, выхолащивающих представления о границах допустимого и недопустимого в поведении и отношениях людей (Е.П. Белозерцев, Б.З. Вульф, О.В. Долженко, А.С. Запесоцкий, С.Н. Иконников).

ва, В.В. Краевский, В.М. Меньшиков, И.Ф. Исаев, А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, В.М. Розин и др.) и др. Необходимость преодоления этих тенденций, их минимизации может и должна составлять важный аспект деятельности образовательных учреждений, социального и профессионального воспитания будущих граждан России.

Озабоченность и тревогу в нравственном облике современного юношества вызывают тенденции доминирования личностного над общественным, индивидуализации человеческого бытия, локализации духовных интересов молодежи, примитивизации нравственных оценок явлений и процессов окружающей действительности, сокращение интенсивности и содержания межвозрастного взаимодействия, обеднение содержания и интенсивности общения молодежи с представителями старшего поколения, с носителями традиций и норм этноса, выхолащивание тематики и содержания межличностного общения – все это неизбежно приводит к искажению представлений о сущности социального и профессионального бытия личности в сознании молодого человека. Этому способствуют и такие тенденции, как снижение уровня социально-нравственной, эмоциональной отзывчивости студентов, опыта рефлексии своих поступков, способности молодых людей к эмоционально-волевой саморегуляции поведения, волевой иммобилизации, способности к волевому напряжению, сформированности эмпатических способностей, ответственного отношения к выполняемой социальной и профессиональной деятельности. Эти тенденции объективно осложняют эффективность процесса социального воспитания молодежи, выхолащивают мотивацию личностного и профессионального роста, снижают интерес молодежи к осуществляемым в стране процессам социально-экономической модернизации.

Наши эмпирические данные позволяют констатировать существенное снижение степени моральной ответственности будущих специалистов, готовящихся к труду в различных сферах профессиональной деятельности, прежде всего – связанных с технически-сложными устройствами и механизмами. Это позволяет прогнозировать уже в обозримом будущем нарастание новых техногенных аварий и катастроф, сложных происшествий на транспорте, создание аварийных ситуаций, связанных с «человеческим фактором», усиление проявлений безответственности специ-

алистов, занятых в этой отрасли. Эти тенденции приведут к новым человеческим жертвам, значительным финансовым ущербам, потере доверия общества к представителям техногенной сферы. Этот прогноз уже получает свои убедительные подтверждения: речь не только об аварии на Саяно-Шушенской ГЭС, не только о прокурорах, увязших в игорном бизнесе, но и о ряде крупных транспортных происшествий, вызвавших широкий общественный резонанс (падение самолетов с польским президентом и хоккейной командой, взрыв в аэропорту «Домодедово», крушение теплохода «Булгария» и др.). Сравнительный анализ данных, полученных по итогам опросов студентов, показывает, что с разной степенью выраженности этот процесс характерен как для гуманитариев (будущие педагоги, врачи, фармацевты, юристы, экономисты), так и для представителей техногенной сферы (будущие специалисты железнодорожного транспорта, инженеры-строители, специалисты горно-металлургической отрасли).

Необходимость преодоления негативных тенденций требуют активизации потенциала первичного коллектива, включения студентов в энергичную социально-значимую и профессионально-трудовую деятельность. Но для этого нужен грамотный старт, импульс. Стремясь изменить социальную и профессиональную позицию студентов, их отношение к будущей профессии в Курском железнодорожном техникуме преподаватели и студенческий актив обратились к диспутам: «Можно ли, живя в обществе, быть свободным от общества?», «Я для коллектива или коллектив для меня?», «Что такое Я и что такое Мы?», «Организация удесятерит силы?», «Считаете ли вы себя гражданами Родины?», «Долг, Честь и Совесть – связаны ли между собой?», «Что важнее – дружба или правда?», «Человек горд своим трудом?», «Что такое принципиальность?», «Интересы личные и интересы дела: что общего?», «Ответственный человек: какой он?», «Актуально ли сегодня толстовское «непротивление злу силою»?», «В чем истинные ценности православия?», «Честь и честность – синонимы?», «Гордым легче в жизни?», «Целеустремленность и жизненный успех». Главным итогом дискуссий стало столкновение двух принципиальных позиций – «коллективистской» и «индивидуалистической» – сторонников общественного и индивидуального бытия. Диспуты заметно изменили жизненные девизы студентов (2011 г.), – отличие от прежних

оказалось разительным: «Кто, если не я?», «Спешите творить добро», «Для Родины и для друзей – ни сил, ни жизни не жалею», «Если будет Россия, – значит, буду и я», «Вместе мы – сила», «Один в поле – не воин», «Не имей сто рублей, а имей сто друзей», «Нет уз святее товарищества», «Мы ответственны за тех, кого приручили», «Дал слово – сдержи!», «Береги честь смолоду!», «Живи так, чтобы не стыдно было смотреть в глаза людям» и др. В жизненных девизах оказалось ощутимо больше социально ответственных позиций, отражающих установки студентов на социальную пользу, товарищество, долг, честь, достоинство, взаимопомощь, высокую гражданскую и профессиональную ответственность.

В процессе социального воспитания молодежи необходимо как можно чаще обращаться к выявлению вечного и временного, национального и общечеловеческого в общественной морали, (шире – в человеческой культуре!), к анализу нравственных констант, определяющих человеческое в человеке. Тогда моральное сознание (как одна из форм бытия общественного сознания) не останется для входящего в самостоятельную взрослую жизнь человека чем-то непознанным, неосвоенным, некоей «terra incognita», не переведенным во внутреннее достояние личности, не интернализованным ею, а станет прочным внутренним регулятором поведения и отношений гражданина, основой мотивации его поступков, фундаментом реализации его стремлений и жизненных целей, выбора средств их достижения, оценки окружающих людей и себя самого, интерпретации социальных процессов и явлений. Проблема ответственности – это, в конечном счете, вопрос о реальной социально-нравственной свободе человека, об отношении его к требованиям и нормам, принятым в конкретной социальной и профессиональной среде. Такие требования преломляются в особых личностных формах морального отношения (долг, ответственность, честь, достоинство, совесть, стыд, вина), в каждой из которых проявляется степень и способ самоконтроля человека в его нравственной и профессиональной деятельности. Наконец, в процессе совместной деятельности люди вступают друг с другом в различные связи (отношения), подчиняются дисциплине, следуют установившимся обычаям, традициям, нормам, привычкам, взаимно оценивают поступки, проявляют инициативы, подают пример, воздействуют на

поступки окружающих силой своего морального авторитета, вступают между собой в соревнование, участвуют в движениях, починах... Чем выше сознательность человека, чем в большей степени он способен самостоятельно контролировать и направлять свои действия, тем в большей мере он является самостоятельным субъектом, проявляющим меру своей ответственности, отношение к выполняемой деятельности.

Известно, что большинство аварий на транспорте происходит из-за «человеческого фактора», по вине недостаточно квалифицированных или ответственных работников. Именно эти обстоятельства побудили педагогов Курского техникума железнодорожного транспорта обратиться к решению важной научной и практической проблемы педагогики профессионального образования – формированию социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов. В этом плане вполне оправданной выглядит логика социального и профессионального воспитания студентов: первичны – нравственные нормы, которые, как закон, определяют содержание и характер отношений между людьми. Далее в этой логике – чувства, позволяющие переживать студентам состояния комфорта, удовлетворения, радости от совершения морально-ценных поступков, добротворчества, милосердия, сострадания. Наконец, завершающий элемент системы – поведенческий, позволяющий перевести освоенные и интериоризированные (прочувствованные) нормы и правила в устойчивые стереотипы и алгоритмы поведения и отношений. Только тогда, когда важные социальные идеи и смыслы станут внутренним, неотъемлемым достоянием личности будущего специалиста, когда они перейдут в устойчивые идеальные представления о должном (в том числе – и в себе самом!), – тогда возможно практическое закрепление в повседневном опыте, в привычках и поведенческих стереотипах освоенных и ставших личностным достоянием социокультурных и профессиональных норм.

Развитие профессиональной ответственности будущих специалистов железнодорожного транспорта в воспитательной системе ССУЗа осуществляется через культивирование в студентах готовности к условиям труда на транспорте, реальными проблемами и способами их решения в сложных и напряженных условиях работы современного транспортного конвейера. С этой целью в техникуме регулярно проводится мероп-

приятия по ознакомлению студентов с их нелегкой будущей работой; встречи с ветеранами труда на транспорте, которые рассказывают о сложностях своей профессиональной судьбы, о реальных ситуациях, возникавших за время их работы. В железнодорожном техникуме есть музей железнодорожной славы, через который обязательно проходит каждый первокурсник, осваивающий азы будущей профессии. Основная масса студентов достаточно серьезно относится к учебе, понимая, что основные профессиональные навыки они разовьют в себе на практике, лучше узнают тяготы колесной жизни – морально-психологическую и физическую нагрузки, которые испытывают их старшие коллеги по цеху.

Каждое из направлений профессионального воспитания студентов включает специфические виды и формы деятельности, использование эффективных для достижения заявленных ориентиров методик и технологий воспитания социальной и профессиональной ответственности студентов. В частности, реализуя *первое из направлений* – обогащение духовных интересов студентов, ориентацию их на подлинно гражданские, социально-нравственные ценности, формирование социальной и профессиональной позиции будущего специалиста-транспортника – преподаватели техникума, классные руководители, студенческий актив чаще всего используют диспуты, дискуссии, конференции, встречи, экскурсии, поездки, беседы, рефлексию собственного профессионального опыта, личный пример работников железной дороги, посещение конкурсов лучший в профессии, презентаций, коллективные просмотры, встречи. Реализация *второго направления* – развитие у будущих специалистов способности к эмоционально-волевой саморегуляции, обогащение опыта восприятия и понимания других людей, навыков перцепции, эмпатии, социально-ценных эмоций студентов – осуществляется через встречи с ветеранами труда транспортной сферы, посещения музеев истории транспорта, походы в театры, на концерты, посещение фестивалей, конкурсов, организацию тематических вечеров, путешествий, поездок, туристических походов и т.п. В рамках *третьего направления* профессионального воспитания – включение студентов в общественно-полезную и профессиональную деятельность – используются упражнения в применении социальных и профессиональных норм, приучение, закрепление стереотипов

профессиональных действий, выработка профессиональных привычек, жизненного кредо, участие в конкурсах, выставках, презентациях, просьбы, поручения, советы, творческие задания, пример жизни и деятельности старших коллег, экскурсии на производство.

В ходе реализации потенциала воспитательной системы ССУЗа нам удалось зафиксировать *устойчивую зависимость между этапами развития воспитательной системы техникума и сформированностью ценностного ядра самосознания будущих специалистов-транспортников*. Так с развитием субъектности воспитательной системы техникума, ростом самостоятельности студенческих групп в определении целей, содержания и организации жизнедеятельности собственного коллектива в орбиту их внимания и осмысления все более активно стали вовлекаться истинно гражданские ценности, идеи высокой социальной ответственности, профессиональной чести, установки на *добротворчество, ответственность, справедливость, правдивость, уважение человеческого достоинства, гуманизм*.

Анализ деятельности воспитательной системы ССУЗа и полученных эмпирических материалов позволил определить *педагогические условия*, влияющие на эффективность профессионального воспитания будущих специалистов транспорта. *Психолого-педагогические условия* обеспечивают благоприятную атмосферу психологического самочувствия и комфорта студентов – это гуманизация отношений в воспитательной системе техникума; обеспечение социально-ценной мотивации профессионально-личностного развития студентов; учет возрастных и индивидуальных особенностей будущих специалистов; профессионализм, педагогическое мастерство, личный пример преподавателей ССУЗа, мастеров; эффективная диагностика профессионального воспитания студентов и др. *Организационно-педагогические условия* предусматривают определение и применение наиболее эффективных путей и способов влияния воспитательной системы ССУЗа на социальное и профессиональное становление будущих специалистов – это развитие коллективных форм деятельности, опыта совместного восприятия и оценки окружающей действительности; налаживание «вертикального», межвозрастного взаимодействия; освоение ценностей, традиций, норм профессионального сообщества транспортников, обеспече-

ние органического единства учебной и внеучебной деятельности студентов; обращение к ретроспективному анализу субъективных эмоциональных состояний студентов в проводимых совместных акциях и делах; освоение студентами достижений культуры; сотрудничество классных руководителей, студентов, органов студенческого самоуправления в организации воспитывающей среды ССУЗа, его этоса, насыщении ее социально и профессионально значимыми ценностями, смыслами, нормами; создание и поддержание традиций коллектива ССУЗа, внедрение профессиональных традиций и обычаев, обогащение опыта организации совместного досуга и др. *Социально-педагогические условия* способствуют конструированию преподавателями и органами студенческого самоуправления воспитывающей среды техникума, активно влияющей на становление ответственного отношения студентов к будущей профессиональной деятельности, к реалиям социального и профессионального бытия работников транспорта, внедрение в воспитательную систему техникума коллективно-творческих дел социально-значимой и профессиональной направленности; учет индивидуальных особенностей студентов, уровня их личностного, профессионального развития; обеспечение дифференциации и индивидуализации личностного развития студентов; пробуждение мотивов самосовершенствования; развитие инициативности, социальной активности, ответственности; обеспечение участия студентов в реальном самоуправлении; эффективная диагностика личностного развития будущих инженеров-железнодорожников и др.

Тревожные нравственные деформации сегодня все настойчивее проявляются в молодых людях и вполне выразительно закрепились в целом ряде устойчивых выражений и поговорок, с помощью которых юношество выражает свою позицию в системе социальных отношений: «У каждого – своя мораль», «Сколько людей – столько и принципов», «Своя рубашка ближе к телу», «На вкус и цвет товарищей нет»... – Все они фиксируют *нарастание индивидуализма, социальной аномии, социального дистанцирования, растущей эгоизации сознания, социального отчуждения и обособления*... Первой и самой главной средой, в которой эти тенденции впервые проявляют себя, а потом и закрепляются, приобретают характер устойчивой черты личности, становится сегодня семья. Её же – семью, – впитавший

в себя ростки дегуманизированной культуры человек, как правило, первой и приносит в жертву – собственным амбициям, тщеславию, гордыне, взлелеянному эгоизму и нарциссизму, карьере, внешнему признанию, мнимому успеху... Его «нежно взлелеянное», эгоистичное собственное Я становится неким «сверх-смыслом» всего социального существования личности...

Опросы старшеклассников и студентов показывают, что в сознании юношества происходит драматичный и весьма опасный процесс «раздвоения сознания»: с одной стороны, молодые люди сохраняют понимание традиционной морали, ее норм и регулятивов, а с другой, – становятся «пленниками» новой модели социального существования, хорошо известной еще со времен Т. Гоббса: «*Homo homini lupus est*»... Таким образом, социальное отчуждение, индивидуализация человеческого бытия становятся устойчивыми чертами жизни современной молодежи, – эти явления не были типичны для русского мира, – они противоречат самому характеру русского человека, его миропониманию, мироотношению. Эти тенденции проявляются во многих сферах жизнедеятельности старшеклассников и студентов, – не только в сфере учебы, производственных практик, общественно полезного труда, но не в меньшей степени – в сфере досуга, творчества, свободного общения. Об опасности этой нравственной деформации морального сознания молодежи предупреждает А.В. Репринцев, подчеркивая, что дуализм сознания – опасное социально-нравственное явление: с одной стороны – человек хорошо знает, как должно себя вести, на какие нормы и ценности следует ориентироваться, но – с другой стороны – социальная действительность не дает примеров, образцов такого поведения, предлагает прямо противоположные варианты выбора нормативов социального поведения. Внутренне противоречие между «хочу – могу – надо – должен» порождает опасный тип человека – человека-конформиста, подлеца, социального негодяя, а впоследствии – предателя, готового ради личной выгоды пойти на любые, самые безнравственные способы достижения собственной цели. Для такого человека «все средства хороши», «цель оправдывает средства»... Это – типичный манкурт, маргинал, утративший социальность, всю свою внутреннюю сопряженность с культурой, миром, ориентирующийся только на внутреннее Я, на удовлетво-

ние своих личных потребностей и интересов. Такое внутреннее ощущение самоизолированности от социальной среды, от общества порождает неизбежно доминирование личного над общественным, индивидуального над социальным. Тогда уже совершенно очевидно: «не я – для общества, а общество – для меня»; тогда уже «не наше, а мое», тогда уже не коллективное, а индивидуальное как смысл и норма социального бытия индивида.

Названные негативные тенденции и явления в состоянии современного морального сознания общества необходимо преодолевать, формируя нравственную культуру молодежи, ответственность юных граждан за свою страну, ее будущее, за облик мира, в котором им предстоит жить и трудиться. Каждый человеческий поступок, каждый акт общения подразумевает то, что человек способен осознавать внутреннюю нравственную основу своих действий, соотносить их с представлением о добре и зле, о должном и справедливом, подчинять их голосу собственной совести.

Моральное сознание – *человеческое* сознание с его внутренними механизмами, смысловым и ценностным содержанием, облаченными в форму моральных норм и правил, нравственных табу и самоограничений, этических понятий и определений – оно рассматривает явления и поступки людей не в плане их причинной обусловленности (почему человек сделал что-либо), а со стороны их *достоинства, общественной ценности*. Моральное сознание позволяет *оценивать* действия людей и общественные явления, помогает личности осуществить выбор между добром и злом, честью и бесчестьем, справедливостью и несправедливостью... И каждый такой выбор человек делает в силу интернализованного им представления *о должном*, о норме. Совокупность моральных норм, запретов и требований, регулирующих человеческую деятельность и поведение, составляют содержательную основу не только морального сознания общества, но и всего нравственного воспитания современной российской молодежи.

УДК 37.018

Вятлев Дмитрий Николаевич

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова  
 ipp@ksu.edu.ru

### ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЗМА У ЮНОШЕЙ В ОБЪЕДИНЕНИЯХ СПОРТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

*Статья посвящена обоснованию проблемы формирования патриотизма у юношей. Особое внимание уделяется молодым людям, активно занимающимся спортом. Автор предлагает ряд идей, связывающие процессы физического и патриотического воспитания современной молодежи.*

**Ключевые слова:** патриотизм, юность, физическое воспитание, объединения спортивной направленности.

**В** условиях глобализации наблюдается кризис духовно-нравственных оснований российского менталитета, увеличение фактов бездуховности, безидейности в поведении молодежи. Именно поэтому педагогу необходимо уметь заполнять в молодом человеке имеющийся духовный вакуум смыслами, ценностями и идеалами, обеспечивающими не только физическое, но и нравственное развитие. В частности – формирования патриотизма во всех его проявлениях.

Большой массив научно-исследовательских работ представляет аспект воспитания патриотизма средствами физической культуры и спорта: моделирование воспитательной деятельности

в процессе спортивной тренировки (А.А. Деркач, В.А. Друзь, А.А. Исаев); особенности реализации воспитательных функций в тренерской работе с юными спортсменами (К. Егер, Г. Оельшлегель, П.А. Рудник); подготовка юношей к службе в Вооруженных силах (В.И. Лутовинов, И.И. Мельниченко); общие проблемы теории физического воспитания и спорта (Л.П. Матвеев, В.Н. Платонов, В.К. Бальсевич, Ю.Ф. Курамшин, В.М. Выдрин); теория военно-патриотического воспитания средствами физической культуры и спорта (А.Н. Выршиков, Е.А. Пеньковский, В.Л. Маричук, В.Ф. Фарфоровский, Ю.В. Сысоев).

Многие авторы исследования данного направления выдвигают на одно из первых мест пробле-



му соотношения целей, содержания и методов физического, патриотического и социального воспитания подрастающего поколения. Одни ученые рассматривают патриотическое воспитание рассматривают как вид социального воспитания, который хотя и связан с физическим воспитанием, однако существует вне его. Другие специалисты, говоря о физическом воспитании, признают его внутреннее единство с другими видами воспитания, в том числе и патриотического.

Все это порождает необходимость дополнительного научного осмысления целевых, содержательных и процессуальных параметров физического воспитания молодого человека с точки зрения его социальной ответственности, гражданской ответственности и патриотизма. Требуется своего уточнения и конкретизации понимание сущности физического воспитания, особенностей физического воспитания юношей в спортивно ориентированных объединениях, и соотношение содержания физического воспитания и формирования патриотизма у юношей.

Понятие патриотизм имеет глубокую историю. Эта категория играла и играет значительную роль, как в духовной, так и в политической, экономической, социальной жизни общества. По мнению многих отечественных ученых, патриотизм является глубоко социальное по своей природе явление, представляет собой не только грань жизни общества, но и источник его существования и развития, выступает как атрибут жизнеспособности, а иногда и выживаемости социума.

Ученые солидарны в мнении о субъектности патриотизма. Субъектом патриотизма выступает личность, приоритетной социально-нравственной задачей которой является осознание своей исторической, культурной, национальной, духовной и иной принадлежности к Родине как высшего принципа, определяющего смысл и стратегию ее жизни, исполненной служению Отечеству.

Формирование патриотизма особенно актуально у юношей. Именно в юности происходит становление человека как личности, когда юноша, пройдя сложный путь идентификации, присваивает от других социально значимые свойства личности, способность к сопереживанию, к активному нравственному отношению к людям,

к самому себе и к природе; способность к усвоению социальных ролей, норм, правил поведения в обществе и другие. Окончательное самоопределение, позволяющее начать утверждать себя в жизни, является центральным возрастным новообразованием юности.

Для юношей, участвующих в работе объединений спортивной направленности (кружков, секций, спортивных клубов), формирование патриотизма имеет особое значение. Социологические опросы населения, особенно молодых людей, занимающихся спортом, показывают, что спорт формирует первоначальное представление о жизни и мире. Именно в спорте наиболее ярко проявляются такие важные для современного общества в целом, и формирования личности патриота – в частности, ценности, как равенство шансов на успех, достижение успеха, стремление быть первым, победить не только соперника, но и самого себя; ответственность не только за себя, но и всю команду, гордость за свою Родину.

Формирование патриотизма у юношей, занимающихся физической культурой и спортом в организованных спортивных объединениях, на наш взгляд, должно строиться на основании следующих позиций: необходимо педагогически обеспечить связь между формированием у юношей – спортсменов мотивов и потребностей в физическом развитии с формированием у них чувства любви к Родине, понимания необходимости для Отечества физически развитого поколения; скорректировать мотивацию к занятиям спортом как социальной ценности и значимой для государства деятельности; целенаправленно развивать у молодых спортсменов субъективно-личностные позиции гражданина и патриота с учетом их активности, интересов и потребностей; оптимально сочетать содержание и технологию избранного вида спортивно-оздоровительной деятельности с процессом создания патриотической среды физического самосовершенствования; использовать инновационные технологии патриотического и социального воспитания в процессе спортивно-физкультурной деятельности.

Эти тезисы пока выступают лишь в качестве идей, и требуют дальнейшей экспериментальной проверки.

**РАЗВИТИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОГО ЮНОШЕСТВА  
В КОНТЕКСТЕ СТАНОВЛЕНИЯ В РОССИИ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА**

*В статье автор описывает процесс, факторы и условия формирования гражданственности и правовой культуры современного юношества, в котором важнейшую роль играет личность педагога.*

**Ключевые слова:** гражданственность, правовая культура, гражданское воспитание.

Стремительное обновление важнейших сторон жизни современного российского этноса заставляет по-новому взглянуть на прежний опыт и традиции отечественного образования, акцентируя внимание на возможностях современных институтов социального воспитания в формировании гражданственности и правовой культуры студенческой молодежи. Становление гражданского общества в России предполагает всестороннюю подготовку молодежи к социальному и нравственному самоопределению, в котором важнейшими проявлениями зрелости гражданина является способность распоряжаться своей собственной свободой и быть ответственным в рамках существующей общественной морали, правовых норм, границ социально одобряемого поведения и отношений. Понятно, что такой опыт строительства социальных отношений личности приходится на время получения молодым человеком профессии, вхождения в профессионально-трудовой коллектив, когда осуществляется реализация всего комплекса гражданско-правовых и социально-трудовых функций взрослого человека. Этот период «второй юности» (И.С. Кон) – завершающая фаза подготовки личности к жизни и труду в условиях нового типа общественного устройства, когда значительно возрастает конкуренция на рынке труда, обостряя социально-нравственные аспекты взаимодействия личности и общества, работника и работодателя, специалиста и трудового коллектива. С этих позиций подготовка будущего гражданина к вхождению в активную общественную жизнь, в профессионально-трудовое сообщество предполагает достижение им высокой гражданской и правовой культуры, опирающейся на высокий уровень нравственного развития личности.

В образовательных стандартах подчеркивается, что будущий специалист должен обладать следующими общекультурными компетенциями:

способностью осознавать необходимость соблюдения Конституции РФ, прав и обязанностей гражданина своей страны, гражданского долга и проявления патриотизма; способностью осуществлять принятые в обществе моральные и правовые нормы. Выполнение этих требований обуславливает необходимость создания современной системы формирования гражданственности и правовой культуры студентов вузов. Образовательная практика нуждается в новых идеях интеграции формирования гражданственности и правовой культуры студентов в педагогической деятельности, в практических рекомендациях их творческого использования в образовательном процессе вузов в соответствии с «Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России». Это свидетельствует о возрастании актуальности формирования гражданственности и правовой культуры студентов в системе профессионального образования.

Что же представляет собой процесс формирования гражданственности и правовой культуры будущих специалистов? Такой процесс выступает как целенаправленная деятельность, как система средств и способов, а также условий, ориентированных на становление и развитие интегративных качеств личности, представляющих собой нравственно-обусловленную готовность молодых людей к созидательной социально-значимой деятельности в условиях становления гражданского общества; реализации гражданских прав и свобод; соблюдению и уважению законов; исполнению обязанностей в целях самореализации и достижения жизненного успеха на основе овладения социально-ответственными способами решения личных, гражданско-правовых и профессиональных задач.

Выбор и применение форм, методов и технологий в процессе формировании гражданственности и правовой культуры студентов зиждется на их соответствии требованиям: обеспечения

преимущества образовательных традиций и инноваций в формировании гражданственности и правовой культуры молодежи, овладения будущими специалистами метапредметными, межпредметными знаниями, знаниями материала учебных дисциплин, нравственными нормами, ценностями, традициями и *рефлексивно-регулятивным опытом*, включающим следующие компоненты: а) *проблемно-практический* (означающий распознавание и понимание гражданско-правовых жизненных ситуаций; способность ставить цели и задачи, соответствующие нормам гражданственности и права в каждой конкретной ситуации, и решать их); б) *смысловой* (осмысление гражданско-правовой ситуации в общем социокультурном аспекте); в) *ценностный* (способность правильно оценивать гражданско-правовую позицию, исходя из сути ситуации, целей, задач, норм нравственности, права и гражданского долга с точки зрения собственной морали и общечеловеческих ценностей и обеспечивающий ценностно-ориентационную основу самореализации в будущей профессиональной деятельности).

Термин *гражданское воспитание*, означающий «приучение к добросовестной работе на благо государства», был введен в педагогическую теорию В. Рейном, Ф. Паульсеном, Г. Кершенштейнером и получил дальнейшее развитие в трудах Н.К. Крупской, В.А. Сухомлинского и др. В современной педагогике гражданственность рассматривается как системообразующий фактор самоопределения (Н.А. Савотина), в виде комплекса субъективных качеств личности, основанных на гражданском самосознании (С.В. Климова, В.В. Каменец, В.И. Добренков, А.П. Ильин, А.Ф. Никитина, Я.В. Соколова и др.). *Гражданское общество* – общество с развитыми экономическими и политическими отношениями между его членами – свободными и сознательными гражданами, способными создавать рациональные формы человеческого общения, основополагающим условием которых является признание права индивидуальной личной свободы, право на самореализацию. Формирование гражданственности и гражданского общества – взаимосвязанные и взаимозависимые процессы, развитие и становление которых обусловлено объективной потребностью и необходимостью их интеграции в условиях становления общественных отношений современной России. В этом контексте решения одной из задач нашего исследова-

ния и раскрывается сущность и содержание понятия «гражданственность». *Гражданственность* – нравственная позиция, выражающаяся в чувстве долга и ответственности человека перед гражданским сообществом, к которому он принадлежит, в готовности отстаивать и защищать всякие посягательства на его права и интересы. Чувство гражданственности вытекает из самосознания человеком себя как личности, как самостоятельного, индивидуального члена общества, обладающего определенными правами и обязанностями, закрепленными в законодательстве, активно участвующего в принятии и осуществлении социально значимых решений и руководствующегося в повседневной жизни моральными нормами и ценностями. Формирование гражданственности неразрывно связано с *гражданским самосознанием*, означающим осознание человеком своих гражданских качеств, способностей, возможностей, знаний, мотивов поведения и интересов. Оно обуславливает результат *гражданского воспитания*, как процесса воспитания нравственно-нормативных черт личности, определяющих разумное и эффективное использование ею гражданских прав и свобод на основе сознательного выполнения обязанностей и долга перед семьей, государством, обществом, народом; признания, соблюдения, уважения законов страны, осознанного принятия и выполнения моральных и правовых норм гражданского общества.

Неотделимой частью развития гражданского самосознания является *правовое воспитание и правовая культура* личности, которая выступает одним из важнейших показателей степени социализации и социально-правовой адаптации личности к установленному в обществе социальному порядку, важнейшим регулятором поведения человека в обществе как гражданина. Правовая культура – необходимое условие сознательного осуществления гражданином своего долга перед обществом, качественное, компетентное выполнение профессиональных обязанностей, проявление во всех сферах общественной жизни творческой активности, добросовестности, порядочности, честности, сознательное соблюдение норм морали, принятых и интернализованных субъектом социализации. Под *формированием правовой культуры* понимается процесс становления личностных качеств, олицетворяющих высокий уровень правосознания индивида, его правового поведения на основе правовой образован-

ности и воспитанности, социализации и социально-правовой адаптации личности к установленному в обществе правопорядку.

На каких же идеях и подходах может быть выстроен эффективный процесс развития гражданской и правовой культуры юношества? Для формирования гражданственности и правовой культуры молодежи значительные возможности открывает использование *культурологического подхода*. Он сохраняет и усиливает фундаментальность формирования гражданственности и правовой культуры молодежи, формируя «человека в культуре», рассматривает содержание образования как «педагогически адаптированный социальный опыт человечества, тождественный по структуре человеческой культуре во всей ее структурной полноте». Не менее важной методологической основой формирования гражданственности и правовой культуры является *лично-относно-ориентированный подход*, без которого немислимо успешное становление и развитие гражданско-правовых качеств и свойств личности, осуществление индивидуализации обучения, воспитания и развития; подход, ставящий в центр обучения растущего человека, его мотивы, цели, неповторимый психологический склад; реализующийся на основе учета индивидуальности в формировании гражданственности и правовой культуры гражданина. *Аксиологический подход* в теоретическом обосновании и реализации формирования гражданственности и правовой культуры способствует выработке и усвоению молодежью ценностных ориентаций и ценностных отношений. Выстраиваемая иерархия личностных ценностей выступает связующим звеном между внутренним миром человека и обществом. Социальные ценности, преломляясь через призму опыта, индивидуальной жизнедеятельности входят в психологическую структуру личностных ценностных ориентаций. Ценностные ориентации обеспечивают устойчивость и целостность личности, они являются важным фактором мотивации социального поведения, показателем зрелости личности и ее социальности. Именно поэтому они являются объектом целенаправленного формирования. *Рефлексивный подход* обеспечивает развитие способности регуляции собственной деятельности, признание социальной ценности результата своей деятельности на основе глубокого, разностороннего анализа. В формировании гражданственности и правовой культуры

рефлексивный компонент выражается в развитии готовности молодежи к анализу социально-правовых явлений и фактов, к анализу своих суждений, поступков, деятельности с точки зрения их соответствия гражданским ценностям и закону, что обеспечивается внедрением в образовательный процесс активных и интерактивных методов обучения, основной особенностью которых является диалогичность, вовлеченность студентов в активную познавательную деятельность, в процессе которой вырабатывается собственная позиция понимания сущности исследуемого явления. С позиций раскрытых инновационных подходов формирование гражданственности и правовой культуры в образовательном процессе рассматривается как важнейший источник накопления и совершенствования жизненного опыта студентов для настоящей и будущей личной, гражданской и профессиональной жизнедеятельности, т.е. построение им своего образа окружающего мира и образа своего «Я», обретение своего места и роли в этом мире.

Управление процессом формирования гражданственности и правовой культуры молодежи возможно лишь на основе учета ведущих факторов и педагогических условий, влияющих на данный процесс. Ведущими *организационно-педагогическими факторами*, влияющими на процесс формирования гражданственности и правовой культуры студентов являются: целостность воспитательного процесса; профессионализм педагогов; разнообразие деятельных форм овладения студентами социальным опытом; системное изучение культурных ценностей гражданского общества; обучение рациональным методам и приемам самоопределения, саморазвития и самореализации. Группу *психолого-педагогических факторов*, лежащих в основе процесса формирования гражданственности и правовой культуры образуют: позиции партнерства педагога и студента; интеграция личного опыта и нормативных моделей поведения; отношение обучающегося к социальной реальности и ценностям гражданского общества; осознанное самовоспитание позитивной направленности личности.

В структуре гражданственности и правовой культуры мы выделяем потребностно-мотивационный, когнитивно-интеллектуальный, эмоционально-чувственный, поведенческий и рефлексивно-волевой компоненты. В соответствии с этим выделяются пять критериев развития граж-

данственности и правовой культуры студентов: потребностно-мотивационный, когнитивно-интеллектуальный, эмоционально-чувственный, поведенческий и рефлексивно-волевой критерии. *Потребностно-мотивационный* критерий отражает личностные детерминанты социализации и позволяет оценить меру заинтересованности студента в саморазвитии, которая определяет характер включенности его в воспитательный процесс. Этот критерий проявляется через следующие показатели: интерес к научным знаниям, раскрывающим культуру гражданского общества и его правовые основы; стремление к овладению социальным опытом; потребность в самовоспитании гражданских качеств. *Когнитивно-интеллектуальный* критерий характеризует индивидуальный опыт познания социальных и социально-правовых явлений и процессов, и выражается через следующие показатели: интеллектуальная активность; уровень освоения социальных и правовых знаний; уровень применения социальных и правовых знаний. *Эмоционально-чувственный* критерий выявляет эмоциональный фон отношений личности к обществу, праву и собственной гражданской позиции, меру проявлений высших чувств, конкретизируется показателями: эмоциональное отношение к государству, государственной политике и праву; наличие патристических чувств; национальные и интернациональные чувства. *Поведенческий* критерий позволяет оценить социальный опыт, степень проявления гражданственности и правовой культуры студентов в реальной жизни, учебно-профессиональной, и внеучебной деятельности. Показатели: уверенное, достойное поведение гражданина; соблюдение моральных и социальных норм поведения; активная жизненная позиция при выполнении гражданских и профессиональных обязанностей. *Рефлексивно-волевой* критерий: характеризует степень устойчивости осознанных стремлений, волевого регулирования собственных позиций, гражданского и правового поведения. Показатели: добросовестное вы-

полнение своего долга и обязанностей перед обществом и государством; стремление всегда соблюдать собственные принципы и убеждения; стремление к объективной оценке собственного поведения.

На основе анализа эмпирических результатов с учетом данных критериев и показателей нами выделены три качественно отличных уровня развития гражданственности и правовой культуры студентов: 1) низкий; 2) средний; 3) высокий. Характерная особенность низкого уровня – наличие у студентов опыта познания социальных ценностей, норм поведения, сформированного ближайшим окружением на уровне бытового эмпирического знания, а также ограниченность опыта социальных отношений и связей. Отличительные черты среднего уровня – наличие системных теоретических знаний основных концепций гражданственности, социальных ценностей, права, расширение опыта социальных отношений и связей. Высокий уровень характеризуется трансформацией теоретического и научного социального знания в убеждения, обретение собственных принципов жизнедеятельности, гражданской позиции, высокий уровень рефлексии обеспечивает субъектность в широких социальных отношениях и связях.

Каковы же уровни развития гражданственности и правовой культуры студентов? Обратимся к таблице.

Продуктивное формирование гражданственности и правовой культуры студентов предполагает создание в образовательной системе следующих педагогических условий:

*организационно-педагогических* – направленность образования на овладение основами культуры гражданского общества; повышение теоретико-методологической, методической и технологической компетентности педагогического коллектива вуза; обеспечение педагогической поддержки и педагогического сопровождения процесса самоопределения, саморазвития и самореализация обучающихся;

Таблица

**Сформированность уровней развития гражданственности и правовой культуры студентов**

Уровни сформированности	Гражданственность			Правовая культура		
	Самооценка	Экспертная	Итоговая	Самооценка	Экспертная	Итоговая
Высокий в %	21,6	20	20,8	20,5	21	20,7
Средний в %	39,2	37	38,2	34,5	34	33,2
Низкий в %	39,2	43	41	46	45	46
Общий уровень в баллах	<b>3,9</b>	<b>3,5</b>	<b>3,7</b>	<b>3,8</b>	<b>3</b>	<b>3,4</b>

*психолого-педагогических* — воспитание у обучающихся чувства собственного достоинства, чувства профессиональной и образовательной свободы; воспитание стремления к самореализации не вопреки, а во благо общества и благодаря ему; стимулирование мотивов применения социальных знаний в учебно-профессиональной деятельности; смещение акцента на познающую деятельность, самоконтроль, самооценку, самоанализ, самокритику обучающихся; индивидуальная и групповая рефлексия мировоззрения и деятельности.

Среди большого количества факторов и условий формирования гражданской и правовой культуры юношества важнейшую роль играет личность педагога. Он — референтный взрослый, он реальный пример должного, убедительный образец реализации всего спектра функций взрослого человека. Однако его пример не всегда совпадает с позицией членов семьи юноши, — родители часто своими суждениями и оценками дискредитируют педагогов, ощутимо занижают их роль и социальный статус. Конечно, в после-

дние два десятилетия престиж педагогической деятельности в общественном мнении существенно снизился, а вместе с ним и значимость влияний педагогов на усвоение молодежью моральных и гражданско-правовых норм. Не выросла за эти же годы референтность и родителей с точки зрения гражданско-правового развития молодежи. Следовательно выход из сложившегося положения может быть найден только в совместном, заинтересованном взаимодействии семьи и педагогов, родителей и педагогического коллектива. Такое взаимодействие способно создать некую гражданско-правовую среду, в которой будут циркулировать общие, универсальные представления о норме, о должном, о границах социально-одобряемого поведения и отношений. Только в этом случае в самостоятельную, взрослую, социальную и профессиональную жизнь выйдет действительно зрелый, ответственный гражданин и специалист, воплощающий в своем поведении традиции и нормы гражданского общества, равнодушный к перспективам жизни и развития своего народа, своей страны.

УДК 371.4

**Литвинович Виктор Григорьевич**

*кандидат педагогических наук*

*Минский государственный лингвистический университет, г. Минск, Беларусь  
litvyn@yandex.ru*

## КУЛЬТУРА МИРА КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

*В статье раскрывается значимость культурного обогащения в процессе социального развития личности. Автор утверждает, что воспитание молодежи должно иметь поликультурную основу.*

**Ключевые слова:** социальное развитие, воспитание, педагогика, культура.

**С**тержневой проблемой социального развития является гармонизация взаимоотношений общества с каждой отдельно взятой личностью. Социальное самоопределение человека одинаково актуально для белоруса и россиянина, для жителя любой другой страны, но оно существенно зависит от социально-политической системы общества. Этому непрерывно меняющемуся по своему характеру процессу необходимы новые подходы к решению проблемы социализации подрастающего поколения, ибо демократические процессы, происходящие в обществе, которые с трудом набирают силу, и судьба которых ещё не определена, во многом зависят от социального развития детей и молодёжи, их возвышения до уровня понимания высших духовных достижений человечества.

Идёт постоянная связь человека с обществом в лице социальных институтов и отдельных групп, когда человек ищет новые социальные роли и выбирает стиль социального поведения, а общество даёт ему новые социальные предписания. Так на фоне социальной активности общественных институтов с одной стороны, и индивида, с другой, осуществляется принятие или отторжение личностью требований общества.

Ясно, что те общие положения молодежной политики, которые обозначены в документах ООН, не могут быть абсолютным эталоном для всех стран, ибо в каждой из них свои возможности и свои проблемы. Но есть тенденции в судьбах молодого поколения, которые переживает весь мир. Сегодняшняя молодежь — это первое поколение в новой истории, живущее не в условиях

глобальной конфронтации двух социально-политических систем, а во все более очевидной интеграции мирового сообщества. Это поколение может рассчитывать на открытый доступ к знаниям, опыту, технологиям и ресурсам всей планеты для того, чтобы сделать процесс социального развития более рациональным и эффективным. Это поколение, как никогда ранее являющееся проводником и ускорителем новых идей, инициатив, новых форм жизни, претендует и на доступ к политическим центрам принятия решений. Ведь цель молодости и заключается в реализации возможности саморазвития, самовыражения, признания

В каждом социуме и культуре воспитание обретает свою специфическую предметность и объект, предполагает особые методы и средства. Уже в силу поликультурной ситуации в обществе оно не может быть раз и навсегда однозначно определённым и единым. В одном случае ставка делается на усвоение групповых образцов и норм коллективной деятельности, стиля мышления той или иной общности.; в другом – на духовное развитие личности в соответствии с теми или иными идеалами; в третьем – на развитие структуры потребностей и способностей в зависимости от стадии развития личности, имеющих биологическую, психологическую и социальную основу. Современная ситуация подсказывает, что воспитание должно иметь поликультурную основу. Социальная обусловленность воспитания позволяет говорить о социальном воспитании как важнейшей функции социальной педагогики. Современная воспитательная парадигма предполагает сохранение естественного характера и порядка социализации индивида, освоения им культурных форм поведения, начиная от своей повседневной культуры, непосредственного социального окружения, естественной среды, формирующих структуру потребностей и интересов личности и развиваясь посредством постепенного наполнения этих потребностей соответствующим духовным содержанием, нравственным и научным смыслом, приобщением к более широким социокультурным горизонтам. При этом в государстве воспитание выступает первоочередной гражданской общегуманной заботой, которая проявляется в интеграции усилий всех субъектов культурно-образовательного пространства (учреждений образования, семьи, политических партий, структур производства и бизнеса, кон-

фессий, государственных, общественных организаций и объединений).

Современная воспитательная парадигма предполагает:

- установку на равенство различных видов социально-приемлемого воспитательного опыта (воспитание на народных традициях, светское воспитание, религиозное воспитание);
- направленность педагогических усилий на построении самим воспитанником социально приемлемых ценностных ориентаций;
- терпимое отношение к инакомыслию, которое не пропагандирует жестокость, насилие, агрессивность к другим;
- диалогизм культурных позиций, их продуктивную кооперацию;
- освоение педагогами позиции посредника между воспитанником и культурой;
- ориентация на формирование научного мышления;
- рассмотрения культуры как поликультурного образования, аккумулирующего в себе разное содержание эпох, народов, различных подходов к миру;
- использование в воспитании народной педагогики;
- обеспечение прав ребёнка и человека;
- предоставление ребёнку (учащемуся, студенту) свободы выбора и принятия ответственности и самостоятельности;
- единство индивидуального и коллективного опыта.

Стержневой идеей новой педагогической технологии должно выступать управление инициативой самого воспитанника в процессе педагогического взаимодействия.

Новую культуру и новую ментальность невозможно построить по приказу сверху, они «выращиваются» по инициативе снизу, на себе и своих детях, своих учениках. Нужна очень хорошо продуманная работа, опирающаяся на опыт и достижения педагогики, психологии, конфликтологии, чтобы убедить молодых людей в необходимости смены парадигм и стереотипов мышления, ненавязчиво, но умно – в расчете на здравый смысл юношей и девушек – показать преимущества и выгоды ненасильственного урегулирования конфликтов, компромисса и созидательного сотрудничества. Это не может не вызвать «встречного движения» со стороны молодежи, ибо в согласии, содружестве и мире более всего заинтересована сама молодежь. В огне войн, независи-

мо от их причин, характера и масштабов, гибнут прежде всего молодые люди. Войны и конфликты превращают их жизнь в предмет страха и несбывшихся надежд. Поэтому не стоит смотреть на молодое поколение лишь как на объект воспитания, оно может и должно стать активным автором истории, деятельным субъектом в распространении и утверждении культуры ненасильственного разрешения конфликтов, терпимости, мира.

Важную научно-педагогическую базу образовательной программы воспитания учащейся молодёжи в духе культуры мира создали такие современные педагогические движения и теории:

- «педагогика мира», призванная объединить мир людей на основе доброжелательных отношений, гармонии взаимосвязей. На основе общечеловеческих ценностей. Педагогика мира выступает одним из аспектов воспитания молодёжи в духе культуры мира, связанным с сохранением мира;

- «педагогика ненасилия» выступает одной из сторон воспитания в духе культуры мира которая связана с отказом от насилия, агрессии, национальной и социальной розни, признанием устойчивого развития общества, отношений и личности в нём;

- «гуманистическая педагогика» отражает сущность гуманистических отношений между людьми, основывающихся на признании ценности человека, открытом выражении чувств, личностных интересов, активном доброжелательном взаимодействии участников учебно-воспитательного процесса. Связь гуманистической педагогики с воспитанием в духе культуры мира проявляется в гуманном уважительном отношении к другим людям, в осуществлении свободного воспитания, в углублении позитивного опыта социальных отношений. Гуманистическая педагогика пронизана любовью к человеку, верой в духовные силы человека, способного добиться гармонии с миром;

- «педагогика сотрудничества» выступает одним из практических источников воспитания в духе культуры мира на основе межличностного общения, построенного на доверии и уважении другого мнения. Основоположителем гуманизации педагогического процесса, учёта интересов, способностей личности воспитанника на основе сотрудничества, является В.А. Сухомлинский. Исходный постулат педагогики сотрудничества – оптимистический и гуманный взгляд на человека, что в свою очередь, меняет всю стратегию

и тактику воспитания личности. Роль педагога при этом возрастает потому, что он принимает на себя личную, профессиональную ответственность за диалектическое соединение интересов личности и воспитательного коллектива с интересами и идеалами общества. Принципы педагогики сотрудничества – это принципы полноценного межличностного общения, построенного на уважении чужого мнения, на доверии, освобождении от взаимных подозрений, недоброжелательства, страха;

- «социальная педагогика» по отношению к культуре мира ставит своей целью гармонизацию отношений между личностью и обществом, личностью и личностью как на макро-, так и на микроуровнях. Она направляет свои усилия на содействие процессу социализации, на создание безопасных, цивилизованных условий для развития человека.

Объективная сложность и глобальность проблемы социального развития личности в духе культуры мира требует чётко сформулированных социально-педагогических принципов и условий, которые в своей совокупности и последовательности могут рассматриваться в качестве алгоритма воспитания учащейся молодёжи в духе культуры мира. Это могут быть практико-ориентированные и достаточно конструктивные следующие социально-педагогические принципы:

- связь сферы воспитания и сферы базовой культуры личности;
- связь образования и воспитания с политикой;
- связь сферы образования и воспитания с религией;
- связь образования и воспитания с процессом глобализации;
- связь сферы образования и воспитания с межкультурным взаимодействием и сотрудничеством;
- связь образования и воспитания с правами человека;
- связь сферы образования и воспитания с информационной культурой личности.

Мы исходим из того, что условия социального развития личности в духе культуры мира у учащейся молодёжи базируются на следующих положениях:

- государство и общество – сложная самоорганизующаяся система, устойчивость которой обуславливается межличностными, межнациональными, межгосударственными связями; культура мира составляет одну из фундаментальных



основ достижения социального согласия в современном мире;

– гуманизм может выступать общим методологическим принципом изучения феномена культуры мира, то есть ни при каких обстоятельствах культура мира не приемлет зло, насилие, социальную несправедливость, посягательство на права и свободу человека и т. д.;

– культура мира формируется на базе культуры, а точнее социокультурного опыта того или иного народа, в связи с чем она проявляется в различных формах с учётом этого опыта;

– культура мира выступает в качестве аксиологического основания миротворческого (планетарного) сознания;

– воспитание в духе культуры мира – это отношения между людьми, предполагающие умения их общаться на эмпатической основе, разрешать конфликты (личные и межличностные, групповые и межгрупповые), развивать в себе такие качества как миролюбие, толерантность, соучастие, активность, нацеленность на преодоление жизненных проблем;

– воспитание в духе культуры мира – это фактор формирования «Я-концепции». Она определяет складывающиеся отношения человека к самому себе, к внутреннему «Я», к окружающим людям, к существующему миру. Это внутренний каркас, обеспечивающий целостность личности, стабильность её поведения;

– воспитание в духе культуры мира – это культура совместной деятельности взрослых и молодёжи через разнообразие форм и методов деятельности, через приобретённый опыт и социализацию личности;

– воспитание в духе культуры мира – это миротворчество, т.е. создание условий реализации молодёжи как «граждан мира», осознание ими своей миссии как хранителя жизни на Земле, воспитание позитивного мироощущения, уверенности в том, что окружающий мир целесообразен, гармоничен и гуманен.

В научной литературе структурный анализ культуры мира, на наш взгляд, носит весьма ограниченный характер. Чаще всего он сводится к характеристике лишь тех основных ценностей, которые связаны с культурой мира. Проанализировав характер социальных ожиданий государства и общества к высшей и средней школе, направления развития философии образования для XXI века, изучив тенденции развития образова-

ния и воспитания в новом тысячелетии, мы моделировали структуру социального развития личности в духе культуры мира по логике видового строения человеческой деятельности: аксиологическая, гносеологическая, творческая, коммуникативная, эстетическая. Реализация данного условия направлена на:

Гносеологический потенциал, который предусматривает: осознание целостности и взаимозависимости человека и биосферы; осознание места и роли педагогической деятельности в воспитании личности в логике субъектно-гуманистического формирования личности; понимание многообразия уровней развития личности как многомерности жизни; осмысление объёма информации, позволяющей отражать мир целостно и видеть место воспитательной деятельности во взаимосвязи с жизнедеятельностью общества, человечества; возможность отражать существующий уровень многомерного познания человека; формирование исторического мышления учащейся молодёжи, проявляющегося в понимании принципов развития науки, культуры мира, цивилизации.

Аксиологический потенциал, как следовательно: осознание человека высшей ценностью жизни; осознание личности в единстве с окружающим миром, природой; ответственность за сохранение целостности ноосферы; осознание себя как субъекта культурно-исторического процесса; осознание воспитательной деятельности как наилучшего способа самореализации духовных сил и способностей; осознание себя как творца нравственно-духовного мира личности; ценностное отношение к содержанию современного образования и воспитания как средству гармоничного развития личности.

Творческий потенциал, который предопределяет: способность организовать время своей жизни как пространства непрерывного общекультурного и профессионального самосовершенствования; способность выявлять ведущие противоречия в системе воспитания и образования, осознавать необходимость их разрешения, находить в самом себе средства для их разрешения; способность создавать педагогическое общение в постоянно меняющихся обстоятельствах; способность организовать воспитательную деятельность как процесс раскрытия личностного смысла основных принципов формирования культуры мира; способность в содержании воспитания

сформировать восхищение человеческим интеллектом, его безграничными возможностями; умение сформировать ценностное отношение личности ко времени её жизни.

Коммуникативный потенциал, который предусматривает: способность мыслить в системе диалога; способность создавать педагогически целесообразные отношения; потребность и способность устанавливать отношения, утверждающие человека в другом; способность понимать замыслы другого, предвидеть его поступки, строить взаимоотношение с учётом этого понимания; умение находить компромиссы в конфликтных ситуациях; умение вести дискуссию, диспут; умение опредметить знания в новых материальных и духовных ценностях в духе идей культуры мира.

Эстетический потенциал, который превосходит: способность осознать культурно-творческие функции образования и воспитания, включающие формирование базовой культуры личности, создание миротворческой среды развития личности; осознание деятельности в воспитании как общения людей в историческом времени; осознание педагогического процесса как двухдоминантного, в котором осуществляются диалог культур, диалог поколений, диалог внешних и внутренних взаимодействий; способность формировать эстетические критерии оценки явлений действительности и искусства по логике оптимального, целесообразного отношения к человеку как органической части биосферы, своей уникальностью предназначенного охранять природу, её целостность и гармоничность; способность формировать ценностное отношение к инобытийной сущности человека; формирование эстетического отношения к человеческой жизни, её хрупкости, неповторимости, потребности бережного отношения к человеку.

Из всей совокупности отношений индивида с обществом можно выделить направленность личности (или её отсутствие) на предмет социальных отношений. Ибо направленность, характеризующаяся доминирующими у индивида интересами, убеждениями, ценностями и идеалами указывает на социальную активность, причём активность преобразовательного и созидательного, а не разрушительного характера. К ним относятся:

- уважать жизнь и достоинство каждого человека без какой бы то ни было дискриминации и предубеждения;

- настойчиво проводить в жизнь ненасилие, отвергая любое насилие – физическое, сексуальное, психологическое, экономическое, социальное – прежде всего в отношении самых обездоленных, а также людей, находящихся в наиболее уязвимом положении;

- делиться своим временем и материальными ресурсами и быть щедрым, дабы положить конец отчуждению, несправедливости, политическому и экономическому угнетению;

- отстаивать свободу выражения мнений и культурное многообразие, неизменно прислушиваясь к другим людям, вступая с ними в диалог, никого не отвергая;

- выступать против безудержного потребления, за такое развитие, при котором уважались бы все формы жизни и обеспечивалось сохранение природного равновесия на планете;

- вносить свой вклад в развитие мирового сообщества, уважению демократических принципов, дабы способствовать совместному созданию новых форм солидарности.

Культура мира открывает возможности для созидания мира, исполненного гармоничного и всестороннего развития потенциала Человека.

**Скрябина Ольга Борисовна**

кандидат педагогических наук, доцент  
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова  
ipp@ksu.edu.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

*Статья посвящена определению педагогической сущности понятия «толерантность», рассмотрению ее структуры, обозначению подходов к процессу ее формирования у студентов в вузе.*

**Ключевые слова:** толерантность, профессиональная позиция, воспитание толерантности, социокультурная среда вуза.

**П**одготовка специалистов по социальной работе в Костромском государственном университете им. Н.А. Некрасова ориентирована не только на приобретение профессиональных знаний, умений и навыков, но и на воспитание профессионально значимых качеств личности будущего специалиста. Одним из них является толерантность. Она актуализируется во всех сферах профессиональной деятельности специалиста: взаимодействии с различными категориями клиентов, коллегами, специалистами других социальных служб и организаций.

Понимая толерантность как одно из проявлений отношений человека к другим людям, важно акцентировать внимание на концептуальной идее Б.З. Вульфова относительно воспитания у молодых людей и девушек этого свойства. Ученый считает, что воспитание толерантности может и не менять отношения человека к другому, даже если оно негативное, то есть нельзя заставить студента изменить свои взгляды и убеждения, вынудить его относиться к другому иначе. Воспитание толерантности предполагает более сложный процесс: толерантность может и должна обеспечить ее субъекту и объекту ситуацию со-существования. Основой воспитания толерантности при этом становится накопление студентами опыта толерантного взаимодействия. Поликультурная воспитательная среда вуза в значительной степени способствует этому процессу. Чем в большее число ситуаций разнопланового взаимодействия включен студент, тем эффективнее у него формируется толерантная позиция. Под поликультурной воспитательной средой ученые понимают динамическую систему равновеликих и разносодержательных культурных элементов, взаимовлияний субъектов воспитательной деятельности, которая способствует приобщению к общечеловеческим

и национальным ценностям, социальным и культурным традициям, расширяя и обогащая жизненный опыт человека

Важной проблемой в науке является обоснование целостной системы формирования толерантности у студентов – будущих специалистов по социальной работе в системе высшего образования. В науке разрабатывается несколько стратегических направлений формирования толерантности: когнитивное (понимание необходимости толерантных действий через изучение многовариантных проявлений интолерантности и насилия); мотивационное (формирование толерантных установок и готовности к терпимому восприятию других людей); коммуникативное (научение совокупности коммуникативных умений и навыков осуществления толерантной коммуникации, подкрепленное эмоциональным регулированием процесса). На практике эти подходы часто смешиваются, но, несомненно, один из них должен является ведущим.

Мы считаем формирование толерантности у будущих специалистов по социальной работе не только желательным, но и необходимым направлением их профессиональной подготовки и личностного становления в вузе. Оно осуществляется двумя взаимосвязанными путями: когнитивным и инструментальным. Когнитивный предполагает усвоение информации о: глобальных проблемах выживания цивилизации, бесперспективности войн и деструктивных конфликтов; имеющемся опыте толерантного взаимодействия народов, религий, конкретных исторических деятелей и современников; результативность толерантного взаимодействия для субъекта в достижении его жизненных планов; уровне развитости собственной способности к толерантному поведению и его соотношением с уровнем развития способности у сверстников и старших из бли-

жайшего окружения; возможностях и путях развития собственной толерантности.

Инструментальный связан с актуализацией некоторых способностей и формированием группы умений: умения безусловно принимать индивидуальность другого, не стараясь переделать, перевоспитать партнера; отсутствие агрессивности, консерватизма и категоричности в суждениях и оценках людей; умение приспосабливаться к характерам, привычкам, физическим и психическим особенностям партнера; умение находить общий язык с разными людьми (отсутствие речевого шаблона); способность к эмпатии; способность с самоанализу, рефлексии собственной деятельности, самопознанию и самовоспитанию; умение организовывать конструктивную коммуникацию-диалог; конгруэнтность вербальной и невербальной речи; способность оставаться самими собой во взаимодействии с людьми.

На основании этого подхода были разработаны программы спецкурса «Развитие толерантности у специалиста по социальной работе» и спецсеминара «Основы толерантной коммуникации в социальной сфере» для студентов 4 и 5 курсов специальности «Социальная работа» КГУ им. Н.А. Некрасова. При разработке спецкурса

мы исходили из основных идей коммуникативного подхода, используя в качестве тактических когнитивное и мотивационное направления. В процессе изучения спецкурса и участия в спецсеминаре студенты проживали многочисленные ситуации толерантного и интолерантного взаимодействия как в жизненных, так и в профессионально значимых условиях. Затем коллективно анализировали когнитивные, мотивационные, коннотативные и коммуникативные аспекты проявления толерантности, формировали свою толерантную позицию. На завершающих занятиях студентам предлагалось самим составить правила поведения толерантного человека.

Таким образом, становление толерантной позиции студентов социально ориентированных специальностей в воспитательной среде вуза должно осуществляться на протяжении всего периода обучения. Важно обращать внимание на включение их в разноплановую социально ориентированную деятельность в составе различных групп (отличающихся как по возрастному, так и по национальному, религиозному, культурному, интеллектуальному критериям). Кроме этого важное значение имеет научно-исследовательская и учебная деятельность студентов.

УДК 37.018

**Зауторова Эльвира Викторовна**

*кандидат педагогических наук, доцент*

*Некоммерческий благотворительный фонд социальной реабилитации «Доверие», г. Вологда  
elvira-song@mail.ru*

## УРОКИ ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ В МЕСТАХ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ

*Автор говорит о необходимости приобщения осужденных к духовно-нравственным ценностям, изменении их внутренних установок, развитии нравственных чувств, выборе дальнейшего пути на свободе. Рассматривается опыт деятельности некоммерческого благотворительного фонда социальной реабилитации «Доверие» г. Вологды.*

**Ключевые слова:** православное воспитание, осужденные.

Сегодня в России сложилась кризисная криминальная ситуация, за совершением каждого преступления стоит конкретная личность. Попадая в исправительное учреждение, осужденный оказывается в особой среде, которая во многом определяет его дальнейшую жизнь. В рамках гуманизации и демократизации исправительного процесса особое внимание уделяется вопросам духовного и нравственного воспитания правонарушителей, развитию и формированию их социальной активнос-

ти. Большую помощь в работе с осужденными и становлению их на путь исправления оказывает православное воспитание.

До недавнего времени осужденные, отбывающие наказание в местах лишения свободы, не имели права на отправление религиозных обрядов. После 1917 года Русская Православная Церковь подверглась жестокому террору со стороны властей и о деятельности тюремных священников в России надолго забыли. Тюремные храмы, имевшиеся во всех местах заключения, были превращены

в больницы, камеры, помещения для пыток и массовых расстрелов. В период обновления российской государственности, восстановления принципов свободы совести и вероисповедания произошла существенная переориентация взглядов на религию с признанием ее высокого потенциала духовно-нравственного воздействия на осужденного. Сегодня осуществляется тесное сотрудничество между Русской Православной Церковью и пенитенциарной системой, совместно проводятся различные воспитательные мероприятия по приобщению осужденных к религиозным ценностям.

В Вологодской области находится 13 исправительных учреждений, в двух из них содержатся осужденные женского пола. Это особая категория осужденных, отличающаяся повышенной эмоциональностью, неразвитостью таких важных нравственных качеств, как ответственность перед собой, своими близкими, непониманием роли матери, жены, дочери, нежеланием вести трудовой образ жизни, отсутствием осмысленности жизненных явлений, умений предвидеть результаты своих поступков и т.д. При этом осужденным женщинам в меньшей мере присущи социальные установки, у них отсутствуют устойчивые преступные убеждения, они чаще испытывают чувство вины, беспокойство за свое будущее и больше нуждаются в педагогическом сопровождении и психологической поддержке. Поэтому при правильной организации воспитательной работы можно достичь положительных результатов, что требует к данной категории осужденных пристального внимания со стороны сотрудников уголовно-исполнительной системы.

С 2007 года Некоммерческий благотворительный фонд социальной реабилитации «Доверие» г. Вологды оказывает социально-психологическую, материальную и иную помощь лицам, ведущим асоциальный образ жизни, осужденным различных категорий, отбывающим лишение свободы, а так же бывшим осужденным, нуждающимся в социальной поддержке. Так, в рамках проекта «Мама, я тебя жду!», который осуществляется при финансировании Благотворительного фонда преподобного Серафима Саровского проводится работа по развитию и формированию материнских чувств осужденных женщин через приобщение лишенных свободы к традиционным ценностям Православия.

Основной формой проведения в исправительном учреждении воспитательной работы в дан-

ном направлении являются уроки православной культуры. Мероприятия направлены на решение общественно значимых задач, обращение осужденных к истинному женскому началу – рождение и воспитание детей. В ходе осуществления проекта необходимо показать женщинам, особенно тем, кто имеет несовершеннолетних детей, что ключи к решению всех семейных проблем находятся в их собственных руках.

Уроки знакомят осужденных женщин с памятниками мировой духовной культуры, приобщают их к духовным ценностям. Так, успешно прошли такие занятия, как «Я – мать, жена и дочь», «Семейные правила», заочная экскурсия «По святым местам», просмотр и обсуждение фильма «Умягчение злых сердец», беседа «Любовь и семья», «О церковном воспитании» и др. В ходе этих встреч участники задаются вопросами о смысле своего предназначения на земле, свободе, жизни и смерти, несовершенстве окружающего мира, своих поступках и поведении. Наряду с новыми знаниями у осужденных женщин развиваются нравственные чувства, вырабатывается эстетический вкус, они находят ответы на многие жизненно важные вопросы.

Главным мероприятием станет акция «Подарок на Рождество»: женщины подписывают своим детям новогодние открытки, при этом находят добрые и ласковые слова, а организаторы данного мероприятия дарят подарок детям от имени мамы. Для некоторых женщин это будет сложный шаг, так как у многих из них потеряны социальные связи, отсутствуют теплые и близкие отношения со своими детьми. Детям в свою очередь тоже будет не просто, многие из них никогда не получали от своей мамы ни подарков, ни внимания, ни заботы. Данная акция поможет им соединиться, почувствовать любовь друг к другу, даст толчок к дальнейшему общению, объединению мамы и ребенка.

При организации данной работы в исправительных учреждениях привлечены силы церковных служителей, они проводят индивидуальную и групповую работу с осужденными по духовно-нравственному воспитанию, совершают различные церковные обряды, а также активное участие принимают волонтеры – главные помощники сотрудников пенитенциарных учреждений.

Таким образом, проведение мероприятий, способствующих приобщению осужденных женщин к духовно-нравственным ценностям важно при изменении их внутренних установок, разви-

тии нравственных чувств, выборе дальнейшего пути на свободе. Для этого необходимо объединение всех заинтересованных лиц, государствен-

ных учреждений и некоммерческих организаций в деле исправления осужденных, находящихся в местах лишения свободы.

УДК 37.02

**Меньшиков Владимир Михайлович**

доктор педагогических наук, профессор  
Курский государственный университет  
kurskgu@kursk-uni.ru

## РАЗВИТИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ МОЛОДЕЖИ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Автор размышляет о человеческом благополучии, выводы получаются одни и те же: за материальным началом лежит более глубокое, фундаментальное, определяющее – духовно-нравственное начало. Определяет его оптимальное содержание, а также его организация в системе современного российского профессионального образования.*

**Ключевые слова:** духовно-нравственное воспитание, образование, культура.

**П**оиск путей совершенствования современного педагогического образования естественно требует анализа всего пространства его функционирования. В этой связи важнейшей задачей изучения проблемы профессионального образования учителя становится задача исследования духовно-нравственного аспекта его профессиональной подготовки, которая, в свою очередь, уходит в проблему организации духовно-нравственного воспитания в целом.

Сегодня много говорят и пишут о духовно-нравственном воспитании. Есть его сторонники, есть и противники. При этом и среди сторонников нет единого мнения о его задачах и содержании, его методике и организации.

Словом, проблема совершенно открытая. И чтобы решить ее, вернее даже, чтобы приступить к решению ее, мы должны ответить на вопрос: а нужно ли вообще, и если нужно, то зачем, духовно-нравственное воспитание в системе современного российского образования?

Как и любую задачу, имеющую более чем два действия, решить ее можно разными способами и в разной системе координат.

Попробуем решить через поиск ответа на вопрос: а достаточно ли для благополучия человека физического здоровья, хорошего образования и профессиональной подготовки?

Ответ более чем очевиден – нет! Любой человек без труда расскажет о случаях, когда физически больной человек содержит не только себя своим трудом, но и других. В то же время любой че-

ловек без труда приведет примеры, когда здоровый человек, профессионал, но впавший в тот или иной грех, тот же алкоголизм, не может ни то что других, а самого себя содержать своим трудом.

Отсюда следует тот простой ответ, что для благополучия человека недостаточно только физического здоровья, прекрасного образования и профессиональной подготовки, но нужно еще что-то. Это что-то и именуется духовно-нравственным здоровьем.

Следовательно, игнорировать этот фактор нельзя. Хотя бы теоретически. Иное дело практически. Погиб человек от какого-нибудь свиного гриппа где-нибудь в южном штате Мексики, и весь мир на ушах стоит. Гибнут миллионы людей от наркотиков – и никто на это даже внимания не обращает. Парадокс. Но почему-то смерть одного человека от какого-нибудь свиного гриппа – это трагедия (может, потому, что на этом многим удастся руки погреть?), а гибель миллионов – это статистика (может, опять же потому, что это кому-то выгодно?).

Рассмотрим же эту же проблему на уровне общества. Сегодня в качестве приоритетной национальной идеи и фактически в качестве национальной идеи объявлена задача создания инновационной экономики. Допустим, эта задача будет решена, то есть через 5 лет Китай поставит России такие лампочки, которые будут экономить половину ее электроэнергии. Следовательно, вторую половину продадут за рубеж. И можно с точностью до копейки сказать, куда будут потрачены вырученные деньги: значительная часть из них пойдет на

строительство новой яхты или подводной лодки для всем известного олигарха; не меньшая часть уйдет на покупку необитаемых островов в Тихом океане для олигархов поменьше; а остальные – на покупку 100 квартир для нужных людей в тонушем Лондоне. Вот и вся национальная идея.

Согласитесь, от перспективы такой реализации национальной идеи только по волчьей выть хочется. Невольно вспоминается, как в конце 80-х годов российские либералы-демократы убеждали советский народ, что капиталист на двух машинах ездить не будет и три костюма носить не будет.

А чтобы стало возможно строительство школ, детских садов, больниц, категория «обогащающий» должна превратиться в категорию «справедливый».

Отсюда следует, что и на уровне общества материально-экономические факторы не являются решающими для его благополучного состояния, а определяющими в конечном итоге являются факторы духовно-нравственные.

Теперь посмотрим на эту же проблему с позиций социогенеза, но под углом зрения опасности гибели социума. Можно указать три главных группы таких опасностей.

Первая группа факторов – геологические. Она включает всю совокупность причин, начиная со стихийных катастроф и заканчивая нехваткой или избытком воды, тепла, энергии.

Это значимые факторы человеческого бытия, от них погибло и гибнет множество людей. Но едва ли какой-нибудь из них стал причиной гибели хоть одного крупного социума. Более того, оказывается, что группа геологических факторов является своего рода пирамидой, по крайней мере, на уровне сырья и энергии, открывающейся человеку все большими запасами и эффективностью: дрова, уголь, нефть, ядерная энергия.

Однако степень опасности этих факторов все время возрастает, начиная со все усиливающихся стихийных бедствий и заканчивая все более рискованной добычей источников энергии. Так, каждый новый уровень добычи сырья и энергии сопряжен со все возрастающим риском.

Вторая группа – биологические факторы, начиная с отсутствия хлеба насущного и заканчивая эпидемиями. Основные группы опасностей, скрывающиеся здесь:

а) голод то ли в силу неурожая, то ли в силу гибели скота. Однако голод нигде не стал причиной гибели социума в целом;

б) истощение почв; так, одной из причин угасания цивилизаций Междуречья стало засоление и заболачивание почв;

в) эпидемии; их появление неоднократно имело страшнейшие последствия для людей, но и они не уничтожили ни один социум в целом.

Эта группа факторов более опасная, нежели первая: голод страшнее холода. Поэтому они принесли не только больше смертей людям, но здесь скрыта и возможность гибели целых цивилизаций. Тем не менее, ни один крупный социум от них не вымер.

Наконец, третья группа – социальные факторы. Они включают:

а) экономические факторы, начиная с несправедливой экономики и неправильно организованного труда. Трудно сосчитать, сколько людей умерло от непосильного труда, голода, наступившего в силу не природных, а социальных катаклизмов и т.д.;

б) войны; в результате войн исчезали целые народы. Однако если только народ не гибнет полностью – он воспроизводит себя;

в) духовно-нравственные факторы. Духовно-нравственная энергия – это не меньшая реальность, чем ядерная энергия. И когда кто-то утверждает, что он Бога не видел, и в Бога не верит, то это такое же безумие, как и утверждение: я ядерной энергии не видел, и потому ее нет. Такому человеку можно только посоветовать залезть в черновыльский реактор. И сразу его безумие кончится. А безумцу, не верующему в Бога, можно посоветовать прожить зиму в современной русской деревне, а еще лучше – проехать по русским деревням и сравнить с описанием русской земли после похода Батыя.

И если мы посмотрим на погибшие цивилизации, то увидим, что причиной их угасания стала духовно-нравственная деградация. По сути дела – это «черная мельница», перемалывающая целые народы. В конце I в. до н.э. эта мельница заработала в Древнем Риме. А к концу II в. н.э. римляне остановились в своем продвижении во вне.

Следовательно, группа социальных факторов является наиболее опасной для жизни социума, жизни людей, а совокупность духовно-нравственных факторов является причиной абсолютной гибели человека и социума: если человек или общество поражены духовно-нравственным кризисом и не могут преодолеть его, то они не про-

сто гибнут, а не воспроизводят себя, то есть гибнут абсолютно.

Фактически мы приходим к выводу, к которому пришли и естественные науки, что смерть — это абсолютный закон для живого организма. Да, организм может погибнуть в силу бесчисленного количества причин, как внешних, так и внутренних, например повреждение того или иного органа. Но все это случайные причины. Между тем смерть абсолютна. И абсолютная смерть заложена в самих генах организма. Проходит определенное время, и запускается генная программа самоуничтожения организма. Не умереть организм не может. И, видимо, такой же абсолютный характер носит духовно-нравственная деградация человека и социума. Однако в отличие от биологического организма, где смерть абсолютно неизбежна, социальная смерть наступает только при стечении определенных социальных обстоятельств. В силу этого Древний Рим погиб, а Древний Китай нет.

В то же время если духовно-нравственные факторы становятся причиной гибели народов, то они являются и причиной и условием выживания народов в самых сложных условиях, как это было, например, в истории древнееврейского народа и истории русского народа после монгольского разгрома и т.д.

Итак, анализ социума с точки зрения его выживания показывает, что в жизни человека и социума значительную опасность представляет вся совокупность факторов — от геологических до социальных, причем она возрастает от геологических факторов к социальным, но абсолютным поражающим эффектом обладает только один — фактор духовно-нравственный. Поэтому мы с полным правом можем сказать, что подобно тому как в организме все начинается с гена, запускающего программы жизни и смерти, так в жизни социума все начинается с духовно-нравственной сферы. Только в отличие от генов, действие которых подчинено природным законам необходимости, духовно-нравственная сфера, в силу ее свободы, позволяет социуму выбирать между жизнью и смертью, и поэтому смерть социума носит вероятностно-возможный характер, определяемый векторами его реального духовно-нравственного выбора.

Таким образом, в какой бы системе координат мы не просчитывали вопрос человеческого благополучия, выводы получаются одни и те же:

за материальным началом лежит более глубокое, фундаментальное, определяющее — духовно-нравственное начало. Поэтому его разрушение, т.е. деградация, имеет более страшные последствия, чем деформация или разрушение материальной или экономической составляющей бытия человека и общества. Вот почему его никак нельзя игнорировать при всей неочевидности и отсроченности их разрушительного действия. Поэтому для благополучной жизни человеку и обществу необходимо заботиться не только о физическом, экономическом, интеллектуальном, социальном благополучии, но и духовно-нравственном здоровье.

А для этого человек и общество должны быть настроены на их постоянное развитие. И здесь мы сталкиваемся с проблемой понимания духовности. И на уровне человека, и на уровне общества.

Парадокс, но современная наука, начиная с эпохи Просвещения, стала терять подлинное представление о духовном начале в структуре человека и социума. И связано это с самим принципом теоретизирования европейской науки, когда определяющим стал декартовский постулат объяснения развития мира без участия Бога. Со временем этот постулат и стал определяющим в понимании человека.

Когда говорят о новоевропейском антропологическом принципе изучения человека, то надо иметь в виду, что здесь действительно исследуется природа человека. Однако какая? Обратим внимание, что при таком подходе человек изучается в его отношениях с физическим и социальным миром. Но здесь нет осмысления отношения человека к Богу. А как только теряется отношение человека к Богу, так скоро из осмысления, изучения выпадает и сама духовная сфера человека. Так, потеряв Бога, люди потеряли духовную составляющую человека, то есть, собственно, именно то, что делает человека человеком, или, говоря языком Фирса из «Вишневого сада», — «человека забыли».

И духовное начало в человеке развивается только во взаимодействии человека и социума с Богом. Вне этого духовное развитие человека и социума также невозможны, как невозможен труд, физическое развитие без взаимодействия с миром материальным. Невозможно добыть хлеб без обработки земли. Также невозможно добыть хлеб небесный без Бога. Отсюда следует, что духовность — это объективная, онтологическая харак-



теристика. В самом человеке – это дух; в мире – это Бог.

На уровне человека духовно-нравственное начало имеет свои характеристики.

Во-первых, духовность характеризуется духовной силой, духовной энергией, духовным здоровьем.

Во-вторых, нравственное начало, представленное соответствующим сознанием, отношением и поступком. Притом нравственные законы носят объективный характер. И они столь же онтологичны, сколь и физические законы. Вот почему их нарушение имеет самые тяжелые последствия для человека.

В-третьих, определение смыслового начала. Благополучие человека начинается с понимания своего места и миссии в мире.

Отсюда следует, что и человек, и социум должны, с одной стороны, жить духовной жизнью, жить в Боге, а с другой – они должны целенаправленно формироваться: и духовно, и нравственно.

А это предполагает соответствующее духовно-нравственное воспитание. Поэтому оно должно осуществляться столь же системно и целостно, как и другие виды воспитания. Чтобы человек трудился, его надо научить трудиться, дать трудовое воспитание. Телесное развитие человека невозможно без физического воспитания, художественное – без эстетического.

Соответственно и духовно-нравственное развитие не может обойтись без духовно-нравственного воспитания. А когда говорят, что и без воспитания люди могут быть нравственными, то это утверждение от лукавого. На самом деле человек все получает в воспитании. Иной вопрос – какова успешность воспитания? Мы всех учим математике, но может получиться так, что кого-то не научим считать и до десяти. Следует ли из этого, что мы должны запретить системное преподавание математики? Но что легче: обучение математике или нравственности? Но если обучение математике требует системности, то почему без системного воспитания можно развивать человека духовно и нравственно. И из того факта, что не все изучающие курс православной культуры станут нравственными, не следует, что он не нужен. Он нужен именно потому, что он развивает человека духовно и нравственно, подобно тому как наука – интеллектуально, а искусство – эстетически.

При этом ни один вид воспитания не может заменить другой, но каждый развивает свою сторону в человеке, а вместе они создают синергетический эффект, который и дает возможность успешного развития человека.

Таким образом, на уровне человека необходимо его системное духовно-нравственное воспитание, и, соответственно, на уровне социума в системе российского образования – системное духовно-нравственное воспитание.

И с этим, наверное, никто не спорит. Споры начинаются, как только совершается переход к вопросу о том, на каком содержании мы будем воспитывать? Или, другими словами, какое содержание ляжет в основу духовно-нравственного воспитания? Это вопрос принципиальный и это вопрос центральный. И как только мы так ставим вопрос, сразу же начинаются весьма существенные разногласия. Нетрудно увидеть, что сегодня в качестве содержания духовно-нравственного воспитания предлагается самый широкий спектр ценностей – от религиозных до эстетических.

Однако самый простой и самый элементарный анализ показывает, что если в основе духовного отношения к миру лежит отношение человека к Богу, то и в основе духовно-нравственного воспитания должна лежать религия, подобно тому, как в основе содержания интеллектуального воспитания лежит наука, эстетического – искусство, трудового – труд и т.д. И это вовсе не исключает и других ценностей, подобно тому, как интеллектуальное воспитание не строится только на науке, но включает в свое содержание и ценности других сфер.

Следовательно, на уровне российского общества и образования в качестве содержательной основы духовно-нравственного должна быть православная культура.

Это объясняется следующими причинами:

1. В силу того что православие стало основой, матрицей нашей российской цивилизации, оно определяет все сферы развития нашего общества – от воинского служения до семьи. Поэтому знания о православной религии необходимы каждому российскому человеку, независимо от личных верований и воззрений каждого человека. Заметим, что эту цивилизацию строил не только русский народ. Ее строили все народы России. И не приведи Господи нам сегодня разрушить это единство, как разрушили в безумии своем Советский Союз.

2. Православие определяет духовно-нравственное состояние российского общества и человека. Без православия угасает наша духовность, и вместе с нею и нравственность, так как с уничтожением духовности более менее быстро угасает и нравственность, потому что она может существовать только в определенных условиях.

Чтобы не говорить о своей стране, посмотрим на Запад, который сегодня стремительно уходит от христианства, но еще быстрее от нравственности. А уход от нравственности – это путь в бездну. Можно ли предложить «живую этику», «работающую этику», построенную не на религиозных основаниях? Вопрос чисто теоретический. По крайней мере, в истории человечества никому такой эксперимент не удавался. Напротив, хорошо известно, что всякая серьезная попытка сделать это обрекала на моральную деградацию любой народ, который рисковал такой эксперимент провести.

Может быть, самое важное в православии состоит в том, что это религия любви. А создать что-то можно не только и не столько на расчете и уж тем более не на ненависти, а на любви. Человек, любящий страну, всегда найдет, как сделать для нее что-то полезное. Человек, ненавидящий страну, разрушит ее.

3. Без веры теряет свое созидательно-человеческое значение труд. Согласно К.Д. Ушинскому вне труда нет человека. В то же время, как писал он, труд – это деятельность, согласованная с христианской нравственностью. Это очень важно понять, человеческий труд должен быть сопряжен с верой. Иначе труд убивает. Убивает не труд сам по себе, каким бы он не был – монотонный, неинтересный, нетворческий, если он не за пределами человеческих сил, а убивает труд без веры, без смысла, труд бесцельный, т.е. труд, превращающий человека в машину, в орудие. Раб – говорящее орудие. В этом определении очень точно схвачено главное – раб, это человек, который не имеет цели своей деятельности – это уже поняли в Древнее время. Ежедневный труд при постройке монастыря монахами, труд осмысленный, труд во славу Божию возводит их на вершину святости; бессмысленный механический труд, все равно чей, раба или рабочего, ведет к их деградации. И любой труд без молитвы, без цели, без смысла превращается в средство деградации человека. Повторимся, не труд сам по себе, а труд, лишенный смысла, цели, духовной основы, пре-

вращает человека в машину, в существо, которому только нужны хлеб и зрелища. И не менее страшен труд, не сопряженный с нравственностью, труд, сведенный исключительно к получению и достижению прибыли.

4. Православие определяет и создает особую российскую ментальность. Это, в частности, выражается в том, что православие развивает особый тип русского мышления – целостное, или интуитивное. Этот тип мышления на своих вершинах делает ученого или художника гением.

5. Вне православия непонятна и непостижима вся наша колоссальная культура – от художественной до бытовой. Разве только какие-то ее крохотные сегменты, именуемые постмодернистской и существующие последние два-три десятилетия. Но говорить о ней как о культуре как-то не представляется возможным.

6. Без православия абсолютно непонятна и необъяснима наша история – по крайней мере, начиная с X века. Почему Владимир Великий принял православие? За что боролись и что утверждали наши великие предки? Почему Борис, который был наследником своего отца, не повел свою дружину на Киев? Прочитаем А. Тойнби: «Однако мои наиболее почитаемые русские герои – это два средневековых персонажа, Борис и Глеб, которые добровольно обрели себя на смерть вместо того, чтобы сражаться за свои права и свои жизни. Это была высшая степень кеносиса, а кеносис (если я правильно интерпретирую традиционное теологическое значение этого слова) есть добродетель, наиболее редкая на Западе. Мы дали поработить себя жажде богатства и силы, и, к несчастью, наша наука и технологии (в которых мы, как и вы, русские, добились блестящих успехов) предоставили нам средства для достижения этих ложных целей» [1, с. 417]. А разве не стали великими святыми многие воины, начиная с Владимира Великого? Почему всегда и во всех испытаниях с нами была наша церковь? И т.д., и т.д., и т.д.

7. Величайшее значение имеет православие для развития всей системы российского образования. Российская система образования – это лучшая система образования в мире, в силу академического характера его содержания. И православие – величайшая культура в истории человечества – по определению задает самые высокие критерии содержания образования российской школы.

8. Без православия невозможно и плодотворное развитие современной педагогики. Протицируем К.Д. Ушинского: «Современная педагогика исключительно выросла на христианской почве, и для нас нехристианская педагогика есть вещь немыслимая – безголовый урод и деятельность без цели, предприятие без побуждения позади и результатов впереди» [2, с. 452].

Таким образом, духовно-нравственная сфера жизни общества – это е важнейшая сфера, а духовно-нравственное воспитание – это важнейшая часть российского образования, вне которого его просто не может быть. Поэтому необходима системная организация духовно-нравственного воспитания, что предполагает:

Первое. Организовать полное, системное изучение курса основ православной культуры на всех уровнях образования, аналогично тому, как мы системно изучаем науку и искусство. Без этого мы ее так же не будем знать, как не будем знать вне системного изучения математику или литературу.

Второе. Интегрировать соответствующие идеи православия во все учебные предметы, особенно гуманитарного цикла, в том числе и как их смысловое начало.

Третье. Включить ценности православной культуры в воспитательную работу, начиная с семейного воспитания, потому что воспитание без своего смыслового начала – это просто набор воспитательных мероприятий, а не живая органическая система.

Четвертое. Ввести традиционные духовно-нравственные ценности во внеклассную и внешкольную работу.

Пятое. Организовать изучение православной культуры в системе дополнительного образования, созданного как церковью, так и светскими структурами.

Шестое. Создать систему духовно-нравственного воспитания в системе профессионального образования. При этом в нем необходимо выделить две составляющие: общеобразовательную и профессиональную.

Общеобразовательный аспект в определенной мере сопоставимый с общеразвивающим аспектом интеллектуального и физического воспитания, должен также занять свое место в системе общеобразовательной подготовки в профессиональной школе. В этой связи заметим, что сокращение сроков обучения в высшей школе на год уменьшит время не только на профессиональную,

но и на общеобразовательную подготовку в целом, что, естественно, сократит и время, которое можно было бы выделить на духовно-нравственное воспитание. Поэтому необходимо настоятельно ставить проблему восстановления оптимального пространства общеобразовательной подготовки в системе профессионального образования и духовно-нравственного воспитания как ее важнейшей составляющей.

Второй же аспект – это место духовно-нравственного воспитания, которое должно соответствовать каждому виду профессиональной деятельности в собственно профессиональной подготовке.

Наибольшее значение духовно-нравственное воспитание имеет в профессиональной подготовке учителя, которая предполагает следующие его аспекты: а) духовный аспект профессиональной подготовки в контексте духовно-нравственного бытия человека; б) этический аспект, предполагающий набор нравственных понятий, определяющих общее пространство профессиональной этики; в) мотивационно-смысловой аспект – выявление пространства смыслов и мотивации профессиональной педагогической деятельности.

Духовный аспект имеет два главных направления: практическое и мировоззренческое.

Первое – это молитва учителя о своих учениках. Она крайне важна в педагогической деятельности, потому что в любом деле, а в воспитании особо важно не только усилие самого человека, но и содействие Божие. А для этого и нужна молитва о своих учениках. И это ни в коей мере не снимает ни личную ответственность, ни необходимость личного труда учителя, но усиливает их.

Второе направление. Это формирование нового «педагогического мировоззрения», «педагогического видения», понимание, что человек – это не биологическое, с разной степенью социальной надстройки существо, а человек. И этот момент очень четко фиксируется в понятии человек как Образа Божия. А правильное понимание человека является непременным условием и основой его правильного воспитания.

Важнейшим сопутствующим положительным фактором христианского видения человека становится понимание христианской педагогики в ее историческом развитии, а это колоссальное педагогическое наследие, в которое входит и византийская, и западноевропейская, и наша отечественная педагогика.

Нравственный аспект. Феофан Затворник пишет об учителях, что «это должно быть сословие лиц чистейших, Богоизбранных и святых», потому что «воспитание из всех дел самое святое».

В этих словах заключается важнейшая педагогическая истина, состоящая в том, что правильно воспитать другого человека может только человек сам нравственный. Человек, отягощенный грехами, свои грехи волей-неволей передает своим ученикам. Поэтому учитель, чтобы совершенствовать других, прежде всего, должен быть нравственно-совершенным человеком. А для этого необходим постоянный нравственный рост самого учителя.

Но как только мы ставим так проблему, то сразу сталкиваемся с той ситуацией, что по сути дела само видение нравственного развития, сложившееся в европейской культуре, не дает возможности нравственного развития. Система взглядов на нравственность, сложившаяся в европейской философии, высочайшим выражением которой, может быть, является категорический императив Канта – «поступай согласно такой максиме, чтобы она стала всеобщим законом», оказывается замкнутой самой в себе. Согласно ей в человеке должна быть сформирована некая нравственная понятийная константа, с позиций которой он оценивает и регулирует свои нравственные понятия, чувства и поведение. И хотя это вполне работающая система, но это механическая система, система, всегда равная самой себе, потому что в ней нет развития.

Между тем, то важнейшее понимание, которое внес Иисус Христос, состоит в принципиально новом понимании духовности человека, со-

стоящем в утверждении принципа постоянного развития духовно-нравственной сферы человека. Иисус Христос как важнейшую истину сообщил человечеству, что Царство Небесное не есть только некое внешнее пространство. Но «Царствие Божие внутри вас есть». И самое главное, что это «Царствие Божие» все время развивается. Иисус Христос сравнивает его с «горчичным зерном»; «закваской», которой требуется мало, чтобы «взошло все тесто».

Соответственно, вопрос профессиональной этики – это вопрос постоянного нравственного развития учителя: его профессионального нравственного сознания и поведения в общем пространстве его духовного развития.

Третий аспект – понимание высшей, в том числе и духовной предназначенности воспитания, а значит и высочайшей ответственности учителя перед Богом и обществом за своих учеников и формирование на этой основе мотивационной обоснованности его педагогической деятельности.

Таким образом, сегодня мы можем не только ответить на вопрос, зачем нужно духовно-нравственное воспитание в России, но и определить его оптимальное содержание, а также его организацию, в том числе и в системе современного российского профессионального образования.

#### Библиографический список

1. Конрад Н.И. Неопубликованные работы. Письма – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 1996. – 544 с.
2. Ушинский К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании // Собр. соч.: В 11 т. Т. 2. – М.: АПН РСФСР, 1948. – С. 425–488.

Сапожникова Татьяна Николаевна

доктор педагогических наук

Рожков Михаил Иосифович

доктор педагогических наук, профессор

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

sapozhnikova-tat@mail.ru

## ВОСПИТАНИЕ У МОЛОДЕЖИ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

*В статье социальная ответственность человека характеризуется как личностное образование, проявляющееся в реализуемой готовности человека к выполнению своих обязательств. Авторы описывают процесс формирования социальной ответственности.*

**Ключевые слова:** ответственность, принципы воспитания, экзистенциальная педагогика.

Демократические преобразования в обществе, признание приоритета гуманизма, плюрализма культур и социальных свобод создали условия для становления личности, осознающей свою роль в событиях современной истории, способной к экзистенциальному выбору и ответственности за его последствия.

В наше время словари трактуют слово «ответственность» в разных значениях: как возлагаемое на кого-либо или взятое кем-либо, обязательство отчитываться в каких-нибудь своих действиях и принимать на себя вину за возможные их последствия, как обязанность, необходимость давать отчет в своих действиях, поступках и отвечать за их возможные последствия, за результат чего-либо; как серьезность, важность чего-либо.

Авторская позиция заключается в том, что социальная ответственность человека характеризуется как личностное образование, проявляющееся в реализуемой готовности человека к выполнению своих обязательств перед обществом и самим собой.

Функциональной составляющей готовности человека к социально ответственному поведению является способность к рефлексии (от позднелатинского «reflexio» — «обращение назад»), проявляющаяся в обращении сознания на самого себя, на свой внутренний мир и его место во взаимоотношениях с другими людьми, на формы и способы познавательной и преобразующей деятельности. Как результат рефлексии возникает перцептивное научение, которое существенно сокращает время адаптации в случае повторения опыта. Формируется особое новообразование, которое можно отнести к опыту высокого порядка, или метакогнитивному опыту.

Личностную составляющую готовности человека к социальной ответственности составляют

эмоциональный (оценочный), мотивационный (побуждающий), когнитивный (рассудочный) и собственно поведенческий компоненты готовности. Их формируют, с одной стороны, предметные потребности человека, связанные с включением в первичные и другие контактные группы, с другой стороны, соответствующие социальные ситуации.

Как сформировать такую способность у современных студентов?

Воспитание социальной ответственности молодежи рассматривается нами в ключе экзистенциальной педагогики, провозглашающей в качестве цели — воспитание свободного человека, обладающего внутренней свободой, который осознает себя хозяином своей судьбы и поступает в соответствии с добровольно принятыми морально-нравственными ценностями общества.

Рефлексивно-деятельностный подход к воспитанию социальной ответственности молодежи исходит из представлений о единстве личности с ее деятельностью. Это единство проявляется в том, что деятельность в ее многообразных формах непосредственно и опосредованно осуществляет изменения в структурах личности; личность же, в свою очередь, одновременно непосредственно и опосредованно осуществляет выбор адекватных ей видов и форм деятельности и преобразования деятельности, удовлетворяющие потребностям личностного развития. Регулятором выбора способа поведения является рефлексия.

В процессе воспитания социальной ответственности необходимо научить молодого человека понимать себя и других, искать смысл своего существования, планировать жизнь и понимать важность двух важнейших событий: рождения и смерти человека.

Включение воспитанников в процесс поиска выхода из дилеммной ситуации приводит к формированию так называемой мотивационной перспективы, когда молодой человек сначала во внутреннем плане начинает процесс целеобразования, подвергает рефлексивной экспертизе возникшие потребности и мотивы с точки зрения их личной значимости, соответствия сложившимся ценностным ориентациям и установкам, а также возможных последствий. Борьба мотивов заканчивается формулированием цели, формированием намерения ее достичь, что побуждает школьника к внешней деятельности, занятию той или иной позиции в социальных отношениях. Молодому человеку предстоит самостоятельно осуществить поиск смысла и на том основании, что смысл – это всякий раз также и конкретный смысл конкретной ситуации. Это всегда «требование момента», адресованное конкретному человеку. Каждая ситуация предполагает новый смысл, и каждого человека ожидает свой смысл. Смысл должен меняться как от ситуации к ситуации, так и от человека к человеку.

В процессе выбора формируется духовность, как интегральная характеристика ценностно-смысловой сферы личности, отмеченных нравственной доминантной и отражающихся в жизненных смыслах человека.

Воспитание социальной ответственности молодежи, с точки зрения рефлексивно-деятельностного подхода, предполагает создание условий, способствующих интериоризации молодыми людьми ценностей общества и их применению в качестве морально-нравственного регулятора в ситуации жизненного выбора. Оно представляет собой двухвекторное образование, направленное, с одной стороны, на создание условий для расширения субъективного пространства экзистенциального выбора, опыта социальных отношений и конструктивного решения внутриличностных дилемм; с другой, – на формирование социальных компетенций, организацию практики их применения в период узловых жизненных событий. Оно должно оказать им помощь в присвоении смысловых ориентаций, не противоречащих общечеловеческим нормам и ценностям бытия.

Исходя из сказанного, выделяется несколько групп задач педагогической деятельности:

- группа задач, связанных с формированием эмоционального компонента: стимулирование

потребности в самопознании и самопонимании, проявления чувства долга, сопереживания, отношению к себе как к законопослушному гражданину, способному выполнять свои обязательства перед государством и обществом; проявление чувства собственного достоинства, не позволяющему идти на компромисс совестью в ситуации морально-нравственного разногласия;

- группа задач, связанных с формированием мотивационного компонента: формирование стимулирующих факторов, направленных на ответственное поведение личности и группы;

- группа задач, связанных с формированием когнитивного компонента: обеспечение получения знаний об особенностях своей личности, об отношениях к себе со стороны социального окружения; ознакомление человека с морально-правовыми нормами поведения в обществе, нравственными ценностями и традициями; формирование социальных компетенций;

- группа задач, связанных с формированием поведенческого компонента: включение в процесс социальной идентификации, в деятельность, имеющую социальную значимость; выполнение взятых на себя обязательств, формирование внутреннего локуса контроля и саморегуляционных способностей.

Движущей силой развития социальной ответственности, разрешающей указанное противоречие является актуализация мотивации ответственного поведения молодых людей. В связи с этим можно определить сущность процесса формирования социальной ответственности молодежи, которая определяется как создание условий для реализации мотивации ответственного ее поведения и саморегуляции поступков на основе осознания их соответствия требований, предъявляемым обществом.

Процесс формирования социальной ответственности молодежи носит циклический характер, каждый этап которого предполагает переход от осмысления молодым человеком социальных требований к реализуемой готовности к их реализации в практической деятельности. Основой каждого цикла является событие, то есть то обстоятельство или совокупность обстоятельств, к которому или к которым у ребенка возникает эмоциональное отношение.

Первым этапом формирования социальной ответственности молодежи в той или иной ситуации является ее актуализация. Она предполагает

обеспечение включенности молодого человека в событие, то есть создание условий для осознания им своей причастности к происходящему. При этом важно стимулирование эмоциональной оценки события.

Второй этап оценки своих возможностей влияния на ситуацию и обязанностей, связанных с реализацией этого влияния. Любая ответственность всегда появляется тогда, когда человек осознает свои обязанности перед конкретными людьми или объединениями людей.

Третий этап делегирование полномочий ответственности конкретным молодым людям – участникам деятельности возникающих в логике происходящего события. При этом необходим учет интересов и возможностей ребенка.

Четвертый этап предполагает практическую реализацию обязанностей в конкретной деятельности.

Пятый этап – рефлексивно-прогностический, стимулирующий осознание воспитанником своего участия в событии и оценку своей ответственности за последствия данного события. Этот этап переходит в актуализацию новой ситуации, которая требует ответственного ребенка к происходящему.

Все перечисленные этапы должны оказывать существенное влияние на мотивацию ответственного поведения.

К принципам воспитания социальной ответственности молодежи мы относим принцип «взаимной ответственности и ответственной зависимости», принцип эмпатийного взаимодействия, принцип социального закаливания, принцип стимулирования нравственной самооценки, принцип формирования достаточной компетенции, принцип дилеммности, принцип осознания последствий поступка.

Принцип «взаимной ответственности и ответственной зависимости» (по А.С. Макаренко) предполагает сопряжение свободы взрослого человека и свободы педагога.

Предоставление свободы выбора означает одновременное возложение ответственности и на педагога, и на студента: право выбора всегда уравновешивается осознанной ответственностью за свой выбор. Молодежь должна понимать, что она отвечает за результаты деятельности коллектива (ответственная зависимость), и в то же время в молодежном сообществе должна формироваться норма ответственности группы за каждого, а каж-

дого за группу (взаимная ответственность). Наличие такой нормы и формирует мотивацию ответственного поведения.

Принцип эмпатийного взаимодействия предполагает создание такого пространства события педагога и молодого человека, в условиях которого формируется система социально одобряемых ценностных ориентаций партнеров, расширяется субъективный образ мира, осваиваются продуктивные способы взаимодействия с социумом.

Принцип социального закаливания предполагает включение студентов в ситуации, которые требуют волевого усилия для преодоления негативного воздействия социума, выработки определенных способов этого преодоления, адекватных индивидуальным особенностям человека, приобретения социального иммунитета, стрессоустойчивости, рефлексивной позиции.

Социальное закаливание – это педагогически обоснованное провоцирование овладения определенными социальными действиями, позволяющими человеку определиться со своим положением в социальной среде, научиться преодолевать препятствия и реализовывать себя. Оно обеспечивает социальную устойчивость к неблагоприятным воздействиям окружения, гибкость, высокий уровень самостоятельности, адекватность реагирования на изменения; способствует усвоению законов взаимоотношений с социальной средой, позволяет сохранять свой личный и социальный статус в обществе, управлять своим поведением, сопротивляясь негативному влиянию извне.

В качестве отдельного принципа воспитания социальной ответственности молодежи целесообразно выделить принцип стимулирования нравственной самооценки деятельности и поступков, предполагающего сопоставление подростком, юношей или девушкой своих действий с нравственными нормами и гуманистическими позициями. Это является моральным ядром, главным регулятором принятия ими решений и совершения действий.

Стимулируя нравственную самооценку, педагогу важно не обсуждать воспитанника и не подвергать анализу его как личность. Суть данного принципа заключается в том, чтобы увидеть экзистенциальную проблему молодого человека, помочь ее вербализовать (то есть перевести на речемыслительный уровень) и включиться в диалог по поводу путей и средств ее разрешения.

Своими вопросами подвести юношу или девушку к самостоятельному решению. Кроме этого, «социальное зеркало» предусматривает отражение чувств собеседников, что способствует возникновению межличностного, эмоционального контакта, потому что показывает молодому человеку, что педагог старается познать его внутренний мир.

Эффективное отражение чувств помогает молодежи лучше разобраться в своих нередко противоречивых чувствах и, тем самым, облегчает разрешение внутренних конфликтов.

Принцип формирования достаточной компетенции направлен на стимулирование активного взаимодействия воспитанников с социокультурной средой с целью расширения жизненного опыта и рефлексии связанного с ним переживаниями. Результатом такого взаимодействия является социальная компетентность как совокупность духовно-нравственных ценностей и установок личности, а также знание проблем социальных отношений и умение делать свой социальный выбор.

Принцип дилеммности предусматривает включение молодежи в ситуации экзистенциального выбора с вариативными способами решения с целью создания ценностно-смысловой интеграции.

Моральная дилемма представляет собой ситуацию, выход из которой предполагает лишь два взаимоисключающих решения, причем оба эти решения не являются безупречными с моральной точки зрения. В процессе ее решения сознательно усвоенные моральные принципы, обогащаясь соответствующими переживаниями, ста-

новятся мотивами поведения молодежи, происходит становление ее нравственной саморегуляции, происходит качественный скачок моральных (социальных) норм в нравственные (внутренние) нормы.

Подчеркнем, что попытка навязать молодым людям такие моральные принципы, которые в силу своей отвлеченности превосходят его теоретические возможности, не только бесполезна, но и вредна, так как ведет к формальному усвоению нравственных принципов. О последствиях этого предупреждал еще К.Д. Ушинский: «Если вы хотите сделать дитя негодяем, то приучите его с детства повторять всевозможные нравственные сентенции, и потом они не будут уже производить на него никакого влияния».

В качестве принципа воспитания социальной ответственности молодежи целесообразно рассматривать принцип осознания последствий поступка, который требует педагогических действий, направленных на прогностическое понимание молодым человеком того, какие изменения произойдут в результате его действий или бездействия, на перевод мотивационных возможностей воспитанников из их потенциальной формы в форму актуального существования.

Принцип осознания последствий поступка требует, чтобы в процессе сопровождения жизненных событий молодых людей субъекты их социального воспитания стимулировали бы осознание и рефлексивно-ценностное осмысление ими прошлого опыта, использование его результатов для удовлетворения актуальных потребностей и сознательного отражения будущего.



## РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

*В статье описаны факторы, причины и условия формирования социальной ответственности старших школьников, которые имеют отражение в практике социального воспитания.*

**Ключевые слова:** социальная ответственность, социальное поведение.

Развитие качеств личности в онтогенезе представляет собой усвоение определенных форм и норм нравственного поведения. Задача выявления оптимальных условий личностного развития старших школьников актуализирует необходимость изучения психолого-педагогических условий и механизмов формирования системы качеств, составляющих ядро личности как ценностно-смысловой базы регуляции поведения, деятельности и отношений личности. В этом плане социальная ответственность как интегративное качество личности приобретает особую значимость. Ответственность как свойство личности была бы недоступна научному исследованию вне своих проявлений в поведении человека: наличие этого качества у подростков и старших школьников, степень ее сформированности обнаруживается в их деятельности и проявлениях психики. Нравственное и психическое начала взаимопроникают, выступают в тесном единстве, так как носителем одного и другого является сам взрослеющий человек. Они образуют общий механизм ответственного поведения, в котором нравственная сторона выступает как содержание, а проявление психики является своеобразным аппаратом действия.

Сущность ответственности, характер ее проявления рассматривается в педагогической, философской, социологической и психологической литературе. В философском плане – это работы К.А. Абульхановой-Славской, В.С. Агеева, А.С. Арсеньева, Л.М. Архангельского, М.И. Бобневой, Л.И. Божович, Л.П. Бугево, И.Е. Булатникова, А.С. Вершкова, А.А. Гусейнова, О.Г. Дробницкого, А.Н. Дусавицкого, А.В. Зосимовского, Э.В. Ильенкова, И.С. Кона, Т.Е. Конниковой, Ф.Т. Михайлова, К. Муздыбаева, В.С. Мухиной, В.М. Пискуна, Л.С. Славиной, Е.В. Субботского, В.П. Тугаринова; Д.И. Фельдштейна, В.Э. Чуднов-

ского, С.Г. Якобсон и др. Анализ имеющихся работ в этике, психологии и педагогике показывает, что в них основной упор делается на личностном долге, его осознании и соответствии поведения личности ожиданиям и интересам общества. Психологи утверждают, что социальная ответственность как качество личности выражается и в плане сознания, и в структуре ценностных ориентаций, и в деятельности, и в поведении. Не случайно С. Холл отмечал, что на выходе из подросткового возраста взрослеющий человек приобретает «чувство индивидуальности», выступая ответственным субъектом. Традиционно, в психоанализе ответственность рассматривалась в контексте моральной мотивации поведения (Л. Кольберг, Ж. Пиаже, Л. Хендри, Р. Хэвигурст, Х. Таб и др.). Исследуя стадии развития морального сознания у детей, Ж. Пиаже утверждал, что стержневым моментом морального развития выступает переход ребенка от эгоцентризма, в котором он сам является центром мира, к релятивизму, где молодой человек способен включать в свой мир других людей и ставить себя на их место. Изучая процесс усвоения детьми образов социального поведения, Ж. Пиаже специально подчеркивал роль сотрудничества, кооперации для перехода от объективной ответственности к субъективной. Л. Кольберг, выделив шесть стадий развития морального сознания, установил, что по мере становления самосознания, ребенок подросткового возраста стремится к ответственной заинтересованности стать достойным членом общества. Взаимосвязь между уровнем моральных суждений и реальным ответственным поведением исследовал А. Блэйн. Анализируя способности к эмоциональному самоконтролю детей, П. Экман, Г. Ропер, Д. Хагер, показывали, что самоконтроль у подростков достигает того же уровня, который характерен для развитой личности

взрослого человека. В философском аспекте от-правной точкой изучения понятия «социальная ответственность» является рассмотрение ее, как социального феномена, закономерно и с необходимостью возникающего из потребностей существования общества. Философы рассматривают это качество личности, как одну из форм выражения сущности и механизма реализации социальных отношений в процессе их функционирования и развития.

Развитие социальной ответственности личности связано с коллективной формой труда, кооперацией, возникающей уже на первых ступенях человеческой культуры. Связи и отношения создают объективные условия взаимной зависимости людей, в результате чего действия, поступки каждого человека приобретают социально значимый характер. Они вызывают определенные последствия не только для человека, совершившего тот или иной поступок, но и для других людей, социальных групп, социальной общности в целом. Но никакая совместная социальная деятельность немыслима без упорядоченности и согласования тех функций, которые выполняют ее участники, без координации их действий и подчинения их общей цели. Следовательно, ответственность вытекает из потребностей подчинения действий отдельных индивидов общим целям. С этой точки зрения ответственность представляет собой важное звено в системе социального регулирования поведения человека в обществе и может рассматриваться как разновидность управленческих отношений (В.Г. Афанасьев).

В отечественной психологии ответственность изучается в контексте более общей проблемы – нравственного развития личности. Именно в этом плане рассматривается соотношение вербального и реального ответственного поведения подростков и юношей, нормативная регуляция такого поведения и т.п. Установлено, что в ответственности как феномене нравственности можно выделить четыре относительно самостоятельных аспекта: первый – ответственное поведение – под ним понимается добровольное следование норме ответственного отношения к себе и к другим; второй аспект связан с мотивационно-потребностной сферой личности, определяющей такое ответственное отношение; третий аспект – когнитивный, включающий моральные знания, представления и суждения, связанные с нормой ответственности – он характеризует степень овла-

дения личностью пониманием содержания нормы ответственности и тех требований, которые она предъявляет к личности; четвертый аспект – это переживание собственной или чужой ответственности. Здесь мотивационный компонент служит своего рода показателем развития когнитивного и поведенческого компонентов ответственности.

Социальную ответственность личности определяют содержание взаимодействия людей и возможность свободного выбора действия. Так, свободно выбирая тот или иной поступок, действие, человек полагается не только на свои цели и желания, но и вынужден соотносить их с объективными аргументами, имеющими социально значимый характер. Однако «самостоятельность выбора индивидом логики и мотивов своего поведения еще не определяет его нравственный характер. В результате свободного выбора личности один поступок оценивается как добро, другой – как зло. Обладая возможностью выбора, человек может стать самоотверженным борцом за идеалы человечества или, напротив, ярким врагом всего доброго и светлого. Где же мера и критерии правильности нравственных поступков и действий человека, обладающего сознанием и чувствам ответственности? Можно ли, скажем, на основе исторического опыта человеческих отношений и научных умозаключений доказать, что моральная ответственность человека, имея объективное обоснование, обладает также объективным критерием в рамках противоположных политических и моральных позиций, отражающих стремления и интересы различных групп, партий и обществ? Ответить на эти вопросы – значит выяснить объективную ценность, социальную роль моральной ответственности в общественной жизни и в историческом творчестве личности». Когда человек в зависимости от объективных условий свободно принимает решения и получает средства для достижения поставленной цели, определяет формы и способы своей деятельности, тут же встает вопрос о том, насколько совпадает это решение, адекватно ли его поведение с требованиями объективной деятельности, общественными интересами. Следовательно, возникает социальная ответственность перед людьми, коллективом, обществом. Таким образом, основанием развития социальной ответственности выступает связь между личностью и обществом, социальная детерминация действий субъектов.

Исследуя объективную природу ответственности, исследователи указывают на ее субъективную обусловленность, которая связана со свойствами и способностями личности. Социально-психологические элементы внутреннего мира личности, представляющие собой внутренний механизм управления ее деятельностью, являются субъективным основанием социальной ответственности. К подобным элементам можно отнести интересы, представления о должном, способность предвидеть последствия своей деятельности, самооценку, волевые, эмоциональные процессы. В комплексе эти элементы активно участвуют в выборе мотивов ответственного поведения личности. Вместе с тем, как отмечает И.Е. Булатников, «с усложнением всей системы общественных отношений, содержания и характера общественно-производственной деятельности людей, усилением социальной стратификации общества механизмы социального контроля, безусловно, дифференцируются и усложняются. Ориентация на жесткое следование партикуляристским нормам замкнутой традиционной общины постепенно уступает место ориентации на усвоение и самостоятельное применение индивидом «общих» правил поведения, которые в условиях глобализации культуры становятся все более расплывчатыми и неопределенными. Росту индивидуально-личностного начала соответствует также усложнение интернализированных моральных санкций. Однако этот процесс протекает неравномерно и неодинаково в разных обществах, причем более простые и традиционные формы социальной регуляции вовсе не утрачивают полностью своего значения, а продолжают функционировать в качестве частных механизмов. Еще больше вариаций происходит на уровне индивидуального развития морального сознания, претерпевающего сегодня гораздо больше деформирующих и деморализующих влияний, которые в совокупности своей практически полностью разрушают систему нравственных координат социально одобряемого поведения личности. Эти деформации все настойчивее проявляются в молодых людях и вполне выразительно закрепились в целом ряде устойчивых выражений и поговорок, с помощью которых юношество выражает свою позицию в системе социальных отношений: «У каждого – своя мораль», «Сколько людей – столько и принципов», «Своя рубашка ближе к телу», «На вкус и цвет товарищей

нет»... – Все они фиксируют *нарастание индивидуализма, социальной аномии, социального дистанцирования, растущей эгоизации сознания, социального отчуждения и обособления*...».

Апеллируя к работам известного политолога У. Бека [1], И.Е. Булатников отмечает, что в глобализирующемся мире, в обществе риска «судьбы людей становятся все более нестабильными, усиливается индивидуализм, преобладает расчет на собственные силы, происходит распад коллективных и личных связей, общезначимых ценностей. Возникает противоречие между расширением диапазона социальных контактов и сужением зоны человеческого сознания, которое остается в пределах прежнего опыта. Трудность новой ситуации состоит в неподготовленности человека к необходимости личного выбора, к обоснованию своих действий не приказом, а собственным интересом. Современный мир рвет коллективные отношения, заменяет их корпоративными связями, заставляет людей рассчитывать на удачу, находчивость, случайное совпадение. Наряду с этой тенденцией в сознании человека остается надежда на поддержку власти, социальной группы, семьи» [5, с. 79–90].

Объективно существуют три группы взаимосвязанных факторов, определяющих и опосредующих процесс развития социальной ответственности старших школьников: социальные макрофакторы жизнедеятельности общества, социокультурные мезофакторы построения социальных отношений личности и факторы организации социокультурной среды в конкретном образовательном пространстве. Как и любая система, среда формирования социальной ответственности включает единство целей и решения задач развития ведущих сфер старших школьников по диагностически выверенным критериям и показателям оценки их проявления в социально-нравственной и функционально-ролевой деятельности в коллективе. Последнее целостно отражают уровень развития мотивационно-гностической, социально-нравственной, регулятивно-волевой и результативно-поведенческой сферы личности в их единстве. Ведущими социально-педагогическими условиями, опосредующими процесс развития социальной ответственности старших школьников в системе организации воспитательной деятельности в коллективе, являются следующие. Во-первых, целевая диагностика исходного

уровня данного базового качества, проведенная по заранее обоснованным критериям и педагогический анализ ее результатов. Во-вторых, социальный прогноз ценностного восприятия воспитанниками категории долга в общественно-полезной деятельности с постановкой задач, обеспечивающих развитие эталонных нравственных отношений к деятельности и общению в коллективе. В-третьих, дифференцированное стимулирование и справедливая оценка проявления этих отношений. Позитивная мотивация в коллективе ответственного отношения школьников при выполнении нормативных обязательств деятельности и поведения обусловлена системой конкретных задач воспитательно-развивающей деятельности, целенаправленно решаемых в коллективе, и стимулируется согласованным и систематическим предъявлением усложняющихся требований к сознательному ее усвоению. В числе важных условий формирования социальной ответственности старших школьников можно назвать следующие: 1) возникновение и развитие в деятельности детей высоких общественных мотивов учения; 2) возникновение отношения к требованиям педагога, касающихся их работы, как к требованиям учителя, выполнение которых абсолютно необходимо; 3) исключение из деятельности отрицательных эмоциональных переживаний и организация положительных; 3) систематичность и постоянство в предъявлении требований к выполнению их детьми; 4) максимально близкий контроль и оценка к моменту выполнения задания; 5) общественный характер оценки и контроля и др. Дифференцированная педагогическая поддержка способов и привычек должной самореализации и ответственной самоорганизации воспитанников в различных ситуациях взаимодействия побуждает их к самостоятельному выбору способов саморегуляции поведения в нормативно обязательной деятельности и в итоге определяет индивидуальные программы самосовершенствования

социально-значимых качеств ответственного гражданина и человека.

#### Библиографический список

1. Бек У. Общество риска: На пути к другому модерну. – М.: Прогресс-Традиция, 2000.
2. Булатников И.Е. Воспитание ответственности: проблемы и опыт нравственного развития будущих специалистов железнодорожного транспорта: Монография. – Курск: Изд-во «Мечта», 2011. – 272 с.
3. Булатников И.Е. Деструкция морального сознания в современном российском обществе как проблема социального воспитания молодежи // Психолого-педагогический поиск: Журнал Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. – 2011. – № 3 (19). – С. 43–57.
4. Булатников И.Е. Проблемы формирования ответственного отношения студентов ССУЗов к профессиональной деятельности в массовой практике социального воспитания: тревожные тенденции и векторы надежды // Психолого-педагогический поиск: Журнал Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. – 2010. – № 4 (16). – С. 148–157.
5. Булатников И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности // Психолого-педагогический поиск: Журнал Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. – 2011. – № 1 (17). – С. 79–90.
6. Вершков А.С. Развитие персональной ответственности будущего специалиста в условиях образовательной среды вуза: Дис. ... канд. пед. наук. – Курск, 2006.
7. Диментий Л.А. Типология ответственности и личностные условия ее реализации: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1990.
8. Муздыбаев К. Психология ответственности. – Л., 1983.

## СОВРЕМЕННАЯ МОЛОДЕЖНАЯ ИГРА В ЗЕРКАЛЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ТРАДИЦИОННОЙ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ: ЧТО ДЕЛАТЬ СОЦИАЛЬНОМУ ПЕДАГОГУ?

*Автор рассматривает трансформацию детской игры в современной социокультурной ситуации. Описывает некоторые тенденции в развитии игровой культуры детей.*

**Ключевые слова:** игра, сознание, культура.

Как известно, игра – это исторически обусловленный, естественный и органический элемент культуры детства, представляющий собой самостоятельный вид деятельности ребенка, в которой происходит воспроизводство социального опыта предшествующих поколений, норм и правил человеческой жизнедеятельности через добровольное принятие ребенком игровой роли, виртуальное моделирование игрового пространства, условий своего собственного бытия в мире, реализация им своих природных сущностных сил, творческого потенциала. Такая деятельность мобилизует творческие силы личности, ее воображение, побуждает ребенка искать новые, еще неосвоенные им способы решения игровых (жизненных!) проблем, соблюдая предписываемые игровой ролью правила и нормы поведения и отношений.

Что же происходит с детской игрой в современной социокультурной ситуации? Чем опасны некоторые тенденции в развитии игровой культуры детей? Каковы основные векторы ее эволюции?

Известно, игра является «школой произвольного поведения» (В.В. Абраменкова), «школой морали в действии» (А.Н. Леонтьев), а своеобразное моделирование социальных отношений является ведущей деятельностью ребенка по совершенствованию и управлению собственным поведением (Д.Б. Эльконин). Детские игры, облаченные в «одежды времени» (Ю. Лотман), являются не простым воспроизведением детьми исторических событий и отношений, сложившихся в мире взрослых, а некоторым способом переосмысления этих отношений и средством определения своего индивидуального места в этом мире. В детской игре происходит своеобразная

перестройка, преобразование, трансформация человеческих отношений, создание своеобразного «автономного мира детства» (В.В. Абраменкова), в котором дети осуществляют самовоспитание, саморазвитие и самообразование.

Попытаемся обозначить некоторые из фиксируемых нами тенденций в развитии игровой культуры современных школьников, охарактеризовать особенности их влияния на социальное становление молодежи.

Одной из тенденций развития современной игровой культуры становится **утрата ее этнического своеобразия**. В коллективные игры дети играют значительно меньше и реже, а если играют, то в основном во дворе с использованием нехитрых самодельных игровых предметов из обыкновенных палок, пластиковых бутылок, камней и пр. Народные игры как таковые практически «ушли» из игровой культуры современного детства, освободив тем самым пространство, которое мгновенно заполнилось «суррогатом» игрового бизнеса – шоу, азартными играми, состязаниями на грани дозволенного и недозволенного и пр. Большинство из этих «игр» откровенно чужды нашей культуре. В современном «водвороте» и смешении культур наблюдается процесс ассимиляции зарубежной игровой культуры, в которой ребенку очень трудно разобраться и обрести собственную индивидуальность, выработать ценностные ориентиры и определить приоритеты. Только педагогически направленная и организованная игра может способствовать развитию этнокультурной идентичности ребенка. Такие примеры демонстрирует опыт педагогов Детского городского дворца творчества юных в Санкт-Петербурге, где школьники приобщаются

\* Статья подготовлена в рамках проекта «Эволюция социально-педагогических функций и содержания игровой деятельности учащейся молодежи в социокультурной ситуации изменяющегося российского общества» (грант РГНФ 04-06-00107а).

сы к традициям русского светского общества, постигая нормы этикета, правила поведения в светском обществе. В детском оздоровительном центре «Лесная сказка» (г. Череповец) выстроена воспитательная система, возрождающая этнокультурные традиции Русского Севера. Инициативы отдельных энтузиастов заслуживают поддержки и одобрения, ибо дают пример, образец решения проблемы игровой инкультурации молодежи, обеспечения условий для вполне естественного, органичного вхождения ребенка в культуру своего этноса. Но такие примеры не многочисленны, – они скорее исключение из общей логики развития игровой культуры детства, в которой все зримее проявляется культурная экспансия других народов. Уже не всякий школьник сможет внятно объяснить, какое отношение к русской национальной культуре имеет, например, «праздник всех влюбленных» День Святого Валентина или, скажем, Хеллоуин... Но при этом почти для каждого школьника участие в празднике оказывается увлекательной игровой забавой, предлагающей романтические перспективы приобщения к еще не познанной и неосвоенной культуре другого народа...

Для современной детской игровой культуры характерно усиление тенденции *индивидуализации* игры, и, как следствие, нарастание *социального отчуждения* личности. Причины такого явления кроются не только в изменении характера детской игры, но и в тех моментах развития детской индивидуальности, на которые когда-то не обратили внимание взрослые – родители и педагоги. Одним из них можно считать «чувство глупого и незрелого саморазоблачения, которое мы называем стыдом, и ... удвоенного» недоверия, которое мы называем сомнением, – сомнением в себе и сомнением в твердости и проницательности своих учителей» [6, с. 120].

Желание избежать чувства стыда и недоверия порождает у ребенка стремление удалиться от всех тех, кто вольно или невольно породил у него эти чувства. В результате отчуждения усугубляется «уход в себя» замыканием на собственных комплексах и недостатках, погружение в личностные интересы, не получающие поддержки и признания извне. Отчуждение может быть спровоцировано и чувством неполноценности. Неоднократное проявление неловкости, неточности выполнения игровой задачи, недостаточная активность, «безэмоциональность» ребенка в игре –

это и многое другое может привести как кратковременному, так и к постоянному ощущению собственной неполноценности. Процесс отчуждения ребенка может быть усугублен противоречием между стремлением и желанием участвовать в игре и недостаточным игровым опытом, который остается непризнанным игровой командой.

Изучая причины явления отчуждения в подростковой и молодежной среде, Э. Эриксон обратил внимание на то, что одной из них может быть «спутанность идентичности», которая проявляется в неспособности молодежи найти свое место в жизни и основывается на «предшествующих сильных сомнениях в своей этнической идентичности, или ролевой спутанности, соединяющейся с застарелым чувством безнадежности» [6, с. 142]. Это явление обнаруживается в современной детской игровой культуре, и обусловлено широкой миграцией этнических групп. Приобретение ребенка к другой этнической культуре осложняется отсутствием представлений у тех, кто его не принимает, об игровом опыте первого и тех традициях, которые свойственны для него как представителя другой этнической общности. Подобное отчуждение опасно еще и потому, что на представителя другой этнической группы проецируется сначала образ чужака, а потом и врага, что, в конце концов, приводит к окончательному разрыву отношений. В лучшем случае представители одной этнической группы объединяются и организуют свои игры, в худшем – ребенок становится изгоем. Избавления от тяжести чувства стыда и недоверия, комплекса неполноценности и спутанности идентичности ребенок ищет в «играх-грезях», в том желанном варианте жизни, который очень близок к «светлому прошлому», где не было проблем, боли, тревог, а был покой и эмоциональный комфорт. Ребенок изобретает «внутреннюю жизнь», пассивную «жизнь-сон», «жизнь-игру-грезы» наяву. Он начинает «грезить наяву» и «отлетать» в определенные моменты от реальности, погружаясь в мир своих фантазий, которые не всегда красочны и зачастую однообразны, но всегда желанны» [2, с. 79].

Уход в иную реальность, точнее в реальность виртуальную, проще всего осуществить при помощи компьютера. Особенно опасна такая тенденция для тех детей и подростков, которые выбрали в качестве ухода «жизнь-блуждание по виртуальной реальности». По данным современных

отечественных и зарубежных психологических исследователей, зависимые от компьютерных игр подростки и взрослые отличаются повышенной тревожностью, депрессивным фоном настроения, проблемами во взаимоотношениях с близкими. Любая компьютерная игра представляет собой упрощенную модель подлинной жизни, а компьютерная графика позволяет создать «эффект присутствия», чтобы играющий мог уйти от жизненных проблем. У игрока, увлеченного компьютерной игрой, возникает иллюзия обратимости действия и ощущение вечности, возобновляемости существования [2, с. 132]. Таким образом, компьютерная виртуальная реальность – это еще одна разновидность «игры-грез», позволяющая ребенку забыться, уйти от проблем реальной жизни, ощущая себя вне времени. Индивидуализация игры проявляется в самоизоляции личности, в создании своего замкнутого мира, утрате потребности в социальных контактах, отношениях, связях. Погружение в игру с виртуальным партнером восполняет утраченные способы бытия в реальном мире.

**Виртуализация сознания** порождает «виртуальную ответственность» личности (А.Г. Асмолов) за свои дела и поступки. И это явление более опасно, нежели явление социального отчуждения, так как виртуальная ответственность имеет своим следствием духовный беспредел и хаос. В этом – главная причина, по которой к компьютерным играм необходимо относиться с особой осторожностью. Причины такого «ухода» (отчуждения) кроются в индивидуально-психологических особенностях ребенка и его социальной ситуации. Кроме того, социально-одобряемые варианты жизни требуют от многих людей невозможного. Такие же ситуации складываются и в детской игре, многие из которых не соответствуют мотивации детей, их темпераменту, способностям, а игровая команда требует от игрока, неспособного стать автономным – быть самостоятельным, от эмоционально ранимого и тревожного – контролировать себя. Ребенок не видит смысла в своем участии в игре, в достижении игровой цели, он разочарован в тех, с кем вступил в игру, он не в состоянии преодолеть барьер непонимания. И он уходит в сторону, представляя свое место другим – более умелым и успешным. Однако лица с сильной волей способны приобрести навыки автономного поведения и внутренне преобразить себя при помощи все тех же «игр-грез».

Социальное отчуждение может иметь индивидуальный и групповой характер. Автономность личности, осознающей собственную самодостаточность, не вызывает тревог и опасений. Самоизоляция же ребенка-изгоя, находящегося под гнетом комплекса неполноценности, – проблема серьезная, требующая особого внимания со стороны всех субъектов педагогического процесса. Однако игра – это «оружие» обоюдоострое, так как она в одних случаях выступает эффективным педагогическим средством, в других – антипедагогическим. Следовательно, неумелое ее использование может не только не приостановить тенденцию социального отчуждения и самоизоляции ребенка, но и усилить ее.

Явление социального отчуждения подготовлено современной ситуацией развития общества, а, следовательно, и человека, оно характеризуется постепенной утратой личностью своей индивидуальности. Эти процессы во многом обусловлены достижениями научно-технического прогресса и достижениями в сфере телекоммуникаций, в которых человеческое индивидуальное «Я» обезличивается, нивелируется, усредняется, стереотипизируется.

Постоянное пребывание в виртуальном пространстве **размывает границы между реальным и виртуальным**. У ребенка возникает иллюзия грез наяву, сновидений без сна, «теряется четкое представление о границе возможного и невозможного, которое всегда лежало в основе рационального планирования действия» [3, с. 12]. В среде современной молодежи наблюдается предпочтение жизни виртуальной (в киберпространстве) жизни в обычном мире. Этим самым затрудняется не только предвидение человеком результатов его действий, но и соотнесение способов их достижения с «существующими в обществе нормами поведения, с коллективными представлениями о дозволенном и недозволенном, с представлениями действующего субъекта о самом себе, о своей биографии, о принятых на себя в прошлом обязательствах, о принадлежности к той или иной коллективной общности, т.е. с тем, что называется индивидуальной идентичностью» [3, с. 11–12].

Захлестнувший современное телевидение огромный поток заманчивых шоу, рекламируемых как инновационные игровые проекты и программы, нацелены лишь на реализацию гедонистических функций, подавление свободы индивида и манипуляцию его сознанием. Под таким же

прессингом инновационных игровых технологий находится незащищенная детская душа, неокрепшее детское сознание. И если взрослый человек в состоянии противопоставить этому электронному «монстру» свой опыт, активизировать силу воли или просто выключить телевизор или компьютер, то ребенок, не обладающий устойчивым жизненным опытом, попадает в зависимость от виртуальных игровых программ. В результате постоянного погружения в виртуальное пространство ребенок теряет самого себя, расстается с ощущением себя реальным и начинает воспринимать себя как часть виртуального мира. Человек с «виртуализированным» сознанием не несет ответственности за свои действия и поступки. Этот момент как раз и является наиболее привлекательным для детей, увлекающихся компьютерными играми. Жизнь в виртуальном мире позволяет избежать ответственности за действия, не соответствующие нормам человеческого бытия: тебя никто не призывает к ответу за сотни погубленных тобой жизней – они все виртуальные... Оголенное насаждение такого рода игр осуществляется с целью притупления развития рациональных способностей человека, отвлечения его от аналитико-критической рефлексии.

Какие же факторы могут противостоять разрыванию индивидуальности и идентичности человека? Как отмечает В.А. Лекторский, одним из средств спасения человека является *сохранение традиций и ценностей культуры*... Игра, являясь одной из составляющих традиционной культуры, также нуждается в защите, поскольку все изменения, происходящие в обществе, затрагивают и ее. Оказались размытыми понятия «коллективизм», «коллективный», а вместе с этим обнаруживается заметное угасание интереса детей и к коллективным играм. В лучшем случае сохраняется игра лишь в малых группах. Однако такие игры носят преимущественно индивидуальный характер, постепенно нивелируя потребность ребенка в социальном взаимодействии, активном обмене социально ценным опытом. Лучше всего эту тенденцию иллюстрирует забвение многих народных игр, предполагавших активное взаимодействие детей разного возраста, в процессе которого ребенок впервые ощущал принадлежность к этнической группе, свою этнокультурную идентичность.

В современной детской игровой культуре *утрачивается коллективный и солидарный*

*характер игры*, происходит обесценивание переживаний одного за успехи или поражения других, перестает быть актуальными признание за другими, как за самим собой, равных прав и обязанностей в оказании игрового (и неигрового!) содействия и поддержки, а также требовательные отношения к себе, как и к игрокам команды. Размывается мотивация субъекта к переживаниям и действиям в отношении другого, как если бы этим другим являлся он сам. Вместе с тем усиливается *эгоизация игры*, характеризующаяся предпочтением личных интересов и действий в игре интересам игрового коллектива. Основными мотивами выступают себялюбие и своекорысть на фоне утверждения исключительности своего Я.

Изучение процессов, происходящих в современной игровой культуре (а игра остается важным и существенным явлением общественной жизни, образования молодежи), позволили наряду с явлениями социального отчуждения, индивидуализации ребенка, виртуализации его сознания, гедонизации игрового процесса, выявить и тенденцию *«варваризации»* культуры, и детской игровой культуры, – в частности. К проблеме «варваризации», как известно, обращались в своих исследованиях многие известные отечественные и зарубежные философы, социологи, культурологи (А.С. Ахиезер, В.П. Даниленко, В.С. Елистратов, С.Г. Кара-Мурза, В.В. Колесов, Х. Ортега-и-Гассет, А.С. Панарин, И. Яковенко). Термин «варваризация» употребляется преимущественно в двух смыслах. В первом смысле он используется как синоним слову «одичание», а во втором – для обозначения процесса языковых заимствований. С нашей точки зрения оба варианта толкования понятия «варваризация» адекватны тем процессам, которые происходят в детской игровой культуре, так как в ней налицо и явления «одичания» (архаизации), и заимствований (и не только языковых) из других культур. «Варваризация» культуры особенно ярко обнаружила себя на рубеже XX–XXI вв. и характеризуется она, во-первых, откатом в прошлое, к архаичным формам культуры, упрощением традиций, и особенно – моральных норм; во-вторых, внедрением в культуру иной логики жизни – поворота к мифологизации жизни; в-третьих, стремлением элиты общества подавить (завоевать, подчинить) другие социальные слои; в-четвертых, откровенной пропагандой насилия, жестокости, культа физической силы. Изучение детской игровой культу-



ры показывает, что эти характеристики и черты современной культуры имеют место и в детской среде, проникают в игры детей.

Явление *архаики* в игровой детской культуре связано с отказом от традиционной игры, ее привычных форм, правил и табу, быстрой сменяемостью состава игровых сообществ школьников, размыванием границ постоянных игровых сред, разрывом устоявшихся связей и отношений, доминированием стихийности игровых команд. Происходит подмена названий традиционных игр такими, которые, с одной стороны, не отражают содержания игры, а с другой – иллюстрируют бедность игрового репертуара, ограниченность лексического запаса детей, его оскудение, выхолащивание, отражают общую тенденцию к наполнению речи современных детей сленгом и нецензурными выражениями. Употребление нецензурных слов является своеобразной визитной карточкой нынешнего школьника и «пропуском» в игровую команду. Если ребенок не владеет набором словосочетаний из сквернословий, его вряд ли примут за «своего», более того – будут считать «белой вороной», «маменькиным сынком». Так ненормативная лексика позволяет искусственно, как бы через игры, обрести некоторую «дополнительную взрослость», стать старше, что соответствует внутренним психологическим ожиданиям ребенка, его стремлению скорее прийти в мир взрослых. Откат в прошлое в детской игровой культуре связан с заменой многих привычных игровых предметов хорошего качества самодельными, грубо изготовленными, способными причинить боль и страдания сопернику. (Однако нельзя винить в этом только детей, поскольку многие игровые предметы на сегодняшний день большинству детей просто недоступны в силу своей дороговизны). Как не вспомнить в этой связи изощренность схваток в рыцарских турнирах, когда каждый из рыцарей, стремясь победить любой ценой, проявлял находчивость в изготовлении оружия. Откат к архаике обусловлен естественным интересом к древним временам, равно как и неспособностью большей части школьников придумывать социально ориентированные, «полезные» игры.

Архаизация детской игровой культуры тесно связана с ее *мистификацией*. Бесспорно, интерес детей к различным гаданиям, предсказаниям, ворожбе и прочим таинствам был характерен во все времена, но парадоксальным выгля-

дит то, что этот интерес нарастает в век тотальной информатизации и компьютеризации, в век нанотехнологий и генной инженерии. Что разжигает подобные интересы детей? На наш взгляд, основной и самой веской причиной подобных явлений опять же являются средства массовой информации и самые популярные из них – телевидение и Интернет. Именно они широко популяризируют астрологию, парапсихологию, гадания, разного рода магии. В детской литературе явно обнаруживается тяготение к мистификации, отрыву от реального рационального мира и «уход» в мир грез, фантазий и сновидений. Мистикой наполняется содержание мультипликационных сериалов и игровых программ, широко тиражируемых комиксов, главными героями которых становятся фантастические монстры, уродцы. Все это лишний раз доказывает тенденцию «варваризации» современной культуры вообще и детской игровой культуры – в частности.

Этим же тенденциям подвержена и современная детская литература. Широко известная книга Дж.К. Роулинг «Гарри Поттер и философский камень» была выпущена немислимым для России тиражом, но никто не задумался над тем, что пробуждают у детей подобные книги? – Страсть к оккультизму! Хорошо понимая, что колдовство и заговоры обществом во все времена преследовались и запрещались, дети уединяются, создавая себе нечто похожее на «тайную комнату» и пытаются воспроизвести манипуляции, которые подробно описаны в книгах Дж. Роулинг о Гарри Поттере и показаны в вышедших вслед за этими книгами фильмах. Их появление вызвало серьезный общественный резонанс, породив одновременно и необычайно высокий интерес, как детей, так и взрослых. Этот интерес особенно заметен на фоне резкого снижения читательских интересов молодежи, в том числе школьников. Эти книги представляют собой сложное явление, заслуживающее глубокого и строгого социально-педагогического анализа. В целом книги Дж. Роулинг можно рассматривать как художественно-популярное пособие по оккультизму, вводящее детей в некую виртуальную реальность, полную магического действия. Эта идея, положенная в основу книг, должна рассматриваться нами как опасная альтернатива субъектно-деятельностному подходу к развитию и воспитанию личности. Как известно, суть такого подхода состоит в том, что человек собственной активнос-

тью и субъектностью преобразует мир, выступает одновременно творцом своей судьбы. Дж. Роулинг же предлагает создавать эту судьбу по облегченному варианту, с помощью магов и волшебников, сотрудничающих с теми, кто осведомлен в магических обрядах и действиях. Собственно книжки и учат читателей этим самым обрядам.

Не успели утихнуть «страсти по Гарри» как книжный рынок наводнила новая мистифицированная книга отечественного автора Дм. Емца «Таня Гроттер» – своеобразный ответ отечественной детской литературы, – мол, «знай наших!». Содержание этих сказок порой доходит до абсурда, а тонкая детская психика подвергается испытанию со стороны героев. Трудно понять, кто из них представляет темные силы (силы зла) и светлые силы (силы добра), и как в одном герое уживаются хорошее и плохое? Кто они? Оборотни? Вызывает недоумение, что отечественная литература пошла на поводу зарубежной, пропагандируя оккультизм и магию. Именно эти элементы, проникая в детские игры, разрушают рациональное мышление детей, искажая реальную картину мира. Последствия такого искажения непредсказуемы. Психологи уже зафиксировали серьезные нарушения в эмоциональной сфере детей, пристрастившихся к подобной литературе.

Наряду с мистификацией широкое распространение получила и **мифологизация** детской игровой культуры. Стремление к созданию игровых мифов, страны-игры – свойственно детству и описание тому мы находим у многих литераторов-классиков, деятелей культуры – Л. Толстого, А. Бенуа, Л. Кассиля, Н. Сац и др. Однако их мифотворчество было направлено на утверждение мира, добра, справедливости для всех людей. Мифологизация же современной детской игровой культуры имеет другой вектор, она лишь отдаленно напоминает мифы, повествующие о победах богов или же богоподобных героев над чудовищами, которые были сильнее их в десятки раз, что требовало от человека интеллектуального и физического превосходства. Подвиги этих людей совершались ради торжества справедливости и спасения человеческой цивилизации. Современные мифологизированные мультипликационные сериалы, комиксы, настольные игры имеют с древними мифами лишь отдаленное сходство. В большинстве своем их герои – нереальные монстры, изображая которых художники не стремятся к высокому искусству, а наоборот,

вкладывают в их образы все самое низменное, безобразное. Влияние подобных технологий явно негативно сказывается на неокрепшем сознании молодежи, так как вместо трансляции идей добра, красоты, справедливости они насаждают идеи социальной розни, разобщенности, разрушения, коварства, хитрости, алчности и пр.

Мифологизация проникает в игры не только дошкольников и младших школьников, ей подвергаются игры подростков и старшеклассников. Одним из толчков для укрепления такой тенденции стали произведения английского писателя Дж.Р.Р. Толкиена. Автор «Властелина колец», «Хоббит, или Туда и обратно», «Сильмариллтона» представляет иной мир, относящийся к собственной толкиеновской мифологии, где в сказочно-мифологическом мире смыкаются замкнутость, неприступность, свет-тьма, добро-зло, красота-коварство. Такое противопоставление чаще всего подается с позиций утрирования сил зла, демонстрации их всемогущества и безнаказанности действий. Неудивительно, что в стихийных «хоббитских» ристалищах нет места тонкой толкиеновской философии об утопии совершенного мира, в них сильный подчиняет себе слабого, а те, кому выпала роль орков, самозабвенно крушат все на своем пути, даже когда «игрища» закончены. Из литературы в реальный детско-юношеский мир приходят варвары... Длительное пребывание в состоянии мифологизированной игры порождает оторванность от реальной жизни, а возвращение в нее становится для зависимого от игры человека болезненным и странным. Там, в иллюзии все тебе подчинялись, а здесь требуют подчинения от тебя самого, вследствие чего возникает внутренний психологический конфликт между «хочу» и «надо». Те же, кто продолжает верить в игровые мифы и в реальном мире, попадает в зависимость от тех, кто сознательно манипулирует их поведением.

Эпохи кардинальных преобразований и перестройки общественных отношений находят воплощение в детских играх, в них, порой отражаются грандиозные проекты о государственном переустройстве. Приведем пример подобных игр, распространившихся в перестроечные времена. Стремление детей, обладающих организаторскими способностями, выдумкой фантазией, стремящихся к подчинению себе других, менее инициативных и волевых привело к распространению таких игр как «Империя», «Орден», «Контора», «Сыщик ищи вора» и др. [5, с. 64].

Инертность общества в отношении детства и юношества ныне достигла своего апогея. Государственные структуры по существу отторгают ребенка с его интересами, потребностями, возможностями, дарованиями. Не получив возможности для реализации себя в цивилизованных условиях, созданных взрослыми, обязанными заботиться о подрастающем поколении, молодежь стремится создать что-то свое, альтернативное устаревшим, изжившим себя формам и содержанию культурных смыслов и норм. И если это «новое», «альтернативное» творчество молодежи остается вне поля зрения общества, то оно оказывается под влиянием стихийного мира, порой, откровенно асоциального, способного дать подросткам идеалы взаимовыручки, бесстрашия, братства, преданности своей «конторе». Именно эти идеалы нужны детям в период подросткового максимализма, жаждущего справедливости. Естественно, что детская душа и ум не могут разобраться в том, что эти идеалы внедряются людьми, прошедшими «школу лагерей и нар», что идеалы эти чаще всего бесчеловечны и направлены не на созидание, а на разрушение.

**Стремление к подчинению себе слабых** находит воплощение и в современных «Играх патриотов», где на соперника проецируется образ врага, а образ врага ассоциируется с различными национальными меньшинствами, посягающими на суверенитет, автономию, независимость. В этих и подобных им играх дети демонстрируют ярко выраженную жестокость, цинизм, стремление к превосходству. Чему здесь удивляться, если рекламные проспекты и ролики пестрят новыми «заманчивыми» сюжетами компьютерных игр, обещающих невиданные доселе «приключения в песчаных пустынях», обещающих легкую победу, стремительное обогащение и, как следствие, блестящую карьеру.

Вот один из примеров описания компьютерной игры «Черное золото» (разработчик Jo Wood production. Reality pump).

*На секретной конференции ООН были раскрыты ошеломительные факты: Запасы нефти катастрофически сокращаются. Ее хватит лишь на 8-10 лет... Даже высокоразвитые страны не смогут придумать за такой короткий срок альтернативный энергоресурс. Волна протестов проходит по всей Земле. Три великие державы – Россия, США и Ирак – развязывают Третью Мировую войну...*

*Забудьте доисторические войны с томагавками, мечами и копьями. Отключитесь от бешеных межгалактических войн с несуществующими ядерными пушками. Пора отправляться на настоящую войну с настоящим оружием. Командуйте сотнями пехотных, воздушных и морских войск, оснащенных наиболее развитыми на сегодняшний день технологиями оружия и убийства. Вы увидите взрывы множества бомб в ослепительном свете уничтожения всего живого вокруг. Вы приобретете опыт и знания по мере того, как вы пройдете свой путь по восходящей лестнице, ведя многочисленные войска к грандиозным победам, или к более горькой неудаче, поражению...*

Приведенный пример еще раз подтверждает четко обозначившийся вектор «варваризации» детской игровой культуры. Взрывы, кровь, жестокость, оторванные руки, ноги, головы – вот чем «начинают» неокрепшие умы и неочерствевшие детские сердца дельцы игровой индустрии. И если поколение 70-х гг. XX в. считается «потерянным», то каким же будет поколение современных мальчишек и девчонок, как губка впитывающих «законы» выживания в современном мире, замешанные на крови, лицемерии, лжи, насилии, цинизме, жестокости?

Жизнь современного общества некоторым образом схожа с театром абсурда, который находит свое воплощение в «игровых шоу» вроде «Естественного отбора». Отечественный зритель, кажется, еще не встречал более нелепой программы, в которой уважаемые люди, известные актеры, популярные певцы, артисты, ведущие телевизионных программ с легкостью соглашаются участвовать в «испытаниях» (хотя это слово здесь неуместно!), которые в полном смысле слова унижают их человеческие достоинства. Более того, честь вести эту программу предоставлена кумиру миллионов отечественных зрителей, талантливому актеру А. Абдулову. Что же остается делать детям? – Естественно, подражать популярной личности, принимать его «штампы» и «приемы» ведения шоу. Судя по тому, как скоро в школах и летних оздоровительных лагерях прижились игры «Слабое звено», «Любовь с первого взгляда», «Поле чудес» и другие, вероятно и это шоу превратится в детскую забаву, но нетрудно представить какими изощренными испытаниями своих друзей будут наслаждаться наши дети!

«Варваризация» современной детской игровой культуры ведет к деградации общества, выхолащиванию культурных традиций и норм, к смешению основных социальных законов, правил, табу, в соответствии с которыми общество существует. Игнорирование запретов порождает вседозволенность, а последняя ведет к беспределу, к неизбежному хаосу!..

Анализ состояния современной детской игровой культуры показывает, что ее, как и современное общество, все чаще сопровождает **явление риска** независимо от национальных и географических границ. Риск действительно становится атрибутом социальной жизни и ему в одинаковой мере подвержены все социальные группы людей [4, с. 59]. Детское сообщество и жизнь, которой оно живет, также сращено с риском, но риск этот трансформирован, преобразован в средство, доставляющее удовольствие, наслаждение от щекочущих нервы стрессов и выплеска адреналина. Психологи утверждают, что нагнетание стресса – обратная сторона «стоимости комфорта», однако и эту, обратную сторону игры, молодые люди способны принимать как наслаждение. Отсюда вывод: чем выше стресс от риска, тем разнообразнее потребление подобных игровых шоу, чем «запредельнее» стресс, тем изощреннее содержание предлагаемых испытаний, тем выше потребность в разнообразии состязаний, связанных с риском. Следствием этого становится потребность другого уровня, вновь подтверждающая процесс «варваризации» культуры, – это потребность «выплеснуть» взбудораженное нутро в социальных действиях, сексуальных патологиях и других деструктивных актах и формах [4, с. 63].

Необходимо ответить на вопрос: есть ли предел привыкания к наслаждениям от риска и вызывающегося им стресса, или нет той грани, за которой может начаться массовый послеигровой стресс, психоз, чреватый взрывом насилия, разрушения, наркотической зависимости и пьянства? Современная игровая индустрия сама определяет «цену» человеческой свободы в выборе «гедонистических» способов и средств, не задумываясь о психологической безопасности людей, и детей – в первую очередь. А именно они сегодня не застрахованы от массовой истерии, психоза и депрессии в результате «погружения» в «гедонистическую» среду, организация которой направлена на манипуляцию человеческим сознанием посредством новых, более изощрен-

ных технологий. В постмодернистских научных теориях обнаруживается сдвиг от научной (рациональной) к обыденной (чувственной) перцепции риска. Предпочтение последней считается прогрессивным и либеральным действием. Однако чувственная оценка риска, в отличие от рациональной, легко поддается манипуляции, особенно в современных условиях, когда достижения игровой индустрии сулят изысканность наслаждений на грани дозволенного и недозволенного. Благодаря всемирной паутине, широко используемой дельцами игровой индустрии, риск имплантируется в ткань других социальных организмов, внедряясь в их информационное пространство, взаимно переходя друг в друга, вызывая кумулятивный эффект. В результате происходит взаимообусловленное изменение, всеобщее «схватывание риском» [4, с. 72].

*Что ожидает молодое поколение, стоящее в самом начале на пути к самостоятельной «взрослой» жизни? Что будет с отечественной культурой и детской игровой культурой, – в частности?*

Для того чтобы не растратить до конца все то ценное в детской игре и игровой культуре, что было накоплено предшествующими поколениями, нужно вводить строгие запреты на пропаганду насилия, жестокости, человеконенавистничества. Культура начинается с запретов (Ю. Лотман). Именно запреты (табу) вывели человечество из состояния дикости на уровень развитых цивилизаций, именно запреты лженаук дали толчок развитию истинных наук, именно запреты регулируют отношения на основе норм морали и нравственности, именно запреты творят внутренний мир человека. На взрослых лежит ответственность за духовное здоровье детей. Поэтому во многих странах мира идет борьба с пропагандой насилия и жестокости, кроющейся в содержании детских компьютерных, настольных игр, игровых телевизионных программ, комиксах и мультипликационных фильмах.

В этом деле необходимо соблюдать «осторожный консерватизм» (В.А. Лекторский) для того, чтобы не утратить все ценное, что наработано предшествующими поколениями. Однообразие игровых форм быстро надоедает, подавляет естественный игровой интерес ребенка и вызывает в нем потребность в новых, более изощренных испытаниях. Традиционная же народная игра лишена коварства, азарта, стяжательства, риска. Она

проста и недвусмысленна, в ней решается главная задача – укрепление межпоколенных связей и сохранение и воспроизводство народной культуры. Бесспорно, игра «цементирует» любой вид коллективной деятельности детей. В игре детьми копируется, отражается, моделируется окружающая действительность в богатстве и многообразии ее отношений, связей и зависимостей.

Для ментальности русского человека свойственно вечное созидание. Однако сегодня ему всячески навязывается чуждая идеология разрушения и ребенок в силу своей незащищенности и недостаточности социального опыта осваивает предлагаемые ему способы бытия, основанные на мозаичных картинках иллюзий, боевиков, компьютерных игр, комиксов, игрушек-варваров и пр. Он переносит их сначала в свои игры, а затем – и в реальную жизнь, в реальные человеческие отношения. Только можно ли будет назвать их человеческими? Современная ситуация развития общества демонстрирует социокультурную неопределенность, расшатывающиеся традиционные формы и способы ретрансляции знаний, но вместе с тем, обнаруживаются тенденции расширения «зон вариативного развития» (В.В. Абраменкова), и дети начинают ориентироваться в большей степени не на взрослых, а на своих продвинувших сверстников. Именно игра в этом случае способна создавать зоны вариативного развития, характеризующиеся открытостью ребенка к восприятию социокультурных традиций других стран и народов. Расширение зоны вариативного развития может быть реализовано в «вариативном образовании» [1], направленном на предоставление личности возможности выбора жизненных целей, стимулирующего его поисковую активность игровыми образовательными технологиями.

Таким образом, современная детская игровая культура переживает глубокий кризис. И это проявляется и подтверждается во всех ее сферах, – как в самой детской игре и ее характере, так и в том содержании, которым наполняются детские игры их разработчиками. Как и в любые времена, детская игра облачилась в «одежды времени» (Ю. Лотман), так и сегодня – в одежды отчуждения, гедонизации, виртуализации, «варваризации» и риска. Именно эти тенденции, обнаруживающие себя в жизни современного общества, стали характерными и для детской игровой культуры. Наполнение содержания детской литературы, анимации, художественных фильмов, ко-

миксов идеями разрушения порождает подобное стремление и в душе ребенка. Тем самым, разрушение, а не созидание становится привычным стереотипом социального поведения тех, кому предстоит нести культурную эстафету, кто ответствен за образ жизни будущих поколений людей, за состояние общества, его прогресс, за развитие культуры.

В отношении детской игры нужна четкая стратегия, основанная на традициях отечественной культуры, способная противостоять влиянию чуждых тенденций, навязываемых извне. Эта стратегия должна быть принята как доктрина отечественной игровой индустрией, которая способна переориентироваться со слепого и бездумного копирования зарубежных образцов игровых программ (компьютерных и телевизионных) на разработку отечественных композиций, направленных не на трансляцию способов разрушения мира человеком, а на созидание, творение добра, справедливости, мира, красоты, человечности. Только так можно приостановить разрастающуюся тенденцию «варваризации» детской игровой культуры. Сохранение традиционных народных игр позволит создать предпосылки для трансляции их последующим поколениям, что становится чрезвычайно важной задачей в условиях активной глобальной интеграции культур и традиций разных этнических групп в современном мире. Наконец, самостоятельной социальной проблемой становится задача *подготовки педагогов-организаторов детской игры*, знающих специфику игровой культуры своего народа, владеющих методикой подбора и организации разнообразных игр, ориентированных на интересы, потребности, возрастные и индивидуальные особенности детей. Только так можно «вернуть игру детству», только так она сможет стать союзником школы и семьи в воспитании новых поколений юных граждан России, только так можно преодолеть наметившиеся тревожные и опасные тенденции в развитии игровой культуры современной молодежи.

#### Библиографический список

1. *Асмолов А.Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М.: Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
2. *Дружинин В.Н.* Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии – М.: ПЕРСЭ; СПб.: ИМАТОН. – М., 2000.

3. Лекторский В.А. Умер ли человек? // «Человек». – 2004. – № 4.

4. Мальковская И. Глобализация как социальная трансформация. Тематические матрицы. Книга 1. – М.: Изд-во РУДН, 2002.

5. Сальникова Л. Детские игры эпохи перестройки. – М.: Знание, 1993.

6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Прогресс, 1996.

УДК 378

**Седова Светлана Сергеевна**

кандидат психологических наук, доцент  
Шуйский государственный педагогический университет  
sedss@mail.ru

## РАЗВИТИЕ ПРОСОЦИАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБРАЗОВАНИЯ – ОДНА ИЗ ЗАДАЧ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ

*В статье рассмотрены основные психолого-педагогические теории личности, деятельности, мышления. Специфичность профессионального труда, по мнению авторов, проявляется в просоциальной направленности профессионального мышления специалиста образования, которая отражается в содержании его структурных компонентов.*

**Ключевые слова:** социальное развитие, социальное мышление, образование.

**Р**азвитие человека на протяжении индивидуального жизненного пути во взаимодействии с окружающей средой в процессе усвоения и воспроизводства социальных норм и культурных ценностей в виде социального генетического опыта, а также саморазвитие и самореализация в том обществе, к которому он принадлежит – всё это включено в понятие «социальное становление личности». Взаимодействуя с окружающим миром, человек познаёт его, одновременно действуя в нём, взаимодействуя с другими индивидами, группами, организациями и др. «Овладевает» социальной реальностью человек на протяжении всей жизни.

Социальное развитие человека характеризует его профессиональным становлением в обществе. Учёные делают акцент на социально-психологическую адаптацию, профессиональную подготовку, статус, готовность к профессиональной деятельности, правильное соотношение индивидуальных способностей и требований профессии.

К.А. Абульханова-Славская считает, что индивидуальное сознание имеет «две стороны: конституирующую (сюда относятся и «навыки» общественной жизни, и информация, и идеологические позиции, которые в совокупности можно назвать социальными знаниями) и творческую (когда личность размышляет, анализирует, обобщает)» [1, с. 194]. Для обозначения второй стороны индивидуального сознания она использует

понятие «социальное мышление». Личность как субъект жизни имеет способность к такому мышлению и потребность в нём.

Социальное мышление – это мышление человека о социальной действительности, которая является объектом мышления. Посредством социального мышления человек вырабатывает систему взглядов на действительность, в том числе образовательную, осуществляет определенную теоретизацию способа жизни в своей концепции профессиональной жизни и в своем внутреннем мире.

Сегодня выражен общественный запрос не только на общую интеллектуальную творческую активность личности, но именно на ее социальное мышление. От индивида потребовалась способность самому оценивать происходящее, у него спрашивают его мнение и др. Это и является запросом, стимулирующим социальное мышление личности [1, с. 213].

В современных условиях реально защищенным в социальном отношении может быть лишь высоко профессионально подготовленный человек, человек, мыслящий профессионально, компетентно, способный вносить в свою работу что-то новое, полезное. А это дает толчок к дальнейшему совершенствованию.

В работах психологов, педагогов и социологов (Н.В. Бордовская, Л.А. Воловик, Б.З. Вульф, В.Т. Лисовский, Л.И. Новикова, А.А. Реан, М.И. Рожков и др.) отмечается, что современная

система высшего профессионального образования имеет большие возможности для социального воспитания студентов. При этом высшая школа сочетает задачи подготовки высококвалифицированных специалистов и формирования у них социально значимых качеств личности.

Специфика профессионального труда специалиста образования определяет просоциальную направленность его профессионального мышления, которая проявляется в направленности на конкретного человека, группу, социальную и педагогическую среду. Для специалиста образования профессионально важно умение видеть педагогические аспекты в общественной жизни и социальные последствия педагогической деятельности.

Чтобы развивать профессиональное мышление студентов как структурно-уровневое образование, необходимо воздействовать на все компоненты мыслительной деятельности, перестроить их в соответствии с искомыми результатами. Это станет возможным, если будут выявлены компоненты структуры профессионального мышления специалиста образования. В понимании структуры профессионального мышления мы опираемся на основные психолого-педагогические теории личности, деятельности, мышления:

1. Теорию единства сознания и деятельности (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), позволяющую оценивать мыслительную деятельность субъекта на основе анализа производимых им практических действий;

2. Культурно-историческую теорию мышления (Б.Г. Ананьев, А.Р. Лурия, Л.С. Выготский), рассматривающую мышление как процесс, состоящий из отдельных мыслительных операций, являющихся структурными компонентами мыслительной деятельности.

3. Теорию детерминации психических явлений (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалёв, К.А. Абульханова-Славская), согласно которой, чтобы приблизиться к мышлению в его конкретной реальности, нужно рассматривать мышление в личностном плане, как конкретную познавательную деятельность человека.

4. Теорию интериоризации (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин), согласно которой, внешние по своей форме процессы, с внешними же, вещественными предметами преобразуются в процессы, протекающие в умственном плане, плане сознания. В ходе этого перехода они подвергаются специфической трансформации:

обобщаются, вербализуются и, главное, становятся способными к дальнейшему развитию.

Основные положения личностно-деятельностной теории мышления (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.) позволяют рассматривать профессиональное мышление как системообразующую характеристику личности. Это означает, что профессиональное мышление может выступать в роли эквивалента целостной личности и охватывать все уровни личностной структуры.

Таким образом, структуру профессионального мышления специалиста образования мы рассматриваем как единство трёх компонентов: мотивационно-ценностного, интеллектуально-содержательного и организационно-деятельностного, наполнив их специфическими характеристиками и показателями.

Мотивационно-ценностный компонент отражает просоциальную направленность профессионального мышления специалиста образования и включает в себя: положительное отношение к профессии; устойчивая профессиональная направленность ума (своеобразное восприятие окружающего мира, стремление очеловечить его, постоянно обращать внимание на характер взаимоотношений людей и др.); открытость, жажда социальных контактов; просоциальные мотивы (выраженное и осознаваемое стремление делать людям добро); определённая система взглядов на социальную действительность, процессы, происходящие в ней и своё место в этом мире (свой жизненный путь); ценностное отношение к себе и другим; устойчивое хорошее самочувствие при работе с людьми; позитивный взгляд на мир; активность во взаимодействии с окружающей средой в процессе познания, деятельности, общения.

Развитие профессионального мышления как необходимое условие становления личности будущего специалиста образования привлекает внимание многих исследователей и давно представляет научный интерес. В настоящее время эта проблема получила научную предметность (А.А. Баталов, Л.П. Бueva, Б.С. Гершунский, З.И. Калмыкова, А.К. Маркова и др.). Без преувеличения можно сказать, что сегодня любой теоретик и практик педагогики высшей школы, так или иначе, касается этой проблемы.

Мы согласны с А.К. Марковой в том, что в профессиях, связанных с воздействием на другого человека, очень важно, чтобы приёмы профессионального мышления складывались не сти-

хийно, путём проб и ошибок, цена которых здесь может быть очень велика, а специально отрабатывались в ходе профессионального обучения и целенаправленно совершенствовались самим специалистом в ходе накопления практического опыта и повышения квалификации. Однако, многие психолого-педагогические исследования подтверждают тот факт, что ряд мыслительных действий, специфичных для специалиста образования, не формируются в традиционном образовательном процессе высшей школы; стихийное же конструирование профессионального мышления будущего специалиста образования малоэффективно и может стать тормозом в его дальнейшем профессиональном становлении (Н.В. Кузьмина, Г.А. Засобина, А.П. Акимова, Е.К. Осипова, А.И. Позднякова и др.).

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Цель социального воспитания – формирование человека, готового к выполнению общественных функций труженика и гражданина.
2. Личность как субъект жизни имеет способность к социальному мышлению и потребность в нём.

3. Профессия специалиста образования предполагает достаточно высокий уровень развития социального мышления из-за специфики своего труда.

4. Специфичность профессионального труда проявляется в просоциальной направленности профессионального мышления специалиста образования.

5. Просоциальная направленность профессионального мышления специалиста образования отражается в содержании его структурных компонентов (мотивационно-ценностный, интеллектуально-содержательный и организационно-деятельностный).

6. Для эффективного социального становления специалиста образования педагога необходимо развитие его профессионального мышления как структурно-уровневого образования.

#### Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 302 с.
2. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

УДК 371.4

**Хазова Светлана Абдурахмановна**

кандидат психологических наук, доцент  
Костромской государственной университет им.Н.А. Некрасова  
sozpsi@mail.ru

### КОММУНИКАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ И СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В СОЦИАЛЬНОМ ПОВЕДЕНИИ В РАННЕЙ ЮНОСТИ

*В исследовании предпринята попытка анализа роли социального интеллекта и коммуникативных способностей в ситуациях межличностного взаимодействия в юношеском возрасте. Констатируется зависимость выбора стратегий совладающего поведения от социального интеллекта и выраженности коммуникативных склонностей. Анализируются особенности личности старших подростков с признаками компьютерной аддикции. Делается вывод о ресурсной роли коммуникативных качеств личности в социальном поведении.*

**Ключевые слова:** социальный интеллект, лидерство, организаторские и коммуникативные склонности, социально-психологические трудности, ресурсы развития, совладающее поведение.

**П**роблема социального интеллекта привлекает в последние десятилетия все большее внимание исследователей. Концепция социального интеллекта, так же как и концепция эмоционального интеллекта, в определенной мере, составляют альтернативу жесткому когнитивному подходу к пониманию интеллекта. Торндайк (1920), предложивший понятие социального интеллекта еще в 20-е годы XX века, определял социальный интеллект как общую способность понимать других и действовать или поступать мудро.

Дальнейшие попытки определения понятия, операционализации и измерения социального интеллекта приводят к мысли, что существует столько же пониманий данного феномена, сколько существует исследователей этой проблемы. В наиболее обобщенном виде определил социальный интеллект Векслер (1958) как приспособленность к человеческому бытию.

Многие авторы, расширяя и уточняя определение Торндайка, включают в структуру социального интеллекта способность уживаться с другими



ми людьми (Moos & Hunt, 1927; Vernon, 1933), знания о людях (Strang, 1930), способность критически и правильно оценивать чувства, настроения, мотивацию, поступки других людей (Wedek, 1947). Х. Гарднер (1983) в своей теории множественного интеллекта выделил среди прочих внутриличностный и межличностный интеллект.

Наиболее распространенная точка зрения рассматривает социальный интеллект как согласованную группу ментальных способностей, связанных с обработкой социальной информации. Эти способности проявляются в коммуникативно-личностном потенциале (комплекс свойств, облегчающих или затрудняющих общение), характеристиках самосознания (чувство самоуважения, свобода от комплексов, предрассудков, подавленных импульсов, открытость новым идеям), социальной перцепции, социальном мышлении, социальном воображении, социальном представлении, способности к пониманию и моделированию социальных явлений, пониманию людей и движущих ими мотивов.

Космитский и Джон (Kosmitsky & John, 1993) разделили все составляющие социального интеллекта на две группы, выделив когнитивные элементы (оценка перспективы, понимание людей, знание социальных правил, открытость в отношении к окружающим) и поведенческие элементы (способность иметь дело с людьми, социальная приспособляемость, теплота в межличностных отношениях).

Д.В. Ушаков, автор структурно-динамической концепции социального интеллекта, дает следующее определение: «социальный интеллект – это способность к познанию социальных явлений», при этом одной из важнейших характеристик автор считает возможность и способность обращаться к своему внутреннему опыту (Ушаков, 2003).

Несмотря на то, что социальный интеллект проявляется в самых разнообразных взаимодействиях человека с окружающим миром, исследования его роли в совладающем поведении как социального поведении субъекта фактически отсутствуют. В связи с этим нам хотелось бы представить ряд исследований, прямо или косвенно освещающих данный вопрос.

*Первая серия* (2002–2007) исследований ставила своей целью изучить влияние социального интеллекта на выбор стратегий совладания.

В качестве инструмента для измерения социального интеллекта использовался тест Дж. Гил-

форда и М. Салливена в адаптации Е.С. Михайловой. Сконструированный на основе модели социального интеллекта Гилфорда (Guilford, 1967), тест измеряет способность распознавать социальные сигналы, включая выражения лица, жесты, мимику, осанку, и состоит из четырех субшкал: способность к логическому обобщению, способность предвидеть последствия поступков, способность понимать логику развития ситуаций взаимодействия, способность понимать изменения значения сходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста вызвавшей их ситуации.

Однако против ожиданий, данное исследование дало незначительное количество результатов. Так, оказалось, что подростки с высоким уровнем развития социального интеллекта чаще используют проблемно-ориентированные (*Работа, достижения и Решение проблемы*) и социально-ориентированные стратегии совладания (*Духовность, Друзья, Принадлежность и Социальная поддержка*).

При этом связи, выявленные с помощью корреляционного анализа весьма немногочисленны и содержательно напоминают связи психометрического интеллекта и стратегий совладающего поведения (Хазова, 2002, 2010). Способность к логическому обобщению отрицательно коррелирует с выбором стратегий *Друзья* ( $R = -0,305, p = 0,02$ ) и *Позитивный фокус* ( $R = -0,345, p = 0,01$ ). Способность к пониманию логики развития ситуации снижает частоту обращения к религиозному опыту (*Духовность*,  $R = -0,295, p = 0,03$ ), а способность предвидеть – использование непродуктивной стратегии *Разрядка* ( $R = -0,324, p = 0,017$ ). Вполне вероятно, что эти результаты объясняются тем фактом, что тест Гилфорда измеряет логический, когнитивный компонент социального интеллекта (социальное восприятие), имеющий общие корни с психометрическим интеллектом. Стернберг отмечает, что измерение социального интеллекта на основе вербальных реакций и самоотчетов проблематично. Значительно большую прогностическую ценность имеют исследования, основанные на поведенческих и невербальных способах (Стернберг, 2002). На это же указывает Д.В. Ушаков (2004), отмечая, что социальный интеллект отличается использованием невербальной репрезентации и потерей точности социального оценивания при вербализации.

*Вторая серия* исследований 2006–2008 годов касалась личностных особенностей и коммуни-

кативных качеств школьников, склонных к формированию компьютерной аддикции. Респондентами выступали подростки 13–16 лет ( $n=60$  в первом исследовании и 55 во втором исследовании), половина из которых демонстрировала явные признаки компьютерной зависимости. В качестве коммуникативных качеств исследовались способность к эмпатии, умение слушать, уровень общительности, коммуникативная установка. В качестве личностных особенностей – личностная тревожность, экстра- и интроверсия, нейротизм, агрессивность.

Приведем наиболее интересные статистически верифицированные результаты ( $p \leq 0,05$ ).

У компьютерных аддиктов больше, чем у их сверстников, выражена негативная коммуникативная установка, проявляющаяся в открытой жесткости (излишней критичности, агрессивности) и негативизме. Ниже в данной группе и показатели эмпатии. Эта группа подростков отличается от своих сверстников негативным опытом общения, который мог послужить одной из причин формирования аддикции. Не находя взаимопонимания среди знакомых, они замкнулись, перестали открываться людям.

Для подростков с наиболее выраженной склонностью к проявлению зависимого поведения от компьютерных игр свойственна интроверсия и повышенный уровень нейротизма. Это может свидетельствовать в пользу застенчивости, замкнутости, отдаленности от сверстников игровых компьютерных аддиктов. Высокий уровень нейротизма, проявляющийся в эмоциональной неустойчивости, лабильности, быстрой смене настроений часто провоцирует чувство беспокойства, депрессивные реакции и снижение адаптации.

Компьютерные аддикты отличаются от сверстников большей степенью проявления вербальной агрессии и раздражения, резкости, выражению своих чувств через обзывание, нелестные выражения, угрозы.

Таким образом, получается, что у подростков, склонных к компьютерной аддикции, значительно преобладают критичность, проявление вербальной агрессии и жесткость по отношению к людям, негативизм, замкнутость, нейротизм, которые способствуют возникновению раздражения, тревоги, реактивной депрессии. Все это в сочетании с негативным опытом общения приводит к еще большей изоляции от социума, и, как

следствие, снижает адаптацию. Возможно, что компьютерные игры служат в данном случае способом разрядки и снятия напряжения и в данном случае выступают в качестве продуктивной стратегии совладания.

*Третья серия исследований (2008–2009)* касалась лидерства как фактора совладающего поведения. Не вызывает сомнения тот факт, что лидеры должны обладать высоким уровнем развития социального интеллекта и социальной одаренности. Важным моментом является различие социального интеллекта и социальной одаренности, которая определяется как одаренность в сфере лидерства и социальных взаимодействий. Социальный интеллект, т.е. способность понимать других людей, их взаимоотношения и социальные ситуации, является очень существенным свойством в составе социальной одаренности. Социальный интеллект позволяет, точно оценив ситуацию и участвующих в ней людей, более адекватно выстроить стратегию поведения. Однако социальная одаренность не исчерпывается только социальным интеллектом, точно также как интеллектуальная одаренность не исчерпывается общим интеллектом.

Не вызывает сомнения тот факт, что социальные взаимодействия включают и ситуации, где лидерство не требуется, а необходимо, наоборот, умение соблюдать строгий паритет или работать под чьим-либо руководством (Ушаков, 2003). И здесь мы сталкиваемся с проблемой оптимума интеллекта. Так, в ряде исследований показано, что успешность политика или руководителя определяется таким уровнем интеллекта, который превышает средний в руководимой группе, но не является настолько высоким, чтобы затруднять взаимопонимание и провоцировать отвержение.

Исследование эффективных руководителей позволяет сделать вывод о том, что они успешно умеют справляться с агрессией, инициативны, настойчивы, энергичны, гибки, обладают чувством юмора, обладают цельностью характера, определенностью взглядов на жизнь, четко знают цели и умеют их достигать (Занковский, 2000; Минделл, 1993; Ушаков, 2003). Лидер должен обладать определенным «набором» личностных качеств, позволяющих ему справляться с высокими психоэмоциональными нагрузками в трудных (стрессовых) ситуациях: способностью управлять собой, в полной мере использовать свое время, энергию, заботиться о накоплении сил

(в том числе и физических); умением вычленять в проблеме главное и второстепенное, оценивать варианты решения, прогнозировать последствия принятия решения, а также определять необходимые ресурсы для решения проблемы; творческим подходом, умением генерировать идеи и стремлением к нововведениям.

В нашем исследовании мы понимали лидерство максимально широко, что позволило проанализировать совладающее поведение разных групп респондентов: студентов-активистов и участников органов ученического самоуправления.

Сложность феномена лидерства и многообразие его проявлений в реальных социальных условиях порождают множество теорий лидерства, поэтому в силу специфики изучаемого феномена нами была реализована идея множественного дизайна исследования, что отразилось в проведении двух независимых исследований: а) в первом исследовании изучалось совладающее поведение студентов в его связи с уровнем развития коммуникативных и организаторских склонностей (32 чел.); б) изучалось совладающее поведение старшеклассников – участников органов ученического самоуправления (21 чел.) в сравнении с учащимися, не участвующими в органах самоуправления.

Использование понятия «лидер» в нашем исследовании несколько условно и объясняется тем фактом, что нами не изучалась специально лидерская позиция респондентов (студентов и школьников), а результаты исследования коммуникативных и организаторских способностей свидетельствуют только о более значительном развитии коммуникативных способностей этой группы (методика КОС-2). Однако само участие в органах ученического и студенческого самоуправления и необходимость выполнять функции организатора, принимать решения ставят личность в особое положение в группе сверстников.

Для изучения совладающего поведения использовались опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (Coping Inventory for Stressful Situations) Н.С. Эндлера, Д.А. Паркера, «Опросник Способов Совладания» С.И. Фолкман, Р. Лазаруса, ЮКИЭ Э. Фрайденберг, Р. Льюиса (все опросники в адаптации Т.Л. Крюковой).

Результаты исследования и их обсуждение:

1. Анализ результатов диагностики совладающего поведения студентов-активистов позволяет сделать вывод о том, что наиболее предпочитае-

мыми стратегиями являются стратегия *Положительная переоценка*, затем *Самоконтроль* и на третьем месте – *Планирование решения проблемы*. По методике КПСС (CISS) в данной группе значительно преобладает *Проблемно-ориентированный копинг*. Интересно, студенты-активисты практически не выбирают такие стратегии совладания с трудными ситуациями, как *Бегство-избегание* (мысленные усилия, направленные на уход от проблемы) и *Принятие ответственности* (осознание своей роли в возникновении и разрешении трудной ситуации). При этом выявлена тенденция обращаться к *дистанцированию* от проблемы, т.е. предпринимать когнитивные усилия по снижению ее значимости.

Выявленные результаты повторяют в целом общевозрастные тенденции (Крюкова, 2005). Однако необходимо отметить два важных момента. Во-первых, средние значения по стратегии *Бегство-избегание* значительно ниже ( $M=4,00$ ,  $St.Dev.=1,31$ ), чем возрастная норма ( $M=10,53$ ,  $St.Dev.=3,31$ ). Таким образом, мы можем говорить о том, что «лидеры» реже уклоняются от решения проблем, чаще стремятся предпринимать шаги по разрешению трудных ситуаций, что позволяет чувствовать себя самоэффективной личностью.

Во-вторых, и это особенно интересно, в группе студентов-активистов стратегия *Принятие ответственности* выбирается несколько реже, чем в соответствующей возрастной группе. Результаты попадают в область низких значений:  $M=6,08$ ,  $St.Dev.=1,81$ ; норма  $M=7,41$ ,  $St.Dev.=2,18$ . Вполне вероятно, что в рамках студенческого актива решения принимаются коллегиально. Однако, на наш взгляд, отрицательным в такой поведенческой стратегии, проявляющейся в непризнании или минимизации своей роли в возникновении проблемы и ее разрешении, является стремление разделить ответственность с окружающими или переложить ее на кого-либо другого. Это косвенно подтверждается результатами более частого выбора стратегии *Поиск социальной поддержки* и отрицательной корреляцией коммуникативных склонностей со стратегией *Принятие ответственности* ( $R=-0,583$ ,  $p=0,046$ ). В конечном результате получается, что активисты опираются на социальные связи и межличностные отношения при преодолении трудностей. Этот факт позволяет говорить о ресурсной роли социального окружения, поскольку, с одной сто-

роны, именно оно помогает справляться с угрожающими обстоятельствами. С другой стороны, благодаря определенным личностным особенностям и положению в группе, у лидеров присутствует психологическая готовность к использованию данного ресурса.

2. Изучение совладающего поведения студентов позволяет констатировать те же самые закономерности, что и в предыдущей группе. Рейтинг (частота использования) стратегий следующая: *Самоконтроль*, *Положительная переоценка*, *Планирование решения проблемы* и *Поиск социальной поддержки*. По методике КПСС (CISS) значительно преобладает *Проблемно-ориентированный копинг*, в то время как *Эмоционально-ориентированный копинг*, и *Копинг, ориентированный на избегание*, выражены слабее.

Данное исследование предполагало изучение связей коммуникативных и организаторских способностей (по методике КОС-2) с выбором стратегий и стилей совладающего поведения. Мы предполагали, что такого рода способности будут связаны с выбором социально-ориентированного совладания. Однако оказалось, что организаторские способности не связаны с выбором моделей совладающего поведения не только в этой группе, но и в группе студентов-активистов. Коммуникативные склонности предполагают наличие таких когнитивных, эмоциональных и поведенческих особенностей личности, которые необходимы для установления эффективных контактов с окружающими. Коммуникативные склонности положительно связаны с субтилем *Социальное отвлечение* ( $R=0,348$ ,  $p=0,05$ ), стратегией *Положительная переоценка* ( $R=0,347$ ,  $p=0,05$ ) и на уровне тенденции с *Эмоционально-ориентированным копингом* ( $R=-0,319$ ,  $p=0,075$ ). Интересно, что в группе студентов-активистов выявлены корреляционные связи коммуникативных склонностей с *Проблемно-ориентированным копингом* ( $R=0,598$ ,  $p=0,040$ ) и *Конфронтативным копингом* ( $R=-0,878$ ,  $p=0,000$ ).

Таким образом, связи уровня развития коммуникативных способностей и выбора стратегий и стилей совладающего поведения оказались различными в разных группах и малочисленными. Здесь уместно вспомнить результаты исследований роли социального интеллекта в совладающем поведении (Крюкова, 2005), которые также свидетельствуют о незначительной детерминации отдельных стратегий совладания со стороны соци-

ального интеллекта. Вероятно, лишь логические компоненты (способность к логическому обобщению, предвидению), а не сама по себе способность или склонность вступать в контакт и поддерживать отношения (коммуникативные склонности) являются весомыми факторами совладающего поведения.

3. В нашем исследовании совладающего поведения участников органов ученического самоуправления приняли участие школьники, входящие в совет старшекласников (21 чел.), условно названные нами «лидеры». Контрольная группа – учащиеся 9–11 классов, которые не входят в совет старшекласников (39 чел.).

Сравнительный анализ стратегий совладающего поведения обеих групп старшекласников показал наличие значимых различий по трем стратегиям: *Работа, достижения*, *Несовладание*, *Отвлечение*. Это позволяет говорить о том, что «лидеры» чаще в трудных ситуациях начинают более интенсивно работать и стремятся добиваться высоких результатов ( $U=165$ ,  $p=0,000$ ). Они могут уходить в какую-либо деятельность «с головой», что позволяет им лучше справляться и реже несовладать с проблемами ( $U=168$ ,  $p=0,000$ ). Кроме того, они чаще используют различные возможности для отвлечения, читая, занимаясь спортом или проводя время в компании друзей ( $U=219$ ,  $p=0,003$ ). Участники органов ученического самоуправления по сравнению со своими сверстниками реже прибегают к стратегии *Разрядка* (эмоциональное отреагирование за счет крика, плача, принятия алкоголя или агрессивных реакций). Они реже обращаются к религиозному опыту, молитве (стратегия *Духовность*;  $U=1340$ ,  $p=0,048$ ). Все это роднит их с интеллектуально одаренными старшекласниками, указывает на их большую независимость, устойчивость в ситуациях напряжения сил (Resilienz), способность противостоять вызовам и быстро восстанавливаться.

Однако «лидеры» также реже замыкаются в себе (стратегия *Уход в себя*), что отличает их от обычных и интеллектуально одаренных сверстников ( $U=1208$ ,  $p=0,017$ ). Это может быть объяснено более высоко развитыми коммуникативными способностями и уверенностью в социальных взаимодействиях, что дает возможность опираться на социальные сети как ресурсы при возникновении проблем и трудностей.

Несмотря на отсутствие прямых данных о более частом использовании социально-ориенти-

рованного копинга этими группами респондентов, исследование позволяет сформулировать гипотезу о ресурсной роли социального фактора (позитивных межличностных отношений, социальных сетей) в эффективном совладающем поведении лидеров.

Тем не менее, данные полученные в столь разнообразных исследованиях позволяют говорить о том, что социальный интеллект выступает в качестве ресурса совладающего поведения:

- снижение социального интеллекта ведет к появлению таких негативных последствий как повышение тревожности, агрессивности, депрессивности, замкнутости, неуспешности в социальных контактах, формирует склонность к аддиктивному поведению (в нашем случае – компьютерной зависимости), что ухудшает адаптацию в обществе и ведет к изоляции (прежде всего, к самоизоляции), использованию компьютерных игр как стратегии совладания с трудностями и «уходу в виртуальный мир»;

- высокий социальный интеллект (у лидеров и при высоком развитии коммуникативных способностей) не только делает совладание более эффективным, но и позволяет в качестве основного ресурса использовать социальную поддержку и возможности социальной сети.

#### Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности / под ред. Л.И. Анциферовой. – М., 1981. – С. 19–44.
2. Занковский А.Н. Организационная психология. – М.: Флинта. МПСИ, 2000.
3. Жиликов А.С. Личностные особенности компьютерных аддиктов в подростковом возрасте: Квалификационная работа. – Кострома, 2008.
4. Кашицкий В.И. Коммуникативная компетентность как ресурс совладания со стрессом // Психология совладающего поведения: материалы междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред.: Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюкова. – Кострома: КГУ им. Некрасова, 2007.
5. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: Дис. ... д-ра психол. наук. – Кострома, 2005.
6. Майерс Д. Социальная психология. – СПб.: Питер, 1996.
7. Медников А.В. Лидерство как фактор совладающего поведения: Квалификационная работа. – Кострома, 2009.
8. Минделл А. Лидер как мастер единоборства (введение в психологию демократии): В 2 ч. Ч. 1. – М., 1993.
9. Михайлова (Алешина) Е.С. Методика исследования социального интеллекта: Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена: Руководство по использованию. – СПб., 1996.
10. Попова К.В. Особенности совладающего поведения участников органов учебного самоуправления: Квалификационная работа. – Кострома, 2008.
11. Ушаков Д. В. Интеллект: структурно-динамическая теория. – М.: Изд-во ИП РАН, 2003.
12. Фернхейм А., Хейвен П. Личность и социальное поведение. – СПб.: Питер, 2001. – С. 67–88.
13. Хазова С.А. Совладающее поведение одаренных старшеклассников: Дис. ... канд. психол. наук. – Кострома, 2002.
14. Хазова С.А. Когнитивные ресурсы совладающего поведения: эмпирические исследования. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010.
15. Frydenberg E., Lewis R. Adolescent Coping Scale // ACER press. – Melbourne, 1993.

Самохвалова Анна Геннадьевна

кандидат педагогических наук, доцент

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова

samohvalova@kmtu.ru

## РЕФЛЕКСИВНЫЕ ТРУДНОСТИ РЕБЕНКА В КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье обсуждается рефлексия как трудность в коммуникативной деятельности, условия развития и преодоления.

**Ключевые слова:** рефлексия, коммуникативные трудности, общение.

Рефлексия – это своеобразный способ активного отношения к собственной жизни, который начинает развиваться на ранних этапах онтогенеза. В процессе социального воспитания развиваются социально-психологические качества ребенка как субъекта деятельности и общения: преобразовательная активность, целостность, автономность, свобода деятельности, гармоничность, целенаправленность и осознанность [1]. Рефлексия при этом, на наш взгляд, является системообразующим звеном, гармонично организующим все субъектные свойства.

В.З. Вульф писал, что «рефлексия – это цепочка внутренних сомнений, обсуждений с собой, вызванных возникающими в жизни вопросами, недоумениями, трудностями, поиск вариантов ответа на происходящее или ожидаемое [2, с. 9]. Ученый подчеркивал, что рефлексия предполагает постоянную внутреннюю борьбу: борьбу с собой, своими недостатками, преодоление сомнений в себе и в своих возможностях.

Понимание сущности и детерминации рефлексивных процессов предполагает знание механизмов и движущих сил их развития в онтогенезе. В современной психологической литературе данной проблеме уделяется значительное внимание. В целом, все существующие подходы к пониманию происхождения и развития рефлексивности можно условно разделить на три большие группы:

1) рассматривающие развитие рефлексивности в структуре мыслительных процессов (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, З.А. Зак, Ю.В. Громыко, Н.И. Люрья);

2) рассматривающие формирование рефлексивности как специфического самостоятельного личностного образования (В.В. Барцалкина, Н.Г. Алексеева, В.С. Мухина, С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов, В.И. Слободчиков);

3) рассматривающие рефлексивность с позиций полипроцессуального подхода; в данном случае рефлексия раскрывается как закономерно организованная и внутренне гетерогенная система многих процессов, являющихся операционными средствами реализации макропроцесса рефлексии (А.В. Карпов, И.М. Скитяева, К.Т. Янович).

Разделяя позиции полипроцессуального подхода и рассматривая роль рефлексии в коммуникативной деятельности ребенка, мы считаем, что рефлексия субъекта общения предполагает единство когнитивных процессов (развитие мыслительных операций: анализ, синтез, сравнение, обобщение; основных форм мышления ребенка: понятие, суждение, умозаключение; произвольность мыслительных процессов, анализ причинно-следственных связей); внутриличностных качеств (способность ребенка к самым простейшим формам самоизучения, самооценки, самосовершенствования, склонность к вдумчивости, сомнениям, реализации ценностей совместной деятельности) и поведенческих особенностей (возможность интеграции и актуализации выше-названных характеристик к условиям различных коммуникативных ситуаций).

Рефлексия начинает развиваться в дошкольном возрасте, ребенок начинает овладевать способностью рассматривать и оценивать собственные действия, в частности коммуникативные. Способность к рефлексии формируется у детей при выполнении действий контроля и оценки. Осознание ребенком смысла и содержания собственных коммуникативных действий становится возможным только тогда, когда он умеет самостоятельно рассказывать о своем действии, подробно объяснить, что и для чего он делает и говорит.

Таким образом, рефлексия – это анализ и оценка ребенком собственных возможностей; планирование на этой основе определенного уровня достижений в коммуникативной деятельности.

Однако ребенок в ситуациях общения часто испытывает разнообразные *коммуникативные трудности*: трудности, связанные с его личностными особенностями (эгоцентризм, агрессивность, зависимость, ригидность и др.); с недостаточным уровнем развития коммуникативных способов воздействия (вербальные, невербальные, паралингвистические трудности), с низкой коммуникативной адекватностью (неумение перестроить коммуникативную программу, актуализация деструктивных форм коммуникативного поведения и т.д.). Особую группу коммуникативных трудностей составляют *рефлексивные трудности*, к которым можно отнести:

- *трудности самоанализа* (неспособность ребенка обдумать свои действия, отличить успешные коммуникативные операции от неуспешных; проанализировать и понять собственные чувства, возникшие в процессе общения; определить эмоциональное отношение к собеседнику; оценить последствия собственных коммуникативных действий);

- *трудности самонаблюдения* (неспособность ребенка отслеживать собственные коммуникативные проявления; преобладание установки «победа любой ценой», приводящей к ориентации на достижение цели любыми средствами; чрезмерно позитивное самовосприятие и нежелание ребенка выявлять и признавать собственные ошибки);

- *трудности самовыражения* (незнание собственных коммуникативных возможностей и неумение ребенка соотносить свой коммуникативный потенциал с реальными требованиями коммуникативных ситуаций; подмена индивидуальных коммуникативных проявлений использованием коммуникативных шаблонов, штампов, стереотипов; уход от ситуаций затрудненного общения);

- *трудности самоизменения* (нежелание или неспособность ребенка изменять собственные формы межличностного взаимодействия; центрация на привычных коммуникативных действиях и страх использования новых стратегий общения; проявление самодостаточности в коммуникативной сфере).

К сожалению, ребенок как субъект затрудненного общения часто не только *не осознает* свой «вклад» в возникновение трудностей, но, даже осознавая данный факт, *не может* самостоятельно изменить способы и формы своего общения и те личностные образования, которые лежат в их

основе. Это обусловлено как возрастными особенностями (в дошкольном возрасте – низким уровнем самоконтроля, произвольности, опосредованности поведения, в младшем школьном возрасте – косностью коммуникативных установок, ориентацией на социально одобряемое поведение, в подростковом – слабой рефлексивностью, преобладанием защитных форм поведения), так и небогатым арсеналом коммуникативных приемов и техник, позволяющих оптимизировать собственные коммуникативные действия.

Поэтому *помощь ребенку в преодолении рефлексивных коммуникативных трудностей* заключается в создании для него специальных условий, приводящих к *развитию рефлексии* по поводу себя как субъекта общения. Психологическими условиями развития рефлексии субъекта общения являются:

- *стимулирование мотивации коммуникативного самосовершенствования* ребенка через создание для него ситуаций успеха в межличностном взаимодействии, повышение его самоуважения и гордости за достижения;

- *обучение способам выявления проблемной ситуации*, постановки цели, дифференциации задачи на отдельные коммуникативные действия, предвосхищения результатов коммуникативных действий;

- *помощь ребенку в осознании критериев успешного, незатрудненного общения* (объективных – соответствие коммуникативных действий поставленной цели; субъективных – отсутствие внутренних переживаний, эмоционального дискомфорта и др.);

- *развитие волевых действий*, направленных на стремление ребенка *самостоятельно* довести коммуникацию до оптимального завершения, преодолевая трудности;

- *обучение способам понимания и отреагирования негативных эмоций*, конструктивным способам совладания со стрессами в коммуникативной деятельности;

- *обогащение знаниями о возможности использования в коммуникациях различных приемов и техник*, о способах перестройки коммуникативной программы;

- *эмоциональные реакции взрослых* на успешные и неуспешные коммуникативные действия ребенка;

- *демонстрация взрослыми амбивалентных коммуникативных реакций*, создающих для ре-

бенка «зону непонятного», требующую осмысления и формулировки собственного отношения; – поощрение и стимулирование *коммуникативной активности*; адекватного отражения ребенком своего места и роли в ситуации общения; использования нестандартных решений коммуникативной ситуации;

– использование *системы арт-терапевтических методов* (изобразительное творчество, музыкотерапия, танцевальная терапия, театр, библиотерапия) для осознания ребенком собственных коммуникативных трудностей, раскрытия его самобытности и уникальности; максимального самовыражения в творческой деятельности.

Самое главное, чтобы ребенок не боялся собственных ошибок; давал себе право чего-то не знать, не понимать, не уметь; принимал себя в любых коммуникативных проявлениях; но при

этом всегда верил в свои коммуникативные силы и потенциалы, стремился к самосовершенствованию. Б.З. Вульфов утверждал, что рефлексия – это «постоянный внутренний диалог с собой, нынешним и вчерашним; сомнения всегда порождают поиск, стимулируют творчество» [2, с. 12]. Именно поэтому помощь ребенку в развитии рефлексии рассматривается нами как важнейший фактор преодоления коммуникативных трудностей; развития субъектных свойств ребенка; становления его коммуникативной компетентности.

#### Библиографический список

1. *Брушлинский А.В.* Субъект: мышление, учение, воображение. – М.; Воронеж: Институт практической психологии, 1996. – 167 с.
2. *Вульфов Б.З., Харькин В.Н.* Педагогика рефлексии. – М.: «Магистр», 1995. – 112 с.

УДК 371.4

**Таппасханова Марина Алиевна**

*кандидат исторических наук  
Институт теории и истории педагогики РАО, г. Москва*

**Шульга Илья Борисович**

*Московский государственный гуманитарно-экономический институт  
tap-marina@mail.ru*

## СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

*В данной статье рассматриваются причины образования подростковых групп, связанные с этим проблемы социального воспитания и методы их решения.*

**Ключевые слова:** группа, подросток, воспитание, коллектив, личность, официальные группы, педагог.

**В** процессе развития детей существует период активного психологического становления ребёнка как личности – это подростковый возраст и время ранней юности. В этот период под воздействием резко изменяющегося гормонального фона происходит смена ориентиров. Если к началу этого возраста ребёнок ориентируется на мнение взрослых, то в середине и в конце периода ключевым является мнение социальной группы сверстников, к которой он принадлежит [1, с. 94].

Подростковые социальные группы формируются на основе общих ценностей и интересов. В них могут состоять подростки с разницей в несколько лет. Немаловажна и территориальная близость всех членов группы. Несмотря на бурное развитие в последние годы интернета и социальных сетей, формирующиеся в них формальные группы пока не оказывают значительного

влияния на общественную жизнь подростков. Но прослеживается тенденция к увеличению этого влияния. В качестве примера можно привести флэш-мобы [2, с. 103].

И.С. Кон классифицирует группы по нескольким признакам. С юридической точки зрения группы могут быть официальными и неофициальными. Официальные группы – это группы, официально признанные государством и обществом. Эти группы, как правило, достаточно многочисленны, имеют формальную внутреннюю структуру и связи с другими группами. В качестве примера можно привести школьный класс. В противоположность им, неформальные группы малочисленны, не имеют ни формальной структуры, ни каких-либо других признаков формального общественного образования. Это, например, дружеский коллектив. По социально-психологическому статусу группы можно разделить



на группы с реальной принадлежностью к ней членов и референтные группы. К последним относятся группы, где члены не входят в состав группы, а только ориентируются на её мнение. Территориально И.С. Кон проводит разделение групп на дворовые, квартальные и на основе какой-либо организации. По типу руководства и лидерства группы рассматриваются И.С. Коном как демократические или авторитарные. И, наконец, социальная направленность групп может быть про-социальной, асоциальной и антисоциальной [2, с. 104].

Внутренняя структура группы никогда не является однородной. В ней всегда выделяются: лидер, фавориты лидера и основной состав. Соответственно, в формальных группах это закрепляется документально, а в неформальных, как правило, всё ограничивается устными договорённостями [2, с. 103].

Проблема существования групп детей подросткового возраста состоит в том, что и члены группы, и сами группы в целом плохо поддаются контролю со стороны педагогов. В частности, это связано с тем, что при получении информации из источников, находящихся за пределами группы, несмотря на степень их достоверности, мнение членов группы о правдивости информации соотносится с общим мнением всей группы вне зависимости от расовой принадлежности, религии и социального происхождения её членов [2, с. 106].

Рассмотрим причины образования подростковых социальных групп, так как знание этих причин позволит определить приемлемые методы контроля над функционированием данных групп. Главной целью педагогов в данном случае является недопущение антисоциальной направленности групп и обеспечение эффективного усвоения преподаваемого материала.

Согласно теории развития личности Эрика Эриксона в этот период наступает психосоциальная идентификация человека. Прежде всего, у подростка формируются свои, идеальные модели социальных институтов общества. И перед ним встаёт задача сведения в единое целое всех своих знаний о себе и о своём участии в социальных институтах. Успех психосоциальной самоидентификации детей подросткового возраста напрямую зависит от успешной его подготовки педагогами в предыдущие периоды. В том числе, от подготовки зависит и то, к каким группам примкнёт подросток. Если социализация на бо-

лее ранних этапах проходила успешно, то он войдёт в группы про-социальной направленности. Но, если же, по тем или иным причинам, до наступления подросткового возраста ребёнок не получил в полной мере соответствующий жизненный опыт, то велика вероятность его самоидентификации с антисоциальными группами [4].

В процессе развития К. Хорни теории психоанализа, созданной З. Фрейдом, ею были выявлены десять основных психологических потребностей человека, которые она называет невротическими. Это потребности в любви и одобрении, в руководящем партнёре, в чётких ограничениях, во власти, в эксплуатации других, в общественном признании, в восхищении собой, в честности, в самодостаточности и независимости, в безупречности и неопровержимости. При развитии личности человека отклонения в реализации тех или иных потребностей определённым образом сказываются на поведении в каждом отдельном случае [1, с. 129].

В подростковом возрасте развитие человека сосредотачивается на потребностях, связанных с его самореализацией, то есть в любви и одобрении, во власти, в общественном признании, в восхищении собой, в честности, в самодостаточности и независимости, в безупречности и неопровержимости. Безусловно, эти потребности проявляются и в детстве, но в детском возрасте ребёнок ориентируется на мнение взрослых. В подростковом периоде ребёнку уже требуется признание от равных себе, потому как со взрослыми людьми конкуренция по всем параметрам пока невозможна, и поэтому происходит ориентация на сверстников.

На данном этапе развития детей наиболее целесообразен не контроль над каждым ребёнком индивидуально, а контроль над группой, к которой он примыкает. Конечно, контроль над каждым в отдельности в некоторой степени необходим, но не в той мере, в которой это было нужно в более ранних периодах. На данном этапе необходим контроль над сформировавшимися группами детей, образование которых – неизбежный процесс.

Этапы формирования и существования социальных групп, их функционирование и методы контроля педагога над ними хорошо разработаны в учении А.С.Макаренко о коллективе. Прежде всего, нужно отметить, что социальная жизнь внутри любой социальной группы находится в движении, остановка социальной жизни равно-

сильна смерти группы или, в терминологии А.С. Макаренко, коллектива [3, с. 67].

Первый этап существования группы – это её формирование, стадия первоначального сплочения. Подростки объединяются, как уже отмечалось выше, на основе каких-либо общих ценностей, интересов, целей. Соответственно, педагог должен проследить, чтобы объединение в группы проходило гладко, чтобы оно охватывало всех подростков, чтобы цели, идеи были просоциальными. После объединения в группах обязательно появятся лидеры и активисты – движущая сила каждой группы. Именно они и помогут в дальнейшем педагогу полностью контролировать всю группу. На этом первый этап можно считать завершённым.

Второй этап существования группы – это её развитие в полноценно функционирующую ячейку общества, которую, конечно же, должен контролировать педагог. На этом этапе усиливается влияние активной части группы. Они предлагают темы для обсуждения, формируют нормы поведения в группе, характер межличностных отношений, моду. Естественно, это всё должно проходить под мягким контролем педагога. Если группа сформировалась правильно и направленность у неё – просоциальная, то можно не сомневаться, что развитие личности всех членов группы будет проходить нормально [3, с. 67–68].

После завершения второго этапа существования группы наступает третий этап. Этот период характеризуется углублённым развитием внутригрупповых отношений, могут формироваться традиции, характерные именно для этой группы.

Педагог должен следить, как это происходит, корректировать в случае необходимости, подталкивать развитие отношений и традиций, если этого не происходит, так как это – признаки самоидентификации группы, а именно в этом нуждается психика подростка.

Каждую группу должны объединять какие-то общие цели, как на ближайшее время, так и на более отдалённую перспективу. Это одна из причин формирования групп. Если цель пропадает, группа может распасться. Так как такое нежелательно, нужно следить за существованием у каждой группы целей, и, в случае необходимости, корректировать или обозначать такие цели.

При хорошем прохождении всех этапов формирования и функционирования группы и её просоциальной направленности все члены группы пройдут нормальное социальное развитие, получат действующие в данном обществе этические и эстетические нормы, станут полноправными членами гражданского общества.

#### Библиографический список

1. *Коджастирова Г.М.* Педагогическая антропология: Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с.
2. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов. / под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2000. – 200 с.
3. *Подласый И.П.* Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2-х кн. Кн. 2: Процесс воспитания. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 256 с.
4. *Эриксон Э.* Детство и общество. – СПб., 1996.

Тарасова Ольга Игоревна

доктор философских наук, профессор  
Институт образования взрослых РАО, г. Санкт-Петербург  
ol.tar@mail.ru

## ФЕНОМЕН МЕТАФОРЫ И РАЗВИТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ НЕГРАМОТНОСТИ МОЛОДЕЖИ: ТОЧКИ ВОЗМОЖНОГО ПЕРЕСЕЧЕНИЯ

*В статье раскрывается феномен метафоры как фактора, способствующего предотвращению развития функциональной неграмотности.*

**Ключевые слова:** метафора, образование, неграмотность.

*Метафора – это, вероятно, наиболее богатая из тех потенциальных возможностей, которыми располагает человек. Её действенность граничит с чудотворством и представляется орудием творения, которое Бог забыл внутри одного из своих созданий, когда творил его...*

*Все прочие потенции удерживают нас внутри реального, внутри того, что уже есть. Самое большее, что мы можем сделать, это складывать или вычитать одно из другого. Только метафора облегчает нам выход из этого круга ...*

*Х. Ортега-и-Гассет*

*Метафора странным образом объясняет нечто. Станным, потому что сама метафора непонятна. Понятно то, что мы понимаем посредством метафоры. Что-то, что мы держим на уровне тайны, оказывается при этом фундаментальным условием понимания других вещей, само оставаясь – в строгом рациональном смысле – непонятным.*

*М. Мамардашвили*

*Метафоризм – стенография большой личности, скоротись ее духа.*

*Б. Пастернак*

Когда-то (и даже весьма недалеко прошлом) грамотность вместе с образованностью рассматривались как основания культуры. В современную эпоху деградации ситуация изменилась коренным образом: большое бескультурье стремится к уровню неграмотности – элементарной, функциональной, духовной... Сама же культура, как многомерная реальность жизненного пространства превратилась в непроходимые информационные джунгли. Короче, распалась связь времен, распалась связь вещей. Самое страшное, что при этом распадается и упрощается «пятое измерение бытия» – Смысл [5, с. 31]; внутренние сопряжения, которые поддерживают и расширяют пространство Бытия, обеспечивающие многомерное взаимодействие смысловых слоев Универсума. Скрытые

и незримые пласты культуры, Вечные образы исчезают. Утрачивается фундаментальный смысл Вечности и Вечного.

В образовании этот процесс развивается в направлении от образования смыслов к уровню получения «useful knowledge», поверхностных, рецептурно технологических, полезных знаний, позволяющих выжить в условиях неоархаики.

**Основания устойчивости.** Возникает вопрос: а что обеспечивает внутреннюю устойчивость и внутреннее сопряжение смысловых слоев Универсума? На основании какой «технологии» держались и пока держатся духовные связи в культуре, осуществляется связь времен и вещей?

Ответ очевиден: во многом благодаря метафоре. Вообще-то метафора – одна из тайн Homo vivens – человека живущего и человека Живого.

Что дает метафора человеку? Что происходит с ним, когда она «выпадает» из обращения?

Для того чтобы ответить на эти вопросы, нужно припомнить, что метафора – это творческое озарение, вспышка, «квантовый скачок мысли», пронзающий семантические пространства мироздания. Она возникает в результате столкновения смыслов и соединения противоположностей. Метафора порождает образы; представляет новое; осуществляет взаимодействие разнородных функций.

Метафора – это глубинные смыслы. Когда исчезает метафора, то остается только информационный дизайн поверхности. Метафора осуществляет внутренние связи и сопряжения в Универсуме; образует, организует, согласовывает в сознании человека образы, идеи, функции, логические линии. И, пожалуй, самое главное: она наделяет человека способностью порождать новые смыслы: «смысл нельзя дать, его нужно найти» [24, с. 37].

Тот человек, который «дружит» с метафорой, как правило, обладает образованным, организованным, согласованным, сосредоточенным и сконцентрированным сознанием. М. Шелер писал, что образованным называется не тот, кто выучил наизусть энциклопедию и знает много чего о мире, а тот, «кто овладел личной структурой, совокупностью выстроенных в единстве одного стиля идеальных подвижных схем созерцания, мышления, толкования, оценки мира, обращения с ним, схем, которые предзаданы всякому случайному опыту, единообразно перерабатывает его, включает в целостность личного мира» [цит. по 11]. Без метафоры человек оказывается в смысловом, образном и эмоциональном вакууме.

У того, кто не «в ладах» с метафорой, сознание необразованно, рассеянно, дезорганизовано и рассогласованно. Такой человек не «видит» смыслы происходящего.

Короче, человек без метафоры остается функционально неграмотным. Как очевидно, в данном случае речь идет не столько о неумении читать, сколько об отсутствии навыков сопрягать мир, быть в мире смыслов, которые без метафоры остаются непостижимыми.

**Еще немного о метафоре.** По определению, которое сформулировал еще Аристотель, в узком (первоначальном) смысле метафора («перенос имени с одного объекта на другой») – есть троп. Современную науку такое определение уже

перестало удовлетворять. В настоящее время границы этого понятия как бы «расплылись»: «метафорой стали называть любой способ косвенного и образного выражения смысла» [20, с. 7].

По мнению философов, метафоры представляют собой особую «мыслительно-языковую структуру» [4, с. 216]. Это – одно «из важнейших языковых средств, позволяющих максимально явно выразить косвенное, скрытое содержание текстов», с их помощью «организуется жизнедеятельность любого человеческого сообщества» [4, с. 247].

Метафора – явление многозначное. В числе ее основных свойств можно назвать то, что она:

- отражает глубинные характеристики человеческого мышления;
- является механизмом смыслообразования;
- возникает как столкновение и взаимосвязь нескольких смыслов;
- соединяет идеи, принадлежащие к различным смысловым уровням реальности;
- тесно связана с образами, творческим мышлением;
- позволяет выразить сразу несколько уровней содержания;
- существует на различных уровнях языка и межчеловеческого общения;
- позволяет видеть мир многомерным и т.п. и т.д.

Исчезновение метафоры влечет за собой резкое ограничение возможностей человека.

#### **Причем тут функциональная безграмотность?**

Дезорганизация... Необразуемость... Безграмотность...

А что такое безграмотность? По определению, приведенному в Толковом словаре русского языка, грамотный человек, во-первых, умеет без ошибок читать и писать, а во-вторых, владеет необходимыми знаниями, сведениями в какой-либо области. И соответственно неграмотный – не умеющий читать, пишущий и говорящий с ошибками (первичная неграмотность), недостаточно знающий свою профессию, выполняющий работу без знания дела...

По определению ЮНЕСКО, функционально неграмотными (или вторично неграмотными) считаются люди, утратившие навыки чтения. «Неграмотность тех, кого никогда не учили, для нас не так актуальна, как неграмотность не наученных или плохо наученных... Функциональная грамотность предполагает владение не только техни-

кой письма, но и письменной речью... Письменная речь требует не только максимальной степени владения языком, но и способности воспроизводить собственные мысли на письме. Если в устной речи многое можно понять из контекста общения, то письменная речь требует определенной логики изложения, учета стилистических и грамматических особенностей языка и много другого» [9]. И далее самое главное для темы настоящей статьи: «умение читать – это не умение складывать букву к букве, а умение понимать прочитанное» [9]. И не просто понимать, но и осознавать прочитанное. За сказанным – умение одновременно знать, понимать и переживать; превращать информацию в знания; организовывать и образовывать свое со-знание.

Если верить статистике, то образование в мире прогрессирует, поскольку постоянно растет число взрослых, получивших то или иное формальное образование. Однако, «многие грамотные взрослые, на которых распространяются эти статистические данные, приобрели лишь самые элементарные навыки грамотности. Большинство из них получили только начальное образование, причем сомнительного качества, а некоторые покинули школу до завершения начального школьного образования. Таким образом, установить, какой процент взрослых в мире сегодня можно отнести к разряду функционально грамотных, трудно.

И все же какие-то ориентировочные оценки существуют. Так, согласно данным ОЭСР, к разряду неграмотных можно отнести до 20% взрослого населения. Вряд ли эта цифра ниже в менее развитых регионах» [см.: 20, с. 100].

Картина, которая складывается при попытке определения численности неграмотных, впечатляющая. Например, «в США насчитывается сегодня 40–50 млн вторично неграмотных. В Германии их 3–4 млн, а недавно Франция, страна литераторов, была напугана новейшими исследованиями, согласно которым около 20% населения работоспособного возраста с трудом может читать и писать» [9]. «В Канаде – это около четверти всего населения, среди которых более половины окончили среднюю школу, а десятая часть имела университетский диплом» [12]. «В 1999 г. были опубликованы данные исследования, показавшего, что каждый пятый англичанин почти безграмотен. Несмотря на то, что студентов нельзя назвать полностью безграмотными, многие из них

недостаточно хорошо владеют правилами орфографии и пунктуации» [25, с. 57].

И очевидный вывод из всего сказанного: «Основная задача, стоявшая перед системой образования в XX в., – ликвидация неграмотности – не была выполнена. Этот пробел предстоит ликвидировать в XXI в... Большинство исследований показывает, что более 1/10, а чаще 1/5 населения промышленно развитых стран не умеют читать и писать» [15, с. 66].

«Ни для кого не секрет, что функциональная неграмотность удел не только тех, кто не может и не хочет учиться, но и тех, кто успешно заканчивает и школу, и вуз» [9]. Функциональная неграмотность – не просто явление плохо, малообразованных, недостаточности знаний, «недоучек», «полужнаек», «малознаек». За этим понятием – неумение думать, осмысливать, понимать, чувствовать; видеть суть и глубину происходящего; неумение не то что решить, но даже «увидеть» задачу...

Утрата навыков чтения – лишь вершина айсберга, именуемого функциональной неграмотностью, которая, в частности, является одним из проявлений общего, топологически сложного процесса всеобщей деметафоризации мышления, сознания, языка, общения, знания, культуры, и, в конечном итоге, Человека. Функциональная неграмотность – результат рассогласования сознания, отсутствия внутренних смысловых сопряжений.

**Истоки.** Все начинается с деметафоризации языка. Те области языка и человеческой деятельности, где жизнь метафоры возможна и естественна (искусство, литература, живое общение), стремительно сокращаются, обесцениваются, маргинализируются. Этой тенденции сопутствует обратный процесс: области, где использование метафоры невозможно, стремительно развиваются, получая все более выраженный стоимостной коэффициент.

Очевидно, что в целом ряде функциональных стилей метафору использовать просто нельзя. Например, «не прибегают к метафоре в различных видах делового дискурса... во всем, что должно неукоснительно соблюдаться, выполняться, контролироваться, а следовательно, подлежит точному и однозначному пониманию» [20, с. 7]. Нет метафоре места и в таких случаях, когда существует запрет на эмоциональное воздействие.

Метафора укоренена в языке. И если он болен или превращается в средство передачи чистой информации, то спрашивается, какой может быть судьба метафоры?

На пути от мифа к логосу, на длительных временных интервалах (особенно за последние 400 лет) язык подвергся значительным изменениям. Здесь стоит припомнить, что «во всех языках многие слова первоначально имели два противоположных значения, два различных противоположных понятия мыслились вначале как единство» [3, с. 29]. Одно слово содержало в себе множество («пучок») смыслов, которые могли быть и противоположны. С точки зрения формальной логики перед нами – ситуация абсурда. Совсем иное дело – научные понятия, при формулировке которых необходимо избегать противоречий, закрепив за каждым из них только одно из возможных значений. Так, под влиянием науки (в первую очередь техносциентизма) получила развитие тенденция, направленная на снижение семантического богатства и языкового разнообразия, разрушение смысловой целостности и полифонической многовариантности языка.

Многочисленные негативные тенденции (в том числе давление англоязычной экспансии, забвение смысла корня<sup>1</sup>), ведущие к его упрощению (в том числе и к упрощению языковой картины мира), приводят к рождению и распространению новояза.

Как известно, оруэлловские ученые-филологи занимались сокращением языка, уничтожением прилагательных (так как они, по их мнению, – наибольший языковый мусор), стремясь тем самым сузить горизонты мысли. Ведь за языковой бедностью стоят скудоумие и скудомыслие, мелочность концептосферы, отсутствие эмоций. Таким образом, в новоязе язык утрачивает одно из своих главных качеств – возможность живописания.

Обычно живопись языка «ассоциируют с созданием художественных образов мастером слова» [10, с. 134], но вполне можно вести речь и о «картине», которую слово рисует само по себе, кто бы им ни пользовался – лишь бы знал родной язык как родной [см.: 10, с. 134]. Правда, все дело в том, что новояз делает родной язык – неродным.

Едва ли можно осуществить в новоязе метафору как мыслительно-языковую структуру. Технологию метафоры, как столкновения смыслов, можно попытаться применить, но спрашивается, какой поэтической красотой и эмоциональной выразительностью будут обладать такие «метафоры»? Что мы получим в итоге? Коллаж, мнимые метафоры, вторичные образы, суммы обозначений, симулякры?

Возможно ли в этих условиях рождение нового смысла? И вообще, существуют ли пределы снижения уровня разнообразия языка? Какой должна быть его глубина и смысловая емкость, чтобы в нем сохранилась возможность живой метафоры?

Метафору можно «ухватить», лишь обладая чувством языка. Без этого ее не понять... По-видимому, с утратой чувства языка<sup>2</sup> уходит и понимание, и чувствование метафоры, которые для нее важны и необходимы.

**Можно ли научить метафоре?** Чувству языка научить можно. Причем, эту задачу решить довольно просто, если только знать и передавать по традиции родной язык именно как родной. А можно ли научить метафоре, метафорическому мышлению, умению порождать новые смыслы и образы?

«Понимание (как и создание) метафоры есть результат творческого усилия. Оно столь же мало подчинено правилам... Для создания метафор не существует инструкций, нет справочников для определения того, что она «означает», или о чем «сообщает». Метафора опознается только благодаря присутствию в ней художественного начала» [20, с. 173].

И все же, полагаю, метафоре учить и можно, и нужно! «Наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы мыслим и действуем, метафорична по самой своей сути... Наше мышление, повседневный опыт и поведение в значительной степени обуславливаются метафорой» [20, с. 387].

Без метафоры не обойтись и в познании, поскольку она «удлиняет руку интеллекта» (Ортега-и-Гассет). Без метафоры «невозможно ни увеличение человеческих знаний об окружающей действительности, ни сведение их в единую целостную систему» [3, с. 147]. Более того, сама научная реальность представляет собой тоже метафору, так как последняя «является конституирующей основой как для отдельных научных теорий, так и науки в целом» [19, с. 78]. Человек, который не владеет метафорой, не понимает, не видит, не чувствует ее, в определенном смысле как бы выпадает из реальности.

Метафора связана с образами, чувствами, эмоциями, работой воображения (вхождения в образ), творческим мышлением. Цель метафоры – вызвать представление. Недаром П. Риккер говорит об особом «изобразительном измере-

нии», «изобразительной функции метафорического значения», о том что «яркость метафор заключается в их способности «показывать» смысл, который они выражают» [20, с. 417]. Мир метафоры – мир образного мышления. «Овладение ребенком образным способом репрезентации знания о мире – это вступление его в мир воображения и образного мышления, где функционирует метафора как форма репрезентации знания и инструмент мышления» [13, с. 111].

Но возможна ли изобразительность, живописность, образность метафоры, как мыслительно-языковой структуры, без чувства живописности языка?

Образ выступает средством смысловой, а не только информационной, коммуникации: «создавая образ и апеллируя к воображению, метафора порождает смысл, воспринимаемый разумом» [20, с. 10]. Образ, в отличие от научных определений, не может быть конкретным и логически однозначным. Образ – область неточности, неоднозначности. Он подразумевает и предполагает множество истолкований и интерпретаций. Образ, как живое представление, можно воспринимать разумом, но не интеллектом, поскольку «главное отличие между рассудком и разумом – это запрет на противоречия в сфере рассудка и допущение противоречий в сфере разума» [цит. по 16, с. 271].

Дар создания выразительных и устойчивых метафор связан со способностью видеть сходство, с работой воображения: ведь «воображение – всегда космизация бытия, оформление энтропийно-рассеянного существования, звездообразование из туманностей» [2, с. 48]. Что же касается интеллекта, то он по преимуществу занят дифференциацией, расчленением, анализом. Умозаключением, но никак не умозрением, со-зерцанием.

Процесс демегафоризации связан с забвением человеком своих способностей к образному и эмоциональному мышлению, упадком воображения и творческих способностей. Игнорируя метафору человек, отказывается от одного из фундаментальных качеств мысли и мышления.

**Двуединство смыслов.** Говоря о мышлении, как правило, подразумевают мышление логическое. «Аристотель создал систему формальных правил, организующих рассуждение как бы извне» [3, с. 81]. В силу своей неопределенности и многозначности метафора в его систему не укладывается. С точки зрения логического подхода

метафору относят к логике иного типа: к алогике; не к силлогистическим умозаключениям, а к образной логике.

В логике важны последовательность, подчинение; в метафоре – параллелизм, аналогии. Но одной логики для познания недостаточно. В случае метафоры мы, возможно, «имеем дело не столько с логикой, обусловленной обыденным и личным опытом человека, сколько с логикой, сопряженной с фундаментальными принципами мироустройства» [19, с. 73].

Пожалуй, самое уникальное в метафоре – ее двойственность, дополнительность, представленное к ней единство смыслов, умение совмещать, соединять, сочетать, сопрягать, сталкивать, связывать, согласовывать различные смыслы, идеи, логические линии. Как пишет В. Налимов, «принцип дополнительности – это просто дальнейшее расширение или, если хотите, усиление и возведение в принцип того приема, который в меньшем масштабе повседневно применяется в нашем речевом поведении. К метафоре мы привыкли и потому оказались психологически подготовленными к восприятию принципа дополнительности Бора» [14, с. 123].

Такую двойственность – дополнительность можно рассматривать в качестве специфичной технологии метафоры. (При этом, правда, следует помнить, что применение технологии само по себе еще не обеспечивает создание метафоры, а коллаж – наложение смыслов – только технический аналог живой метафоры).

В греческом языке, отмечает С. Гусев, слово метафора имеет несколько значений: «греческое слово «фора» среди своих значений имеет не только «перенесение», но и «множество», «производство плодов» и прочее. А приставка «мета» – традиционно понимается как положение «над», «вне» того, о чем идет речь» [4, с. 216]. Выходит, что метафора мыслит образами и неточностями, живописует сверх-множество и дает представление о фундаментальном устройстве мироздания.

А что происходит, когда человек с метафорой не в ладах? Если он ее не чувствует, не понимает? Если в метафоре он воспринимает только полковину смысла?! В итоге получается «однобокая, расколотая метафора»?!

Метафора сопрягает смыслы. Она – механизм смыслообразования. За «расколотой метафорой» стоят однозначность, смысловая одномерность, вариант технократического, компьютерного

мышления. «Наглядным воплощением новоевропейского процесса мышления, основанного, в конечном счете, на выборе между «да» и «нет», является двоичный код, положенный в основу работы современных вычислительных машин. Следствием такого отбора неизбежно является столь же двоичное, черно-белое видение мира, а также упрощение его явлений, резкая их дифференциация, расчленение мира на отдельные, достаточно обособленные элементы, не сводимые, по правилам формальной логики, один к другому (элемент «а» не может быть одновременно «б»)» [18, с. 279–280].

В результате утраты целостности метафоры человек, как маятник, начинает раскачиваться между «да» и «нет», правым и левым, черным и белым. Разрушение метафоры означает отрицание возможности встречи параллельных прямых, возникновения новой топологии и целостного видения мира...

Тут можно провести аналогию между разрушением метафоры, метафорического видения мира и исчезновением из художественной практики системы обратной перспективы, которая «исходит из множественности зрительных позиций и связана с динамикой зрительного взора и последующим суммированием зрительного впечатления при многостороннем зрительном охвате предмета» [17, с. 103]. Место обратной занимает система прямой линейной перспективы, выражающая лишь одну, авторскую, точку зрения, воплощенную в линейной системе организации и передачи пространства. Прямая линейная перспектива, являющаяся живописным аналогом теории Прогресса, отражает и иное понимание Вечности. Место бесконечного Бытия занимает бесцельное становление. Раскол метафоры влечет за собой попытку «двигать ход мысли» с помощью только «одной ноги» — логики. За этим — отрицание образа и образности, т.е. развитие без-образности, безобразия.

**Метафора и образование.** Слова «образ» и «образование» находятся в одном «пучке» корневых смыслов.

Возможно, кризис образования произошел именно потому, что в нем слишком много безобразной информации и слишком мало смыслообразов? По-видимому, новая гуманитарная парадигма образования предполагает не только новую модель, но и новый образ образования. Если это верно, то и для системы образования нужна

новая фундаментальная метафора. Не машинно-компьютерная, а нечто принципиально новое. Каким будет этот новый образ? Вопрос остается открытым.

Еще одно свойство метафоры связано с тем, что она выступает в качестве некоего «механизма» смыслообразования.

Немало слов уже было сказано о том, что метафора проникает в суть явлений; позволяет прозревать; о глубине смысла метафорических сообщений. Возможно, метафора, с ее образностью, множественностью, целостностью и прозрениями, способна превратить и свернуть огромное количество разобщенной предметной информации в легко обозримую систему смыслов. Ведь именно метафора является универсальным орудием мышления и познания мира во всех сферах человеческой деятельности. И, по-видимому, общепринятую линейную систему подачи информации следует скорректировать нелинейной системой смыслов и понимания.

За метафорой стоит образное прозрение, инсайт, вдохновение, озарение, «квантовый скачок», пронзающий смысловые слои Универсума. Метафора открывает возможность трансценденции. Это — *скорость мысли* запредельная для интеллекта. Мгновенное понимание. Целостное видение и осознание мира, реальности, бытия...

Функциональная неграмотность скрывает деградиацию образно-эмоционального мышления, разрушение образа. За ней — дезорганизация сознания. Искусственно созданный и постоянно воспроизводимый в системе образования *ограничитель скорости мысли*, который формируется в первые десять лет жизни человека и который пытается поставить своеобразный барьер; не допустить дальнейшего понимания, осмысление Бытия, перевод мышления и творчества в режим приема и потребления. При низкой скорости мысли разумом (целым, а не только интеллектом) можно охватить только фрагмент реальности, часть Универсума. Отсюда — узкие специализации и всевозможные упрощающие редукции; частичность мышления; невозможность «увидеть», «охватить взором» проблему в целом и предвидеть последствия совершаемых действий. Это — экологический кризис человеческой мысли.

Количество неграмотных растет; «моральный износ системы образования усиливается»; «национальные системы образования переживают кризис», а скорость мысли в образовании неук-



лонно падает. Нужны ли доказательства в подтверждение сказанного? Достаточно присмотреться к тому, как живописует снижение скорости мысли сам язык, какие он выносит оценки, дает определения, предлагает метафоры?

Есть двоечники, слабые ученики, они – отстающие в понимании, в восприятии. Есть – успевающие, отличники, смышленные<sup>3</sup>, «схватывающие» все легко и быстро. Почему первые – тугодумы, слабо со-образ-ающие (!), (т.е. не соотносящие с образом, не входящие в образ), «тормоз» (человек с остановленной мыслью?!) – если грубо? Двоечникам надо догонять ушедших вперед отличников. Двоечников надо образ-умить...

Да, скорость чтения жутчайшим образом падает. Ныне многие первокурсники, читая, шевелят губами, как первоклашки. И дело здесь не только в скорости чтения, умении складывать буквы, слова, предложения. Можно, зная правила, достаточно бегло читать и на иностранном языке, не понимая смысла и не зная значения слов. Но будет ли такое чтение осмысленным? Ведь скорость чтения на родном языке зависит от быстроты понимания прочитанного, а быстрота понимания прочитанного связана со скоростью со-мыслия, со-знания, обретения смысла.

Скорость мысли у талантливых и гениальных людей, их предвидений гораздо выше среднестатистической. Не потому ли так много при жизни непризнанных гениев? Значение полученных ими результатов доходит (во всех смыслах) до человечества лишь спустя какой-то промежуток времени. Не потому ли это происходит, что гении и таланты опережают время?

Образы и эмоции «работают» на повышение скорости мысли. Но ни образам, ни эмоциям система образ-ования не учит. Получение и потребление информации отнюдь не означает работу воображения и затрату творческих усилий.

В XX в. человечество перешло на потребление уже созданных, как правило, визуальных образов. Оно стало воспитываться готовым видео-рядом и утрачивать способность самостоятельно «генерировать» образы, в том числе и метафоры. Но потребление готовых образов влечет за собой снижение творческих способностей. Ведь именно способность порождать зрительные и зримые образы, умение «увидеть», «представить» – важнейшая составная часть творческого процесса. (Нельзя не отметить, что в своем абсолютном большинстве транслируемые образы –

образы разрушения, насилия, пошлости примитивизма...).

Знания, которые транслируются в системе образования, «в основном рассматриваются как информация, т.е. как нечто, с чем можно проводить дискурсивно-логические операции. Знания не подкрепляются образами, за исключением эмоциональной окраски самого процесса их приобретения» [6].

Легко или сложно научить образному мышлению? Как это сделать? Можно ли научить художественному, поэтическому, метафорическому мышлению? Какую роль должны при этом играть в образовании художественная культура и искусство? (Ведь искусство всегда является некоторой формой связи противоположных по своей сущности фрагментов бытия, а преподавание художественной культуры, культурологии, эстетики как «высокой теоретической идеи» ничем не помогает и не поможет развитию образного мышления.) Известно, что лишь «опора на образы облегчает и продуцирует не только творчество, но и успешное обучение... В школе дети с преобладающим образным мышлением учатся успешнее детей с логической доминантой. Не воспроизведение формулировки или оперирование определенной информацией, а наличие адекватного образа является показателем овладения учеником теоретическим понятием» [7, с. 42].

Процессу деметафоризации во многом способствует исчезновение фольклора из социокультурной системы в целом (где он заменен маскультами) и из системы образования. С. Кара-Мурза неоднократно подчеркивал, что Советский Союз был единственной страной, в системе образования которой сохранялись сказки, пословицы, поговорки, народная мудрость, а, следовательно, существовало и пространство для живой метафоры.

Так что одной из задач образования сегодня «становится культивирование и воспитание образного мировосприятия и мышления, интуитивизма с сохранением преимуществ дискурсивно-логического мышления» [6]. Только в этом случае в основе процесса, объединяющего воспитание, образование, просвещение, будет лежать не информационный реализм, а чувство-знание, преодолевающее разьединение и отчуждение [1, с. 7]. Чувство-знание, отличительные особенности которого – скорость понимания, информационная емкость, а также поэтическая лаконичность и выразительность.

**В чем же фундаментальность метафоры?**

Мир – един. И все его частные проявления развиваются по общим законам. «В иерархическом устройстве мира, несмотря на имеющиеся (в первую очередь количественные) различия между уровнями его организации, можно, тем не менее, увидеть принципиальное подобие (формальное и смысловое) элементов, принадлежащих к различным уровням организации» [19, с. 67].

Мир – един. Различны его частные проявления. Метафора, отражающая фундаментальные принципы Универсума, свидетельствует об интуитивном знании Человеком Законов Бытия. Она – своеобразное средство обнаружения и проявления изоморфизма мира.

Метафоры прекрасно ведают что творят.

Метафоры отражают полноту бытия, в отличие от определений, по отношению к которым реальность всегда избыточна.

Использование метафор – характерное отличие живого языка от искусственных знаковых систем. Весь смысл существующей в математике теоремы К.Геделя о неполноте формализованных систем как раз и заключается в том, что:

1) с одной стороны, существуют пределы формализации, а с другой, – любая система правил и предписаний оказывается недостаточной для человеческой деятельности;

2) «мышление людей существенно богаче его дедуктивной формы и нельзя, основываясь на формальной логике, построить компьютерный искусственный интеллект» [14, с. 122].

Иными словами, метафора как мыслительно-языковая структура не реализуема в двоичном коде.

В критическом случае утрата человеком метафоры является психопатологией. Р. Якобсон говорит о том, что деградация языкового развития может привести к афазии – «полной утрате способностей к речевой деятельности» [20, с. 125].

Обладая метафорой, человек имеет возможность оставаться человеком мысли, не деградируя до уровня вычислительной машины. Ведь «образование несводимо к записи файлов для последующего их использования в некой системе, аналогичной компьютерной. Ведь личность должна стремиться, в конце концов, к Бого-, а не компьютероподобию» [22, с. 13].

И, конечно, неверно было бы и абсолютизировать роль метафоры. Это – другая крайность, которая легко приводит к ситуациям вроде «горя от ума» или «человека рассеянного». Но повто-

рюсь: без живой метафоры человек постепенно утрачивает связь с Универсумом и реальностью, а «быть личностью – значит связывать между собой противоположные проявления мирового бытия, объединять их в целостную систему» [4, с. 102]. Аристотель, отец логики и метафоры, считал, что «важнее всего – быть искусным в метафорах. Только этого нельзя перенять у другого: это – признак таланта, потому что слагать хорошие метафоры, – значит, подмечать сходства» [цит. по 20, с. 436].

Метафоре можно научить, если не гасить талант, а помогать ему; если не тормозить скорость мысли, а развивать ее; если не транслировать информацию, а передавать образ от души к душе.

Только владея метафорой можно в одном мгновении видеть Вечность, а небо – в чашечке цветка. Объять необъятное...

Многое из сказанного выше – метафора о метафоре.

«Человек, единственное пока существо, наделенное свободой, которому открыты два плана бытия» [23, с. 647]. Раскалывая живую метафору, человек отказывается не только от одного из планов бытия, от «изнанки» мира, но и от их взаимосвязи. Метафора метафоре – рознь. И способы их употребления могут быть различны и по целям, и по масштабам. Об этом уже много сказано и написано. И тем не менее... За вопросом о роли метафоры в системе образования скрывается признание проблемы нелинейного обращения с информацией, знанием и смыслом.

Вопрос о демегафоризации знания, сознания, мышления человека как фактора, обуславливающего развитие функциональной неграмотности, – проблема социальная, связанная с образом жизни и образом мира. Это – проблема Детства, Семьи, Дома, Образования.

**Примечания**

<sup>1</sup> А. Афанасьев подчеркивал: «Забвение корня в сознании народном отнимает у образовавшихся от него слов естественную основу, лишает их почвы, а без этого память уже бессильна удерживать все обилие словозначений; вместе с тем связь отдельных представлений, державшихся на родстве корней, становится недоступной» [цит. по 8, с. 64–65].

<sup>2</sup> Случайно ли и чувство юмора?

<sup>3</sup> Примечательно, что в словаре В.И. Даля слово «смысл», находится внутри параграфа «Смыш-

лять», «смыслить». Это значит – «за(при)думывать, затевать, собираться, намереваться, помышлять, рассуждать, понимать, мыслить». «Смышление» – «помышление, мысли, дума, желание, стремление, разумение, понятие, убеждение, ведение, знание, вымысел, изобретение». «Смысл» – способность понимания, постижение, разум, способность правильно судить, делать заключения».

#### Библиографический список

1. Буданцев Ю.П. Очерки ноокоммуникологии. – М.: МНЭПУ, 1993. – 178 с.
2. Гачев Г.Д. Воображение и мышление. – М.: Наука, 1999. – 189 с.
3. Гусев С.С. Наука и метафора. – Л.: Наука, 1984. – 152 с.
4. Гусев С.С. Смысл возможного. Коннотационная семантика. – СПб.: Алетейя, 2002. – 192 с.
5. Зинченко В.П. Дистанционное образование: к постановке проблемы // Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 23–34.
6. Калмыков А.А. Введение в экологическую психологию [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://21next.capital.ru/ECOPSY/AK920000.htm>.
7. Каплунович И., Аверкин В. Чему учить? – Образному мышлению! // Лицейское и гимназическое образование. – 1991. – № 1. – С. 41–45.
8. Кара-Мурза С.Г. Истмат и проблема восток-запад. – М., 2001. – 256 с.
9. Китайская грамота родного языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://archive.1september.ru/gazeta/1999/56/3-1.htm>
10. Крашевская Н.В. Слово пишет акварелью // Человек. – 1999. – № 1. – С. 134–141.
11. Лаврухина О. Культуротворческая парадигма образования. Экскурс в философию образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://ooipkro.nm.ru/Text/t13\\_208/htm](http://ooipkro.nm.ru/Text/t13_208/htm).
12. Лазарева Г. Зачем читать книжки? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.slovo/odessa.ua/413/6\\_1/html](http://www.slovo/odessa.ua/413/6_1/html).
13. Метафора в языке и тексте. – М.: Наука, 1988. – 176 с.
14. Налимов В.В. О некоторой параллели между принципом дополнительности Бора и метафорической структурой обыденного языка // Принцип дополнительности и материалистическая диалектика. – М.: Наука, 1976. – С. 121–123.
15. Образование в XXI веке: обучение для всех в течение всей жизни // Экономика образования. – 2001. – № 1. – С. 66–70.
16. Панарин А.С. Искушение глобализмом. – М.: Русский национальный фонд, 2000. – 381 с.
17. Петраков А. Проблема пространства и времени в древнерусской иконописи IX–XVI вв. // Вестник Моск. ун-та. Сер. 7. Философия. – 2001. – № 3. – С. 103–110.
18. Петрухинцев Н.Н. XX лекций по истории мировой культуры. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 400 с.
19. Полозова И. Научная деятельность – метафора? // Высшее образование в России. – 2002. – № 5. – С. 71–78.
20. Состояние образования в мире // Экономика образования. – 2001. – № 3. – С. 95–106.
21. Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – 512 с.
22. Трубников А. Духовность образования и трансценденция // Alma mater. – 1998. – № 8. – С. 8–13.
23. Тульчинский Г.Л. Постчеловеческая персонология. Новые перспективы свободы и рациональности. – СПб.: Алетейя, 2002. – 677 с.
24. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
25. Халл Б. Страх перед первым препятствием // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2002. – № 6. – С. 57–58.

Уварова Любовь Рудольфовна

*кандидат педагогических наук, доцент  
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова  
uvarova.kgu@mail.ru***ВОСПИТАНИЕ ТОВАРИЩЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ У ПОДРОСТКОВ:  
ПАРАДОКСАЛЬНОСТЬ? СИТУАТИВНОСТЬ... СИСТЕМНОСТЬ!***В статье представлены размышления автора о воспитании товарищеских отношений у подростков.**Ключевые слова: взаимодействие, товарищество, отношения, воспитание.*

**К**атегория воспитания и его содержание в системе социализации личности всегда следует особенностям эпохи. В свете последних решений правительства, в Послании президента Федеральному собранию все акценты ставятся на развитие личности, индивидуальности ребенка. Человек – существо социальное, вне деятельности и общения личность, индивидуальность не развивается.

В отечественной педагогике XX века большое внимание уделялось проблеме нравственности, коллективизма, дружбы и товарищества. Современная ситуация изменилась: влияние разных факторов на воспитание и социализацию подростков позволяет констатировать смещение ценностей, смену приоритетов в отношениях. Такая нравственная ценность как товарищество часто предстает как пережиток времен КПСС, а обращение «товарищ» воспринимается как нечто архаичное с «запахом нафталина», и теперь недостаточно внимания уделяется проблеме становления и формирования товарищеских отношений в среде современных подростков. Вместо товарищества, взаимовыручки, порядочности и цивилизованного партнерства даже в детскую среду приходят ценности конкуренции и личной выгоды. Понятно, что научиться цивилизованному взаимодействию можно только в процессе деятельности в коллективе. Формирование детского коллектива – это сложная и трудоёмкая работа, требующая от педагога немало сил и способностей. Но его следует рассматривать не столь как воспитание в духе коммунистической идеологии, сколь как мощную базу нравственного воспитания особо актуального для современного общества.

Ведущей деятельностью в подростковом возрасте является общение. Подростки способны выбирать себе друзей, оценивать сложившиеся отношения, но не всегда способны критично оценить свои поступки с позиции соответствия нравственным критериям деловых отношений.

Проведенный опрос подростков, показал, что они недостаточно хорошо различают понятия дружбы и товарищества, считают их синонимами, более осведомлены в вопросах дружбы, а специфика товарищества для них не интересна, не актуальна. Из предложенных пословиц и поговорок они выбирали в основном пословицы о дружбе, не смогли объяснить многие высказывания о товариществе («Сам погибай, а товарища выручай», «Товарищ, живи для улыбки товарища»). Дружба представляется подростками со значительной долей выгоды (что-то подарил, дал поиграть, помогает) при минимальных своих обязанностях. Дружеское общение привлекает их больше, чем сотрудничество в общей деятельности: сначала происходит становление именно дружеских отношений, так как для подростков в силу их возрастных особенностей более важно наличие эмоционального единства, необходимого для их основного вида деятельности – интимно-личностного общения, в ходе которого они приобщаются к социально ценным элементам отношений. Если рассматривать иерархию этих понятий, то она будет различна в зависимости от критерия их оценки. Если в основу положить критерий эмоционально-личностной характеристики – взаимопонимания и поддержки, то дружба приобретает более высокий статус. На основе нравственно-делового критерия – отношения чести, справедливости, взаимной ответственности – товарищество приобретает более высокий статус, чем дружба. Как видно, товарищеские отношения вызревают постепенно, проходя этапы интереса, дружеских отношений, взаимопонимания и взаимоприятия.

Следовательно, для умения быть товарищем, соответствовать заданным требованиям необходимо знание и понимание нравственных понятий, социальный опыт, социальная зрелость, соответствие сложившимся социальным нормам. До тех пор, пока у подростков недостаточно социального опыта и знаний, им сложно осознать,

принять и соответствовать нравственным критериям товарищества. В получении социального опыта современные подростки несколько отстают от своих сверстников-пионеров 20 века, занимавшихся общественной работой. У большинства современных взрослых, выросших во времена СССР, само понятие товарищества может ассоциироваться непосредственно с пионерской организацией, где дух товарищества и коллективизма пронизывает всю суть этой организации. Пионерское товарищество было организовано и развивалось на основе взаимопомощи, коллективизма, участия пионеров в различных общественных делах, имело свой кодекс чести и товарищества.

Сегодня школы снизили объем воспитательной работы. Но нельзя забывать, что только объединенные единством цели и деятельности, члены коллектива, вступая в определенные отношения ответственной зависимости, руководства и подчинения, при безусловном равенстве всех членов, будут ощущать одинаковую ответственность перед коллективом. Именно так создаются условия для самоутверждения, саморазвития и самореализации подростков.

В решении этого вопроса необходимо задействовать когнитивную сферу (осознание нравственной категории через включение в обсуждение и принятие совместных целей), привлекая эмоциональную сферу (настроения, чувства, переживания), через организацию деятельности сферы (методика коллективной творческой деятельности, ролевые игры, воспитывающие ситуации, поручения, другие активные формы работы). Именно на основе совместной деятельности подростки приобретут необходимый социальный опыт, где будут зарождаться и крепнуть товарищеские отношения, умения сотрудничества и партнерства.

Вовлекая ребят в новые формы работы, для обеспечения достойного выполнения порученного дела необходима единая для всех система требований, способствующая воспитанию ответственности, развитию умений индивидуальной работы и сотрудничества. Целенаправленный подбор путей и способов позволяют каждому члену коллектива пережить состояние ответственности, долга, взаимовыручки, чувство удовлетворенности от хорошо выполненной совместной работы или индивидуального поручения. Вся работа должна быть выстроена так, чтобы стать началом приобретения личностью желательной черты (в нашем случае чувства товарищества),

а не просто эпизодом в жизни подростка. При этом новая форма поведения должна вызывать у подростка положительное отношение, подкрепляться положительной оценкой извне. Именно в постоянном процессе взаимосвязи и взаимодействия каждый член коллектива может пережить **состояние** ответственности, взаимовыручки характерных для товарищества, являющихся залогом успешного сотрудничества. Многократное переживание таких состояний будет способствовать закреплению **чувства** товарищества как **качества** личности подростка. Но оно станет прочной чертой характера, **свойством личности** лишь в том случае, если будет проявляться в автономной деятельности, и в ситуациях, требующих от подростка самостоятельности в решении различных нравственных проблем, и находиться в постоянной взаимосвязи с другими нравственными качествами личности.

Современные подростки, получившие опыт социальных отношений, также как и подростки середины XX века, способны и усвоить нравственные ценности и правила, и соответствовать им в своих поступках, отношениях, то есть, соответствовать нормам нравственно-делового поведения и межличностного, межэтнического общения современного воспитанного, социализированного, культурного человека, гражданина способствующего преодолению кризисных явлений в российском обществе. Сформированное качество, неоднократно проявляющееся в деятельности, становится устойчивым свойством личности.

Предложенный подход воспитания товарищества в диалектике «**состояние-качество-свойство**» может быть использован в воспитательной работе и способствовать воспитанию свойств личности подростка через организацию систематической общественно полезной коллективной творческой деятельности с учетом особенностей подросткового возраста. Подростковый возраст характеризуется ослаблением связи со взрослыми, родителями, поиском новых, равноправных отношений со сверстниками, это период активного становления личности, ее самопознания и самоутверждения. По мере развития рыночных отношений, информационного общества, где средства массовой информации, интернет формируют и поддерживают новые образцы молодежного взаимодействия, часто не соответствующие нормам нравственно-делового поведения, проблема нравственного воспитания, товарищеских отно-

шений подростков приобретает все большее значение и может решаться в развитии подростко-

вом коллективе, и способствовать развитию коллектива, общества одновременно.

УДК 37.02

**Чурикова Евгения Германовна**

*Комитет по образованию Всеволожского района Ленинградской области*

**Якушкина Марина Сергеевна**

*доктор педагогических наук, профессор*

*Институт образования взрослых РАО, г. Санкт-Петербург*

*vosp\_spbgu@mail.ru*

## **РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ, ПЕДАГОГОВ, РОДИТЕЛЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ВОСПИТАНИЯ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ\***

*Показана роль социально значимых компетенций в развитии личности учащихся, педагогов, родителей, раскрыт опыт деятельности образовательного центра Лесколоского сельского поселения.*

**Ключевые слова:** образование, социально значимые компетенции, самостоятельность.

**В** условиях модернизации образования большое внимание в РФ уделяется проблеме формирования компетенций учащихся. Впервые эта идея была выдвинута экспертами Совета Европы в 1996 г. в «Европейском проекте». Она отражена в Госстандарте основного общего образования РФ. Существует множество подходов к определению понятия «компетенции» [1]. Компетенция (competentia – лат.) – круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает знаниями и опытом. Компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по определённому кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним. Образовательная компетенция – это совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности (А.В. Хуторской). Компетентностный подход в воспитании акцентирует внимание на формировании компетенций, обеспечивающих возможность развития личности учащихся и их успешной социализации. В соответствии с содержательной характеристикой личностного развития (Б.Ф. Ломов, Дж. Равен), компетентная личность должна обладать качествами, способствующими выполнению в будущем разных видов социально-профессиональной деятельности. Компетенции можно оп-

ределить как интегративную целостность знаний, умений, навыков, обеспечивающих профессиональную деятельность, как способность человека реализовать на практике свою компетентность. В структуру компетенций, помимо деятельностных знаний, умений, навыков, входят также мотивационная и эмоционально-волевая сферы. Важным компонентом компетенций является опыт – интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач. В нормативно-правовой документации по модернизации содержания российского образования приводятся следующие базовые компетентности: компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных; компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя); компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в т.ч. умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, навыки самоорганизации); компетентность в бытовой сфере (в т.ч. аспекты собственного здоровья, семейного быта и проч.); компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (в т.ч. выбор способов использования свободного времени). Совет Европы определил особо значимые компетенции на европейском пространстве: политические и социальные компетенции – способность взять на

\* Исследование поддержано грантом РГНФ №10-06-00258а.

себя ответственность, совместно с другими выработать решения и участвовать в их реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям, проявление сопряженности личных интересов с потребностями предприятия и общества, участие в функционировании демократических институтов; межкультурные компетенции, способствующие положительным взаимоотношениям людей разных национальностей, культур и религий, пониманию и уважению друг друга; коммуникативная компетенция, определяющая владение технологиями устного и письменного общения на разных языках, в том числе и компьютерного программирования, включая общение через Internet; социально-информационная компетенция, характеризующая владение информационными технологиями и критическое отношение к социальной информации, распространяемой СМИ; персональная компетенция – готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию [2]. Одним из самых значимых качеств личности в рамках компетентностного подхода является самостоятельность учащихся. Развитие этого качества обуславливает активную жизненную позицию учащихся. О важности для выпускника современной школы умений самостоятельно и творчески мыслить, добывать знания, принимать нестандартные решения и реализовать их в своей деятельности писали педагоги и психологи (Л.В. Занков, Ф.Т. Михайлов, А.А. Матюшин, Ю.Л. Григорьев, В.В. Давыдов, др.). Методы педагогической поддержки развития самостоятельной личности: метод самооценки, метод самоорганизации, метод самореабилитации, метод самоопределения, метод самореализации, метод самоконтроля, метод самопрогнозирования.

Образовательный центр Лесколовского сельского поселения, созданный в Ленинградской области как комплексное образовательное учреждение, работает по проблеме формирования социально значимых компетенций, в частности по теме: «Самостоятельная деятельность субъектов воспитательного пространства поселка как условие развития их личности» с 2009 года. Центр объединил 4 учреждения, находящиеся территориально рядом: ДСКВ № 38, МДОУ «ПиО» № 58, МОУ «Лесколовская СОШ», спортивный клуб

«Форвард». Инициатива создания Центра образования п. Лесколово принадлежит жителям поселка, социальный заказ которых был вызван обеспокоенностью родителей школьников состоянием обученности, воспитанности и здоровья детей и поддержан местными органами власти и управления образованием. Сегодня ЛЦО – сеть разновозрастных образовательных подразделений, структур дополнительного образования и адаптации детей и взрослых, а также служб, обеспечивающих функционирование и развитие этих учреждений, создание условий для повышения эффективности их работы. Центр состоит из следующих отделений: дошкольное отделение, школьное отделение, отделение развития воспитательной системы и дополнительного образования, социально-коррекционное отделение. Деятельность сетевого центра образования, координирующего динамику развития различных, некогда самостоятельных образовательных учреждений: ДОУ, СОШ, УДО, проч. – создает условия для формирования нового имиджа системы образования поселка. Работа каждого отделения построена в единстве взаимодействия всех участников образовательного и воспитательного процессов: учащиеся, педагоги, родители, социальные партнеры.

Очевидно, что современным ядром социально значимых компетенций является личностный компонент, важная роль в формировании которого отводится педагогам. Функции педагога (учителя, классного руководителя, организатора внеурочной деятельности, педагога дополнительного образования, куратора) – создание необходимых условий для самоактуализации, самоопределения, самосозидания, самореализации. Свобода и самостоятельность учителя и ученика выражается в выборе и присвоении ценностей, принципов деятельности.

С созданием Центра проблемы с кадрами и их обучением в п. Лесколово стали менее острыми – в сельское образование возвращаются выпускники – молодые педагоги. Есть в Центре «опытные старейшины» – тренеру по рукопашному бою Н.Ф. Лодяеву 76 лет. Он является автором книг, ведущим массовых праздников, активным участником клуба пожилых людей «Золотой возраст», литературно-музыкальных вечеров Дома культуры, читает стихи и поет романсы. В Центр приходят родители с детьми с 1,5–2 лет. А иногда и раньше – еще до рождения ребенка,

т.к. в Центре сформирована система работы с будущими мамами и с девушками до 18 лет. Многие выпускники продолжают заниматься в спортивном клубе по окончании Центра уже во взрослых группах. В Центре созданы условия для того, чтобы дети вместе с родителями не просто учились и воспитывались: здесь они живут, растут, взрослеют рядом с педагогами. Если раньше детский сад, школа были определенными, весьма отличными друг от друга, этапами в жизни ребенка, то теперь обучение становится процессом непрерывным, обеспечивающим «мягкую», безболезненную адаптацию ребенка при переходе на другую образовательную ступень. Одни и те же специалисты дополнительного образования, социально-коррекционной службы, дошкольного и школьных отделений сопровождают ребенка на протяжении всего времени его обучения в Центре. Важную роль в Центре играют специалисты социально-коррекционного отделения, формирующие систему работы с педагогами и родителями по повышению психолого-педагогической компетентности. Для родительской ответственности это классные собрания по параллелям, общешкольные родительские конференции, консультации и т.д. Наиболее востребована индивидуальная работа и с детьми, и с родителями; работа с будущими родителями в «Школе для беременных».

Специфические особенности организации и условий жизнедеятельности сельской школы – малочисленность школьного коллектива, особый стиль взаимоотношений педагогов, родителей и учащихся, постоянные контакты школы с окружающим социумом – создают реальные предпосылки для развития особой открытой воспитательной системы, ориентированной на инициативность и выделение сфер самостоятельной деятельности всех субъектов воспитательного и образовательного процесса. Формирование открытой воспитательной системы ЛЦО является приоритетом. Механизмом становится, в том числе проектная деятельность все субъектов воспитательной системы в разновозрастных проектных группах. Однако в различных возрастных параллелях есть и свои предпочтения. Проектная деятельность в начальных классах, например, направлена на создание традиций в семьях лесковских жителей: «Традиции нашей семьи», «Профессии моих родителей», «Семейное хобби», «Совместный труд, совместный отдых» и др.

Другой приоритет Лесковского образовательного центра и важный аспект социальной компетентности – профессиональное самоопределение учащихся. Педагоги Центра задачей сегодняшнего дня считают не только выбор учащимися будущей профессии в соответствии с интересами, способностями и личными качествами, но и умение оценивать себя в контексте требований рынка труда. Понимая важность и ответственность решения этой проблемы в сельском районе, к работе привлекаются такие социальные партнеры как, например: Центр содействия занятости и профессиональной ориентации молодежи, Центр тестирования и развития на базе РГПУ им. А.И. Герцена.

Особая роль при организации воспитательного процесса в школе отводится ученическому самоуправлению. Эффективными механизмами включения ребенка в ученическое самоуправление являются социальная практика и социальные пробы. Перспективна общественно значимая деятельность на территории поселка. В рамках деятельности детской организации как формы ученического самоуправления ребенок в Центре пытается осознать конкретный социальный и гражданский опыт: учится избирать и быть избранным, осваивает процедуру выборов и правила демократического устройства организации, принимает участие в формировании ее «политики», учится понимать закон. Подход к самоуправлению основан на том, что все учащиеся основан демократических отношений в школьном сообществе (а не управлять друг другом). Различные формы внеурочной занятости, в том числе участие в ученическом самоуправлении, групповой проектной деятельности формирует у учащихся умение анализировать, сравнивать, выделять главное, решать проблему, способность к самосовершенствованию и умение дать адекватную самооценку, быть ответственным, самостоятельным, уметь творить и сотрудничать – что необходимо для успешной социализации.

Проектированию в поселке совместной деятельности ЛЦО и иных учреждений социума в команде единомышленников способствует создание в структуре управления специального отделения по работе с родителями и общественностью. Особую значимость деятельность *сетевого* Центра приобретает в условиях формирования нового полиэтнического сельского социума поселка с участием семей трудовых мигрантов – пространства взаимодействия (позитивного и не-



гитивного) различных этнических культур, ценностей, норм и правил поведения. Включенность родительской общественности во все сферы деятельности образовательного центра происходит через Управляющий совет, в состав которого входят педагоги и учащиеся ЛЦО, представители поселковой общественности. Сегодня в составе Управляющего совета работают 5 комиссий. Комиссия по содействию формированию здоровьесберегающей среды, применению здоровьесберегающих технологий посещает занятия и уроки физической культуры, способствует преемственности между структурными подразделениями – площадками ЛЦО, контролирует проведение и структуру физкультминуток во время уроков, питейной режим, проводит начальную, промежуточную и итоговую диагностики по физической подготовленности воспитанников и учащихся ЛЦО и т.д. Комиссия по контролю за организацией учебного процесса осуществляет проверку проведения контрольных работ в конце четверти, полугодия в соответствии с СанПиНами, проверяет дневники (ведение дневника, выставление оценок, подписи родителей), осуществляет контроль за работой кружков и секций и т.д. Комиссия по контролю за организацией питания воспитанников и учащихся производит постановку обучающихся на бесплатное питание, осуществляет контроль санитарного состояния столовой, отслеживает соблюдение договора с предприятием, оказывающим услуги по предоставлению питания обучающимся и т.д. Комиссия по профориентационной работе участвует в организации и проведении мероприятий, способствующих становлению системы профориентационной работы в ЛЦО. Комиссия по премированию и установлению доплат и надбавок работникам ежемесячно проводит заседания по установлению доплат за работу, не входящую в круг основных обязанностей работников, по материальному поощрению за напряженность, высокое качество и результаты работы. Управляющий совет создает условия для реализации социальных проектов, разработанных совместно взрослыми и детьми, возрождения и укрепления традиции школы, поселения, участвует в формировании ЛЦО как социокультурного центра.

Одним из путей формирования социально значимых компетенций, в том числе самостоятельности является организация работы сообществ в творческих центрах. Творческие центры,

координируя различные формы и виды урочной и внеурочной работы, создают оптимальные условия для планирования работы с учителями-предметниками, классными руководителями, педагогами дополнительного образования, родителями, администрацией, структурами дополнительного образования, культуры, спорта. Цель творческих центров: сделать досуговую деятельность управляемой и подчиненной целям обучения, воспитания, развития; удовлетворить дополнительные разнообразные интересы детей, лежащие вне учебной деятельности; предоставить дополнительные возможности для самоопределения. Сегодня Лескорово становится центром развития оздоровительной деятельности и социокультурным центром муниципального района. Дополнительное образование детей рассматривается нами как важнейшая составляющая формирующегося социокультурного центра района, образовательного пространства поселка. Оно социально востребовано (детьми, родителями, педагогами), позволяет удовлетворять в условиях неформального образовательного процесса разнообразные познавательные интересы личности ребенка и взрослого. А главное, формирует поле успеха для тех детей, которые не стремятся в повседневной жизни к проявлению лидерских качеств; и для тех педагогов, которые хотят реализовать себя не только в традиционной деятельности педагога-предметника. Важнейшим принципом дополнительного образования является добровольный выбор ребенком предмета или вида деятельности, педагога, клуба или объединения по интересам. Именно система дополнительного образования помогает каждому ребенку проектировать собственное поле успеха и осваивать его в своем временном режиме. Мы считаем, что дополнительное образование в ЛЦО позволяет каждому ребенку и педагогу приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределись предметно, социально, профессионально, личностно. Появление отделения дополнительного образования подтолкнуло многих педагогов к освоению новых знаний, созданию собственных программ дополнительного образования и тематических кружков по интересам. Проанализировав тематику появившихся в Центре кружков, можно заметить, что многие педагоги в отделении дополнительного образования предлагают способным ученикам рассматривать свой пред-

мет углубленно. Некоторые педагоги проявили с необычной для себя стороны, предлагая иной – научно-популярный – взгляд на свой предмет в кружках: «Вокальное творчество», «Живое право», «Физика в жизни», «Я – петербуржец». Многие педагоги раскрылись как увлеченные и интересные люди в кружках: «Сценическое искусство», «Бумагопластика», «Школа барабанщиц». В 2010 году ЛЦО появились кружки профориентационной направленности, например: «Путь в журналистику», «Музейное дело», «Моя будущая профессия – парикмахер», «Дизайн и мода», «Авто-дело». Внешние партнеры отделения дополнительного образования: Леско-ловский Дом культуры, музыкальная школа, РГПУ им. А.И. Герцена, ЛГУ им. А.С. Пушкина, Школа олимпийского резерва, администрация сельского поселения.

Внеурочная самостоятельность учащихся становится логическим продолжением творческой урочной деятельности. В Центре появился опыт разработки индивидуально-личностных маршрутов воспитания социально значимых компетенций. Педагоги отмечают, что внеурочная самостоятельность учащихся помогает снизить напряженность межличностных, в том числе межнациональных отношений, создать поле успеха трудным тинейджерам, подросткам. В ходе эксперимента по организации самостоятельной деятельности разных субъектов образовательного и воспитательного процесса в 2010–2011 году было выявлено, что в зависимости от возрастной категории у учащихся Центра последовательно формируются (что подтверждают данные педагогов разных отделений) следующие навыки самообслуживания и развития самостоятельной социально значимой деятельности. До 3 лет дети способны выражать стремление к самостоятельному воспроизведению тех или иных действий взрослого. К 3–4 годам наблюдается сформированность умений самостоятельно воспроизводить цепочку взаимосвязанных различных действий в условиях объединения детей в микрогруппы [3; 4]. Для детей 5–7 лет характерны самостоятельные действия по заданным взрослым правилам, а именно: стремление к результату, умение контролировать свои действия и результат; умение выявлять (объяснять) цель своей деятельности, осуществлять ее планирование [3; 4]. Для учащихся начальных классов характерно применение на практике умений действовать по новым правилам жизнедеятельности (школьным); умение дей-

ствовать, согласуя свои интересы с интересами группы [5]. Учащиеся 5 классов формируют первые понятия о социально значимых практиках, школьных и семейных традициях [5]. Учащиеся 6–7 классов формируют компетенции действовать вне школы по определенным правилам [5]. У учащихся 8–9 классов формируется понимание важности социально значимой деятельности и участие в ней через социальные практики [5]. У учащихся 10–11 классов можно наблюдать умение самостоятельно проектировать социально значимую деятельность; а также контролировать выполнение правил жизнедеятельности в Центре всех участников образовательного и воспитательного процесса (блок детского самоуправления). Вместе с тем, проблема формирования самостоятельной деятельности субъектов образовательного и воспитательного процесса рассматривается нами на фоне общей проблемы создания в ЛЦО условий для развития личности, а не только как самостоятельный объект анализа. Самый главный результат работы Центра – у детей и взрослых появилась потребность в общении, самостоятельность при решении ситуаций, умение доказывать своё и уважать чужое мнение, способность к самоконтролю и сопереживанию.

#### Библиографический список

1. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
2. Байденко В. Компетенция в профессиональном образовании / К освоению компетентностного подхода // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–14
3. Якушкина М.С. Развитие детского экспериментирования в условиях формирования воспитательного пространства ДОУ // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Социальные и экономические аспекты регионального развития». – Тверь: ЛИИЖД, 2010. – С. 161–170.
4. Якушкина М.С. Значение традиций использования куклы для развития личности ребенка и взрослого // Вестник ПСТГУ. Серия: Педагогика, Психология. – М.: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет. – 2011. – № 2. – С. 39–47.
5. Бушкова Т.И., Павловец Е.А., Цветкова В.А., Якушкина М.С. Организационно-педагогическое сопровождение развития самостоятельной деятельности субъектов воспитательного пространства школы. – СПб: ИОВ РАО, 2011.

**Синицын Игорь Сергеевич**  
**Вдовина Людмила Николаевна**

кандидат биологических наук, доцент  
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского  
1010.86@mail.ru; vdovinaln@mail.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕДМЕТНОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*В статье обсуждается компетентностный подход и результаты исследования здоровьесбережения в процессе предметной подготовки учащихся.*

**Ключевые слова:** образование, здоровьесбережение, заболевание, культурологический подход, компетентностный подход.

На современном этапе развития образования важнейшей задачей, стоящей перед педагогом-предметником, является формирование у обучающихся ценностного отношения к здоровью. В связи с этим, здоровье становится педагогической категорией, а оздоровление школьников – объектом педагогического воздействия [3]. Наиболее общепринято рассматривать здоровье с позиций культурологического подхода. В этом случае здоровье рассматривается как ключевая характеристика человека, важнейший жизненный приоритет, определяющий возможность реализовать все его индивидуальные и социальные устремления.

В условиях модернизации образования происходит интеграция культурологического и компетентностного подходов. Поэтому важно не ограничиваться формированием только ценностного отношения к здоровью, а формировать у школьников компетентность здоровьесбережения средствами каждого школьного предмета, в том числе и географии.

Под **компетентностью здоровьесбережения** следует понимать готовность и способность человека применять свои знания, ценностные ориентации, опыт деятельности в конкретных ситуациях, требующих выбора и принятия решений в пользу своего здоровья. Таким образом, **компетентность здоровьесбережения** связана не только с усвоением знаний, способов деятельности, но и с присвоением ценностных ориентаций о значении здоровья, здорового образа жизни; норм и правил гигиены. Это также опыт применения знаний, умений, ценностных ориентаций в здоровьесберегающей деятельности, готовность и способность заботиться о собственном здоровье и здоровье окружающих на протяжении всей жизни [8].

Географическая наука, имеющая непосредственное отношение к медицине, не рассматривает в полной мере вопросы, связанные с географией здоровья и болезней человека. Анализ содержания школьного географического образования показал, что большие потенциальные возможности в формировании компетентности здоровьесбережения имеет региональный компонент школьного географического образования. Под содержанием регионального компонента школьного географического образования мы понимаем распределение и локализацию региональных знаний, проблем в отдельных темах учебных предметов, на разных этапах обучения с последующим обобщением на межпредметной основе в рамках как одного, так и нескольких предметов.

Региональный компонент школьного географического образования содержит объективные предпосылки для формирования компетентности здоровьесбережения. Основой для этого является изучение нозогеографической ситуации в регионе, которая отражает распространение отдельных болезней человека в различных географических зонах и условиях. При рассмотрении нозогеографической ситуации знания о временных и пространственных особенностях заболеваемости населения региона необходимо связать с изучением факторов, влияющих на здоровье: природной и социальной среды, образа жизни, что в дальнейшем будет способствовать формированию ценностных ориентаций о культуре здоровья и использованию их в деятельности [5].

Анализ пространственной структуры и динамики заболеваний свидетельствует о том, что нозогеографическая ситуация в Ярославской области является напряженной и характеризуется увеличением показателей как в целом, так и по ряду нозологических форм у всех возрастных кон-

тингентов населения. К числу таковых заболеваний относят сердечнососудистые, аллергические, бронхолегочные, различные формы рака. К «критическим группам населения» на территории Ярославской области относятся беременные женщины, роженицы, кормящие матери, новорожденные, дети, особенно, раннего возраста и подростки. В структуре общей заболеваемости населения Ярославской области среди всех возрастных контингентов первое место занимают болезни органов дыхания. Так, для взрослого населения данный показатель составляет 42%, для детского населения – 65%. За последние несколько лет значительно увеличился уровень заболеваемости болезнью эндокринной системы. Рост заболеваний эндокринной системы среди населения в период с 2004 по 2010 гг. составил 31%. В Ярославской области в течение многих лет наблюдается неуклонный рост и высокий уровень показателей онкологической заболеваемости среди всех возрастных групп населения. Заболеваемость населения Ярославской области злокачественными новообразованиями по данным на 2009 г. сохраняется на максимальном уровне – 437,5 на 1000 населения (2001 году – 238,2 на 1000 населения).

Значительные возможности для реализации идей здоровьесбережения с позиций изложенного выше имеют следующие разделы и темы курса географии своего региона, раскрывающие сущность факторов здоровья:

1. Раздел «Природные особенности региона», включающий следующие темы: «Географическое положение региона», «Климат и климатические условия», «Внутренние воды региона», «Почва и почвенные ресурсы». Необходимость изучения влияния природных условий на здоровье человека продиктована тем, что, несмотря на достижения научного прогресса, роль природной среды в формировании заболеваемости продолжает оставаться весьма существенной, и связано это, прежде всего, с тем, что человек не способен полностью изолироваться от окружающих его условий.

В теме речь идет об определяющем вкладе в возникновении и распространении заболеваний вносят климатические условия территории. При изучении данной темы целесообразно упомянуть о механизмах влияния климата на живой организм (т.н. биотропное действие климата), которое складывается из отдельных факторов (метеоэлементов): температура, циркуляция и влажность

воздуха, атмосферное давление, облачность, интенсивность солнечной радиации и пр. Тема дает возможность учащимся понять и установить зависимость возникновения, течения и исхода различных болезней человека от атмосферных факторов. Погодозависимыми являются следующие заболевания: болезни кровеносной системы, ишемическая болезнь сердца, гипертоническая болезнь, хронические неспецифические заболевания легких, ревматизм, язвенная болезнь желудка и двенадцатиперстной кишки, хронические гастриты, заболевания почек и мочевыводящих путей, нервно-психические расстройства и некоторые кожные заболевания.

При изучении данного раздела необходимо акцентировать внимание школьников на значительном влиянии водного фактора на состояние здоровья населения. Химический состав воды и ее минерализация оказывают непосредственное влияние на отдельные органы и системы человеческого организма. Повышенное или пониженное содержание тех же элементов оказывает отрицательное влияние на здоровье.

Почва рассматривается как один из ведущих компонентов природной среды, способных оказывать влияние на состояние здоровья населения. Говоря о влиянии почвы на здоровье человека, необходимо упомянуть и о значении отдельных микроэлементов, содержание которых в почве определяет их уровень в питьевой воде и продуктах питания. Все микроэлементы в равной мере поступают из почвы в растения, а по пищевой цепи в организм человека. Наличие же их в пищевых продуктах не учитывается в общем микроэлементарном балансе суточного поступления. Между тем на это начинают обращать внимание только в тех случаях, когда клинически выявляются очаги эндемической заболеваемости среди людей в отдельных почвенно-климатических зонах, связанных с недостатком или излишним поступлением микроэлементов [6].

2. Раздел «Социально-экономическая особенность региона» призван продемонстрировать определяющую роль социально-экономических факторов в изменениях состояния здоровья. Формирование здоровья населения региона закладывается в современных условиях в связи с реально действующими общими факторами: снижением жизненного уровня, ухудшением реальных условий жизнеобеспечения, социальной нестабильностью и стрессогенной обстановкой, а также

местными факторами – миграцией, нарушением сложившихся укладов жизни, включая питание [2]. В связи с этим при изучении данного раздела логично будет выделить ряд заболеваний, связанных с социальным статусом и материальным положением. Например, для Ярославской области к их числу можно отнести болезни органов пищеварения и особенно гипертоническую болезнь. Наряду с показателями социально-экономического развития общества значительное влияние на формирование здоровья населения оказывает такой социальный фактор как состояние системы здравоохранения и качество медицинского обслуживания. Анализ обеспеченности населения врачами, в том числе и узкими специалистами, лечебными койками и лечебно-профилактическими учреждениями может быть показателем с позиций объяснения высокого уровня заболеваемости в регионе как в целом, так и в отдельных его районах. При изучении раздела логично будет упомянуть о том, что уровень доходов может выступать особым индикатором, отражающим уровень заболеваемости населения. В современных условиях немаловажное значение приобретают вопросы, связанные с миграцией населения. Это также должно быть учтено при выявлении или объяснении причин заболеваемости в регионе или районе.

Изучение *экологической ситуации* как самостоятельного раздела, так и при характеристике отдельных компонентов природы наиболее ярко иллюстрирует снижение уровня здоровья населения, рост острых и хронических заболеваний, врожденных аномалий развития и т.п. [2]. Применительно к Ярославской области необходимо показать наиболее тесную связь между уровнем заболеваемости населения и загрязнением воздушного бассейна.

Изучение факторов здоровья в курсе географии своего региона не должно ограничиваться раскрытием механизмов их влияния на организм человека. Очень важно показать территориальные различия в действии этих факторов в пределах одного региона, а также различие нозогеографической ситуации в отдельных муниципальных образованиях.

Формирование компетентности здоровьесбережения сопряжено с привитием у школьников соответствующих эмоционально-ценностных ориентаций, которые выражаются в готовности воспринимать учебную информацию о ценности здо-

ровья, и положительно реагировать при обсуждении факторов, формирующих здоровье, увеличивающих продолжительности жизни населения.

Таким образом, компетенцию в области здоровьесбережения наиболее общепринято относить к ключевым. Под компетентностью здоровьесбережения следует понимать не только знания, способы деятельности, но и результат присвоения ценностных ориентаций о значении здоровья, здорового образа жизни; норм и правил гигиены, а также опыт применения знаний, умений, ценностных ориентаций в здоровьесберегающей деятельности, готовность и способность заботиться о собственном здоровье и здоровье окружающих на протяжении всей жизни.

### Библиографический список

1. Компетенции в образовании: опыт проектирования / под ред. А.В. Хуторского. – М.: Издательство ЦДО «Эйдос», 2007. – 327 с.
2. Максимова Т.М. Современное состояние, тенденции и перспективные оценки здоровья населения. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 187 с.
3. Овчаров Е.А. Здоровье: аксиологический, медико-социальный и экологический анализ: учебное пособие. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. пед. ин-та, 2002. – 799 с.
4. Сеницын И.С. Некоторые аспекты изучения медицинской географии в целях формирования основ здорового образа жизни у учащихся средней школы // Естествознание: исследование и обучение: материалы конференции «Чтения Ушинского». – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – С. 210–215.
5. Сеницын И.С., Вдовина Л.Н., Зеркалина Е.И. Изучение влияния антропогенных факторов на распространение экологозависимых заболеваний населения Ярославской области: пространственно-гигиенический анализ // Непрерывное географическое образование: новые технологии в системе высшей и средней школы: материалы конференции. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2011. – С. 165–166.
6. Сеницын И.С., Вдовина Л.Н., Саморокова Л.В. Медико-географическая специфика экологозависимых заболеваний детского населения (на примере Ярославской области) // Вестник Ярославского отделения РАЕН. – 2011. – № 1. – С. 27–32.
7. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2003. – 288 с.

Таболова Елена Мэлсовна

*кандидат психологических наук  
Московский гуманитарный педагогический институт  
etabolova@mail.ru***СОЦИАЛЬНОЕ СИРОТСТВО: ПРОФИЛАКТИКА И ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ**

*В статье представлены причины социального сиротства и направления деятельности для преодоления данной проблемы.*

**Ключевые слова:** социальное сиротство, профилактика, формы семейного воспитания.

Решение задач профилактики и преодоления социального сиротства в г. Москве требует комплексного, межведомственного подхода, поскольку проблемы и факторы риска в этой сфере имеют тенденцию к возрастанию и усложнению, затрагивают политическую, экономическую, правовую, социально-психологическую и педагогическую сферы. На данный момент, к сожалению, не существует единых центров, координирующих деятельность учреждений по профилактике и преодолению социального сиротства, а также аккумулирующего научно-исследовательскую и аналитическую информацию по данной проблеме. Организация социальной работы в системе профилактики сиротства ставит проблему квалифицированных кадров. Для работы со сложным контингентом необходим как профессиональный, так и жизненный опыт, помноженный на терпимость, открытость новому опыту, готовность к профессиональному и личностному росту. Социальное сиротство в России обусловлено рядом причин, в первую очередь, это кризис института семьи, который обусловлен бедностью значительного числа семей, широким распространением алкоголизма и связанного с ним семейного насилия. Первостепенная задача в профилактике сиротства в России – приоритетность поддержки и укрепления статуса социально-здоровой семьи, дающей обществу здоровое, трудоспособное, воспитанное, грамотное поколение. Еще одно направление работы в системе профилактики социального сиротства – сопровождение и реабилитация неблагополучных семей, как правило, с тяжелой степенью неблагополучия. Причиной сложившейся ситуации является отсутствие механизмов раннего выявления неблагополучных семей и матерей группы риска по отказу от новорожденного ребенка. Безусловно, более эффективной является работа с семьями в начальной и средней сте-

пени асоциальности, с использованием восстановительных технологий.

Для работы с тяжелыми неблагополучными семьями должны создаваться многопрофильные службы сопровождения, в состав которых входили бы психологи, социальные педагоги, врачи-наркологи, социальные работники, помогающие семье преодолевать существующие трудности и обеспечивать ребенку нормальные социальные и биологические условия существования. Своевременная поддержка, оказываемая семье, помогает предотвратить развитие кризисной ситуации и помещение ребенка на замещающее попечение.

Требуется реформирование, усовершенствование и существующая система государственного устройства детей-сирот. Воспитание детей-сирот в условиях государственных учреждений, к сожалению, не обеспечивает их полноценного личностного развития и затрудняет процесс их социальной интеграции. Чем раньше ребенок отрывается от родительской семьи, чем в более длительной изоляции он находится в учреждении, тем сильнее выражены деформации по всем направлениям психического развития. С каждым годом увеличивается количество детей-сирот с низким уровнем интеллектуального развития, недостаточностью эмоционально-волевой и мотивационной сфер, устойчивыми формами эгоцентричного и потребительского отношения к жизни, сложившимся девиантным поведением, которое сочетается с отклонениями, как в психическом, так и в личностном развитии.

Все это обуславливает приоритетность семейных форм жизнеустройства детей-сирот, создающих более благоприятные условия для их социального и личностного развития, хотя и здесь есть свои трудности, причинами которых является отсутствие четкой нормативно-правовой базы, регламентирующей процесс помещения ребенка в семью на воспитание, недостаточная разработанность форм

семейного воспитания, низкая мотивация потенциальных замещающих родителей на принятие ребенка в семью, отсутствие систематической помощи этим семьям. Поэтому недопустимо искусственное форсирование темпов передачи детей в семьи и уменьшение численности детей в учреждениях для детей-сирот за счет некачественного подбора кандидатов в замещающие родители.

И последнее направление деятельности – научно-методическое обеспечение системы профилактики и преодоления социального сиротства

должно определять направления и тематику научных исследований, мониторингов, научно-методических и информационных материалов. Эффективность работы учреждений системы профилактики и преодоления социального сиротства во многом определяется научной обоснованностью и своевременным анализом существующей ситуации. Перечисленные меры носят комплексный характер и при планомерной реализации могут способствовать сокращению масштабов социального сиротства.

УДК 371.4

**Чернорицкая Елена Владимировна**

Общеобразовательная школа «Созвучие», г. Вологда  
chernorits@yandex.ru

## ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЯХ 90-Х ГГ. XX ВЕКА

*В статье рассматриваются воспитательные концепции социально-нравственного воспитания школьников, предложенные учеными-педагогами 90-х гг. XX века.*

**Ключевые слова:** качества личности, воспитание, развитие.

90-е годы XX века в России стали переломным моментом в жизни страны. Это годы распада СССР, но, что еще более страшно – годы угрозы распада России. Данный период характеризовало чудовищно быстро распространяемое копирование западных, особенно американских, форм жизни. Через массовую культуру, СМИ, кино и телевидение в Россию проникли 3 силы зла: власть денег, насилие и секс. В самой России освободились от уз советской идеологии дегероизация и антипатриотизм. В итоге, Россия закружилась в хороводе этих троллей. Свобода и вседозволенность – вот основные причины моральной деградации общества, считает А.В. Юревич. В графике динамики индекса нравственного состояния современного российского общества он показывает падение индекса за период с 1990 г. по 1996 г. почти на 93% (1990 г. – 193,2%, 1996 г. – 100%). Основными виновниками нравственных проблем общества ученый называет псевдолибералов 90-х годов и их идеологический девиз: «можно все, что не запрещено законом». «Сейчас налицо все основные признаки вызревания новой идеологии и, соответственно, новых ориентиров развития общества. В ее основе – идея о том, что у безнравственного общества нет будущего» [7].

В сложившейся ситуации только школа может противопоставить разгулу безнравственности

организованный процесс формирования социально-нравственных качеств личности – социально-нравственное воспитание. Созданные в 90-е гг. XX в. концепции воспитания проектируют различные пути выхода из нравственного кризиса. Несмотря на разницу в концептуальных подходах к воспитанию, можно утверждать, что центральным компонентом в них является приобретение социально-нравственного опыта личности.

В системно-ролевой теории формирования личности ребенка Н. М. Таланчука в каждой социальной сфере, актуальной для становления личности ребенка, находятся те или иные нравственные ценности: в сфере семьи – долг и ответственность перед родителями и родными, в сфере учебного коллектива – дисциплина и ответственность перед коллективом, в сфере общества – патриотизм, честь, достоинство, нравственные убеждения, в сфере мира – толерантность, принятие общечеловеческих ценностей, в эгосфере – гармония между личным и общественным, навыки самовоспитания, воля к достижению цели, духовные потребности. Осваивая эти и другие ценности, ребенок, по мнению Н.М. Таланчука осваивает, а затем выполняет социальные роли, среди которых нравственная роль – главная действующая сила, ибо «какие бы политические и социально-экономические преобразования ни намечались, главным всегда остается человек с его

определенными нравственными убеждениями и отношениями» [5].

В концепциях педагогической поддержки О.С. Газмана и его соратников аспекты социально-нравственного воспитания также получили своеобразное преломление. Необходимость углубления понимания педагогической поддержки побудила Н.Б. Крылову опубликовать статью «Психологическая, педагогическая и нравственная поддержка как пространство личностных изменений ребенка и взрослого». Педагогическая поддержка рассматривается как универсальное явление и в нравственном аспекте представляет собой помощь в становлении чувств долга, эмпатии, доброты. Основанное же на педагогической поддержке общение взрослого и ребенка позволяет создать особое культурное пространство, изменяющее как ребенка, так и взрослого. Для того чтобы воспитание стало подлинным взаимодействием, необходим дополнительный способ взаимоотношений между взрослым и ребенком. Этим способом могут быть «культурные практики» ребенка, по существу, способы освоения ребенком жизненного опыта – «опыта сопереживания, доброжелательности, любви, дружбы, помощи заботы, альтруизма, а также негативного опыта недовольства, обиды, ревности, протеста, грубости» [3]. Эти практики могут быть самостоятельно найдены ребенком в своей жизни, но большинство из них должны быть педагогически организованы в «разнообразной культурно-образовательной среде до школы, в школе и вне школы» [3].

На основе научных идей и богатейшего практического опыта Н.Е. Щурковой разработана концепция формирования образа жизни, достойной Человека. Концепция основана на ценностно-смысловых ориентациях личности в современном мире. Личностью, по мнению автора, человек становится тогда, когда реализует свои природные способности, берет на себя ответственность за свои поступки, когда рефлексировать, оценивает, понимает себя и других, когда выполняет свое предназначение на Земле, т.е. когда становится Человеком. Н.Е. Щуркова предлагает по-новому взглянуть на формирование нравственных качеств личности. В любом нравственном качестве мы видим заложенную ценность, а, значит, формируя отношение к какой-либо ценности, мы формируем качество личности. Например, воспитывая достоинство по отношению к своему

«Я», мы формируем честность; ведя дискуссии о праве человека на свободу, мы воспитываем дисциплинированность, т.к. нарушая дисциплину, мы нарушаем право человека на свою свободу; и т.д.

Как происходит механизм формирования ценностных отношений к миру? Ребенок воспринимает мир предметно, т.е. отражает в сознании свойства и характеристики конкретных предметов и явлений. Задача педагога – предъявить детям мир как систему ценностей. Отвечая на специально подобранные вопросы педагога ребенок должен сделать духовное усилие, прожить отношение к объекту, в результате чего для него выветится духовная ценность представленного объекта, он одухотворится, выйдет за пределы материального мира и наполнится ценностью. Это и есть момент присвоения ценности и перевод ее в личный план нормы жизни. Одухотворенность – вот недостающий элемент воспитательной работы в современной школе, как правильно замечает Н.Е. Щуркова.

В.В. Сериков, обосновывая личностную парадигму образования, выделяет 4 основных положения концепции личностно-ориентированного воспитания:

1. Ребенок в процессе воспитательных отношений сам формирует себя как личность, вырабатывая свои личностные знания, собственное мнение, свое мировоззрение, свой стиль и т.д.

2. Воспитатель в отношениях с ребенком продолжает свою сущность, так как для того, чтобы помочь ребенку овладеть своим собственным личностным опытом, педагог должен понять, отразить, рефлексировать собственный личностный опыт и предложить его ребенку в качестве средства и помощи в решении жизненных проблем. Эта подлинно духовная связь и является истиной отношений взрослого и ребенка.

3. Основной технологической единицей воспитательного процесса является воспитательная ситуация, порождающая рефлекссию нового нравственного опыта на основе субъективации какого-либо явления объективного мира

4. Цель воспитания детерминирована тремя источниками – педагогическим запросом общества (потребность в определенном воспитании), самим ребенком как социальной данностью, самим воспитателем как социальной данностью.

Таким образом, становление личностного опыта школьника происходит на основе общения



с педагогом, который моделирует социальный опыт в воспитательной ситуации. Личность, обогащенная опытом общества, в дальнейшем сама способна сделать вклад в совершенствование социума.

В концепции организации воспитательного процесса, разработанной М.И. Рожковым, Л.В. Байбородовой, наиболее подробно и четко даны социально-нравственные ориентиры воспитания школьников. Основные положения концепции с включением технологии организации воспитательного процесса изложены в книге «Организация воспитательного процесса». Воспитание рассматривается как «педагогический компонент социализации, который предполагает целенаправленные действия по созданию условий для развития человека» [3] с целью его полной реализации в обществе. Авторы концепции конкретизируют цели воспитания, выделяя в них два основания: формирование индивидуальности человека и формирование готовности школьника к социальным отношениям. Социальные отношения — это отношения личности и общества в политической, духовной и экономической областях. В духовной области отношений главным регулятором является нравственность ребенка, т.е. «те моральные нормы, которые интериоризированы и определяют его поведение в различных ситуациях» [4]. Авторы концепции опираются на классические представления о нравственном воспитании школьников:

1. Задачи нравственного воспитания: формирование нравственных чувств, вооружение знаниями о морали, обогащение опыта нравственного поведения, организация нравственного самовоспитания детей.

2. Содержание нравственного воспитания: работа по нравственному просвещению, актуализация источников нравственного опыта, диагностика нравственного воспитания школьников.

Механизм интериоризации нравственных ценностей раскрывается в модели воспитания, предложенной калининградским ученым О.С. Гребенюком. В основании данной модели лежит интеграция социальных аспектов со сферами индивидуальности человека:

- в интеллектуальной сфере необходимо формировать знания о нравственных ценностях: моральные идеалы, принципы и нормы поведения;
- в мотивационной сфере целесообразно формировать обоснованность отношения к нравствен-

ным нормам: сочетание личных и общественных интересов, правдивость, смысл жизни и т.д.;

– в эмоциональной сфере необходимо формировать нравственные переживания и чувства: сочувствие, благодарность, отзывчивость, стыд и т.д. В данной сфере очень важны позитивные взаимоотношения взрослых и детей в процессе воспитания.

– в волевой сфере нужно формировать волевые качества личности, благодаря которым реализуются нравственные поступки: мужество, целеустремленность и т.д.;

– в сфере саморегуляции необходимо формировать внутренние основы нравственного поведения: совесть, рефлекссию, самокритичность и т.д.;

– в предметно-практической сфере необходимо развивать способность совершать нравственные поступки;

– в экзистенциальной сфере, которая помогает человеку вступать в определенные отношения с другими, нужно развивать позитивную Я-концепцию, формировать навыки плодотворных социальных взаимодействий на основе уважения к людям.

Индивидуальность является стержнем личности, и правильно организованное социальное воспитание всех индивидуальных сфер, по мнению авторов концепции, приведет к тому, что «процесс воспитания личности будет и эффективным, и результативным» [3].

Таким образом, воспитательные концепции 90-х г. XX века отразили искания ученых в области реализации социально-нравственного потенциала российского образования. Иначе в России и не может быть, даже в самые трудные для нее годы. «Особенность российской ментальности заключается в ее нравственно-поисковой деятельностью, поэтому российская «воспитательность воспитания», т.е. его собственно воспитательное содержание может быть только нравственным» [1].

#### Библиографический список

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания. — М.; Ростов-на-Дону: Творческий центр «Учитель», 1999.
2. Крылова Н.Б. Культурные практики ребенка в образовании (обоснование концепции). — М.: Новые ценности образования: культурные практики. — 2009. — № 4 (420).

3. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2000.

4. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.

5. Степанов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. – М.: ТЦ Сфера, 2005.

6. Щуркова Н.Е. Новое воспитание. – М.: Педагогическое общество России, 2000.

7. Юревич А.В. «Асоциальная социализация» как основа нравственной деградации общества // Вестник РАН. – 2011. – Т. 81. – № 1.

# СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ: ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ

УДК 371.4

**Башманова Елена Леонидовна**

кандидат педагогических наук, доцент  
Курский государственный университет  
allalena07@rambler.ru

## ОБЩЕСТВЕННЫЙ СТАТУС УЧИТЕЛЯ И ПРЕСТИЖ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СКВОЗЬ ПРИЗМУ СОЦИАЛЬНО-СТРАТИФИКАЦИОННОГО ПОДХОДА

*В статье рассматривается позиция социально-профессиональной группы учителей в иерархически организованной системе социальной стратификации, противоречие между минимумом привилегий и максимумом ответственности.*

**Ключевые слова:** учитель, социальный статус, социальная стратификация, права, ответственность.

*Капитализм породил школу, в которой гуманистические разгла-гольствования маскируют социальную отсталость...*

*С. Френе «Новая французская школа»*

**П**овышенное внимание к учителю в настоящее время обуславливается рядом причин, одними из которых являются неопределенность его социального статуса и неудовлетворенность общества данной неопределенностью. Буквальное значение понятия «социальный статус» – положение в обществе. Людям свойственно давать субъективную оценку привлекательности той или иной социальной позиции, наделять ее разным престижем, выражающим степень уважения и почета. Несомненное благородное предназначение профессии учителя и гуманистическая роль в жизни каждого человека позволяют говорить о высоком предписанном статусе с точки зрения ценности и содержания труда. Однако в данной статье речь пойдет о позиции социально-профессиональной группы учителей в иерархически организованной системе социальной стратификации. С этой точки зрения социальный статус учителя определяется совокупностью объективных показателей, выделенных на основе таких критериев как размер дохода, уровень образования, масштаб должностных полномочий, вид труда, объем власти, степень социального признания (престижа). Поскольку социальная стратификация основывается на неравномерном распределении прав и привилегий, ответственности и обязанностей, ключевой проблемой социального статуса учителя

является противоречие между минимумом привилегий и максимумом ответственности; между моральной и материальной недооценкой его труда и переоценкой ответственности за результаты обучения и воспитания.

Социологи выделяют несколько аспектов социального статуса, в комплексе рассматривая экономический, социально-профессиональный, трудовой и властный статус. Несмотря на принимаемые меры, по каждому из данных аспектов сохраняются значительные ограничения, закрепляющие рассогласованность и негармоничность статуса учителя и неоднозначность его восприятия в обществе.

**Властный статус** дает представление о масштабах влияния, уровне авторитета и степени престижа. Проанализировав динамику общественного мнения, социологи обнаружили периодичность в смене настроений по отношению к сфере образования как источнику перемен и к учителю как к активному субъекту модернизации жизнедеятельности социума [6]. Поскольку колебания общественного мнения по данному вопросу обуславливают отношение к учителю, важно проанализировать стадии данного процесса. Н.А. Аминов описывает их следующим образом: «На первой фазе (стадии оптимизма) образование считается полезным и на учителей смотрят как на добровольных распространителей

культуры. В этот период профессия учителя воспринимается как нужная, и компетентность учителей обычно не ставится под сомнение. Возникает тенденция к расширению функций учителя, например, помимо ответственности за развитие учебно-познавательных способностей детей, на него может быть возложена задача социального и эмоционального воспитания... На второй фазе (стадии разочарования) складывается мнение, что система образования не справляется со своей задачей, не обеспечивает ожидаемых от нее экономических и социальных выгод. В этот период профессия учителя в целом воспринимается как бесполезная и мастерство педагогов ставится под сомнение. На этой стадии возникает тенденция к сужению функций учителя: например, усиление ответственности за формирование основных навыков чтения, письма и счета и введение контроля за результатами обучения» [1, с. 89–90].

Л.М. Митина объясняет данные процессы общим разочарованием в экономических и социальных реформах и соглашается с Н.А. Аминовым в том, что на второй стадии приоритетной становится ориентация «на содержание учебного предмета, на соответствие принятым стандартам подготовленности школьников к поступлению в определенный вуз или к получению престижной работы, обеспечивающей желаемый образ жизни». Однако Л.М. Митина предостерегает: общеобразовательная школа не должна идти на поводу у рыночного общества и готовить специалистов, *необходимых только в данный момент*. «Образование призвано опережать другие сферы общественной жизни человека и быть фактором развития общества. Именно сейчас, в кризисный период необходимо целенаправленно внедрять развивающие технологии, и тогда общество быстрее выйдет из кризиса, а человек будет готов к разного рода самоизменениям» [9]. Налицо противоречие между ожиданиями рынка от школы и ее объективной функцией по сохранению и поддержанию неконъюнктурного социокультурного компонента образования человека. Говоря о значении школы как фактора развития общества, автор видит в учителе главную движущую силу обеспечения данного развития. Учитель призван противостоять сиюминутным прагматическим запросам, расширять и углублять процесс образования человека.

Однако в сложившихся условиях оценки труда учителя со стороны государства груз профес-

сиональной ответственности за судьбы воспитанников становится неподъемным. «Особенностью социальных условий учительства является то, что в последнее время резко снизился уровень реальной заработной платы и социальной жизни педагогов, возникла напряженность, связанная с неоправданностью социальных ожиданий. Жертвенность во благо образования, свойственная менталитету российского учительства, кажется, исчерпала себя», – характеризует ситуацию Заслуженный учитель РФ Л.И. Лурье [8, с. 235–236]. Основными критериями фиксации *экономического статуса* выступают размеры получаемых доходов, достигнутый уровень жизни и масштабы накопленной личной собственности. Исследуя проблему экономической идентичности личности, В.А. Хащенко приходит к выводу: «Представления людей о собственном материальном положении не только постоянно влияют на их повседневное экономическое поведение и взаимодействия в микросоциальной и экономической среде, но затрагивают всю систему макроэкономических отношений с государством, во многом определяя жизненную направленность, мировоззрение, сферу ценностей человека» [12, с. 32].

Бедность учителя – это гибель школы. На это указывал почти сто лет назад А.В. Луначарский: «Школа наша бедна; она обладает старым учительским персоналом, лучшая часть которого старается переделаться на новый лад... Нового учителя мы вырабатываем по-бедному, на медные деньги. При таких условиях нельзя удивляться громадным недостаткам, которые все еще присущи нашей школе» [7, с. 282–283.]. Необходимо заметить, что не только учителя, но и представители многих других профессий, особенно так называемые бюджетники, находятся в униженном материальном неблагополучии. Причины хронической недооценки труда имеют системный характер, на что указывает Б.М. Бим-Бад: «Специфика России заключается в особенной жадности эксплуатации. Отсюда – безысходность обездоленных, невозможность выбиться из нужды» [2, с. 75].

Благодаря продуманной образовательной политике советскому государству удалось сдвинуть вопрос о материальном положении учителя с мертвой точки. Согласно данным статистики, к 1940 году педагоги получали 97% от уровня средней заработной платы в промышленности. Однако впоследствии их материальное положение неуклонно ухудшалось: в 1970 году его сред-

няя заработная плата составила 72% от уровня средней заработной платы в промышленности, в 1990 году – 65%, в 2001 году – 43,7%. К 2003 году учитель зарабатывал примерно в 3 раза меньше, чем в 1990 году. В 2009 году, по сообщению вице-преьера А. Жукова на конференции по итогам реализации приоритетных национальных проектов, средняя заработная плата учителей в школах, перешедших на новую систему оплаты труда составила 17400 рублей [11]. По расчетам Всероссийского центра уровня жизни для экономической независимости и ощущения самодостаточности в рыночном пространстве заработная плата учителя еще в 2005 году должна была равняться 17000 рублей.

С целью оптимизации социального положения, улучшения имиджа и повышения авторитета учителя в настоящее время реализуется ряд мер: разработана и вводится новая система оплаты труда, выплачиваются гранты лучшим педагогам, проводятся профессиональные конкурсы, оказывается поддержка сельским учителям. Однако кардинального улучшения положения учителя не происходит. Средняя зарплата педагогов по-прежнему на треть меньше, чем в других сферах народного хозяйства. Наблюдается значительная дифференциация материального положения учителей как по профессионально-квалификационным группам, так и по регионам. Регионы-доноры и регионы, получающие поддержку от федерального центра, по-разному решают вопросы повышения качества жизни педагогов [8, с. 236]. Например, еще до введения новой системы оплаты труда соотношение размеров средней заработной платы 10% наиболее и 10% наименее оплачиваемых работников сферы образования составляло 13,5 раз [10].

Реакция интернет-сообщества учителей свидетельствует о том, что озвучиваемый чиновниками уровень средней заработной платы воспринимается большинством учителей как мифический. Формируется информационное поле о существенном улучшении материального положения учителя. Придумываются схемы и меры, которые могут дать лишь частичный, фрагментарный, но зато немедленный результат для отчетов, репортажей и PR-акций. Громкие заявления, впечатляющие цифры, суетливые мероприятия и высокое представительство не гарантируют реального улучшения положения учителя. В связи с этим актуализируется необходимость преодо-

ления разрыва «между декларируемыми возможностями и реальным положением дел в образовательных учреждениях, так как участники образовательного процесса острее всего реагируют на фальшь и лицемерие провозглашаемых намерений, из года в год невыполняемых обязательств и обещаний» [8, с. 236].

Актуальной проблемой является распределение увеличенного на треть фонда оплаты труда. Ее решение предусматривает выработку четких и однозначных критериев определения качества и эффективности работы учителя; создание равноценных условий для учителей в реализации профессиональной деятельности; исключение действия субъективных факторов в оценке труда и заслуг учителя, таких как личные отношения, родственные связи и др.; разработку прозрачной процедуры назначения стимулирующих выплат с принятием решений на демократической коллегиальной основе. *Трудовой статус* учителя раскрывается с помощью таких критериев, как условия, содержание и качество труда, степень его автономии. В настоящее время много говорится об объективном снижении профессионализма учителей. «Пассивность работы педагогических коллективов, – объясняет Л.И. Лурье, – во многом связана с глубоким пессимизмом педагогов, уставших ждать повышения заработной платы» [8, с. 236]. По мнению британского профессора Д. Лотона, «при обсуждении проблемы оценки деятельности и профессионального роста учителей выявляется следующее: для учителя важно ясно представить себе, что от него требуется, – как раз этого часто не наблюдается во многих странах. Определение функций учителя чрезвычайно расплывчато. На педагогов смотрят то как на репетиторов, обучающих детей основным навыкам, то как на профессионалов, отвечающих за всестороннее развитие ребенка. В конечном счете важно не столько определение, сколько качество такой подготовки учителя, которое позволит им расширить круг своих обязанностей» [6, с. 41]. Анализируя мотивацию профессиональной деятельности учителей, И.П. Попова указывает на «сохраняющие» мотивы: превращение сферы деятельности в сущностную характеристику личности и сознательно выбранный образ жизни; увлеченность содержанием работы; свободный творческий характер деятельности; наличие определенных профессиональных успехов и достижений в данной сфере; возможность ре-

ализации профессиональных умений. В качестве внешних факторов преданности профессии называются неумение или нежелание приложить силы в иной области; невозможность найти другую работу; предпенсионный или пенсионный возраст.

**Социально-профессиональный статус** учителя фиксируется с помощью таких критериев, как уровень образования и квалификации, должностное положение, востребованность профессии на рынке труда и возможности для восходящего социально-профессиональной мобильности. Здесь также содержится ряд противоречий. Низкий уровень жизни учителей отрицательно сказывается на возможности повышения квалификации и качестве работы. Большинство учителей не могут выписывать или приобретать в достаточном количестве газеты, журналы, пособия, методическую литературу, посещать театры, выставки, концерты, совершать путешествия, участвовать в зарубежных конференциях.

Попытки педагогов улучшить свое материальное положение за счет освоения дополнительных видов деятельности нередко оборачиваются накоплением хронической усталости и, соответственно, снижением качества преподавания. Падение интереса к работе, ухудшение взаимоотношений с окружающими, разочарование в жизни и судьбе, скептическое мнение о заинтересованности государства и общества особенно характерны для малоимущих учителей. Они становятся трансляторами социального пессимизма, носителями конфликтного потенциала в человеческих взаимоотношениях, образцами нетерпимости и агрессии. В качестве иллюстрации настроений отчаяния и безысходности приведем откровения одного из курских учителей: «Честно скажу: в очереди, в поезде, в разговоре с новой соседкой стыдно признаться, что я – учитель. Ведь это эквивалентно «нищему». В глазах собеседников читается жалость... За час-полтора ежедневного махания тряпкой платят больше, чем за мой интеллектуальный труд. Шесть тысяч ровно против жалования отличника образования в 5 тысяч 417 рублей 34 копейки. Это мой «стабилизационный фонд» в борьбе за выживание... Тематическое планирование урока стало другим. Предположим, даю задачу на скорость, а в продолжение должна систематизировать деятельность ребенка по видам: «Решение этой задачи дает представление о движении, позволяет соотносить величины, направлено на анализ ситуации, развивает

логическое мышление». И такая расшифровка должна прилагаться к каждому действию во время урока. Так что пишу «Войну и мир» ежедневно... А в ответ слышу – новые стандарты образования. Только вот спросить, где моя новая зарплата, я права не имею. Впрочем, о каких вообще правах я говорю?! Я уже и ученику не указ. Лишнее замечание – визит родителей на крутой машине, которые укажут мне мое место. Все переменялось, я никто! Это классовое разделение выбросило меня на обочину жизни... Объявленный Год учителя – это просто издевка над нами. Лишнее внимание к голодным, нищим и вместе с тем интеллигентным оборванцам, которые привыкли сидеть тихо и не высовываться» [3].

Между тем, еще раз обращаясь к организаторам советской образовательной системы, оказавшимся в 20-х годах прошлого столетия в аналогичной ситуации необходимости построения новой системы, обратим внимание на важное замечание А.В. Луначарского: хороший педагог должен быть удовлетворен проводящейся политикой государства, разделять ее. Эффективный учитель – это лояльный учитель, поскольку его задача – вести ребенка к созиданию. Созидательный труд – это надежды и приобретения, а борьба – это горе и потери [7].

Дифференциация в сфере образования опасна, в том числе и дифференциация учительского корпуса. Несмотря на формальное равенство уровней, образование стратифицировалось, разделившись на элитное, повышенное, среднего и низкого уровня. Распространилось мнение, что дифференциация – это основной механизм обеспечения справедливости в образовании, благодаря которому каждая семья имеет право реализовать свои возможности в образовании детей. Поскольку дифференциация населения в России представлена своей самой крайней формой – поляризацией, то и разница в шансах детей на качественное образование носит катастрофический характер. Начиная с 1990-х годов прошлого столетия ученые – социологи, экономисты, политологи, педагоги – предостерегают, что это тупиковый путь, который приведет к поляризации общества, преодолеть которую социально-экономическими средствами будет уже невозможно. Ю.С. Давыдов, А.В. Даринский, И.В. Бестужев-Лада, М.Н. Руткевич, А.М. Панченко, Н.Е. Тихонова, С.А. Тангян и многие другие обращают внимание на то, что в обстановке обнищания ос-

новой массы населения продолжающийся курс на коммерциализацию общеобразовательной школы означает отказ государства нести ответственность за сферу образования и замену всеобщего права на образование правом его получения согласно «табели о рангах» и «толщине кошелька».

Однако содержание некоторых поправок, внесенных в Закон РФ «Об образовании», свидетельствует о том, что выбран путь усиления дифференциации. Один из разработчиков нового закона директор Института развития образования ГУ-ВШЭ И. Абанкина в интервью «Российской газете» на вопрос корреспондента «Не получится ли так, что сильные школы, став автономными, окрепнут, а слабые, оставшись бюджетными, совсем зачахнут?» ответила так: «Закон нацелен на то, чтобы появилась конкуренция между учебными заведениями. У учредителя есть право давать задание тому, кто с ним хорошо справится. Но у слабых школ тоже должна быть перспектива развития – присоединение к более сильным, работа по их программам, переподготовка кадров [4]. Таким образом, под вопросом оказывается будущее тысяч учителей, работающих в так называемых «слабых» школах. Очевидно, что под «слабыми» школами подразумевается большая часть обычных школ, неконкурентоспособных на «рынке образовательных услуг» не столько потому, что им нечего предложить населению в качестве платных услуг, сколько потому, что само население является неплатежеспособным и пользоваться платными услугами не может.

Еще одним фактором дальнейшей деградации и усиления дифференциации положения учителей является активно внедряемый *сервисный подход к образованию*. Принимаемые нормативно-правовые акты постепенно низводят сферу образования до сферы услуг, а учителя превращают в мастерового, обязанного обеспечить неизменно высокий результат. В примечаниях к произведению Д.С. Милля «Ценность» Н.Г. Чернышевский высказывает интересную мысль об особенностях педагогического труда: «Педагог – такой же рабочий, как землекоп или портной. Его труд должен иметь экономическую ценность. Но лишь в некоторых частных случаях эта экономическая ценность педагогического труда может соизмеряться с ценностью труда, производящего внешние предметы. Это надобно сказать о ремесленном или вообще техническом обучении.

Обучение плотничеству приносит лишь ту пользу, что делает человека способным успешнее производить внешние предметы, ценностью которых может определиться ценность обучения. Но совершенно иное дело – то воспитание или обучение, которое развивает умственные или нравственные достоинства человека, окончательный продукт которого не предмет, посторонний человеку, а сам человек. Этим делом удовлетворяются надобности совершенно иного рода, чем надобности в домах или стульях, в сапогах или рубашках. Прямой соразмерности нельзя тут найти, и *педагогический труд общего нравственного или научного воспитания не может быть оценен сравнительно с трудом, производящим внешние предметы* (выделено нами – Е.Л. Башманова) [13, с. 98–99].

Представляется, что указанная Н.Г. Чернышевским «непроизводительная» составляющая педагогического труда – вложенный в дело труд души, любовь к детям – и является его главной ценностью. К сожалению или к счастью (а то и ее научились бы подделывать и подгонять под стандарты), она не подлежит критериальному оцениванию. Более того, ее наличие в труде гарантирует *большую заботу педагога о деле, чем о себе*. Введенная система НСОТ наоборот, выгодна тем, кто больше думает о себе, прагматически оценивает свою профессию, готов к жесткой конкурентной борьбе, уровень и накал которой таковы, что провоцируют конфликт между необходимостью реализации *стратегии сотрудничества* как неотъемлемого принципа гуманистического образования и противоположной стратегии *противодействия*, важной для победы в конкурентной борьбе. Е.А. Климов в связи с этим даже выразил опасение о возрождении «средневековых традиций утаивания секретов профессионального мастерства» [5]. Все это формирует почву для разногласий, конфликтов, атомизирует учительское сообщество и разрушает его имидж как единой, сильной и успешной социально-профессиональной группы.

Проблема социального статуса учителя – гораздо глубже, чем проблема соблюдения приличий и недопущения обесценивания одной из уважаемых профессий. Если воспринимать ее таким образом, то можно ограничиться косметическими мерами в виде грантов и конкурсов. Однако суть проблемы в том, что учитель – это представитель государства перед подрастающим поко-

лением. Положение учителя – это отражение заинтересованности государства в новых гражданах. Чем хуже положение учителя, тем больше вероятность разочарования молодежи в собственной значимости для государства и выше шансы на формирование оголтелого индивидуализма и потребительского отношения к окружающему. Как справедливо замечает Л.И. Лурье, на этапе становления личности подрастающее поколение должно в полной мере ощутить на себе заботу государства. «Впитав в полной мере эту заботу, человек сам становится готов ... не только трудиться на благо государства, но и жертвовать собой и своими интересами для блага общества...» [8, с. 237]. Таким образом, ряд процессов, происходящих в настоящее время в сфере образования и прямо касающихся учителя как основного ее субъекта – процессы дифференциации, дегуманизации, деградации – имеют *множество долгосрочно действующих последствий*. Решения о мероприятиях по повышению статуса учителя должны приниматься на государственном уровне и распространяться на весь учительский корпус России, чтобы положение российского учителя не пришлось характеризовать античной поговоркой «он умер или стал учителем».

«Нет более голодного, забитого человека в России, чем учитель», – утверждал почти столетие назад А.В. Луначарский в докладе на III сессии ВЦИК в сентябре 1920 года. Хочется надеяться, что в XXI век это утверждение утратит не только накал, но и смысл.

#### Библиографический список

1. Аминов Н.А. Модели управления образованием и стили преподавания // Вопросы психологии. – 1994. – № 2. – С. 88–98.
2. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология: Курс лекций. – М.: Изд-во УРАО, 2003. – 204 с.
3. Записки курского учителя // Друг для друга. – 2010. – № 6 (800): 9 февраля.
4. Ивойлова И. Классная автономия. Вузы и школы получают больше свободы, а образовательный стандарт останется бесплатным // Российская газета. – 2010. – № 5178 (99): 11 мая.
5. Климов Е.А. О предполагаемых путях развития психологического образования в стране // Развивающаяся психология – основа гуманизации образования: Материалы I Всерос. науч.-метод. конф. Т. 2. – М., 1998. – С. 8–14.
6. Лотон Д. Учитель в меняющемся мире // Перспективы. – 1987. – № 4. – С. 34–43.
7. Луначарский А.В. О воспитании и образовании. – М.: Педагогика, 1976. – 640 с.
8. Лурье Л.И. Моделирование региональных образовательных систем. – М.: Гардарики, 2006. – 287 с.
9. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28–38.
10. Преодоление бедности – необходимое условие экономического роста и развития социального государства // Круглый стол в Совете Федерации от 31 октября 2003 года. – М.: Издание Совета Федерации. – 2003. – 138 с.
11. Информационное телеграфное агентство России ИТАР-ТАСС [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.itar-tass.com/> (дата обращения: 16.08.2010).
12. Хащенко В.А. Экономическая идентичность личности: психологические детерминанты формирования // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 5. – С. 32–49.
13. Чернышевский Н.Г. Избранные педагогические высказывания. – М.: Госучпедгиз, 1936. – 208 с.



## СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГЕНДЕРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ «МОДЕРНИЗАЦИИ» РУССКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

*Автор статьи рассматривает проблемы гендерной социализации молодежи, решением которых является взаимодействие семьи, образовательных институтов, педагогов и родителей. Особое внимание уделяется повышению педагогической культуры родителей.*

**Ключевые слова:** семья, воспитание, педагогическая деятельность, гендерная социализация, молодежь.

В России, как и в западноевропейских странах, отмечается значительный спад деторождения, рост в среде молодого поколения социально-опасных явлений – проституции, распущенности, потери целомудрия, преступности, различных заболеваний, в т.ч. и психических. «Укрепление семьи – приоритетная задача общества и нравственно-половое воспитание подрастающего поколения – одно из ведущих направлений ее решения», – говорится в концепции РАО по половому воспитанию российских школьников. Способность создавать семью, быть полноценными родителями – качества, которые могут быть выработаны лишь целенаправленными усилиями старших поколений.

Современная семья испытывает большие проблемы, связанные с ее благополучием, стабильностью, здоровьем детей, в основе которых недостаточная нравственная устойчивость в сфере межполовых отношений, отсутствие необходимых знаний в сфере морали. Поэтому необходимо использование всех воспитательных возможностей общества, школы, семьи в сфере нравственно-половой ориентации, укрепления духовного и физического здоровья подрастающего поколения, в т.ч. репродуктивного, – способности быть полноценными родителями. При решении данных проблем, на наш взгляд, необходимо считаться с историей, культурой, традициями и обычаями нашего народа, которые отличаются специфическим отношением к вопросам пола и нормам взаимоотношений между мужчинами и женщинами, учитывать при этом национально-религиозную специфику. А ее разрешение возможно в случае утверждения (провозглашения, возвышения!) семьи как ценности, отцовства и материнства – как важнейших социальных функций человека, формирования ответственности за свое

поведение в сфере половых отношений в соответствии с теми нравственными нормами, которые сложились и приняты в обществе, что позволит выработать соответствующие взгляды, вкусы, опыт, учитывающий этнические и национальные особенности, культурные традиции этноса.

Именно незнание или недостаточное внимание к особенностям национального русского менталитета с учетом многофакторных различий человеческих общностей, их национальной специфики, культурно-этнического уклада, религиозной ориентации, принятых философских, мировоззренческих, политических парадигм и доктрин является первопричиной несостоятельности по своим последствиям решений и поступков взрослых в воспитании подрастающего поколения (Гершунский Б.С. Менталитет и образование). Описание же норм, принятых между людьми, мужчинами и женщинами конкретной исторической общности можно найти в трудах историков, этнографов, просветителей, изучавших специфику русского быта, своеобразие жизни людей различных социальных слоев (И.Е. Забелин, С.В. Максимов, А.Н. Сахаров, И.П. Ровинский, А.Г. Смирнов, С.С. Шашков, Н.Л. Пушкарева, О.В. Гладкова, Р. Стайтс и др.). В этих и других работах встречаются интересные факты, сведения о нормах, принятых между мужчинами и женщинами, об их отношении к миру, к семье, к себе. Однако авторы этих и других подобных работ в силу своеобразия предмета их исследования не уделяли должного внимания обобщенным психолого-педагогическим характеристикам взаимоотношений между мужчинами и женщинами и тем нормам, которые определяют их отношения, ограничиваясь лишь констатацией отношения различных слоев населения к тем или иным сторонам быта, жизни, потребностей в разные исторические периоды.

Замечательные фундаментальные труды, выполненные философами, историками, просветителями, социологами, позволяют реконструировать физические, интеллектуальные и моральные стороны ушедших эпох, хотя бы приблизительно реконструировать и обосновать характеристику и национальные русские особенности жизни и воспитания, сложившиеся в прежние исторические эпохи. Надо отметить, что на протяжении всей истории развития человеческой цивилизации любое общество сталкивалось с проблемой формирования нравственности у мальчиков и девочек; история русского народа показывает, что в его культуре закладывались определенные традиции, связанные с привитием молодежи устойчивых нравственных норм поведения, соблюдение которых изначально зависит от ментальности, от тех эталонов поведения, которые задаются образом жизни нации, культурой и укладом жизни общества, традициями семьи, и совокупностью нравов, — того, что принято, что прилично, что не отвергается входящими в жизнь поколениями молодежи как вековой Закон предков.

В условиях масштабных социально-экономических преобразований, происходящих в современном российском обществе, особое значение приобретают такие ценности как Человек, Образование, Культура. Происходящие изменения — в общественном устройстве, в организации семейно-бытовой культуры, во всем укладе человеческого бытия и в самом человеке — приводят к увеличению требований со стороны государства и общества ко всем социальным институтам. Современная семья испытывает серьезные трудности в выполнении своих социокультурных функций, тем не менее объективно остается ведущим социальным институтом в формировании ценностей и установок личности, подготовки ее к жизни в обществе и выбору профессии. Сегодня сама семья претерпевает существенные изменения, порой дистанцируясь от важнейшей функции — воспитательной. Дети в таких семьях оказываются под влиянием множества стихийных, негативных факторов, формирующих в неокрепшем сознании подростков искаженные представления об окружающем мире, опасные асоциальные установки и ориентации, устойчивый опыт целенаправленного нарушения сложившихся общественных норм и правил. Девиантное поведение сегодня становится таким же «привычным» явлением, как проституция, наркомания, игровая

зависимость, бродяжничество... Более того, разрушенная, деморализованная семья оказывается в этом контексте фактором опасных, почти непреодолимых изменений сознания растущего человека, когда очевидное отклонение ребенок начинает принимать за норму...

Все возрастающие и усложняющиеся задачи по воспитанию подрастающего поколения, возросшая потребность общества в образованной, культурной, предприимчивой личности, расширение сферы образовательных услуг и возможностей выбора будущей профессии требует от образовательного учреждения и семьи качественной подготовки и организации образовательной работы с детьми. Сам школьник становится сегодня все более информированным, интеллектуально и физически развитым. Все эти и другие факторы свидетельствуют о необходимости повышения педагогической культуры родителей, позволяющей более продуктивно обеспечивать педагогическую поддержку личностного развития ребенка.

Одно из актуальных противоречий образования современной молодежи состоит в том, что обществу необходима высококультурная развитая личность, в то же время совместные усилия учреждений образования и семьи в деле воспитания молодежи имеют очень низкую эффективность, не ориентированы на обогащение педагогической культуры родителей, сопровождение личностного развития школьников.

В практике взаимодействия семьи и образовательных институтов, педагогов и родителей наблюдается формальный характер, сокращение интенсивности и содержания их контактов, которые происходят «от случая к случаю». Хотя наблюдения показывают, что некоторые родители нуждаются в контактах с педагогами, в постоянном информировании их об успехах и неудачах их детей, в общении их ребенка со сверстниками, в организации и правильном проведении досуга и другие вопросы. Другая часть родителей (имеет высшее образование, включая педагогическое) обладает хорошими педагогическими знаниями, имеет богатый жизненный и воспитательный опыт, хорошо информирована в изменениях образовательной области, знакома со специальной литературой и может поделиться своим багажом.

Значительное число родителей не имеют педагогического образования и не являются профессиональными воспитателями, — такие родители очень нуждаются в помощи со стороны пе-

дагогов в разрешении проблем, которые их беспокоят в воспитании детей. Но есть и родители, предпочитающие оставаться в «тени», – такие родители, как правило, взаимодействуя с педагогами, стараются не задавать вопросов о своих детях, боятся «скомпрометировать себя», «показаться невежественными, некомпетентными», «навлечь на своего ребенка гнев, раздражение, пристальное внимание со стороны педагогов». Эти данные свидетельствуют о различных воспитательных возможностях, активности родителей, их педагогической культуре, влияющей на воспитание и обучение детей.

Проблема повышения педагогической культуры родителей требует скорейшего решения, ее первоначальное разрешение возможно через активное взаимодействие с педагогами, совместное сопровождение развития личности ребенка. В подходах к ее разрешению мы исходим из идеи о том, что педагогическая культура родителей – это такой уровень педагогической подготовленности родителей, который отражает степень их зрелости как воспитателей и проявляется в процессе семейного и общественного воспитания детей. Уровень педагогической культуры зависит от образования родителей, их общественной направленности, а также индивидуальных особенностей, профессиональных черт, богатства жизненного опыта (И.В. Гребенников). В основе педагогической культуры родителей лежат знания (психолого-педагогические, физиолого-гигиенические, правовые), а также воспитательные умения и навыки. Воспитательная деятельность родителей сводится к постоянному решению своеобразных педагогических задач, связанных как с будущим детей, так и повседневной, ежеминутной жизнью.

К компонентам педагогической деятельности родителей, по мнению И.В. Гребенникова, относятся *конструктивная, организаторская, коммуникативная*. *Конструктивная* – исходит из определения целей и ценностей воспитания, его форм и методов. *Организаторская* предполагает организацию жизни и занятий детей, в том числе режим, совместный труд, выполнение заданий, спорт, чтение книг, просмотр телепередач и другие, а также собственно деятельности и отдыха. *Коммуникативная* функция включает в себя установление нормальных взаимоотношений между родителями, родителями и детьми, самими детьми, членами семьи и окружающими людьми.

Взаимодействие всех перечисленных видов педагогической деятельности родителей обуславливает уровень их педагогической культуры. Формирование педагогической культуры родителей происходит в процессе воспитания детей, повседневной жизни, путем самообразования – чтения книг, периодической печати, просмотра и анализа телепередач, радио. Однако основная роль в повышении педагогической компетентности родителей принадлежит целенаправленному научно-педагогическому просвещению.

В работе по повышению педагогической культуры принимают участие государство, радио и телевидение, школа. И школа в этом ряду играет главную роль, так как является ведущей организацией по обучению и воспитанию подрастающего поколения. Эта работа оказывается эффективна лишь тогда, когда учитываются возрастные и индивидуальные особенности детей, когда основные условия семейного воспитания, задачи образовательных институтов и педагогов оказываются вовлечены в процесс прогнозирования результатов социально-педагогического взаимодействия. Изучением семей, условий воспитания детей занимаются педагоги-практики, регулярно общающиеся с детьми, как правило, живущими с ними одной жизнью, входящие в круг жизненных проблем ребенка, понимающие его заботы и трудности, внутренние переживания и барьеры, помогающие ему найти наиболее приемлемые выходы из сложившихся обстоятельств. Никто лучше их не знает индивидуальных особенностей детей, стоящих общеобразовательных задач. Поэтому, именно образовательное учреждение, его педагоги призваны поделиться профессиональными знаниями, умениями и навыками с родителями.

Оптимальными направлениями и формами педагогического просвещения родителей являются:

- лектории, конференции, открытые занятия и мероприятия, индивидуальные, тематические консультации, творческие группы, группы по интересам;
- вовлечение родителей в учебно-воспитательный процесс посредством проведения родительских дней, совместных творческих дел, выпуск стенгазет, семейных гостиных, социологических опросов;
- участие родителей в управлении образовательным учреждением, в работе совета УДО, родительских конференций по обмену опытом.

Интересной формой педагогического просвещения родителей, на наш взгляд, являются «памятки родителям» по воспитанию детей разного возраста, где возможны советы и рекомендации педагогических действий взрослых, они могут вывешиваться на специальных стендах, распространяться в виде листовок и малотиражных изданий в образовательном учреждении. Перечисленные формы работы с родителями способствуют повышению их педагогической культуры, психолого-педагогической компетентности в семейном воспитании, выработке единых подходов семьи и учреждения дополнительного образования к воспитанию детей. Обсуждение важнейших проблем воспитания возрастающего поколения с привлечением психологов, юристов, врачей и других специалистов способствует формированию умения всесторонне анализировать факты и явления, опираясь на накопленный опыт, стимулирует активное педагогическое мышление. А участие совместно с детьми в различных видах деятельности – познавательной, досуговой, трудовой – позволяет родителям формировать соответствующие умения и навыки их организации и проведения, а самое ценное – лучше узнавать своих детей, а детям своих родителей.

Повышение педагогической культуры родителей является актуальной проблемой современной образовательной практики и ее решение, по нашему мнению, возможно лишь при соблюдении ряда условий, принципиально важными среди которых являются: систематическое осуществление педагогического просвещения родителей на всех уровнях (общество, СМИ, школа); активное участие родителей в учебно-воспитательном процессе детей; продуктивная педагогическая подготовка родителей к воспитанию детей и др.

Уже в «Повести временных лет» летописец характеризует нравы и обычаи русских племен, затрагивает нравы жизни и уклада семьи на киевской земле, где под влиянием христианства «семья уже являлась господствующей формой быта». «Поляне, например, имели обычай своих отцов, – кроткий и тихий, имели брачные, т.е. семейные обычаи: стыдение к своим снохам со стороны свекров, стыдение к матерям и родителям своим, к свекрови со стороны деверьев, и к деверьям со стороны свекровей – имели великое стыдение. Не ходил зять – жених по невесту, отыскивая ее где ни попало, а невесту приводили вечером, а на утро приносили приданное»...

Следует обратить внимание еще на одну принципиальную позицию, связанную с характеристикой русского человека, его особенностей: И. Забелин в своей работе «Домашний быт русских царей в XVI–XVII столетиях», сравнивая русское государство с другими государствами, говорит о том, что они [русские цари] были более цивилизованными, образованными. А мы были изолированы от античной культуры, по образцам которой развивалась Европа. Мы же, напротив, развивались сами по себе, на воле, собственными силами и разумом, медленно и тяжело создавали свою самостоятельность. Нам «отказывала в помощи даже сама природа, заставляя двигаться по глубокому северу на восток, встречая на пути те же непроходимые леса, неоглядные тундры и степи, и скудные начатки цивилизации, перед которыми первенствовало даже наше слишком молодое еще развитие» [1, с. 40]. И как водилось на Руси – всем оказывали помощь, всех учили потому, что знали. И сколько нужно было внутренней силы, и жизненного народного духа, чтобы выйти непобежденными из таких враждебных условий жизни, чтобы наконец стать твердо и мужественно среди народов более счастливых и несравненно более богатых и дарами естественных условий, и дарами человеческого развития [2]

Выступая весной 1895 года на заседании славянской благотворительного общества, И.А. Сикорский утверждал, что вековая привычка напряженной физической и нравственной работы вкупе с пережитыми тяжелыми историческими судьбами придавали славянам особый стиль поведения, который ныне и составляет унаследованную особенность народного характера. Самыми типическими чертами русского характера он считал *скорбь, терпение и величие духа среди несчастий*. С его точки зрения, это влечет за собой *напряжение воли, направленное на физическое или нравственное страдание. Стоическая покорность судьбе и готовность вынести все тяготы и лишения составляют характеристический облик русского терпения*. Он установил, что развитое «человеческое чувство славян делает их беспристрастными и позволяет устанавливать здоровые дружеские отношения с людьми разных национальностей». Это чувство выражалось с незапамятных времен в выдающейся и общепризнанной славянской добродетели – гостеприимстве, а впоследствии – в уважении ко всему иностранному, отсутствии духа партикуляризма

(уединенности, разобщенности) и усвоении лучших сторон чужой культуры. Вековую особенность славян составляют гуманные черты, — они поражали наблюдателей в отдаленные времена. В этой силе и жизненности и заключается смысл нашей истории, культуры, воспитания.

Приобщение подрастающего поколения к социально-культурным ценностям народа возможно только через изучение (использование!) особенностей русского традиционного воспитания, постижение его ментальных идей, ведь не случайно все чаще люди ищут средства жизненной ориентации в истории, вероучениях, древних поучениях, житиях, мифах, обрядах, сказаниях. А судить о том, как было представлено воспитание юношества, как им прививались нормы нравственности в обществе, семье, мы можем по текстам нормативных, юридических документов и предписаний, литературных и фольклорных памятников, дневниковых записей, проповедей, этнографических сведений.

Всегда, во все времена, деморализация народа и ослабление его духа — явления взаимосвязанные. Поэтому охрана целомудрия молодого поколения, особенно девушек, была и будет залогом сохранения национального духа и государственности. Детское сознание, — утверждает В. Абраменкова, — по природе своей целомудренно, и целомудрие выполняет охранную функцию, защищая ребенка от опасности, нравственной грязи и разазы. Целомудрие — не столько физиологическое, и не столько нравственное, — это категория мировоззренческая, отражающая целостную картину бытия, целостный и мудрый образ мира.

Напомним, что общие строгие правила и ценность девственности вполне уживались в крестьянском быту со сравнительной распространенностью добрачных интимных связей. Интересен в связи с этим опыт обрядов, подтверждающий сохранение невестой целомудрия до брака, который описывает А.Ф. Кистяковский. В обряде четко прослеживаются нормы как одобрения, поощрения, похвалы в случае сохранения девственности, так и порицания, позора и неудовольствия, если девственность не сохранилась. Удостоверение в непорочности невесты производит, с одной стороны, радость всех гостей торжества, а с другой — оно служит основанием к чествованию невесты, ее родителей, сумевших хорошо воспитать

дочь, а также целого рода. Поются песни: «Честь наша, хвала наша, наша Маруся честна, честно вышла, честь дорога». Мать благодарит свою дочь за то, что ее не «осрамила», а когда дождешься своих деток, — говорит она, — тогда смотри за ними, как я за тобою смотрела». Так выражал народ одобрение добрых семейных нравов и непорочности женщины. Иной характер принимают обряды и символы, если свадьба узнает о том, что новобрачная потеряла невинность до брака. Брачное торжество поет срамные песни, осмеивающие легкое поведение невесты, нестойкость ее в сохранении женской честности, гости выражают глубокое к ней презрение, циничные насмешки и грубость. Жених также имеет право ее наказывать. — Все позорящие обряды рассчитаны на то, чтобы опозорить мать, отца и всю родню невесты. Дома нецеломудренной невесты и жениха лишаются права вывески красных поясов при дымовых трубах на другой день свадьбы и вообще ношения красных лент невестой и дружками. Все имеет сумрачный вид; распеваются только такие песни, чтобы пристыдить мать за «неприсмотр за дочерью». Невеста же, стоя у печи, должна петь песню, в которой она просит извинения у матери и вместе с тем утешает мать обещанием быть доброю хозяйкой. Отцу же нецеломудренной невесты и не вменяется в вину, хотя он сам чувствует срам...

Воспитание девушки целомудренной является особенностью русского национального воспитания, что в первую очередь сопряжено пониманием чести рода, уважением общества к конкретной семье, доверием к ее членам, родителям, матери — в первую очередь, достоинством братьев и сестер. Это связано также и со здоровьем девушки, ее переживаниями и тем, что она должна была рожать здоровое поколение, воспитывать их правильно; а все это влекло за собой и соответствующее воспитание юноши, который строил свои отношения с девушкой на основе уважения к ней, доброты, сдержанности. Но особое место все-таки отводится матери — ее примеру в поведении, ее действиям, ее любви к детям.

#### Библиографический список

1. *Забелин И.* История русской жизни с древнейших времен. — М., 1876. — Ч. 1.
2. *Сикорский И.А.* Основы воспитания и обучения. — Киев, 1909.

## УЧЕТ ГЕНДЕРНОЙ И ВОЗРАСТНОЙ СПЕЦИФИКИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ ВЗРОСЛЕЮЩЕЙ ЛИЧНОСТИ

*В статье приводятся и обсуждаются результаты исследования гендерной и возрастной специфики в процессе формирования социальной успешности.*

**Ключевые слова:** социальная успешность, самоопределение, личность.

**В**ажнейшей характеристикой в системе отношений человека с окружающим миром является оценка его успешности либо неуспешности. Воспитание молодежи, способной к новаторству, творчеству, владеющей организаторскими навыками и лидерскими способностями проецируется как часть социального заказа по отношению к результатам образования. Поэтому задача воспитания успешной личности определена как одно из приоритетных направлений в целом ряде нормативных и декларативных документов: Законе Российской Федерации «Об образовании», «Национальной доктрине образования до 2025 года», Федеральной целевой программе «Молодежь России», Федеральных государственных образовательных стандартах общего и профессионального образования нового поколения.

При этом сама категория социальной успешности является недостаточно определенной, стереотипизированной и зачастую ориентированной на ценности массовой культуры и общества потребления. Это приводит к тому, что подрастающее поколение в процессе своего социального становления направлено на достижение успешности, но при этом ориентируется на внешние аспекты успеха. В этой ситуации утрачивается важнейший компонент социализации – моральная ответственность, нравственное отношение к окружающим, просоциальные ценностные ориентации. Таким образом, происходит прагматизация понимания успешности без учета духовной составляющей, что приводит к чрезмерной автономизации личности, нарушению процессов интеграции индивида в систему социальных отношений, обострению конфликтов индивидов и групп, социальной нестабильности.

При этом, и в науке нет единой позиции в трактовке понятия «социальная успешность». В на-

учной и публицистической литературе успешность рассматривается как высокий материальный достаток; благоприятное стечение обстоятельств; удачная карьера; известность, слава, популярность и др. Для нашего исследования является наиболее ценным положение о социальной успешности как внутреннем качестве личности, связанном с переживаниями чувства удовлетворенности достигнутыми результатами, социальным признанием в коллективе, уверенностью и целеустремленностью в деятельности (А.В. Либин, Ф. Хоппе, Т. Котарбинский, Н.С. Курек и др.).

Сущность и содержание понятия «социальная успешность» традиционно варьируется в зависимости от ожиданий общества по отношению к представителям мужского и женского пола. При этом аспекты профессиональной самореализации чаще касаются представителей сильного пола, а успех женщины оценивается в соответствии с её реализацией в семейной сфере. Вместе с тем система профессионального образования направлена, прежде всего, на развитие мотивации достижения профессиональных успехов, поэтому особую сложность представляет работа со студентками, для которых формирование социальной успешности ориентировано на поиск компромисса самореализации в семейной и профессиональной областях.

Проведенный нами теоретический анализ позволил сделать вывод, что на формирование социальной успешности личности влияют следующие факторы:

1. Внешние (социальные) факторы: полоролевые стереотипы, сложившиеся в обществе (в том числе и критерии успешности мужчин и женщин); средства массовой информации, репрезентирующие образ женственности и мужественности; семейные традиции и нормы (в том числе как отражение традиций этнических); субкультурные влияния.

2. Внутренние (индивидуальные) факторы: гендерная идентичность, самооценка, смысловые ориентации, рефлексивная позиция.

Для определения дальнейшего вектора исследования мы предположили, что у юношей и девушек имеются различные взгляды на социальную успешность. Для подтверждения данной рабочей гипотезы мы провели анализ существующих исследований гендерных различий понимания успеха, а также эмпирическое изучение особенностей представлений о социальной успешности в зависимости от пола.

В исследованиях психологов (Маркелова Т.В., 2005; Селезнева О.В., 2006; Тугушева А.Р., 2007; Шепелева Е.А., 2008 и др.) указывается на различия в представлениях об успехе и самореализации в зависимости от пола. Так, в представлениях девушек общество готово к вариативному пониманию социального успеха для женщины: с одной стороны, приветствуется стремление создать семью (традиционный взгляд), а с другой, оно лояльно относится к другим способам самореализации, например, в работе и т.д. Это приводит к тому, что представления девушек об успехе более разнообразны, чем у юношей, а, следовательно, и более распылены. У юношей, представления об успехе связаны, в основном с карьерой и заработком, и по смысловому содержанию не противоречат друг другу.

В ходе проведенного нами опроса 78 девушек 15–17 лет и 69 юношей того же возраста, данные выводы, в целом подтвердились.

Так, результаты анализа выявили преобладание следующих конструктов содержания понятия «социальная успешность» для женской части выборки: дружеские привязанности, материальный достаток, внешняя привлекательность, уважение, достижения в профессиональной сфере, наличие семьи, детей, ощущение безопасности. Как видим, высокие факторные нагрузки имеют разноплановые аспекты социальной реализации, касающиеся фактически всех жизненных сфер: досуга, профессии, семьи, сексуальной самореализации. При этом, возможно в силу возрастных особенностей, преобладают ориентации на популярность в группе сверстников (дружба, внешность, материальные возможности).

Что касается мужской части выборки, то здесь отмечены более четкие представления: материальный достаток, карьерный рост, возможности самореализации в сфере хобби, стабильность,

налаженный быт. Семья также была отмечена среди критериев социальной успешности, но имела существенно более низкую факторную нагрузку, конструкты связанные с внешностью отмечались юношами достаточно редко.

Таким образом, анализ структуры представлений о социально успешном человеке показал, что юноши и девушки ориентированы на социальные ожидания от социально успешной личности, но при этом не акцентируют внимание на активности самого человека, его самостоятельности и ответственности в выборе профессионального жизненного пути. Что еще раз подтверждает нашу идею о необходимости формирования активной позиции личности в определении собственных жизненных ориентиров.

При этом мы придерживаемся позиции, что в процессе самоопределения перед взрослеющей личностью встают три основные задачи развития (Д.И. Фельдштейн, 1997):

- 1) осознание временной протяженности собственного «Я» включающей детское прошлое и определяющей проекцию себя в будущее;
- 2) осознание себя как отличного от интериоризированных родительских образов;
- 3) осуществление системы выборов, которые обеспечивают цельность личности (в основном речь идет о выборе профессии, половой поляризации и идеологических установках).

В результате решения данных задач, при действии перечисленных выше факторов, объективная и субъективная составляющие успешности могут совпасть — и тогда, можно говорить о достижении личностью социальной успешности, а могут и не совпасть — и это является основанием для вмешательства педагога. Но, такое вмешательство должно быть недирективным, поскольку задача воспитательного воздействия в данном случае должна быть в актуализации у личности способности делать выбор, в т.ч. выбор социальной позиции, социальных ролей и, в целом, самоопределения в системе социальных отношений.

Поэтому мы предлагаем основывать воспитательное воздействие на позициях экзистенциальной педагогики (М.И. Рожков), основной идеей которой является выделение в качестве идеальной цели — формирование человека умеющего оптимально прожить свою жизнь, максимально используя свои потенциалы и реализуя себя в социально-значимой деятельности. При данной позиции субъективное, как производное от дея-

тельности субъекта, понимается как самооценка человеком двух типов последствий своего поведения: самореализации и социального одобрения. Такая самооценка поучает адекватное значение в процессе освоения индивидом рефлексивной деятельности.

Отсюда целью педагогической деятельности

является создание условий, в которых человек посредством рефлексии происходящих жизненных событий социально самоопределяется, а затем социально самореализуется в деятельности. Главным типом педагогического воздействия, на наш взгляд, при этом становится недирективная технология – сопровождение.

УДК 371

**Воропаев Михаил Владимирович**

доктор педагогических наук  
Московский городской педагогический университет  
vrpmv@mail.ru

## СОЦИАЛЬНО-ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИИ В МАССОВОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОЗНАНИИ

*В статье предложен взгляд на педагогическую рефлексия как совокупности несводимых друг к другу, антиномичных рефлексий.*

**Ключевые слова:** педагогическая рефлексия, затруднения, психология.

**Ф**еномен рефлексии в гуманитарных науках рассматривается с самых различных сторон. Его трактовка теснейшим образом связана с пониманием сущности таких фундаментальных явлений как сознание, самосознание, идентификация.

Благодаря работам Б.З. Вульфо́ва, Л.С. Подымовой, В.А. Сластенина, и др. рефлексия в педагогических исследованиях стала выделяться как самостоятельная область исследования, большее внимание стало придаваться рефлексивным процессам, связанным с особенностями педагогической деятельности, а также факторам формирования профессиональной педагогической рефлексии. Широко известны выводы работ Б.З. Вульфо́ва об уровнях сформированности и характере педагогической рефлексии [2].

Однако, по нашему мнению, существуют еще множество аспектов изучения рефлексии, которые заслуживают более углубленного изучения. Настоящая статья посвящена одному из них.

Рассматривая научно-педагогическую историографию данного вопроса, обращает на себя внимание, что практически все авторы, признавая разный уровень, характер и особенности профессиональной педагогической рефлексии, имплицитно предполагали одномерную ось распределения этих характеристик и особенностей: от некоего «нуля» до некоего «высокого» (или «высшего») уровня. Вовлечение в рассмотрение неких особенностей субъекта рефлексии (напри-

мер, опыта) несколько «размывало» эту ось, но не нарушало принципов ее построения.

Основным тезисом данной статьи является утверждение о том, что педагогическая рефлексия (в гораздо большей степени, чем, например рефлексия врача-клинициста) может быть рассмотрена как совокупность несводимых друг к другу, антиномичных рефлексий. Источник этой антиномичности – не в особенностях субъективного мышления конкретных групп педагогов, а в особенностях той семиотической системы, того языка, которым пользуются эти педагоги для того, чтобы рефлексировать свой опыт.

Адекватной методологической базой для такого анализа является подход, отраженный в работах социальных феноменологов П. Бергера, Т. Лукмана, А. Щюца [1]. Для этих авторов социальный мир является миром значений, переживаемых и интерпретируемых людьми в повседневной жизни. Рефлексия, согласно их представлениям, является границей мира повседневности (мира «естественной установки»). Важной для наших рассуждений является и выводы о легитимационных функциях систем знания.

В своих рассуждениях мы отталкиваемся от ряда тезисов.

Во-первых, от признания объективной антиномичности педагогического знания.

Во-вторых, от признания ослабления конвенциональности в современном отечественном научном сообществе, как основе выработки па-



радигм (в том смысле, которое вкладывал в это понятие Т. Кун), и замещения конвенциональных факторов идеологическими и властными механизмами.

В-третьих, от признания факта происходящего в настоящее время цивилизационно-культурного перелома, отчасти вызванного вовлечением нашей страны в глобальные цивилизационные процессы.

Рассмотрим вышеназванные тезисы подробнее.

Мысль о сложном структурном построении педагогического знания высказывалась не раз. В пособии по философии П.В. Алексеева и А.В. Панина использована весьма на наш взгляд удачная логика определения предмета философии. Воспользуемся ей, определяя педагогику.

Итак, для нас, педагогика – это область знания изучающая (или точнее отражающая) воспитание, которая носит черты:

во-первых, науки (в сциентистском, рациональном понимании, так как отражает сущностные характеристики своего предмета);

во-вторых, обыденного знания;

в-третьих, философии (т.к. теснейшим образом связана с мировоззрением);

в-четвертых, легитимации (т.к. педагогика с разной степенью успешности оправдывает происходящее в образовании);

в-пятых, мистики (ибо обсуждение вопросов духовности, понятий в религиозной или эзотерической традиции ничем иным кроме как мистикой не является).

В совокупности этих признаков рациональная характеристика педагогики противостоит всем остальным. И если в дидактике она часто преобладает над ними, то в других областях ситуация иная.

Очевидно, что рефлексия, основанная на каждой из граней педагогического знания, будет принципиально отлична от альтернативного варианта. Веру в Бога не измерить психометрически. Утверждение о существовании иных, помимо религиозных типов духовности неприемлемо для конфессиональной педагогики. Для департаментов образования поле абсолютной истины определяется последним циркуляром Министерства.

Дополнительные сложности создают и подвижки в предметном размежевании с сопредельными научными дисциплинами. И основная проблема – предметное разделение с психологией (хотя можно вспомнить и антропологию, и андрологию, и педагогический менеджмент и мно-

гие другие направления). Мало кто станет спорить с утверждением о том, что психология отличается от педагогики. Однако, по нашему мнению, причины здесь скорее исторические, чем объективные. Современные педагогические тексты написаны, как правило, «из» школы и «для» школы, т.е. имплицитно подразумевают существование неких чисто школьных социальных структур, в которых происходит то, что в учебниках называется «целостным педагогическим процессом».

Психология, с самого своего возникновения, имела тесную связь с университетской экспериментальной наукой, и была ориентирована на помощь человеку, который сам (добровольно!) пришел на консультацию. Психология вплоть до последнего времени была уделом интеллектуальной элиты, и потому планка сложности в этой профессии до сих пор еще стоит весьма высоко. Сама по себе проблема соотношения предметных областей педагогики и психологии сложна, но по нашему мнению, достаточно очевидно, что предметы изучения этих дисциплин во многом совпадают. Стандартный аргумент о том, что, мол, психологи изучают то, что есть, а педагоги это состояние изменяют, звучит странно в условиях массового распространения различных форм психотерапии и психокоррекции.

Вторая группа факторов, приводящая к ослаблению роли научных парадигм в педагогике, связана в основном, с прогрессирующими затруднениями с верификацией в области научно-педагогического знания. Но сейчас возможности заключения конвенций по поводу парадигм затруднены. Стремительный рост объема научно-педагогических текстов, в сочетании с изъятиями коммуникации в рамках научного сообщества объективно усложняет (если не сказать еще жестче – делает невозможной) структурное упорядочение научно-педагогического знания.

Третья группа факторов связана, как было отмечено выше, с крупными социально-культурными сдвигами в отечественном обществе. Современная школа переживает в нашей стране перманентное реформирование. Скорость изменения ситуации в образовании и в обществе такова, что педагогика (да и не только она) просто не успевает за действительностью. Как можно «отражать закономерности», если в самом объекте эти закономерности меняются ежемесячно? У целых социальных слоев меняется (изменилось) воспри-

ятие действительности, или, говоря более точно, возникли новые социальные реальности. В 20-х гг. XX в. рефлексия многих бывших учителей гимназий принципиально отличалась от того, как смотрели на происходящее ШКРАБы, очарованные дальтон-планом. И сейчас восприятие действительности педагогами, полагающими, что их задача – научить детей «читать, писать и считать», как очевидно, не совпадает с восприятием учителей, реализующих себя в качестве лауреатов областных конкурсов проектов.

Таким образом, мы видим, что рефлексия, которая по своей природе, должна прояснять «сумрак» естественной установки, приближать к истине, в области педагогики часто действует противоположно. На уровне нормативных документов федерального уровня сосуществуют рядом «конкурентоспособность личности» и «гуманистическая ориентированность системы образования». Уровень духовного развития меряется психологическими методиками, ориентированные на диагностику «Я-концепции». Все чаще встречается в педагогических текстах словосочетание «духовная компетентность». Этот ряд примеров можно продолжать почти бесконечно.

Оппозиции, отмеченные выше, крайне редко признаются в педагогическом анализе. «Стыки» (а точнее отсутствие таковых) между различными логиками и теоретическими языками остаются неприкрытыми.

Еще любопытнее рефлекс-подобные (мы затрудняемся предложить более адекватный термин) конструкции, обслуживающие (легитимирующие) профессиональное поведение педагогов в рамках обыденного педагогического сознания. Они продуцируются тогда, когда педагог сталкивается с необходимостью «для отчета» описать свой опыт. Отмечено, что существует внешний слой профессионального сознания, ни-

каким образом не влияющий на профессиональную деятельность. «Содержание этого слоя представляет собой некий конгломерат псевдогуманистических установок и шаблонных высказываний, относящихся обычно к личностно-ориентированному образованию <...>. Этот слой фактически представляет собой внешний, так сказать, верхний уровень структуры их профессионального сознания, часто очень сильно отличающегося от следующего, реально действующего уровня норм» [5, с. 99]. Такое сознание сдержит рудименты мифологического мышления, терпимо к противоречиям [4, с. 120]. Критическое исследование этого мышления предприняли Ю.С. Тюнников и М.А. Мазниченко [3].

Многие из высказанных выше тезисов обоснованы лишь частично. Но основной вывод нам кажется достаточно обоснованным. Нет единого образа «хорошей» педагогической рефлексии, она весьма различна, и различные ее варианты не сводимы друг к другу. Но существует общий признак «хорошей» рефлексии – прояснение соотносительности с базовыми основаниями мировоззрения.

#### Библиографический список

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания. – М.: Медиум, 1995.
2. Вульф Б.З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии: взгляд на профессиональную подготовку учителя. – 2-е изд. – М.: Магистр, 1999.
3. Тюнников Ю.С., Мазниченко М.А. Педагогическая мифология: учеб. пос. – М., 2004.
4. Улыбина Е.В. Психология обыденного сознания. – М., 2001.
5. Юдина Е.Г. Профессиональное сознание педагога: опыт постановки проблемы в современном образовании // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 1. – С. 89–100.

## РЕФЛЕКСИЯ В СТРУКТУРЕ ЗАТРУДНЕННОГО ОБЩЕНИЯ ПЕДАГОГА

*В статье обсуждается рефлексия как трудность педагога в коммуникативной деятельности и причины развития. Приводятся и обсуждаются результаты исследования затрудненного общения педагога.*

**Ключевые слова:** рефлексия, педагог, коммуникативные трудности, общение, вербальная креативность.

Процесс педагогического общения представляет собой сложный комплекс различных отношений, складывающихся в процессе взаимодействия основных категорий педагогических подсистем («педагога-ученика», «педагога-администрации», «педагога-родителей», «педагога-коллег по работе»). Ситуации общения в такой сложной системе педагогического взаимодействия нередко приобретают характер затрудненных, неэффективных, деструктивных. Нарушения, барьеры, возникающие в этом процессе, оказывают влияние не только на характер отношений между педагогом и участниками образовательного процесса, но и на особенности развития личности участников коммуникаций, на формирование устойчивых коммуникативно-личностных трудностей в деловом и доверительном общении. Все это ведет к необходимости поиска факторов, определяющих эффективное преодоление ситуаций затрудненного взаимодействия. В.А. Лабунская в своих исследованиях в качестве подобных факторов выделяет *систему отношений* как базовую характеристику субъекта общения; уровень развития *социальных способностей* личности, например эмпатии; формально-содержательные характеристики *представлений индивида о другом* как трудном партнере общения [4].

В нашем исследовании было установлено, что одним из значимых факторов преодоления коммуникативных трудностей субъекта является *рефлексия*. Эффективность действий, направленных на выход из ситуации затрудненного общения, определяется точностью произвольного контроля за ними, что требует первоочередного «подключения» именно рефлексивных процессов.

*Педагогическая рефлексия* – основа профессионального и личностного самосовершенствования учителя. По мнению Б.З. Вульфога, педагогическая рефлексия – это «состояние внутренних сомнений, обсуждение с самим собой возникающих в жизни (в собственном педагогичес-

ком опыте) вопросов, трудностей, поиск вариантов ответов на происходящее или ожидаемое, внутренняя работа соотнесения себя, возможностей своего «Я» с тем, что требуют жизненные обстоятельства, сложившаяся психолого-педагогическая ситуация» [2].

В психологической науке также подчеркивается особая роль *творческой составляющей рефлексии* (Я.А. Пономарев, Ч.М. Гаджиев, С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов и др.). Исходя из этого, мы предположили, что достаточно высокий уровень творческих способностей педагога способствует развитию педагогической рефлексии и ее успешной актуализации в ситуациях затрудненного общения. Это, в свою очередь, позволяет преодолеть как *объективные* коммуникативные трудности (то есть педагог достигает поставленной в коммуникации цели), так и *субъективные* (отсутствие внутреннего напряжения, негативных эмоций).

В процессе нашего исследования были получены интересные результаты, подтверждающие эту гипотезу.

Действительно, уровень творческого потенциала обуславливает характер рефлексивности и влияет на коммуникативное поведение в ситуациях затрудненного общения. Наиболее высокий уровень творческих способностей был обнаружен у педагогов с высоким уровнем развития рефлексии, причем эти учителя используют в ситуациях затрудненного общения *цивилизованный стиль*, т.е. они планомерно анализируют ситуацию общения, выстраивают адаптивную модель поведения, пытаясь сохранить при этом благоприятные межличностные отношения, более успешно преодолевают коммуникативные трудности.

В данной группе более развита *невербальная креативность*. Педагоги в общении опираются на такие средства выразительности, как мимика, жесты, позы и т.д. Для них основным является установление и поддержание раппорта на протяжении всего процесса общения. В основном в общении педагоги с данной стратегией используют

открытые позы, активное прямое и перекрестное отзеркаливание. Им легче повлиять на человека, если они находятся с ним на «одной волне», т.е. когда им удалось расшифровать его невербальные сигналы, путем анализа ситуации и особенностей поведения данного человека. При описании поведения данных педагогов можно провести аналогию с танцем, в котором партнер откликается на каждое движение другого и пытается подстроиться под его темп и скорость. В процессе взаимодействия субъекты общения предельно внимательны ко всем изменениям, происходящим в невербальном поведении собеседника. Все это – результат рефлексивной позиции педагога.

Кроме того, они отличаются высоким уровнем эмпатии, любознательности, высокой степенью самоорганизации и независимости, но при этом недостаточно уверены в себе. Основной целью этих педагогов является достижение взаимопонимания с собеседником и нахождение с ним общего языка через анализ позиций и поиск точек соприкосновения.

Низкий уровень развития творческих способностей значимо связан с низким уровнем развития рефлексии; такие педагоги предпочитают *варварский стиль* общения, приобретающий формы принуждения, нападения, порицания. Этот стиль не разрешает, а только усугубляет ситуации затрудненного общения, вызывая у оппонентов ответную агрессивность, враждебность, что влечет за собой установление барьеров между участниками образовательного процесса.

Эта группа педагогов испытывает трудности в установлении контактов с другими участниками образовательного процесса; они не понимают эмоциональных проявлений и поступков собеседников, часто не находят взаимопонимания с окружающими. Возможно, основной причиной в непонимании чувств других людей становится не отсутствие желания понять их, а низкий уровень развития рефлексии и существующие трудности в понимании своих актуальных эмоциональных состояний. Педагоги с трудом и недифференцированно выражают основные эмоции контакта – гнев, страх, обиду, доверие и любовь, потому заменяют их другими более простыми эмоциями. Также с точки зрения некоторых исследователей, педагоги этой группы часто не делают различий между чувствами и фактами [9]. Таким образом, невозможность понимания сво-

их чувств приводит к трудностям в проникновении в чувственную сферу другого человека, что демонстрирует низкий уровень рефлексии у данных педагогов.

Так же в этой группе наблюдается низкая степень сосредоточенности, эмпатии и способности к абстрагированию, а также низкий уровень любознательности (практически отсутствует интерес к получению новой информации).

Педагоги, склонные к *манипулированию* в процессе общения, имеют более низкий уровень креативности, однако проявляют высокую *вербальную креативность*. При общении эти педагоги учитывают такие характеристики собеседника, как возраст (наиболее поддающиеся влиянию, по мнению манипуляторов, являются люди «младше или ровесники»), доверие к инициатору общения («положительное отношение», «уважение», «доверие», «симпатия», «близкое знакомство»), восприимчивость к внушаемому воздействию («на внушаемых людей», «менее информированных в этом вопросе», «человек, который сомневается»). Желаемым результатом общения становится изменение мнения, взглядов человека и достижение безусловного согласия с позицией, транслируемой манипулятором. Таким образом, в процессе общения педагоги, использующие данный стиль хорошо оценивают других людей, но испытывают ряд трудностей при анализе собственных возможностей и испытываемых чувств и эмоций.

В результате полученных данных мы можем сделать вывод о том, что *рефлексия* связана с креативностью; входит в структуру затрудненного общения личности как фактор, обуславливающий успешность преодоления коммуникативных трудностей; обуславливает модели коммуникативного поведения педагога; определяет выбор методов, форм воздействия и самопрезентации субъекта общения. Особую актуальность полученным результатам, как нам кажется, придает мысль о том, что, рефлексия в педагогическом процессе можно рассматривать как всеобщее качество, поскольку «каждый человек – педагог, хоть и не всегда профессиональный» [2].

#### Библиографический список

1. Белкина В.Н., Ревякина И.И. Педагогическая рефлексия как профессиональная компетенция // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 3. – С. 203–206.

2. Вульфова Б.З., Харьков В.Н. Педагогика рефлексии. – М.: Магистр, 1995. – 111 с.

3. Давыдова Г.И. Рефлексивный диалог в образовательном процессе вуза: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2009. – 44 с.

4. Лабунская В.А., Менджерницкая Ю.А., Брус Е.Д. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 288 с.

5. Разина Т.В. Рефлексия в решении педагогических

проблемных ситуаций // Ярославский психологический вестник. – 2001. – № 5.

6. Самохвалова А.Г. Деловое общение: путь к успеху. Учебное пособие – Кострома: КГУ, 2007. – 332 с.

7. Серавин А.И. Исследование творчества. – СПб.: «Копи-Парк», 2005. – 200 с.

8. Сидоренко Е.В. Тренинг влияния и противостояния влиянию – СПб.: Речь, 2002. – 256 с.

9. Шейнов В.П. Искусство убеждать – М.: Изд-во «ПРИОР», 2001 – 304 с.

УДК 37.04

**Захарова Жанна Анатольевна**

доктор педагогических наук, профессор  
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова

**Чугунова Эльвира Ивановна**

кандидат педагогических наук  
Ченцовский детский дом, Костромская область  
ipp@ksu.edu.ru

## СПЕЦИФИКА РЕФЛЕКСИВНЫХ ЗАТРУДНЕНИЙ У ДЕТЕЙ-СИРОТ

Авторы представляют рефлексии как феномен весьма многозначный, описывают его виды и специфику затруднений у детей-сирот.

**Ключевые слова:** дети-сироты, рефлексия, затруднение, принятие.

Серьезные изменения во всех сферах жизни российского общества, происходящие в стране со второй половины восьмидесятых годов, привели к резкому ухудшению положения детства, как особого этапа социального взросления молодых поколений, семьи как основного института социализации. Особого внимания в этой связи требуют дети-сироты, воспитывающиеся в детских домах. Забота об обездоленных детях является одной из основных нравственных норм цивилизованного общества и актуализирует важность создания условий для становления зрелой личности, способной в дальнейшем стать достойным его членом.

Согласно научным исследованиям Л.В. Байбородовой, И.В. Дубровиной, В.С. Мухиной, И.И. Осиповой, Н.Н. Толстых и собственному многолетнему опыту сопровождения детей-сирот пребывание ребенка в учреждении отрицательно влияет на все сферы развивающейся личности. Выходя из учреждений интернатного типа, воспитанники в большинстве своем становятся асоциальными личностями: зависимыми, не способными к самостоятельной ответственной жизни, эмоционально глухими и жестокими. Дети-

сироты испытывают чувство отчужденности от интересов и дел окружающего мира и несовместимости с ним (О.В. Бережная, Е.Я. Дрыгина, И.В. Дубровина, С.В. Кривых и др.).

У детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, преобладает негативная идентичность (диффузия идентичности) или преждевременная остановка, наблюдается низкий уровень развития рефлексии.

Вместе с тем, по мнению Ю.Н. Емельянова, С.Л. Ларионовой, О.А. Кожевниковой, А.А. Налчаджана и др., одним из психологических условий, способствующих успешности адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, наряду с ценностными ориентациями, Я-концепцией (целостное Я, позитивное отношение к себе), адаптационными свойствами интеллекта, индивидуальными особенностями и коммуникативными способностями, личностной идентичностью является развитая рефлексия.

Рефлексия является предметом изучения и орудием, применяемым в разных сферах человеческого знания и его использования: философии, науковедении, психологии, акмеологии, управлении, педагогике, эргономике, конфликтоло-

гии и др. Рефлексия (от лат. reflexio – обращение назад) – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. В «Философском энциклопедическом словаре» рефлексия определяется как «принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок; предметное рассмотрение самого знания, критический анализ его содержания и методов познания; деятельность самопознания, раскрывающая внутреннее строение и специфику духовного мира человека» [4]. В психологическом словаре мы находим следующее определение рефлексии: Рефлексия – (лат. reflexio – отражение) – 1) размышление, полное сомнений, противоречий. Анализ собственного психического состояния; 2) как механизм взаимопонимания – осмысление субъектом того, какими средствами и почему он произвел то или иное впечатление на партнера по общению [2].

Понятие рефлексия возникло в философии и означало процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании. В современных разработках проблема рефлексии рассматривается в следующих контекстах: при изучении теоретического мышления (А.В. Коржуев, В.А. Попков, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская); при изучении процессов коммуникации и кооперации, связанных с необходимостью понимания оснований совместных действий и их координации (В.С. Мухина, Т.В. Махова); при изучении самосознания личности, связанной с проблемой формирования, воспитания и самовоспитания подрастающих поколений (А.В. Хуторской, Г.Ю. Ксензова, Г.К. Селевко и др.).

В социальной психологии рефлексия выступает в форме осознания действующим субъектом – лицом или общностью – того, как они в действительности воспринимаются и оцениваются другими индивидами или общностями.

В психологических исследованиях рефлексия выступает двояко: 1) как способ осознания исследователем оснований и результатов исследования, и 2) как базовое свойство субъекта, благодаря которому становится возможным осознание и регуляция своей жизнедеятельности.

В.В. Давыдов, рассматривая данное понятие с позиции деятельности, считает, что рефлексия – это осознание субъектом средств и оснований деятельности. У В.А. Сластенина можно найти такое определение: «рефлексия включает в себя

построение умозаключений, обобщений, аналогий, сопоставлений и оценок, а также переживания, припоминания и решение проблем. Она охватывает также обращение к убеждениям в целях интерпретации, анализа, осуществления действий, обсуждения или оценки» [3].

Как видно из вышесказанного, рефлексивный феномен весьма многозначен и в самом общем виде может быть представлен, во-первых, как индивидуально-психологическая рефлексия – самопознание, самосознание человека, а во-вторых, как социально-психологическая рефлексия – постановка себя на место другого человека и размышление за другое лицо.

В зависимости от функций, которые выполняются рефлексией в различных ситуациях, А.В. Карпов, А.С. Шаров и некоторые другие исследователи выделяют следующие её виды:

1. Ситуативная рефлексия – выступает в виде «мотивировок» и «самооценок», обеспечивающих непосредственную включённость субъекта в ситуацию, осмысление её элементов, анализ происходящего. Включает в себя способность субъекта соотносить с предметной ситуацией собственные действия, а также координировать и контролировать элементы деятельности в соответствии с меняющимися условиями.

2. Ретроспективная рефлексия – служит для анализа уже выполненной деятельности и событий в прошлом.

3. Перспективная рефлексия – включает в себя размышления о предстоящей деятельности, планирование, выбор наиболее эффективных способов её осуществления, а также прогнозирование возможных её результатов [1].

В свою очередь И.Н. Семенов и С.Ю. Степанов разрабатывая рефлексивно-гуманистическое направление в психологии, выделили следующие четыре вида рефлексии: интеллектуальная, личностная, коммуникативная, кооперативная.

Таким образом, рефлексия – внутренний диалог, в котором человек рассматривает, оценивает, принимает или отвергает те или иные нормы, ценности, поведенческие сценарии, свойственные значимым лицам, обществу сверстников, различным социально-профессиональным слоям и т.д. С помощью рефлексии ребенок, в частности, может формироваться и изменяться в результате осознания и переживания им той реальности, в которой он живет, своего места в этой реальности и себя самого.

В тоже время, как отмечалось выше, у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, особенно в период подростничества наблюдаются низкий уровень принятия себя и других, ведомость и группозависимость. Следовательно, результатом воспитательной деятельности педагогических коллективов интернатных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, должно быть, в частности, убеждение воспитанников в необходимости проявления самостоятельности для непрерывного развития личности. Важнейшим средством подобного развития является способность самоосмысления собственного поведения, способность ясно ставить цели и задачи, проектировать необходимую деятельность.

Большинство авторов (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.) считают рефлексии новообразованием младшего школьного возраста. Значит ли это, что на более поздних этапах развития личности ребенка такая работа бессмысленна и не результативна? Речь идет скорее о предпосылках и особенностях рефлексии на ранних этапах развития, о сензитивности данного возраста. Так, например, в дошкольном возрасте (от 3-х лет до 7) через отношения со взрослыми интенсивно развивается способность к идентификации с людьми, когда ребенок рефлексит, пытается проанализировать собственное психическое состояние, проецировать свой поступок на возможные реакции других людей, при этом он хочет, чтобы люди испытывали к нему благосклонность, благодарность, признавали и ценили его хороший поступок. Приобретенные к концу дошкольного возраста рефлексивные способности оказывают ребенку хорошую услугу при решении проблемных ситуаций отношений с учителем и одноклассниками, при этом в новых отношениях со взрослыми и со сверстниками ребенок продолжает развивать рефлексии на себя и других. Л.С. Выготский также доказал, что на психическое развитие ребенка влияет обучение.

Солидаризируясь с С.В. Пигузовой выделяющей при формировании рефлексивных способностей 3 стадии: 1) стадия становления коллективной рефлексии; 2) стадия становления групповой рефлексии; 3) стадия становления индивидуальной рефлексии, при чем последняя стадия возникает уже в подростковом возрасте, считаем, что

развитию рефлексии воспитанников сиротских учреждений на более поздних возрастных этапах будет способствовать проведение систематической психокоррекционной работы.

Такая работа предполагает совместное обсуждение, обмен взглядами, мыслями, предположениями, совместное преодоление трудностей и достижение успеха, что необходимо для развертывания рефлексивных процессов. Но не всякая совместная деятельность приводит к конструктивному решению конфликтной и проблемной ситуации. Одна из возможностей для появления рефлексии обнаруживается при возникновении непреодолимых затруднений в функционировании, в деятельности, в результате которых не выполняется потребность. Следовательно, только при соответствующей организации групповой работы в проблемной ситуации ребенок-сирота способен выйти в рефлексивную позицию и направить свой анализ на породившую его ситуацию и способ деятельности. Так же психокоррекционная работа должна включать повышение уровня принятия детьми-сиротами себя и других, снижение ведомости и повышение уровня стремления к доминированию, снижению моратория идентичности. Результативной в этом направлении становится использование в обучении детей-сирот копинг-стратегии в когнитивной (проблемный анализ и установка собственной ценности), эмоциональной (оптимизм и протест) и поведенческой (сотрудничество, обращение за помощью) сферах.

Таким образом, основными путями преодоления рефлексивных затруднений у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, является социальное обучение с использованием самодетерминирующих активность детей методов и приемов и расширение социального опыта с применением элементов тренинга.

#### Библиографический список

1. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология рефлексии. – М., 2002.
2. Россохин А.В. Рефлексия и внутренний диалог в изменённых состояниях сознания: Интерсознание в психоанализе. – М., 2010.
3. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск, 1993.
4. Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия. – М., 2005.

Крылова Наталья Геннадьевна

кандидат педагогических наук, доцент  
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова  
natkrulova@mail.ru

## ОСОБЕННОСТИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ И СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ ПЕДАГОГА-РЕПЕТИТОРА (ТЬЮТОРА)

*Представлен анализ особенностей педагогической деятельности тьюторов, проанализирована специфика связей между уровнем самоактуализации педагога-репетитора и стилем его педагогического общения.*

**Ключевые слова:** самоактуализация, стиль педагогического общения, тьюторы.

Сегодня исследовательский интерес к проблеме самоактуализации и самореализации личности явно наблюдается как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Во много это может быть связано с пониманием ее значимости в ситуации, когда общество предъявляет все более высокие требования к развитию таких качеств личности профессионала как способность к саморазвитию, самосовершенствованию, самореализации. Эта ситуация во многом задается особыми социально-экономическими условиями, способствующими обострению конкурентоспособности на рынке профессионального труда, особенно в среде тьюторов или педагогов-репетиторов. Феномен тьюторства тесно связан с историей европейских университетов и происходит из Великобритании. Он оформился примерно в XIV веке в классических английских университетах: Оксфорде, Кембридже. С этого времени под тьюторством понимали сложившуюся форму университетского наставничества.

Со временем сфера деятельности тьютора расширилась – все большее значение начинают приобретать в нем образовательные функции. Тьютор принимал на себя разнообразные задачи: определять и советовать студенту, какие лекции и практические занятия лучше всего посещать; как составить план своей учебной работы; наблюдал и контролировал, чтобы его ученики хорошо занимались и были готовы к университетским экзаменам, то есть тьютор был ближайшим советником студента и помощником во всех его затруднениях.

Сегодня институт тьюторства получил новую жизнь, выйдя из пространства высшей школы. Сегодня можно говорить о росте численности тьюторов или педагогов-репетиторов как в локальном Российском образовательном пространстве, так и в мировом масштабе. Репетиторство (тьюторство) – это серьезная реальность сегодняшне-

го дня. Разные причины приводят педагогов в стан репетиторов: экономические (поиск дополнительного заработка), личностные (внутриличностные противоречия, профессиональное выгорание и т.д.)

Репетиторы принимают на себя выполнение разнообразных функций:

- посреднической (установление связей и партнерских отношений между семьями, учащимися и образовательным учреждением, педагогами массовой школы, для повышения эффективности образовательной деятельности);

- психолого-профилактической (организация свободного общения с семьей и ребенком, организация индивидуального подхода и поддержки семей и учащихся в ситуации образовательных затруднений, а так же моделирование ситуации успеха для детей в массовой школе);

- информационной (информирование семей о возможных вариантах проведения досуга, развития творческой сферы личности ребенка (музыка, художественное творчество и т.д.)),

- консультационно-образовательной (организация систематических индивидуальных или групповых занятий направленных на помощь в усвоении знаний, организация и проведение консультаций для родителей и детей, в рамках детального прорабатывания зон наибольшего затруднения и пробелов в освоении образовательной программы (фактически здесь, родители платят за некачественное выполнение школой (учителями-предметниками) своих обязанностей.), или в выстраивании индивидуального маршрута ребенка по подготовке к Олимпиадам, ЕГЭ, ГИА и т.д.).

Сегодня успешность, эффективность педагогической деятельности как педагогов массовой школы, так и педагогов-репетиторов (тьюторов), работающих в неофициальном образовательном пространстве во многом связывается с умением педагога создавать атмосферу взаимопонимания, доверия, сотрудничества, которая способствует



развитию личности ребенка, обеспечивает условия для раскрытия его способностей и возможностей, то есть содействует самореализации самих учащихся.

В настоящее время в научных исследованиях, активно изучается и рассматривается проблема самоактуализации педагога, работающего в массовой школе и возможные варианты ее влияния на процесс развития личности ребенка (И.А. Зимняя, Л.М. Митина, А.А. Реан), а с другой стороны отмечается значимость и важность формирования у педагогов такого стиля педагогического общения, который может способствовать становлению комфортного эмоционального климата учебного коллектива, в котором складывается важная система воспитательных взаимоотношений, который в свою очередь способствует эффективному воспитанию, обучению и развития личности учащегося (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова). Однако, проблема самоактуализации и самореализации, тьютора или педагога-репетитора, доля численности которых в не официальном образовательном пространстве неуклонно растет, не являлась предметом отдельного изучения.

В нашем исследовании, мы предположили, что стиль педагогического общения может быть обусловлен уровнем развития потребности в самоактуализации у педагогов и провели исследование на выборке педагогов-репетиторов (тьюторов)

Мы использовали следующие методы: Модифицированный вариант методики определения стилей по замерам установки Ф. Фидлера, методика удовлетворенности основных потребностей А. Маслоу, Опросник личностной ориентации «РОИ» Э. Шострома, методика диагностики направленности личности Б. Баса, обработка полученных данных осуществлялась с помощью методов математической статистики (методом ранговой корреляции Спирмена ® и пошаговым регрессионным анализом).

В исследовании приняли участие педагоги-репетиторы в возрасте от 27 до 54 лет. Образование респондентов высшее, опыт репетиторства от 3 до 15 лет. Объем выборки составил 30 человек. На основании полученных результатов, мы можем сделать следующие выводы.

Педагоги-репетиторы или тьюторы, имеющие низкий уровень развития потребности в самоактуализации склонны к авторитарному стилю педагогического общения, В нашей выборке авторитарный стиль педагогического общения демон-

стрируют лишь 14% респондентов. Эти педагоги-репетиторы более ориентированы на выполнение учебной задачи, чем на установление позитивного и продуктивного взаимодействия с учащимися, они не видят особой ценности в организации системы поддержки как самих учащихся, так и их семей в ситуации образовательных затруднений, они не ставят перед собой задачу – моделировать ситуации успеха для детей, для более комфортного их нахождения в массовой школе. Они очень требовательны, не склонны к самокритичности, больше приказывают и контролируют, чем советуют, помогают и убеждают. В целом можно сказать, что данная группа педагогов-репетиторов практически отрицает для себя психолого-профилактическую функцию, которую может принимать на себя репетиторство, как образовательная практика.

С помощью пошагового регрессионного анализа, мы установили, что уровень развития потребности в самоактуализации оказывает влияние на уровень выраженности особенностей самоактуализации, а именно на степень гибкости поведения педагога-репетитора в различных ситуациях ( $Beta = 0,397$  при  $p < 0,006$ ), на способность спонтанно выражать свои чувства или быть самим собой ( $Beta = 0,486$  при  $p < 0,0005$ ), на способность тьютора принимать себя таким какой он есть ( $Beta = 0,336$  при  $p < 0,02$ ), на способность педагогов устанавливать контакты с окружающими ( $Beta = 0,404$  при  $p < 0,005$ ), на степень выраженности у педагогов стремления к приобретению знаний ( $Beta = 0,299$  при  $p < 0,04$ ), а также на выраженность творческой направленности личности ( $Beta = 0,35$  при  $p < 0,01$ ).

Мы можем говорить, что стиль педагогического общения и направленность личности педагога-репетитора зависят от уровня развития у них потребности в самоактуализации. Тьюторы, склонные к демократическому стилю педагогического общения и направленностью личности на ребенка, способны быстро реагировать на изменяющуюся ситуацию, они оценивают факты, явления, а не личность ребенка, что является характерным для позиции педагога как воспитателя. Следует отметить, что большинство нашей выборки, а именно 86% педагогов-репетиторов демонстрируют демократический стиль педагогического общения.

Педагоги-репетиторы, ориентированные на ребенка и склонные к демократическому стилю, легко и быстро вступают в контакт с детьми и спо-

собны устанавливать с ними глубокие и тесные отношения. Для педагогов, придерживающихся демократического стиля общения, характерно активно-положительное отношение к учащимся, адекватная оценка их возможностей, успехов и неудач. Таким педагогам свойственно глубокое понимание учащихся, способность выявить ведущие цели и мотивы его поведения, умение прогнозировать развитие его личности, эти педагоги имеют высокий «рейтинг успешности» среди учащихся и родителей, принимая на себя выполнение как правило всех функций: посреднической, психолого-профилактической; информационной; консультационно-образовательной. Мы полагаем, что именно демократический стиль общения характеризует тьютора как профессионала, целенаправленно воздействуя на ученика и создает условия для его самореализации и самоактуализации как непосредственно в неофициальном образовательном пространстве, так и в массовой школе.

#### Библиографический список

1. Митина Л.М., Митин Г.В., Анисимова О.А. Профессиональная деятельность и здоровье педагога. – М., 2005.
2. Карпова Е.А. Акмеологические основы самореализации личности в основных сферах жизнедеятельности человека // Психология человека в современном мире. Т. 3: Психология развития и акмеология. Экзистенциальные проблемы в трудах С.Л. Рубинштейна и в современной психологии. – М., 2009 – С. 145–151.
3. Психологические проблемы смысла жизни и акме: Материалы XI симпозиума / под ред. Г.А. Вайзер, Е.Е. Вахромова – М., 2006.
4. Bray M. Blurring boundaries: the growing visibility, evolving forms and complex implications of private supplementary tutoring // Orbis Scholae. Educational Change in Global Context. Charles University in Prague. – 2010. – Vol. 4. – № 2. – Pp. 61–73.

УДК 378

**Зурхаев Марат Адильханович**

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова  
dager-07@mail.ru

### ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ПОМОЩЬ СТУДЕНТАМ-ЮНОШАМ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ В ВУЗЕ

*Трудности для студента-юноши связаны с первичной социализацией в вузе, со сменой вида деятельности и знакомством с новым коллективом. С целью успешной социальной адаптации студентов педагогом, куратором и психологом проводятся адаптационные тренинги, совместные выезды, массовые мероприятия.*

**Ключевые слова:** социальная адаптация, социализация, куратор, адаптационные мероприятия, взаимодействие.

**П**ервые трудности для студента-юноши связаны с новыми условиями жизни, с первичной социализацией в вузе. Ведь вместе с присвоением статуса студента молодые люди сталкиваются с рядом трудностей: новая система обучения, взаимоотношения с однокурсниками и преподавателями, проблемы в социально-бытовом отношении, самостоятельная жизнь в городских условиях (для иногородних студентов), недостаточное знание структур и принципов работы университета и возможностей для самореализации в творчестве, науке, спорте и общественной жизни.

Адаптация студентов-юношей к условиям обучения в вузах имеет свою специфику. Основной составной частью проблемы адаптации считают преодоление перестройку школьного отно-

шения к учебному процессу. Успешность в обучении может быть не только и не столько показателем общей одаренности или высокой трудоспособности, но и показателем адаптированности.

Многие первокурсники испытывают большие трудности, связанные с отсутствием навыков самостоятельной учебной работы, они не умеют конспектировать лекции, работать с учебниками, находить и добывать знания из первоисточников, анализировать информацию большого объема, четко и ясно излагать свои мысли.

Задача вуза в этот сложный для молодого человека период помочь ему как можно быстрее и успешнее адаптироваться к новым условиям обучения, влиться в ряды студенчества.

Педагогическое управление процессом адаптации предполагает:

1. Информирование студентов о трудностях адаптационного периода и способах их преодоления.

2. Формирование у студентов стремления к оптимальной адаптации, перестройке поведения, совершенствованию своей личности в соответствии с новыми вузовскими требованиями, т.е. активизация самовоспитания.

3. Помощь студентам в организации самовоспитания.

Одной из эффективных форм управления адаптационным процессом является кураторство. От куратора группы во многом зависит успешность адаптации первокурсников к новой социальной среде, налаживание деловых и личных контактов между членами группы. Успех деятельности куратора группы 1-го курса во многом зависит от четкого осмысления и определения основных направлений, от оптимального выбора форм и методов воспитания, значительно повышающих эффективность управления адаптационным процессом первокурсников к учебному заведению.

*Основными задачами куратора на начальном этапе формирования профессиональных интересов являются:*

- выявление у студентов мотивов поступления в данной учебное заведение, степени понимания специфики и характера получаемой профессии;
- определение степени сознательности выбора учебного заведения и профессии, диагностика данных, которые могут и должны быть развиты в процессе подготовки будущих специалистов.

Куратору необходимо главное внимание уделить активному ознакомлению студентов с требованиями, предъявляемыми профессией к личности специалиста. Представляется также необходимым развитие познавательного интереса к научным и профессиональным требованиям через организацию внеучебной деятельности студентов – основной формы работы куратора.

*Основными направлениями комплексной системы организационно-педагогических мер, которые позволяют куратору оптимизировать работу и быстрее достичь необходимых результатов, являются:*

- проведение работы по ознакомлению студентов с особенностями учебно-воспитательного процесса в вузе, профессиональному ориентированию;
- ознакомление куратора с социально-демографическими характеристиками студентов, изу-

чение черт характера, уровня знаний и общественной активности;

- изучение формирующейся системы межличностных отношений;
- развитие у первокурсников недостающих организаторских умений и навыков;
- оказание помощи в научной организации труда студентов;
- оказание помощи студентам в организации самовоспитания.

Авторы многих исследований показывают, что у студентов имеется определенная потребность в самообразовании, но уровни этой потребности различны. Задача куратора состоит в том, чтобы создать условия для ее удовлетворения, сформировать побудительные мотивы к самообразованию у каждого студента, оказать необходимую помощь. Мера помощи должна быть строго определена индивидуальными особенностями и возможностями студента.

Общеизвестно, что успешность социально-психологической адаптации связана с развитием группы как коллектива. Поэтому в целях стимулирования процессов микрогрупповой дифференциации необходима организация коллективных форм совместного досуга (выставки, театры, турпоходы и т.д.), содержащего помимо всего прочего психологические игры и упражнения, ориентированные на создание благоприятного психологического климата в группе и духовное развитие личности.

Для реализации работы по данным направлениям куратор может воспользоваться следующими практическими материалами:

Анкета «Жизненные цели» – результаты анкетирования позволяют куратору представить направленность личности каждого студента и группы в целом (основные жизненные цели, степень развитости волевых черт характера). Данная анкета может быть использована в процессе подготовки беседы на тему «Путешествие в свое прошлое». Возможно коллективное обсуждение в группе результатов анкетирования.

Упражнение «Образ будущего» целесообразно проводить со студентами в целях диагностики их профессиональной ориентации, развития навыков целеполагания, осознания собственной мотивации деятельности и ее стратегий.

Методика диагностики степени удовлетворенности основных потребностей – результаты данной методики помогут куратору определить ве-

дущие потребности отдельных студентов и группы в целом и наметить дальнейшие меры педагогического взаимодействия. Результаты анкетирования могут быть обсуждены в форме ток-шоу.

Опросник для изучения внеучебных интересов студентов использование данных опросника позволит куратору определить, что увлекает студентов, каковы особенности проведения ими свободного от занятий времени. Опросник рекомендуется использовать в целях подготовки беседы «Мир твоих увлечений», в процессе которой куратор может дать информацию о кружках, секциях, клубах, молодежных организациях и пр., где студенты смогли бы развить свои интересы, приобрести интересующие их умения и навыки.

Анкета «Ты и твоя семья» – данные этой анкеты помогут куратору получить первоначальные сведения о семьях студентов, что позволит сразу выделить категорию лиц, требующих повышенного внимания (неполные семьи, неблагополучные семьи и т.д.). Куратор может использовать данные анкетирования для заполнения дневника куратора и намечая план индивидуальной работы с отдельными студентами.

Шкала самооценки – исследование самооценки первокурсников. Изучение эмоциональной напряженности – куратору необходимо информировать преподавателей о наличии в группе таких студентов, их особенностях, пригласить студентов для занятий в тренинговой группе под руководством психолога.

Анкета «Адаптированность» – позволяет куратору в конце учебного года определить процент адаптированных студентов в группе, проанализировать свои методы работы и на основе ана-

лиза выработать новые подходы, либо скорректировать уже примененные.

Методика «Лидер» – поможет в выявлении студентов, обладающих лидерскими качествами (например, при выборе старосты или студенческого актива).

Таким образом, трудности для студента-юноши связаны с первичной социализацией в вузе, со сменой вида деятельности и знакомством и общением с новым коллективом, что является важнейшим этапом адаптации. На первом этапе учебной группы организатором её жизнедеятельности является куратор. Он помогает студентам, адаптироваться к новым для них социальным условиям, заложить основы благоприятного климата в группе, который формируется постепенно в течение всего периода обучения в вузе. С этой целью педагогом, куратором и психологом проводятся адаптационные тренинги, совместные выезды куда-либо, массовые мероприятия.

#### Библиографический список

1. Годник С.М., Листенгартен В.С. Трудности первокурсников: что о них полезно знать педагогам высшей и средней школы. – Воронеж, 1997. – 51 с.
2. Монахова Л.Ю. Адаптация студентов к процессу обучения в высшей школе // Современные адаптивные системы образования взрослых. – СПб., 2002. – С. 126–130.
3. Социально-психологическая и профессиональная адаптация студентов вузов Центрального региона России: (По материалам социол. исслед.) / В.И. Уварова, В.Г. Шуметов, Т.Н. Афонина, Т.А. Иваненко. – Орел: Изд-во ОрелГАУ, 2001. – 197 с.

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ К ОБУЧЕНИЮ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

*Модель, обеспечивающая формирование ответственного отношения к обучению у студентов вуза, включает целевой, содержательный, технологический, рефлексивный компоненты и базируется на идеях лично-ориентированного подхода.*

**Ключевые слова:** модель, обучение, лично-ориентированный подход, ответственность, студент.

Моделирование в обучении в контексте формирования ответственного отношения к обучению у студентов вуза имеет два аспекта: модель как содержание и модель как учебное действие, без которого невозможно полноценное обучение и ожидаемое качество [2].

Можно встретить и другую точку зрения, авторы которой считают, что модель обучения – систематизированный комплекс основных закономерностей деятельности учащегося и преподавателя при осуществлении обучения. В этом случае она подразделяется на два вида: педагогические и андрагогические.

К первой относятся те, в основе которых лежат педагогические конструкции (цели – идеалы), ко второй – те, которые построены на новых возможностях дидактических средств обучения взрослых.

В педагогической модели доминирует преподаватель. Именно он определяет параметры процесса обучения: цели, содержание, формы и методы, средства и источники. При этом обучаемый и учебная группа не участвуют в планировании, организации, реализации и оценивании процесса обучения.

В андрагогической модели доминирование обучающегося изначально считается неприемлемым. Речь может идти только об организованном и целенаправленном, психологически настроенном влиянии на обучающегося. Право выбора любого элемента познавательного процесса предлагается обучающемуся. Модель второго процесса строится с опорой на ряд концептуальных положений. К их числу, прежде всего можно отнести понятие «лично-ориентированное обучение» [5].

Существенным аспектом определения психологического смысла активности является адекватное осознание ее цели. Понятие «лично-ори-

ентированное образование» в отечественной педагогике развивалось, обогащалось представлениями о личности, деятельности рассматривалось в контексте процесса социализации и интериоризации.

Вместе с тем, многими исследователями под развитием личности понималось любое изменение ее качеств, свойств, новообразований в широком смысле [4].

Важным шагом на пути определения идей построения модели формирования ответственного отношения студентов к обучению стала концепция оптимизации учебного процесса А.Д. Алферова, где учащийся является целью и элементом системы. Им реализуется идея активизация учебного процесса через развитие программированного и проблемного обучения. Программированное обучение в этом случае предполагает индивидуализированное обучение с высокой долей самостоятельности учащегося, а проблемное – самостоятельность поиска решений.

А.Д. Алферов выделяет следующие компоненты ответственного отношения к обучению, характеризующие основные признаки и уровни сформированности этих композитов у учащихся [1]:

1. *Целевой компонент (мотивационный)*, который характеризуется тем, как учащиеся понимают цель учения, его общественный и личный смысл. Сочетание общественных и личных целей учения составляет его основу. Развитие целевого компонента связано, в первую очередь, с пониманием смысла учения.

2. *Содержательный компонент* характеризует отношение к содержанию образования в целом, к отдельным учебным предметам, а в структуре учебного предмета – к теоретическому, практическому и прикладному аспекту науки. Значимость учебного предмета для проектируемого будущего становится определяющим признаком дифференциации отношения к предметам.

3. *Компонент отношения к внешним побуждениям* характеризует совокупное отношение студента к организации усвоения знаний, к требованиям, предъявляемым педагогами к его учебному труду, отношению к личности педагога. Положительные эмоциональные переживания учащихся, связанные с хорошими взаимоотношениями с педагогами, благоприятно сказываются на дальнейшей активизации их познавательной деятельности, а затяжные конфликты осложняют труд, учение, делают их неинтересными. Отношение к обучению в одном и другом случае резко противоположно. Эти явления имеют большое значение в развитии чувства долга и ответственности, на формируемых социально значимых и личных мотивах обучения.

4. *Нравственно-волевой компонент* характеризует ответственное отношение к обучению с точки зрения нравственно обусловленной активности студента в вузе. Его основным признаком является оценка и самооценка своих учебных возможностей, морально-волевая активность в учебном труде.

5. *Действенный компонент* по А.Д. Алферову характеризует деятельную сторону ответственного отношения к учению. Его признаками являются любовь к учебному труду в целом, активное проявление умений и навыков учебного труда, умение организовать свой учебный труд.

6. *Чувственно-эмоциональный компонент* отношения характеризуется эмоциональными переживаниями результатов собственного учебного труда, а также удовлетворенностью или неудовлетворенностью самим процессом учения.

Опираясь на все сказанное выше, и учитывая точку зрения И.С. Якиманской, которая признает обучающегося главной действующей фигурой всего образовательного процесса, ориентирует личностно-ориентированную модель обучения, призвана обеспечивать, прежде всего, развитие обучающегося, как индивидуальности, расширение субъектного опыта обучающегося; признание этого опыта как самобытного и самоценного; построение педагогических воздействий с максимальной опорой на опыт познания, общения, синхронизировать в ходе обучения два вида опыта – общественного и индивидуального [6].

Таким образом, модель формирования ответственного отношения студентов к учению основывается на *единстве ряда компонентов и включает:*

а) *Целевой компонент*, который направлен на развитие у студентов положительного мотива как внутреннего побуждающего действия к обучению, благодаря чему, обеспечивается трансформация студентами цели.

б) *Содержательный компонент* данной модели предполагает ряд направлений, реализуемых во внеаудиторной деятельности:

- просветительское;
- научно-исследовательское;
- проектировочное.

Высшее учебное заведение сегодня рассматривается как центр организации воспитательной среды, воспитательного пространства, адекватно отражающего системность условий и целей воспитания; обеспечение условий для творческого, научного, физического развития личности как альтернативы проявлению асоциального поведения.

в) *Технологический компонент* характеризуется совокупностью форм и методов (учебное сотрудничество, коллективная познавательная деятельность и индивидуальная помощь), в которых студент строит программу своих действий, принимая важные решения, несет ответственность, прежде всего, перед самим собой за выполнение (или невыполнение) разработанной программы.

г) *Рефлексивный компонент* предполагаемой модели заключается в способности обучающегося осмысливать, анализировать и пересматривать свой опыт учебной деятельности. Он является основой развития таких качеств, как самооценка, самопознание, самоконтроль [3].

Таким образом, призванная обеспечить формирование у студентов вуза ответственное отношение к обучению модель включает: *целевой, содержательный, технологический, рефлексивный* компоненты и базируется на идеях личностно-ориентированного, деятельностного подходов.

#### Библиографический список

1. *Алферов А.Д.* Психология развития школьников. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 383 с.
2. *Гоголева И.В.* Развитие положительной мотивации учебной деятельности у студентов-экономистов вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук – Якутск: 2005. – 19 с.
3. *Карпова Г.А.* Педагогическая диагностика учебной мотивации школьников. – Екатеринбург: УГПУ, 1996. – 213 с.
4. *Мешков И.И.* Мотивация учебной деятельности студентов. – Саранск, 1995. – 184 с.

5. Сериков В.В. Личностная ориентация образования: концепция и технологии // Социально-экономическое образование в гимназии: цели, инновационный поиск, опыт. – Волгоград: 1996. – С. 6–9.

6. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.

УДК 385

Глушкова Екатерина Олеговна

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова  
ipp@ksu.edu.ru

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

*В статье анализируется проблема формирования социальной компетентности студентов вузов. Особое внимание уделено роли организации воспитания молодежи в стенах университета. Доказывается, что этот процесс будет эффективен, если будут выполняться некоторые педагогические условия, одним из которых является педагогическое сопровождение этого процесса.*

**Ключевые слова:** социальная компетентность, педагогическое сопровождение, учебно-воспитательный процесс, внеаудиторная деятельность, социально-педагогическая служба, куратор.

В процессе формирования социальной компетентности студентов вузов большую роль играют не только профессиональный, учебный (дидактический), но и воспитательный контекст. Важнейшими задачами воспитания, стоящими перед современным вузом являются создание условий для повышения не только образовательного, но и конкурентноспособности и мобильности; обеспечение социализации и адаптации выпускников вуза к социальным и нравственным требованиям, регулирующим социальное взаимодействие и коммуникацию в социуме, изменяющимся условиям будущей профессиональной деятельности.

Важно и то, что воспитательный процесс, направленный на личностно-профессиональный рост студента с учетом его потребностей и индивидуальных особенностей, не может быть жестко регламентирован как учебный процесс.

Реализация гуманистического принципа в учебно-воспитательном процессе вуза (Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, О.Л. Жук и др.) и аксеологического подхода в воспитании студентов (В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков, Н.М. Таланчук и др.) предполагает опору на Компетентностный подход в высшем образовании (В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, В.Д. Шабриков и др.)

На основе данного подхода разработаны и с 2011 года внедряются образовательные стандарты высшего профессионального образования третьего поколения. В них в нормативном аспек-

те усилена воспитательная цель подготовки специалистов, которая выражается в конечном интегрированном результате высшего образования – социально-профессиональной компетентности выпускника вуза. Однако ключевые компетенции не могут быть эффективно сформированы только посредством освоения студентами общепрофессиональных и специальных учебных дисциплин. Их развитие требует внеаудиторных педагогических средств в рамках целостного учебно-воспитательного процесса.

Наше исследование избранной проблемы показывает, что воспитание студентов будет эффективным. Если реализуются некоторые педагогические условия, одним из которых является педагогическое сопровождение данного процесса.

В словаре русского языка С.И. Ожегова сопровождение трактуется следующим образом: «следовать вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь» [3]. Следовательно, изначально этимология самого слова предполагала взаимодействие различных субъектов, которые могут находиться в разных отношениях: путника и сопровождающего, и сам путь, который они проходят вместе.

Согласно В.И. Далю [1], путник – это путешественник, странник, который находится на перепутье; человек, ищущий временного приюта. Такая трактовка созвучна с целями социального становления детей и молодежи, когда на каждом возрастном этапе перед ним стоит широкий спектр задач овладения культурой общества, са-

мостоительства собственной личности. Безусловно, в этих ситуациях ребенку необходим сопроводитель, взрослый человек, помогающий ему преодолеть трудности взросления, социализации.

Ю.В. Слюсарев понятие «сопровождение» употребляет для обозначения недирективной формы оказания здоровым людям психологической помощи, направленной «не просто на укрепление или достройку, а на развитие и саморазвитие самосознания личности», помощи, запускающей механизмы саморазвития и активизирующей собственные ресурсы человека [6, с. 16].

Многие исследователи (В.А. Горянин, В.С. Мухина и другие) отмечают, что сопровождение предусматривает поддержка естественно развивающихся реакций, процессов и состояний личности. Они доказывают, что успешно организованное сопровождение открывает перспективы личного роста, помогает человеку войти в ту «зону развития», которая ему пока еще доступна.

Многие исследователи делают акцент на сопровождении как деятельности, которую осуществляет специалист, оказывая помощь человеку. Т.М. Чурекова, например, определяет сопровождение как «систему профессиональной деятельности, направленной на создание социально-педагогических условий для успешного обучения и личностного развития ребенка, совершенствования педагогического мастерства учителя. Формирование субъект-субъектных отношений» [5, с. 87].

Сущностной характеристикой сопровождения, по мнению О.И. Сдобниковой, является создание условий для перехода личности к самопомощи. С ее точки зрения, сопровождение – это особая форма осуществления пролонгированной социальной и психологической помощи – патронажа, который, в отличие от коррекции, предполагает поиск скрытых ресурсов развития человека, опору на его собственные возможности и создание на этой основе психологических условий для восстановления связей с миром людей.

Е.И. Казакова рассматривает понятие «сопровождение» через призму обеспечения, метода и организации. В первом случае, если речь идет об обеспечении, это создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора; если о методе, то это – совокупность последовательных действий, позволяющих субъекту определиться с принятием решения и нести ответственность за его реализацию».

Исходя из того, что между методом и процессом сопровождения существует определенная связь, Е.И. Казакова предлагает понимать способ практического осуществления процесса сопровождения, в основе которого лежит: диагностика сущности возникающей проблемы; информация о путях ее решения; консультация на этапе принятия решения и выработки плана решения; первичная помощь на этапе реализации плана решения. Следовательно, сопровождение в данном случае рассматривается как комплексная поддержка развития молодого человека.

Б.С. Братусь также рассматривает сопровождение в качестве метода, способа практического осуществления данного процесса. Он считает, что сопровождение по своей сути предполагает взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение жизненных проблем развития сопровождаемого [Там же, с. 7].

Сущность процесса социально-педагогического сопровождения по мнению С.А. Расчетиной, также заключается во взаимодействии сопровождаемого и сопровождающего, направленном на предоставление субъекту воспитательной деятельности права самостоятельно совершать свой выбор и нести за него ответственность, на оказание помощи субъекту развития в формировании ориентационного поля развития. Она считает, что индивидуальное сопровождение это не столько метод, сколько целостный процесс, в рамках которого осуществляется поддержка личности.

Достаточно полно концепция социально-педагогического сопровождения подрастающего поколения представлена М.И. Рожковым. Он считает, что функциями такого сопровождения являются: диагностическая (диагностика возникшей проблемы); информационная (информирование сопровождаемых о существе проблемы и о путях ее решения); консультационная (консультация на этапе принятия решения и выработка плана решения проблемы самими клиентами сопровождения); первичная помощь на этапе реализации плана решения проблем [2, с. 12].

Суть сопровождения состоит в создании определенной внутренней модели субъекта. Которая поможет ему быть активным и ответственным с опорой на внутренние силы субъекта и потребность в самореализации.

При таком подходе цель социально-педагогического сопровождения – формирование у человека способности к саморазвитию, саморе-



гуляции, самоизменению и самосовершенствованию в различных ситуациях его жизненного становления.

Исходя из представленной цели задачами социально-педагогического сопровождения являются: создание оптимальных условий для осуществления ситуации жизненного выбора молодого человека; посредничество в решении таких актуальных задач как, проблемы взаимоотношений со сверстниками, учебные трудности, проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрута; развитие психолого-педагогической компетентности у ближайшего социального окружения студента; улучшение социального статуса развивающейся личности.

По М.И. Рожкову это свидетельствует о том, что воспитание и социально-педагогическое сопровождение диалектично связаны между собой. Если социально-педагогическое сопровождение выступает в качестве фактора воспитания, то воспитание является целевой функцией социально-педагогического сопровождения, так как сам механизм воспитывающих влияний, определенных концептуальными позициями невозможен без социально-педагогического сопровождения. Именно сопровождение, включающее в себя помощь и поддержку, предполагает не решение проблемы молодого человека, а стимулирование его самостоятельности в решении его проблем.

Такое сопровождение выполняет две группы функций: целевые, отражающие содержание педагогических задач, решаемые субъектами социально-педагогического сопровождения; инструментальные, отражающие технологию социально-педагогического сопровождения. К группе целевых функций М.И. Рожков отнес интеллектуальную, мотивационную, эмоциональную, волевою, саморегуляционную, предметно-практическую, экзистенциальную. К инструментальным – диагностическую, коммуникативную, прогностическую и организаторскую функции.

М.И. Рожков также считает целесообразным выделить три компонента социально-педагогического сопровождения: пропедевтический, актуальный. Рефлексивный. Назначение первого предполагает формирование социальной компетентности детей и молодежи в процессе специально проводимых с ними занятий, второго – конкретную деятельность педагога в период возникновения реальной ситуации, требующей помощи и поддержки взрослых людей, третьего – ос-

мысление происходящего и проектирование определенных действий в будущем.

Следовательно, считает М.И. Рожков, социально-педагогическое сопровождение в ситуации социального выбора должно способствовать осознанию цели социального выбора, предоставить определенный объем информации о социальной ситуации, в которой находится или в которую «погружается».

Опираясь на экзистенциальный подход к пониманию педагогических явлений, М.И. Рожков предлагает строить социально-педагогическое сопровождение на принципах: личностного центрирования, персонификации сопровождения, конвенциональности сопровождения, оптимистической стратегии, социального закалывания.

Таким образом, социально-педагогическое сопровождение М.И. Рожков рассматривает как достаточно самостоятельный педагогический процесс, суть которого в усилении позитивных и нейтрализации негативных тенденций в развитии личности [Там же, с. 112]

В Институте педагогики и психологии Костромского госуниверситета не протяжении более десяти лет организована деятельность социально-педагогической службы. Одним из многих направлений ее работы является кураторство как средство организации эффективного взаимодействия преподавателя и студента [4, с. 44–46]. Здесь куратор студенческой группы проводит важную работу по созданию студенческих коллективов, обеспечивает индивидуальную работу со студентами, способствует взаимодействию деятельности социально-педагогической службы ИПП и студенческих групп. Особое внимание в деятельности куратора уделяется помощи студентам в процессе социальной адаптации в вузе, осознании собственной социальной ситуации, а также обеспечения реализации личностных потенциалов студента. Работа куратора способствует становлению гражданской позиции и нравственному самоопределению студента.

В целом в системе высшего образования сложился ценный опыт развития социальной компетентности студентов вузов. Его обогащению будет способствовать начавшийся переход на многоуровневую подготовку кадров.

#### Библиографический список

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М., 2009.

2. Концепция ведущих ученых института педагогики и психологии ЯГПУ / под ред. М.И. Рожкова. – Ярославль, 2006.

3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М., 1993.

4. Петрова М.С. Кураторство как средство организации эффективного взаимодействия преподавателя и студента // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2010. – № 3. – С. 44–46.

5. Симонова Г.И. Педагогическое сопровождение социальной адаптации учащихся: монография. – Киров, 2005.

6. Слюсарев Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности. – СПб., 1992.

УДК 37.013

**Мамонтова Наталья Ивановна**

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова  
ipp@ksu.edu.ru

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

*Статья посвящена педагогическим условиям формирования информационной культуры студента в психолого-педагогических исследованиях. За основу приняты подходы к определению педагогических условий Р.В. Франц, А.В. Шабанова, Н.Д. Лавриенко.*

**Ключевые слова:** информационная культура, педагогические условия, образовательная среда.

Постиндустриальное состояние человеческой цивилизации правомерно связывают с развитием информационного общества – общества, уровень которого в решающей степени определяется количеством и качеством накопленной информации, ее свободой и доступностью. Информация касается всех сторон повседневной жизни и деятельности человека, имеет общечеловеческую практическую значимость. Современное «информационное общество» характеризуется высоким уровнем развития информационных технологий, доступных для пользования каждому его члену. В связи с этим приобретает особую значимость умение правильно и грамотно оперировать различного рода информацией. Все большую значимость приобретает развитие информационной культуры личности. Ее основы закладываются во время школьного обучения и продолжают развиваться в период обучения вузе.

Особое место в процессе формирования информационной культуры студентов отводится условиям, при которых его развитие будет эффективным. Под педагогическими условиями понимают принципиальные основания для связывания процессов деятельности по управлению процессом формирования информационной культуры личности.

Существуют различные подходы к пониманию педагогических условий формирования информационной культуры студентов.

По мнению Р.В. Франц, информационная культура предполагает владение знаниями и умениями в использовании современных информационных технологий для решения познавательных, деловых, производственных, образовательных и других проблем.

Необходимо создавать условия для формирования информационной культуры учащихся для успешной подготовки их к жизни в информационном обществе.

С точки зрения Р.В. Франц процесс формирования информационной культуры будет проходить успешно, если в процессе обучения не только давать учащемуся определенный объем знаний, но и учить его умению творчески подойти к решению проблемы, самостоятельно получить знания, необходимые в данный момент. Кроме того, формирование информационной культуры будет успешным при правильной организации учебного процесса (педагогического взаимодействия).

Усвоение знаний в значительной мере зависит от того, как учащиеся воспринимают контроль преподавателя, формы общения с ним, с какой целью работают. Поэтому важно так органи-

зывать учебный процесс, выбрать такую форму взаимодействия, чтобы все его участники чувствовали себя комфортно.

Под педагогическим взаимодействием понимается особая форма связи между участниками образовательного процесса, в ходе и результате которого происходит обогащение интеллектуальной, эмоциональной и деятельностной сфер участников этого процесса. Необходимо правильно построить это взаимодействие.

Педагогическая теория и существующая практика убедительно доказывают, что эффективность системы обучения повышается, когда учащийся сам является субъектом обучения, а приоритетными становятся самостоятельные виды деятельности. Ориентация на учащегося как субъекта подводит педагога к необходимости дифференциации и индивидуальной работы. Личностному росту обучающегося способствует гуманистическая направленность педагогического взаимодействия [2].

Таким образом, основными педагогическими условиями формирования информационной культуры, по мнению данного автора, являются: самостоятельная работа студентов, правильно построенные педагогические отношения и педагогическое взаимодействие.

Другой подход предлагает А.Г. Шабанов. По мнению автора, информационной культурой личности понимается умение в потоке избыточной информации отбирать необходимую информацию, оценивать ее полезность и в дальнейшем целенаправленно использовать при решении поставленных задач.

Среди педагогических условий, выделенных А.Г. Шабановым, можно выделить такое условие как гуманизация образования при изучении учебных курсов по формированию информационной культуры обучающихся и обучающихся. Этот принцип заключается в усилении внимания к мотивационно-типологическим особенностям личности обучающегося как к высшей ценности общества и установки на формирование гражданина с высокими интеллектуальными, моральными и физическими качествами.

Другое педагогическое условие – опора на личностно-деятельностный и культурологический подходы. В этом подходе оба структурных компонента неразрывно связаны друг с другом, ибо личность выступает субъектом деятельности.

В личностно-ориентированном процессе формирования информационной культуры личности заложена смена позиции педагога с информатора (контролера) на позицию координатора (организатора) для раскрытия, реализации и развития потенциала учащегося.

В соответствии с культурологическим подходом самоопределение личности представляет собой самоопределение ее в культуре мышления, действия, чувств, общения и поведения. Данный подход рассматривает формирование информационной культуры личности как процесс личностного открытия, создания мира культуры в себе, развития идей диалога культур, при котором происходит индивидуальная, личностная актуализация заложенных в ней смыслов.

Еще одно важное условие формирования информационной культуры – операциональная, мотивационная и рефлексивная готовность педагога и обучающихся для работы в информационно-образовательной среде.

Мотивационная готовность педагога обусловлена превращением цели в мотив, то есть наличие у педагога динамического процесса внутреннего и физиологического управления поведением, включающего инициацию, направленность и организацию. Под мотивационной готовностью обучающихся понимается их ориентация на процесс и результат своей деятельности.

Операциональная готовность выражается в умении педагогов использовать современные приемы предъявления учебной информации, пользоваться ориентировочной основой деятельности. Для этого педагоги, при свободном владении учебным материалом, четко ставят перед обучающимися цели и задачи, обсуждают план деятельности, подробно анализируют результаты, делают выводы, обобщают, выделяют главное, используют межпредметные связи.

Рефлексивная готовность педагога проявляется не только в знании или понимании субъектом педагогической деятельности самого себя, но и выявлении того, как другие (обучающиеся, коллеги, родители) знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с познанием) представления. Рефлексивная готовность обучающихся оценивается с помощью двух показателей: рефлексии на процесс взаимодействия друг с другом и рефлексии на продукт, полученный в результате коллективного творчества.

Наличие диагностируемых целей обучения также является педагогическим условием формирования информационной культуры личности. Цели процесса формирования информационной культуры личности должны быть поставлены диагностично, т.е. настолько точно и определено, чтобы можно было однозначно сделать заключение о степени ее реализации и построить вполне определенный дидактический процесс, гарантирующий ее достижение за заданное время. Информационная культура как личностное качество должна быть безошибочно дифференцирована от любых других качеств личности.

Следующее условие, на которое обращает внимание автор, – комплексное (усложнение, проблема, деловая игра, конкретные ситуации) использование активных методов обучения. Использование их при формировании информационной культуры личности направлено на решение следующих дидактических задач: а) сообщение учебной информации в проблемных лекциях, лекциях-беседах, лекциях с применением элементов мозговой атаки; б) закрепление новых знаний через решение ситуационных задач; разбор событий и инцидентов, инсценировка проблемной ситуации; в) совершенствование некоторых профессионально ориентированных умений; г) активизация обмена знаниями и опытом в деловых имитационных играх.

Последнее условие – организация и обеспечение мониторинга процесса формирования информационной культуры обучающихся и обучающихся.

Мониторинг реализуется через регулярную и оперативную диагностику, обеспечивающую обратную связь между преподавателем и обучающимися. С помощью модульно-рейтинговой системы обучения в педагогической технологии формирования информационной культуры мониторинг организован путем создания специальной рейтинг-карты постоянного информирования обучающихся о промежуточных результатах учебно-познавательной деятельности обучающихся. Последовательность заполнения рейтинг-карты помогает следить за продвижением к цели и объективно выставить итоговую оценку [3].

Н.Д. Лавриенко, одним из педагогических условий, способствующих развитию информационной культуры, стимулирующих информационную активность студентов, является формирова-

ние информационно-насыщенной образовательной среды. Информационно насыщенная образовательная среда – это целенаправленно создаваемая образовательная среда, адекватная современному уровню развития информационных ресурсов и информационных технологий, служащая удовлетворению информационных потребностей участников образовательного процесса.

Важным педагогическим условием формирования информационной культуры студентов является разработка теоретических основ преподавания курса «Информационная культура» и изучения возможностей реализации его педагогического потенциала [1].

Проанализировав взгляды нескольких ученых по проблеме влияния педагогических условий на формирование информационной культуры студента, можно сказать, что педагогические условия – это принципиальные основания для связывания процессов деятельности по управлению процессом формирования информационной культуры личности. Педагогические условия могут быть различны. Сюда можно отнести: самостоятельную работу студентов, правильно построенные педагогические отношения и педагогическое взаимодействие; формирование информационно-насыщенной образовательной среды; комплексное использование активных методов обучения; мониторинг результатов обучения и др. Грамотно созданные педагогические условия обучения позволят сформировать у обучающихся необходимый для данного этапа развития общества уровень информационной культуры.

#### Библиографический список

1. *Лавриенко Н.А.* Педагогический потенциал курса и условия повышения его эффективности: Автореф. дис. – М., 2005. – Режим доступа: [www.sigla.rsl.ru](http://www.sigla.rsl.ru).
2. *Франц Р.В.* Педагогическое взаимодействие в процессе самостоятельной работы учащихся как условие формирования информационной культуры школьников и студентов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.festival.1september.ru](http://www.festival.1september.ru).
3. *Шабанов А.Г.* Формирование информационной культуры обучающихся и обучающихся как условие эффективности дистанционного обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.muh.ru](http://www.muh.ru).

## ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕЗУЛЬТАТА В КОМПЕТЕНТНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБРАЗОВАНИИ

*В статье представлено моделирование комплекса критериев, характеризующих качество высшего профессионального рекламного образования. Принципом функционирования компетентностно ориентированной системы обучения является принцип самоактуализации и саморегуляции личности.*

**Ключевые слова:** профессиональная деятельность, компетенции, самоактуализация личности.

Современный рынок труда выдвигает на первое место такие качества специалиста как корпоративность, креативность, навыки. Бизнес ожидает специалистов со следующими пропорциями: 40% – корпоративности, 30% – навыков, 20% – креативности и 10% – непосредственно знаний [1]. В то же время высшее профессиональное образование ориентировано на получение знаний. По оценке работодателей соотношение характеристик у выпускников составляет 70–100% – знания; навыки – 0%; корпоративность – 0%; а креативность присутствует в нерефлексируемом виде соответственно. Устранить противоречие между ожиданиями бизнеса и образованностью выпускника призвано проектирование образовательных систем соответствии с компетентностным подходом. Суть функционирования системы, построенной по компетентностному принципу, состоит в достижении студентом образовательного результата, который сравнивается с эталонной моделью компетенций специалиста. Образовательный результат в контексте Болонского процесса понимается как «использование совокупности знаний, умений, компетенций, а также личностных характеристик для успешного роста выпускников высших учебных заведений в выбранной профессии и для расширения перспектив их трудоустройства, в чем заинтересованы как сами выпускники, так и общество, экономика в целом и работодатели, в частности» [2]. Компетентностный подход представляет собой «метод моделирования результатов обучения и их представления как норм качества высшего образования». Таким образом, перед нами стоит задача моделирования комплекса критериев, характеризующих качество высшего профессионального рекламного образования. Принципом функционирования компетентностноориентированной системы обучения является принцип самоактуализации и саморегуляции личности.

Личностные характеристики профессионала не существуют само по себе. Они проявляются в процессе реализации профессиональной деятельности и результате производственного труда. В качестве *базисной категории* процесса категория профессиональной деятельности. Проблема влияния различных личностных факторов, характеризующих индивида, на результативность процесса рассматривается в работах многих российских и зарубежных ученых: психологов, педагогов, социологов. Авторским коллективом в составе: В.Г. Иванов, Н.К. Нуриев, С.Д. Старыгина была предложена четырехфакторная процессная модель деятельности индивида [4]. Предлагаемая авторами модель функционирует следующим образом: деятельность индивида направлена на объект деятельности, в качестве которого выступает поток проблем. Индивиду или группе индивидов необходимо перевести поток проблем из начального состояния в состояние решения проблем. Эффективность деятельности по переводу информации из состояния постановки проблемы в состояние решения зависит от взаимосвязанных факторов – характеристик индивида или группы индивидов, а именно: типа индивида, включающего его психологический профиль, приспособленный для решения проблем; способностей индивида, выраженных в форме личных технологий решения проблем; мотивации физиологической, психологической, поведенческой; ресурсов внешних и внутренних материальных, энергетических, информационных.

Анализируя процесс осуществления профессиональной деятельности, – профессионального труда, – следует отметить, что результатом произведенной деятельности является не только произведенный продукт, но осознание индивидом практического опыта. Это осознание является основой для формирования и дальнейшего профессионального развития личности, что в свою

очередь начинает оказывать влияние на результаты профессиональной деятельности в дальнейшем, что собственно и является содержанием процесса образования. «Целью современного отечественного высшего профессионального образования является формирование профессионала, чья личность и ценностно-смысловая сфера одновременно определяют и результат труда и сами претерпевают трансформации вследствие производимой деятельности» (Г.Ю. Любимова). В рамках системогенетического подхода к исследованию профессиональной деятельности и профессионального становления личности (В.Д. Шадриков, Ю.П. Поваренков) выявлены различные виды профессиональной активности, каждая из которых вносит свой вклад в формирование, развитие, реализацию личности профессионала, регуляцию его профессиональной деятельности. Это профессиональное самоопределение, профессиональная адаптация, профессиональная идентификация, профессиональная самоактуализация, профессиональное самоутверждение и др. Все формы профессиональной активности обеспечивают реализацию трех основных функций профессионального образования: формирование личности и деятельности профессионала, обеспечение реализации практической деятельности личности профессионала, саморегуляция и самодетерминация профессионального становления и реализации личности. Таким образом, достигается баланс между исполнением профессиональной деятельности и одновременным достижением образовательного результата, позволяющего эту деятельность улучшать. Следовательно, результат профессионального образования может быть описан с помощью комплекса характеристик, ориентированных на измерение личностного профессионального роста индивида. Мы определили этот комплекс характеристик как систему сбалансированных показателей профессиональной компетентности выпускника вуза (ССППК). Результат специально организованной целенаправленной практики, то есть практик, в которую личность включается сознательно, и которая требует от нее значительных волевых усилий, напряжения сил, затрат времени, связанных с самосовершенствованием своих индивидуальных возможностей М.А. Холодная называет компетентностью индивида. Рассматривая компетенции, относящиеся к деятельности, следует отметить, что результат деятельности по

решению проблем зависит от знаний индивида и их применения к идентификации проблемы в конкретной предметной области, планирования ее решения, реализации решения и оценке результата, а также от позиций и уровня ответственности, до которой индивид готов реализовать свою деятельность. Такое сочетание характеристик общеевропейский проект TUNING называет компетенцией.

И.А. Зимняя выделяет три группы компетенций: компетенции, относящиеся к самому себе, как личности, субъекту жизнедеятельности; компетенции, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми; компетенции, относящиеся к деятельности человека. Образовательной целью студента становится эффективное самоуправление этими группами компетентностей. В соответствии с принципами процессного подхода, мы охарактеризуем компетенции, относящиеся к самому себе, как личности, субъекту жизнедеятельности и компетенции, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми; в процессе личностного становления профессионала как вертикальные. Эти компетенции взаимосвязаны. Результат управления компетенциями, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми, зависит от норм и правил, принятых в профессиональном сообществе. Мы обозначим их как нормативные компетенции. Результат управления компетенциями, относящимися к самому себе, зависит от латентных внутренних возможностей личности и мотивов. Мы обозначим их как поддерживающие, ресурсные компетенции.

Способность профессионала к оценке результатов деятельности, — продукции, — и к качеству процессов, выявлению недостатков, как в самом продукте так и в процессе его производства, к внесению предложений по усовершенствованию продукта и технологических процессов раскрывается в такой характеристике личности профессионала как профессиональная рефлексивность. Структура профессиональной рефлексивности в высшем профессиональном образовании представляет собой совокупность предметных компетенций.

Основой успешного выполнения профессиональной деятельности и источником саморегуляции активности личности по мнению ряда ученых (Е.Ю. Артемьева, Е.А. Климов, Э. Эриксон, и др.) является профессиональная идентичность.

Э. Эриксон определяет «позитивную идентификацию с теми, кто знает, что и как надо делать» как личностное образование индивида и обозначает эту характеристику образования как «компетентность» или «умелость». Осознанная способность к самоактуализации в профессиональной деятельности как результат профессионального образования, детерминированная в профессиональной идентичности, также является одним из элементов системы сбалансированных показателей профессиональной компетентности выпускника.

Осознанность выбора и реализации стратегии поведения индивида при выполнении профессиональной деятельности в соответствии с его индивидуальным психотипом и психотипами индивидов – участников ситуации делового общения в процессе реализации профессиональной деятельности является показателем эмоциональной грамотности профессионала.

Только речь, как продукт мышления, отражает возможности индивида репрезентовать образ **Я**, отражать картину мира в целом и ценностные императивы субкультур, в том числе профессиональных, и позволяет демонстрировать способность студентов участвовать в ситуациях делового профессионального общения, способствующих решению профессиональных проблем. Развитость речи и общая культура делового общения индивидов рассматриваются как коммуникативная компетентность. Таким образом, показатель коммуникативной компетентности также является обязательным элементом системы сбалансированных показателей профессиональной компетентности выпускника.

Современная стратегия вузовского образования, ориентированная на гуманистическую парадигму, провозгласила отношение к студенту как к субъекту собственного развития, нацеленному на всестороннее раскрытие индивидуальных возможностей, поиск личностных смыслов, осознание профессиональных ценностей, активное профессиональное «самостроительство». Мотивы профессионального выбора, отношение к профессии, внешняя и внутренняя мотивация, наличие профессиональных планов, их вариативность, самостоятельность в построении профессиональной перспективы. В работах ряда ученых (А.Г. Асмолова, Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, А.К. Марковой, О.Г. Носковой, Н.С. Пряжниковой, Е.С. Романовой, В.Д. Шадрикова, Л.Б. Шнейдер,

Г.А. Ягодина) отмечается, что «основными востребованными компетенциями становятся умение профессиональной самомотивации и умение профессионального целеполагания». Качества планирования и реализации профессионального роста в конкретных организационно-производственных условиях, – профессиональной карьеры, – отражаются в таком показателе как социально-трудовая компетентность.

Любой целенаправленный процесс требует управления. Организация в сфере управления процессами – это установление, поддержание, определенного порядка и регулирования деятельности по обеспечению материально-техническими, информационными и финансовыми ресурсами и персоналом. По мнению ряда ученых (А.А. Вербицкий, Е.С. Заир-Бек, Резник и др.) организационно-управленческую компетенцию следует понимать как комплекс знаний, умений, управленческого опыта, а также профессионально значимых личностных качеств лидерской и творческой направленности в сфере управления временем, принятия решений, аргументации, нормирования, регламентирования, согласования и сотрудничества.

Показатели профессиональной идентичности и профессиональной рефлексивности характеризует отношение индивида к конкретному виду деятельности, поэтому содержание этих показателей является вариативным для каждой профессии, специальности, специализации. Показатели эмоциональной грамотности, коммуникативной, социально-трудовой и организационно – управленческой характеризуют отношение индивида к самому себе и своему окружению, поэтому содержание этого показателя является инвариантными для всех профессий, специальностей, специализаций.

Таким образом, нами получена система сбалансированных показателей профессиональной компетентности выпускника вуза. Использование этой системы позволяет охарактеризовать уровень достигнутого студентом образовательного результата в процессе профессиональной подготовки. Предложенная система показателей может быть использована как основа измерительной шкалы для комплексной оценки профессиональной компетентности студентов на каждом промежуточном этапе профессионального обучения, – курсе, а также выпускников образовательного учреждения высшего профессионального образования.

### Библиографический список

1. Кутчин А.Н. Материалы круглого стола «Взаимодействие крупных компаний с вузами: на пути к эффективному партнерству». – М., Ассоциация менеджеров, 2007.

2. The official Bologna Seminar on Employability in context of the Bologna Process, Bled, Slovenia. – 2004. – 21–23 October.

3. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Совершенство, 1998.

4. Иванов В.Г., Нуриев Н.К., Старыгина С.Д. Подготовка и переподготовка устойчиво компетентных специалистов с соблюдением принципа природосообразности // Дополнительное профессиональное образование. – 2006. – № 9 (33).

УДК 371.3

**Решетников Олег Викторович**

кандидат педагогических наук, доцент  
Российский государственный социальный университет, г. Москва  
dobrovoles@inbox.ru

## ОЦЕНКА ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ УЧЕНИКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ, КАК ПРОБЛЕМА СМЫСЛА И ЦЕЛЕЙ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*В статье рассматривается значимость оценки развития личности, как одно из условий эффективности образовательного процесса.*

**Ключевые слова:** образовательный процесс, оценка личностного развития.

**Ш**кола, претендующая на значимое влияние как институт социального развития, не может замкнуться только на предметных оценках, игнорируя такие вопросы как личностное развитие ученика, его гражданственность, социальные навыки и компетенции. Потеря понятия «личностное развитие» для современного образовательного процесса школы – это потеря собственного образовательного смысла процесса происходящего в стенах школы, превращения его из воспитательного, образующего взаимодействия в процесс «натаскивания» и «выучивания». Оценки, полученные учеником в школе по физике или по физкультуре, важны и традиционно всегда были важны. Но образование лишенное личностного смысла, нравственной и гражданской позиции, социализирующей актуальности не может претендовать на социальный институт развития, также как не способно подготовить конкурентно способного специалиста. Современные рекрутинговые компании, как одно из основных требований к будущему сотруднику называют «высокую мотивацию личностного развития и добросовестное отношение к труду». Ученик, выйдя на рынок труда, оказывается не готов к позиционированию, карьерному росту, ответственному труду с учетом собственных особенностей личностного развития, осознания личностных потребно-

стей, понимания смысла и целей личностного роста, как ключевого процесса социализации.

Совет Европы называет восемь ключевых компетенций необходимых для качественного полноценного развития личности европейского гражданина:

1. Общение на родном языке.
2. Общение на иностранных языках.
3. Математическая грамотность и базовые компетенции в науке и технологии.
4. Компьютерная грамотность.
5. Освоение навыков обучения.
6. Социальные и гражданские компетенции.
7. Чувство новаторства и предпринимательства.
8. Осведомленность и способность выражать себя в культурной сфере.

Но в современной российской образовательном процессе нет системной поддержки формирования подобных компетенций начиная уже с 4-го номера в списке. Навыкам обучения специально не обучают, уповая по сложившейся практике, что сам процесс школьного обучения сообщит эти навыки. В результате в Высшую школу приходят студенты вершиной информационной культуры, считающие способность выловить в интернете чужой реферат и представить как собственный результат работы с информацией.

Социальные и гражданские компетенции, такие как планирование личностного профессио-



нального и карьерного роста, активное гражданское участие, умение работать в команде, социальное служение и социальная ответственность отрицуты современной школой вместе с коммунистическим воспитанием и не нашли никакой замены.

Чувство новаторства и предпринимательства не может возникнуть там, где нет свободного творчества, простора для реализации идей, проектов, инициатив, где нет инновационной среды и творчество не является критерием образованности. Более того в условиях перехода на жесткие образовательные стандарты отсутствие системы качественной профориентации на уровне школы грозит обернуться колоссальными материальными убытками как для семьи, так и для государства. Ошибочный выбор учеником узкого образовательного коридора приведет к убыткам семьи, но обернется и потерей времени и государственных средств на подготовку специалиста.

О формировании какой конкурентно способной личности может идти речь, если к современному ученику не предъявляются требования, выражаемые в педагогической оценке, к развитию социальных навыков необходимых для личностного роста, активной гражданственности, реализации социальной ответственности, культурной осведомленности и т.п. Если в сознании ученика закрепится установка, что успешный ученик – тот кто сдал экзаменационные тесты, то это будет соотвествовать сознанию работника успешность, которого будет заключаться в своевременной сдаче формального рабочего отчета.

Школа не является единственным социальным институтом несущим ответственность за личностное развитие ученика, но не использовать колоссальный потенциал школы как института социализации, не использовать достижения отечественной школы именно в сфере личностного развития ученика – это преступная расточительность.

В современной школе необходимо воссоздать систему поддержки личностного развития ученика и отправной точки такой системы может стать верифицированная оценка личностного развития ученика. Мы не должны вернуться к тому времени, когда ученику давали характеристики и навешивали стигматизирующие ярлыки. Но мы должны и можем в системе школьного образования дать ученику необходимые ориентиры в построении индивидуальной траектории личностного и карьерного роста, необходима поддержка в формировании социальных компетенций.

По моему мнению, решению этой задачи может способствовать системный подход к оценке личностного развития ученика в образовательном процессе школы, с последующим выходом на создание системы формирования современных социальных компетенций.

Трансформация образования – от нравственного нейтралитета к активной гражданственности и морали – одна из наиболее значимых тенденций в развитии школьного образования в западных странах с развитой демократической культурой.

Эофф Мулган (Эофф Mulgan) известный британский социолог и политолог в предисловии к книге Амитаи Этциони «Дефицит родительства» [1, с. 7] пишет о том, что развитие либерализма, наличие свободы выбора привело к резкому индивидуализму, преодоление которого состоит в том, чтобы уделять равное внимание как правам, так и обязанностям граждан. Но соблюдение обязанностей не может вернуть к процессу авторитарного навязывания, а должно стать сферой особой заботы государства и общества с тем, чтобы привести граждан к пониманию своей ответственности. Сам Этциони в данной работе пишет о том, что рождение ребенка это моральный акт родителей, ответственных за его воспитание и, в особенности в первые годы развития ребенка ответственные родители должны инвестировать себя в общение с ним, больше чем в собственную карьеру.

Во-первых, наличие все возрастающего потока информации стало трансформироваться из блага в серьезную опасность, поскольку вместе с все увеличивающимся потоком информации стали увеличиваться «информационные шумы», а в полезной информации без соответствующей личностной подготовленности стало все труднее ориентироваться. Чаемое многими поколениями демократов информационное общество обернулось новой «вавилонской башней» на стенах которой смешалась полезная и опасная информация, и вместо информационного пространство сгрудились информационные лабиринты.

Во-вторых, преувеличенное значение прав и свобод обернулось забвением обязанностей и сфер гражданской ответственности. Граждане с юных лет твердо ориентируются в своих правах и слишком неуверенно, часто с эгоистичной выгодой для себя, осознают собственные обязанности.

В-третьих, либеральное образование чрезмерно сосредоточилось на подготовке граждан к че-

стой конкуренции на рынке труда и в формировании необходимых для этого процесса компетенностей. Но реальная социально-экономическая практика показывает, что в отсутствии укорененной моральной ответственности, закреплённой в социальной практике, люди перестают понимать общие заботы, различая только собственные интересы.

Наконец, в-четвертых, образование вынуждено возвращаться к формированию элементарных поведенческих навыков. Государство забрало функции воспитания у Церкви, затем передало эти функции родителям, которые в свою очередь переложили всю ответственность на масс-культуру, одновременно кляня и уповая на нее.

Примером внимания к личностному развитию ученика в образовательном процессе может служить образовательная программа «PSHE education» [2], которая стала неотъемлемой частью начального и среднего образования в Великобритании и включает в себя образование в сфере личностного и социального развития, здоровья и экономики. Отдельным учебным блоком в британских школах является гражданское образование.

В Австралии с 2005 года идет процесс формирования национальной структуры нравственного воспитания в школе (*National Framework for Values Education in Australian Schools*), поскольку, по мнению многих учителей и родителей, школа перестала быть нейтральной в процессе ценностного воспитания. По справедливому мнению авторов книги «Ценностное воспитание и качественное обучение» [3, с. 34] – вопрос нравственного воспитания это не только вопрос гражданственности и личностной ответственности, но и центральная проблема качества обучения.

**Оценка развития личности, как одно из условий эффективности образовательного процесса.**

**Место оценки личностного развития в образовательном процессе.** Если образовательный процесс ставит перед собой цель – содействовать личностному развитию, то необходимо выделить показатели и критерии оценки успешности выполнения поставленной цели. В современном образовательном процессе эти показатели размыты. В результате участники процесса не могут сориентироваться в успешности достижения данной цели. Но насколько эти оценки важны для образовательного процесса? Все чаще высказывается мнение, что такие оценки могут манипулировать личностным сознанием, оказывать из-

лишнее давление на свободный выбор учеником личностных ценностей. Но оценка личностного развития все равно осуществляется. Она осуществляется косвенными высказываниями учителя, других учеников, внутренним самоанализом учебного материала. Поэтому речь идет о придании такой оценки официального статуса и о выборе тех критериев и показателей, которые достаточно объективно могут быть оценены в ходе учебного процесса. Такая оценка личностного развития может сыграть значительную положительную роль в повышении эффективности образовательного процесса.

**Оценка личностного развития придает личностный смысл процессу образования.** Оценка личностного развития ориентирует ученика на реализацию не только учебных, но личностных целей и придает учебному процессу большую личностную значимость. Концепция образовательного процесса должна учитывать уровень ответственности, который может быть реализован в отношении личностного роста ученика.

**Оценка личностного развития ориентирует в нравственных ценностях.** Оценка личностного развития ученика помогает ему воспринимать себя как личность и ориентирует в нормах и ценностях нравственного совершенствования. Оценка личностного роста поддерживает ценностное развитие ученика, позволяющее воспринимать, в том числе и образовательные ценности, не как утилитарные, а как личностно значимые.

**Оценка личностного развития наполняет деятельность смыслом.** Учебная деятельность имеет для ученика смысл не только сугубо когнитивного развития – эта деятельность связана с его амбициями, потребностями, ценностными отношениями. Вне вектора личностных оценок деятельность перестает быть значимой. Популярный тезис о том, что ученик учится для своего успешного будущего, не актуален – ни в средней школе, ни в высшей школе. Ученик живет здесь и сейчас, и он хочет получать моральное, нравственное удовлетворение от осуществляемой деятельности.

**Оценка личностного развития устанавливает личностный диалог между учеником и учителем.** Вне личностных оценок общение студента и профессора, ученика и учителя превращается в своеобразное натаскивание, лишается силы личностного общения. Учитель, апеллирующий к личностным ценностям, восприни-

мающий ученика как личность способен установить диалог необходимый для успешной совместной деятельности.

**Оценка личностного развития содействует гражданской социализации личности.** Современная система образования, как впрочем, и во все другие времена, не может тешить себя иллюзией оставаться полностью вне идеологичной. Школа может быть вне определенной политической системы, но она всегда несет идею. В противном случае она перестает быть школой и в лучшем случае превращается в факультативный курс повышения квалификации. Задача школы нести идею – гражданственности, творчества, образованности и на этой идее строить все здание образовательной системы.

**Оценка личностного развития делает образовательный процесс более справедливым.** В школьной среде, как и в любом обществе, существует несправедливость. Одни дети от природы наделены необходимыми для школы природными талантами – устойчивая нервная система, усидчивость, быстрота мышления. Другие наделены иначе. Современная школа предъявляет ученику достаточно однобокие требования – усредненная подвижность, творчество, инициативность. Если ученик не обладает требуемыми качествами он с трудом адаптируется к учебному процессу. Более того даже тип знаний может быть востребован строго определенный. Например, в школе сложилась ситуация когда успехи в математике считаются более престижными чем успехи в гуманитарных науках. И родители стараются всеми силами талантливого в гуманитарном развитии ребенка отдать в математический класс. Или другой пример. Ученик не обладает природными возможностями для успешной учебной деятельности, но старается и получает хорошую оценку. Другой ученик обладает достаточными природными данными и не прикладывая усилий также получает хорошую оценку. При существующей системе оценивания, не учитывающей личностные усилия – эти ученики находятся в совершенно равном положении. Оценка личностного развития могла бы, в первую очередь самим ученикам, показать настоящую цену их отметок.

**Оценка личностного развития повышает здоровые амбиции образовательного процесса.** Уход образовательного процесса от оценивания личностного развития ведет к ухудшению качества образовательного процесса, поскольку зна-

чительно снижается уровень образовательных целей. Если школа или ВУЗ только учат, то их амбиции передаются и ученикам – главное знания, это есть основная цель образования, но в таком случае образовательный процесс не достигает своей цели, формируя однобокий, не жизнеспособный образ ученика.

**Отсутствие нравственного вектора в образовательном процессе.** Отсутствие четкой системы оценки, характеризования личностного развития ученика в образовательном процессе исключает нравственный вектор этого процесса. Образование сводится только к получению суммы знаний. Общая декларация об осуществлении современным образованием личностных подходов без каждодневной социальной практики системного анализа состояния личностного развития ученика не имеет силы ни для учителя, ни для ученика.

Школа ставит задачу воспитания и обучения, но при этом оценивается только обученность. Это так если бы от водителя такси требовалось бы перевозить различное число пассажиров на различные расстояния, но деньги он бы получал только за количество пассажиров. для образования такая односторонность оценок оборачивается полной девальвацией значимости личностных характеристик ученика и в конечном итоге катастрофическим снижением качества образования.

**Значимость для ученика сферы личностного развития.** Для ученика, как и для любого работающего человека, значимо то, за что с него спросят. Если с ученика не спрашивается его ответственное, трудолюбивое, честное отношение к образованию, то в его сознании не может возникнуть значимость таких ценностей. В результате современный ученик ассоциирует баллы учебных отметок с сумой зарплаты, считая отметку единственным результатом обучения, а зарплату единственным критерием оценки трудовой деятельности. Пропадает личностный смысл, понимание собственного предназначения, ответственности за талант и в целом значимость личностной сферы развития.

**Учебный процесс обезличивается.** Учебный процесс сколь часто бы мы не говорили о нем, как о личностно-ориентированном без повседневной апелляции к личности ученика остается обезличенным. Если ученик интересуется нас только как носитель формальных знаний мы никогда не наполним смыслом и значением наш с ним диалог.

**Цель образовательного процесса – формирование человека остается только декларацией.** Существует формальная причина включения системной оценки личностного развития ученика в образовательный процесс – поставленные цели и задачи современного образования. Школа демонстрирует безответственное отношение, декларируя цель личностного развития ученика и не обладая системой оценки эффективности достижения этой цели.

**Субъективность участников образовательного процесса.** Кроме того без системы оценки личностного развития ученика, без систематических наблюдений – характеристика личностного развития становится крайне субъективной. Например учитель утверждает, что данный ученик не хочет учиться, а следовательно его научить невозможно. Что значит – не хочет? Кто или что причина? Виноваты родители, ученик, личные проблемы ученика, а может сам учитель «отбивший охоту учиться»? В школе, где нет системы оценки личностного развития, эти вопросы остаются без ответа.

**Потребность работодателя в характеристике личностного развития ученика.** Ученик получил свидетельство об окончании образовательного процесса и приходит на работу где еще целый ряд претендентов с одинаковыми документами. Они могут пройти тесты, но это не даст ответа на вопрос кто из пришедших более ответственно будет относиться к работе, кто уже исчерпал свои возможности в самообразовании, а кто к этому постоянно стремится. Кто из претендентов будет проявлять социальную ответственность, как поведет себя человек в коллективе.

**Преимственность в деятельности учебных заведений.** При переходе с одной образовательной ступени на другую учащийся не будет каждый представлять как чистый лист. Новые учителя будут ориентироваться в его возможностях, ограничениях, в тех личностно значимых подходах, которые необходимо осуществлять в его отношении.

**Координация действий участников образовательного процесса.** Для образовательного процесса очень важно рассматривать ученика с общих позиций, искать общее понимание происходящих процессов. Современная практика образования и в средней школе и в высшей школе отличается крайней разобщенностью учительских позиций.

**Диагностика эффективности образовательного процесса.** В современной школе и в ВУЗе проведение аттестации, оценки качества деятельности образовательного процесса преимущественно строится на учебных данных и формальных признаках осуществления образовательного процесса. Включение в оценку деятельности образовательного учреждения показателей личностного развития ученика позволит сделать вывод о том, насколько хорошо, для учебного процесса, учитель знает и понимает ученика, насколько обоснованно принимаются те или иные педагогические решения. С другой стороны такая диагностика будет способствовать лучшему пониманию образовательного процесса и повышению его качества.

**Особенности личностной позиции учителя в современной школе.**

Чем определяется личностная позиция учителя в образовательном процессе? Его профессионализмом, уровнем развития личности, социальной и профессиональной ролью. Но в значительной степени эта роль определяется сложившейся системой образования, теми системными требованиями, которые предъявляются ко всем участникам процесса. В этом смысле современный образовательный процесс не требует от учителя личностного воздействия на ученика, ограничиваясь только требованиями обучения. Такое состояние дел, казалось бы, облегчает педагогическую задачу учителя. Но в реальной педагогической практике такое снижение педагогических требований многократно усложняет деятельность учителя:

- Учитель заложник безличностных отношений.
- Ограничен арсенал педагогических воздействий.
- Отсутствие личностной и профессиональной удовлетворенности учителя.
- Снижение уровня профессионального самообразования.
- Профанация целей образовательного процесса.

Учитель, не имеющий возможности личностного воздействия на ученика подобен человеку, плывущему в лодке без весел. Течение движется, лодка есть, цель есть, но средств достижения этих целей нет, и лодка образовательного процесса кружится на одном месте.

### Библиографический список

1. Etzioni A. The Parenting Deficit. – Demos, UK, 1993.
2. Personal, social, health and economic (PSHE) education is a planned programme of learning opportunities and experiences that help children and

young people grow and develop as individuals and as members of families and of social and economic communities. [www.pshe-association.org.uk](http://www.pshe-association.org.uk)

3. Values Education and Quality Teaching. The Double Helix Effect. – Springer, 2009. – С. 34.

УДК 37.013

**Приступа Елена Николаевна**

доктор педагогических наук, профессор  
Московский гуманитарный педагогический институт  
[pristupa-mhpi@yandex.ru](mailto:pristupa-mhpi@yandex.ru)

## СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

*Автор размышляет о становлении индивидуального социального здоровья ребенка как части общего здоровья, которое зависит от характера процесса социального воспитания.*

**Ключевые слова:** социальное воспитание, здоровье, воспитанность.

Целенаправленная социализация личности ребенка происходит в педагогически организованной среде и теснейшим образом связана с социальным воспитанием, которое, в свою очередь, является ведущим фактором социального развития, влияющим на процесс формирования социального здоровья личности ребенка.

Воспитание должно обеспечивать такое поведение человека, которое будет соответствовать нормам и правилам поведения, принятым в данном обществе. Для физического, психического и социального развития личности создаются общественные, государственные и частные учебно-воспитательные учреждения. Эти структуры направлены, в том числе, на помощь социально незащищенным семьям и детям в их развитии; на воспитание у детей умения общаться с людьми и природой, просвещение, привитие культуры общения в труде и общественной жизни; на помощь семье и детям выстоять в кризисной ситуации.

Социальное воспитание связано с образованием, просвещением, обучением и самообразованием ребенка. *Задачами социального воспитания* являются, по мнению Ю.В. Васильковой: 1) индивидуальная помощь личности в ее кризисной ситуации в семье, школе, когда необходимо восстановить здоровье, физическое, психическое и социальное состояние ребенка; 2) организация защиты прав на достойную жизнь в обществе; 3) помощь в принятии самостоятельных решений в организации своей жизни; 4) организация охраны здоровья ребенка, а также его соци-

альную, физическую, познавательную и творческую деятельность [1, с. 54–55].

Основными принципами социального воспитания, сформулированными Ю.В. Васильковой, являются: 1) принцип природосообразности (изучение задатков и способностей ребенка и содействие в их развитии); 2) принцип народности (учет национальной культуры, традиций и родного языка); 3) принцип гуманности (признание индивидуальности каждого ребенка, его физического, эмоционального, социального и нравственного развития, милосердия и поддержки в кризисной ситуации); 4) принцип социальной ответственности общества за реализацию человека в творчестве, приобретение знаний, удовлетворение в общении.

Исследования Е. Павличенко доказательно показали, что в процессе психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса необходимо учитывать, на каком уровне воспитанности находится ребенок. Так, автор формулирует следующие *характеристики уровней воспитанности* [2].

*Первый уровень (высокий)* характеризуется сформированностью всех компонентов в их единстве: целостностью личностной характеристики, наличием устойчивого и положительного опыта нравственного поведения, стремлением к организации деятельности и поведения других лиц, проявлением активной общественной позиции и устойчивой психологической установкой на общение и взаимодействие, наличие коммуникативных навыков.

*Второй уровень воспитанности (средний)* характеризуется устойчивым положительным поведением, некоторым нарушением целостности личностной характеристики, невысокой потребностью в коммуникативной деятельности, наличием отдельных коммуникативных навыков.

*Третий уровень (низкий)* характеризуется неустойчивым поведением, наличием срывов, поведение регулируется не внутренними потребностями, а внешними требованиями, в основном требованиями старших и другими стимулами и побудителями, имеет место нечетко выраженная психологическая готовность к общению и взаимодействию.

Заключительный *четвертый уровень (неудовлетворительный)* характеризуется нравственной невоспитанностью школьника, проявляется в отрицательном опыте поведения, в неразвитости самоорганизации и несформированности целостной личностной характеристики; имеется деформация функциональной структуры личности; отсутствует психологическая установка на общение и взаимодействие.

Анализ показал, что качества личности выступают в человеке на первый план, когда речь идет об определенной роли и функции человека в обществе, об активности его действий, о том, насколько он осознает свое место в обществе. То есть под социальным воспитанием понимают целенаправленный процесс формирования социально значимых качеств личности ребенка, необходимых ему для успешной социализации.

Обобщая обзор научной литературы по проблеме социального развития и социального воспитания в становлении личного социального здоровья, определим, что социальное здоровье личности является одной из сторон общего здоровья; социальное здоровье школьника — это результатующий компонент педагогической деятельности. Характеризуется социальными нравственными нормами, степенью их принятия ребенком; социальное здоровье — социально-педагогическая категория, поскольку на нее оказывают влияние особенности процессов социальной адаптации, социализации, социального развития, социального воспитания; социальное здоровье школьника зависит:

1) от качества процессов социальной и социально-психологической адаптации личности, имеющие свои возрастные и индивидуальные особенности на разных этапах социального развития человека в период детства;

2) от характера социализации в средовых микрофакторах (семье, детских образовательных учреждениях);

3) от усилий и активности самого человека в достижении личных целей, осознания своего смысла жизни, формирования собственной жизненной позиции, преодолении трудных жизненных ситуаций, помогающей позиции, конструктивного преобразовании и совершенствовании окружающей среды (социальной, биогенной, абиогенной); социальное здоровье школьника зависит от особенностей антропогенеза (онтогенеза и филогенеза), культурогенеза, исторического этапа развития человечества, от правильного соблюдения педагогических принципов природосообразности, культуросообразности, самостоятельности.

Главным фактором формирования и развития социально здоровой личности является культура данного общества. Социокультурная динамика личности проявляется в двух отношениях: во внешнем плане она находит свое выражение в виде механизмов социализации (экстрасоциальный подход), а во внутреннем плане — выступает в виде свободного выбора и реализации той или иной формы социальной активности — интросоциальный подход.

Таким образом, социально-приемлемое и социально-неприемлемое становление индивидуального социального здоровья ребенка как части общего здоровья, зависит, в том числе, от характера процесса социального воспитания.

#### Библиографический список

1. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика: Курс лекций: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. — М.: Academia, 2004. — 439 с.
2. Павличенко Е. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса // Воспитание школьников. — 2006. — № 1. — С. 33–36.

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ ИСКУССТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

*Проблемы воспитания личности ребенка на основе культурных духовных общечеловеческих ценностей выходят на первый план. Снижение общей культуры общества напрямую связано с уровнем художественно-эстетической культуры личности. Именно потому важна роль современного образования в процессе повышения уровня эстетической культуры личности.*

**Ключевые слова:** искусство, культура, образование.

В развитии современной системы российского образования наметился ряд позитивных и негативных тенденций становления личностной культуры подрастающего поколения. Кризисное состояние духовно-нравственной, эстетической культуры общества обуславливают средовые факторы урбанизации и глобализации культуры, изменение культуры детства в связи с повышением темпа жизни и степенью занятости родителей, утрата национальных духовных ценностей, снижение уровня качества образования и др.

В связи со сложившимся состоянием проблемы, с трудностями современной ситуации развития общества государством принят ряд мер по модернизации системы образования, на которую сегодня возложена миссия воспитания, определяющая будущее нации; обозначены возможности системы образования в решении политических, экономических и социальных проблем общества. Одним из путей выхода системы российского образования из кризисного состояния является его стандартизация, разработка и внедрение новых образовательных стандартов для всех ступеней системы.

В современном обществе явно прослеживается потребность в воспитании человека способного к культуротворческой деятельности, гражданина, с активной жизненной и высокой нравственно-эстетической позицией, способного самоопределиваться в окружающем мире культуры и интегрировать себя в этот мир. Эти и другие требования отражены в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, утвержденном Министерством образования и науки РФ 6 октября 2009 г. (ФГОС).

Начальное общее образование признано мощной ступенью, фундаментом всего последующего образования. В основных положениях ФГОС, базирующегося на системно-деятельностном подходе, отмечается, что воспитание и развитие качеств личности, должно отвечать требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества. В соответствии со Стандартом на ступени начального общего образования осуществляется становление основ гражданской идентичности и мировоззрения обучающихся, их духовно-нравственное развитие и воспитание, предусматривающее принятие ими моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей. В требованиях к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования выделены личностные результаты, включающие формирование основ российской гражданской идентичности; формирование ценностей многонационального российского общества; формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий; формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов; формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств; формирование установки на мотивацию к творческому труду, работе на результат, бережному отношению к материальным и духовным ценностям и др. (Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. С. 4-8.).

Особая роль в реализации этих требований ФГОС принадлежит учебным предметам и факультативным курсам художественно-эстетического цикла (изобразительное искусство, музыка, технология (художественное конструирование, художественный труд), а также частично православная культура, литературное чтение), направленным на формирование духовной и на активизацию деятельности сфер личности школьника, на включение его в творческую деятельность.

Таким образом, проблемы повышения уровня духовно-нравственного потенциала общества путем обогащения его эстетической культуры во многом решает современная школа. Эстетическое воспитание подрастающего поколения напрямую связано с уровнем духовной культуры отдельной личности и общества в целом. В системе образования эстетическое воспитание осуществляется в двух сферах: в урочное и внеурочное время; в школе и в учреждениях дополнительного образования детей (В.И. Смирнов, Ю.К. Бабанский, Б.Т. Лихачев и др.). Эстетическое проникает во все сферы жизнедеятельности человека, как бы пронизывает всю жизнь человеческого сообщества, поэтому в процессе эстетического воспитания могут быть задействованы все педагогические средства.

По нашему мнению, поиски путей решения обозначенных проблем должны быть направлены на изучение и создание образовательной среды ребенка в начальной школе, на более полное раскрытие и использование педагогических средств нравственно-эстетического становления подрастающего поколения, на насыщение ими внешней и внутренней среды формирующейся личности. Одним из таких педагогических средств выступает искусство. Подтверждением тому служит использование его человеком в образовательном (в широком смысле) процессе со времен античности до наших дней.

Во все времена искусству как средству обучения, воспитания и развития личности придавалось особое значение. Без искусства сложно представить развитие эмоциональной сферы личности, становление ее нравственно-мировоззренческих идеалов, эстетическое воспитание и развитие человека и человечества в целом. Искусство раскрывает возможности для развития когнитивной и деятельностной сторон личности, обогащая и удовлетворяя ее познавательные потребности и потребности в творческой деятельности. Позна-

ние человеком мира через искусство, его творческая деятельность в сфере искусства стимулируют активность личности на основе ее врожденной тяги и стремлению к красоте, к прекрасному, к идеалу, к совершенству и гармонии.

Формирование эстетической культуры личности осуществляется прежде всего на основе восприятия произведений искусства (С.А. Аничкин, Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзеров, Б.Т. Лихачев, Г.С. Лабковская, Н.М. Сокольникова, О.Б. Гордиенко, Н.В. Киреева и др.), которые являются прямым отражением эстетического восприятия действительности творческой личностью и влияют на зрителя, читателя, слушателя непосредственно своим содержанием. Искусство является одним из мощных педагогических средств формирования эстетической культуры личности, которое представляется нам своеобразным мостом, соединяющим людей независимости от возраста, интересов, особенностей, языка, независимо от национальной принадлежности. Искусство особый мир культуры, общения, взаимоотношений и самовыражения человека. Эмоциональная насыщенность искусства, его чувственные начала, символизм и образность созвучны чувственному миру человека. С раннего возраста человек способен ярко проявлять эмоции, искренне откликаться на пронизанную эмоциями и образными смыслами художественную культуру своего народа, которая близка и понятна ему с рождения. Именно поэтому искусство входит необходимым компонентом в систему предметов учебного цикла любой образовательной системы.

Воспитание младшего школьника средствами искусства осуществляется разными путями. В первую очередь посредством художественного образования детей в ходе изучения предметов эстетического цикла и в сфере дополнительного образования. Сегодня, как и в советский период в России, начальное художественное образование подразделяется на три области: начальное художественное образование в общеобразовательной сфере; специализированное начальное художественное образование; художественно-образовательное образование в культурно-досуговой сфере [2, с. 102–106]. Немаловажной тенденцией развития художественно-образовательной деятельности является развитие научной базы системы художественного образования, а также его использование в государственной идеологической политике.



Как в 1990-е гг., так и в наши дни отсутствует полная координация в деятельности трех сфер начального художественного образования, что делает степень ее воздействия на общество, недостаточной, низкой. В сфере общего образования приоритеты остаются за дисциплинами естественно-научного и общественно-научного цикла, а эстетическому блоку отводится второстепенное значение. В сфере специального образования и культурно-досуговой деятельности сокращение финансирования привело к утрате квалифицированных кадров, увеличению стоимости его для обучающихся, что в свою очередь объясняет его низкое качество и сокращение аудитории в этих сферах.

Роль современного общества и личности в развитии художественного образования остается значительной как и в советский период, но претерпевает серьезные изменения. Потребности населения в художественно-образовательной деятельности разделились между различными слоями общества (стратами, возрастными группами). Интересы к различным видам искусства также трансформируются. Например, снизился интерес к профессиональному обучению музыке, но возрос к ее слушанию, наблюдается стремление к постижению таких видов искусства как театр, хореография, декоративно-прикладное искусство. Потребности и интересы общества определяют и его участие в развитии художественно-образовательной деятельности.

В последнее время все настойчивее звучат призывы ученых-педагогов к реализации культурологической образовательной парадигмы, личностно-ориентированной системы образования, ее гуманизации и гуманитаризации, все острее становится необходимость педагогической общности в воспитании, культивировании духовно-нравственных и эстетических начал в подрастающем поколении, а в связи с этим все острее ощущается необходимость интеграции искусства в образовательное пространство начальной школы. В современной образовательной парадигме делается упор на поиск активных способов введения ребенка в мир культуры, а не на количество и содержание учебных предметов.

Учебные предметы, содержание которых построено на изучении каких-либо видов искусства (предметы эстетического цикла, эстетический блок), достаточно широко представлены в учебных планах школ всех типов. Вместе с тем учитель не всегда готов к реализации процесса обра-

зования младших школьников средствами искусства, не всегда осознает, а, следовательно, и реализует поставленные цели. Искусство в школе часто бывает представлено несколько однобоко: в некоторых случаях наблюдается ярко выраженная обучающая направленность в ущерб воспитательной. В такой ситуации младшие школьники осваивают основы изобразительного искусства, песенного творчества, хореографии и др., не постигая их духовно-символической сущности, не осознавая культурной ценности, следовательно, не усваивают ценностной основы искусства, что говорит о том, что цели приобщения учащихся к искусству не достигнуты. В других случаях, наоборот, воспитательные функции искусства доминируют над образовательными, что приводит к достаточно высокому уровню развития эмоциональной сферы школьников. Но такой путь также не ведет к достижению поставленных целей, так как эстетический кругозор, вся когнитивная и деятельностная сфера развиваются хаотично, отрывочно, а не целенаправленно и систематично, что отрицательно сказывается на результате — формировании нравственно-эстетической культуры младшего школьника. «Перекося» в сторону ознакомления, а не истинно образования отмечал еще В.А. Разумный, раскрывая принципы художественной педагогики, в частности обосновывая принцип выявления доминирующей способности. Он отмечал, что игнорировать доминанту, значит игнорировать индивидуальность ребенка, его самость, что недопустимо в современной образовательной среде школьника, где культивируется свобода выбора вида художественно-творческой деятельности самой личностью. Принцип выявления доминирующей способности приводит нас к необходимости выделения достаточного количества времени на постижение искусства и осознания его истинной роли в формировании не только эстетической, но и общей культуры младшего школьника. Как справедливо отмечает В.А. Разумный, на математике, мы учим математику, на уроках русского языка — русскому языку, почему же на уроках искусства мы лишь знакомим с ним, рассказываем о нем, а не учим ему профессионально? Изучение же искусства, его постижение, приводит учащего к ситуации выбора, на основе которой и должно происходить присвоение ценностей искусства. Именно поэтому так важно предоставление младшим школьникам широкого спектра видов худо-

жественной деятельности для их дальнейшего творческого развития, для умножения их интеллектуального, волевого и эмоционального потенциала средствами искусства [4, с. 271–339].

Немаловажной представляется нам и компетентность педагога, вводящего ребенка в мир искусства. В условиях современной системы образования недопустимо дилетантское отношение к преподаванию искусства в школе. Учитель должен в полной мере овладеть знаниями, умениями и навыками профессионального эстетического образования.

Именно поэтому для успешной интеграции искусства в образовательный процесс школы, так важно осознание учителем искусства в его триедином значении: цель – средство – результат. В качестве цели искусство в школе понимается нами следующим образом.

1. Постигание младшими школьниками искусства как сферы деятельности человека:

- профориентация в сфере искусства;
- искусство как сфера приложения жизненных сил индивидуума;
- как сфера преобразование мира по законам красоты.

2. Формирование и реализация потребности младшего школьника в красоте:

- приобщение к искусству и культуре;
- удовлетворение потребности в эстетическом (наслаждении, радости, удовольствии);
- удовлетворение потребности в творческой деятельности.

3. Постигание искусства как сферы обогащения и саморазвития личности:

- развитие эмоционально-чувственной сферы младшего школьника;
- развитие когнитивной сферы младшего школьника;
- развитие деятельностной сферы младшего школьника.

В соответствии с целевым компонентом искусство в школе выступает в качестве средства формирования эстетических знаний, приобщения к культуре, расширения эстетического кругозора, формирования художественно-эстетических действий, умений и навыков, включения в творческую деятельность, развития эстетических чувств и художественных вкусов, формирования эстетического отношения к миру у младших школьников. Искусство служит средством формирования эстетического сознания и эстетичес-

кой деятельности на ценностной основе, а, следовательно, и эстетической культуры младших школьников в целом, как результата освоения ими искусства, который отражает высокий уровень художественной грамотности и эстетической воспитанности личности.

Во многом эффективность процесса формирования нравственной и эстетической культуры школьников определяют их возрастные особенности. Так, в работе с младшими школьниками необходимо учитывать такие их возрастные особенности как конформизм, склонность к копированию образцов поведения, отношений, способов и видов деятельности взрослых, нерасчлененность, недифференцированность восприятия, физиологические особенности в предметно-практической деятельности, сензитивность возраста художественно-эстетической деятельности и под. Младший школьный возраст благоприятен для накопления эстетических впечатлений, знаний и представлений, для расширения эстетического кругозора, развития воображения. В начальной школе возможно формирование у учащихся навыков эстетической деятельности, но лишь как основы для дальнейшего его обогащения, вместе с тем младший школьник склонен к обретению эстетических привычек и элементарной эстетической культуры, более чем школьники среднего и старшего звена. Искусство является одним из самых мощных педагогических средств на пути решения этих задач.

В последнее время в сфере начального образования обострилась необходимость изучения психологических механизмов формирования эстетического сознания и эстетической деятельности, механизмов развития творческих способностей ребенка. Понимание детского творчества как некоего таинства неподвластного человеку, таинства, которым нельзя управлять и в область которого нельзя вторгаться остается в прошлом. Ряд отечественных ученых (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, С.Л. Рубинштейн, Е.А. Флёрин, Н.Е. Ветлугина и др.) доказали, что творческие возможности проявляются уже в дошкольном и младшем школьном возрасте, в ходе овладения выработанными обществом средствами деятельности в процессе специально организованного обучения [3, с. 5–15].

Особым видом социальной деятельности является художественное творчество, которое представляет собой конструктивную деятельность по

преобразованию внутреннего духовного опыта в художественно-эстетические ценности, произведения искусства. В результате творческой деятельности рождается нечто качественно новое, никогда ранее не существовавшее и отмечающееся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью. Творчество присуще человеку, который выступает в качестве субъекта творческой деятельности. Во время творческого акта с художником (в широком смысле) могут происходить удивительные вещи, когда внутри него пробуждается некое «сверх-Я», позволяющее ему вознестись над обыденной реальностью, ощутить в себе присутствие невиданных духовных сил. Искусство же является результатом творческой деятельности художников, поэтов, композиторов, актеров и т.д.

Искусство познает действительность при помощи художественных образов, в которых заключены все его противоречия, таинства и богатства. Все муки творчества художника связаны с созданием художественного образа. Трудности постижения искусства зрителем связаны с трудностями «раскрытия» для себя художественного образа. В художественном образе явление и его сущность раскрываются в непосредственной взаимосвязи. Художественный образ отражает существенную сторону действительности в конкретно-чувственной форме, объединяет в себе общее и особенное, явление и сущность.

Художественный образ – это цельная и законченная характеристика жизненного явления, соотношенная с художественной идеей произведения, данная в конкретно-чувственной, эстетически значимой форме. Художественный образ не тождественен изображению. Он понимается более широко, как структура, свойственная художественному мышлению, то есть художественному освоению действительности. Художественный образ в широком смысле – это кардинальная категория эстетики, выражающая суть художественного творчества. «Художественное» как прилагательное от существительного «искусство» (А. Лосев, В. Шестаков) во многом определяет интеграцию последнего в образовательное пространство современной начальной школы [1, с. 44–51]. Регламентирование школьной жизни включает в себя не только урочную, но и внеурочную воспитательную деятельность, которые многие педагоги рассматривают как основную форму воспитания младших школьников сред-

ствами искусства. Мероприятия, дела, игры с эстетическим и художественным содержанием, клубная и кружковая деятельность младших школьников, основанная на искусстве как содержании часто представлены в школе как система эстетического воспитания детей и подростков.

Как уже отмечалось выше, система эстетического воспитания школьников в Российском образовательном пространстве осуществляется двумя путями:

- в учебной и внеучебной деятельности, осуществляемой в рамках общеобразовательных школ;
- приобщение к художественно-творческой деятельности в учреждениях дополнительного образования и культуры [6, с. 354].

Однако, необходимо отметить, что в последние годы особое значение уделяется связи учреждений образования с семьей, основным организатором которой в начальной школе выступает учитель. Осуществление взаимосвязи школы и семьи по вопросам эстетического воспитания школьников должно происходить, прежде всего, на основе осознания педагогами и родителями общности целей, стоящих перед ними. Семья является для человека первой и самой главной средой, в которой он живет и развивается, с которой начинается его жизненный путь, в которой реализуются его первые сознательные проявления, где он находит условия для воплощения своих природных задатков, обретает опыт взаимодействия с другими людьми. Чем старше становится человек, тем очевиднее, тем отчетливее для него становится та роль, которую сыграла семья в его развитии, формировании его индивидуальности. Необходимо заметить, что современная семья – явление сложное, в полной мере испытывающее на себе политические, экономические, социальные и духовные изменения, трудности и проблемы в обществе. Современная семья отмечается такими признаками как нестабильность (большое количество распадающихся семей), быстрое социальное старение (малое количество детей в семье приводит к «умиранию» нации), но, тем не менее, именно семья обладает тем мощным воспитательным потенциалом, который так необходим в деле эстетического становления подрастающего поколения.

Среди факторов, определяющих воспитательный потенциал современной семьи – общая культура родителей, морально-психологическая атмосфера семьи, педагогическая культура роди-

телей – именно последний поддается прямому влиянию, но посредством развития педагогической культуры родителей, возможно влияние и на первые два компонента. Влияние семьи на растущего человека многопланово и разнообразно. Оно осуществляется через организацию быта, предметно-эстетическую обстановку жилища, через вещи и предметы, окружающие ребенка, отношения между членами семьи, распределение обязанностей между ними, оказание взаимопомощи; через совместные переживания радостей и огорчений, через совместный досуг и разнообразные виды совместного с родителями художественно-эстетического творчества.

Доминантой влияния семьи на эстетическую сферу школьника выступает формирование эмоциональной чувствительности, восприимчивости, способности тонко слышать, глубоко понимать состояние окружающего мира, другого человека. Как отмечает А.В. Репринцев, такого результата можно добиться только путем терпеливого развития особой организации психики ребенка «когда маленький человек привыкает соизмерять свое состояние и состояние других людей, когда он испытывает наслаждение от восприятия подлинно возвышенного, красивого в окружающем его мире, когда он обретает навыки эмоционального реагирования на прекрасное и безобразное, низменное и возвышенное, трагическое и комическое в действительности, когда его реакции адекватны эмоциональной реакции других людей», то есть когда состояния проявления человеческой чувственности вызывает в ребенке восприятием истинных ценностей [5, с. 12].

Постижение ребенком красоты, возникающие в раннем детстве образы прекрасного не мыслимы без участия родителей, так как именно их эмоциональным отношением к этому миру и их эстетическими оценками руководствуется ребенок, впервые воспринимая то, что открывают ему мать и отец. Эстетический опыт становится отправной точкой в обретении эстетического опыта ребенком. Но этот опыт со временем переосмысливается личностью: что-то из него будет отвергнуто как несоответствующее его эстетическим критериям, значительно выросшими в сравнении с родительскими, обогащенными опытом восприятия других людей.

При поступлении ребенка в школу задачей учреждения образования и культуры становится дальнейшее эстетическое развитие его лично-

сти, развитие его чувственно-эмоциональной сферы, формирование его эстетического кругозора, практических навыков художественно-творческой деятельности и во многом решение обозначенных проблем зависит от уровня готовности педагога к формированию эстетической культуры школьников.

Осознание педагогом идеи целостности и системности приобщение младших школьников к искусству, идеи сензитивности возраста учащихся начальных классов искусству и творческой деятельности и реализации этих идей в своей педагогической деятельности одно из основных условий успешной интеграции искусства в образовательный процесс начальной школы. Стремление отразить в учебно-воспитательном плане перечень учебных предметов и внеклассных мероприятий по эстетическому воспитанию младших школьников, к сожалению не всегда оправданны. Целостность, системность, глубина и качество процесса вхождения младших школьников в художественную культуру и искусство должны стать приоритетами в деятельности современного учителя начальной школы.

В личностном развитии школьника крайне важно качественное сочетание нравственного, этического и художественно-эстетического становления на принципах полной и свободной реализации сущностных сил и способностей человека. Только в непосредственной практикоориентированной, предметно-практической деятельности находит свое выражение индивидуальность художественно-эстетического отношения личности к действительности, что обуславливает необходимость серьезного освоения искусства и специальной подготовки к его восприятию. Необходимость повышения качественного уровня художественно-эстетического образования, системы мер, повышающих уровень эстетической культуры школьников, обусловлена не только целями педагогического процесса, направленными на эмоциональное постижение истины, но и тем, что истина прочно усваивается только тогда, когда она эмоционально пережита и постигнута в деятельностном акте, а не только воспринята как информация.

Таким образом, проблемы воспитания личности ребенка в младшем школьном возрасте на основе культурных духовных общечеловеческих ценностей, нравственных и эстетических ориентиров, личности направленной на творческое освоение и преобразование действительности вы-

ходят на первый план. Снижение общей культуры общества напрямую связано с уровнем художественно-эстетической культуры личности. Именно потому так важна роль современного образования в процессе повышения уровня эстетической культуры личности с самого раннего возраста, а все лучшее, что накоплено в искусстве и культуре, гуманистические идеи должны стать ведущими в искусстве и художественном образовании будущих лет.

#### Библиографический список

1. *Вольнкин В.И.* Художественно-эстетическое воспитание и развитие дошкольников: учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. – 441 с.
2. *Ершова Н.Н.* Смена художественно-образовательных парадигм в культуре общества (на

материале отечественного начального художественного образования): Дис. ... канд. культурологии. – М., 2004. – 167 с.

3. *Парамонова Л.А.* Теория и методика творческого конструирования в детском саду. – М.: Академия, 2002 – 192 с.

4. *Разумный В.А.* Драматизм бытия, или обретение смысла. – М.: Пихта, 2000.

5. *Репринцев А.В.* Педагоги и родители: слагаемые взаимопонимания // Семья и учреждения дополнительного образования: опыт и проблемы взаимодействия: Материалы третьих Брудновских чтений / под ред. А.В. Репринцева. – Курск: Изд-во Курского гос. пед. ун-та, 2002. – С. 7–33.

6. *Смирнов В.И.* Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 416 с.

УДК 373.2

Прохорова Елена Юрьевна

Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, г. Самара  
elenaprokhorova63@mail.ru

### СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПРАКТИКЕ КРЕАТИВНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

*Автор утверждает, что реализация процесса социального воспитания осуществляется в результате креативной самореализации дошкольников. Приведены образовательные программы и результаты исследования.*

**Ключевые слова:** социальное развитие, креативная самореализация, образовательные программы.

**С**овременные дошкольные образовательные учреждения активно включаются в процесс социального воспитания детей.

Целью и результатом социального воспитания (В.В. Зеньковский, Д.И. Фельдтштейн, А.В. Волохов, А.В. Мудрик, П.И. Бабочкин и др.), является социальное развитие личности. Под социальным развитием Д.И. Фельдтштейн понимает во-первых, процесс, который определяется уровнем освоения растущим человеком всеобщего социального во всей сложности и широте его определения, во-вторых, степень социальной «самости» индивида, проявляющейся в его независимости, уверенности, самостоятельности, инициативности, незакомплексованности в реализации социального в индивидуальном, что обеспечивает реальное социокультурное воспроизводство человека и общества [6, с. 70–75].

Процесс социального воспитания, по мнению Н.Ф. Головановой осуществляется через самораз-

витие, через свое жизненное самоопределение [2, с. 48].

Реализация процесса социального воспитания осуществляется в результате креативной самореализации дошкольников. Дошкольник с ярко выраженной креативностью наиболее полно отвечает требованиям выдвигаемым современным обществом, т.к. способен самореализоваться за счет приобретенных творческих способностей. «Креативность – одно из фундаментальных качеств человеческой природы, настоящий духовный путь самореализации и выхода за рамки привычного восприятия жизни» [7, с. 6].

Креативные способности дошкольников проявляются в процессе самореализации, которая рассматривается как важнейшая категория, неразрывно связанная с процессами самоопределения и саморазвития личности дошкольников [5, с. 318–322].

Под креативной самореализацией дошкольников мы понимаем продуктивную творческую

деятельность дошкольников, направленную на реализацию своих возможностей, вследствие чего раскрывается культура и социально-психологические характеристики самой личности, её потенциальные задатки и ментальность, уровень проявления, которых обусловлен качественными отношениями с социальной системой и обстоятельствами [1, с. 99–112].

Сущность самореализации дошкольников в креативной деятельности – это раскрытие потенциальных возможностей дошкольников и их осуществление в процессе включения в различные виды творческой деятельности в рамках культурно-образовательного пространства [5, с. 422–426]. Процесс социального воспитания реализуется через креативную самореализацию дошкольников, в рамках современных образовательных программ.

Изучение содержания деятельности дошкольных образовательных учреждений показывает, что на сегодняшний день они официально работают более чем по 40 образовательным программам: комплексным, парциальным, дополнительным. Все они, так или иначе направлены на обучение и развитие базовых умений и навыков детей, охватывая основные направления развития ребенка (физическое, познавательно-речевое, социально-личностное, художественно-эстетическое), обеспечивают креативную самореализацию. Программы отвечают традиционным требованиям содержания дошкольного образования и носят обязательный характер [8].

Программа «Развитие» (Москва) придерживается личностно-ориентированной модели воспитания, ориентированная на развитие познавательной деятельности ребенка и воображения, разработанная лабораторией Л.А. Венгера (Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, Н.С. Баренцева и др.).

Цель программы «Истоки» (Москва) разностороннее развитие ребенка; сохранение и укрепление их здоровья; формирование творческих способностей. Программа подготовлена коллективом авторов – сотрудников Центра «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца (Т.И. Алиева, А.Н. Давидчук, С.Л. Новоселова, Л.Ф. Обухова, Л.А. Парамонова, К.В. Тарасова).

Содержание программы «Детство» (Санкт-Петербург) объединяется вокруг четырех основных блоков: «Познание», «Гуманное отношение!», «Созидание», «Здоровый образ жизни». Блок «Созидание» направлен пробудить творчес-

кую активность детей, стимулировать воображение, желание включаться в творческую деятельность. Авторский коллектив программы «Детство»: преподаватели кафедры дошкольной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена (В.И. Логинова, Т.И. Бабаева, Н.А. Ноткина и др.).

Программа «Радуга» (Москва) разработана В.В. Гербовой, Т.Н. Дороновой, Т.И. Гризик. Содержание программы соответствует, как в настоящей радуге семи различным видам детской деятельности: физическая культура, игра, изобразительная деятельность, конструирование, занятие музыкальным и пластическим искусством, развитие речи, ознакомление с окружающим миром, математика, так же способствуют творческому мышлению дошкольников.

«Программа воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой (Москва) ориентирована на создание условий и базы для верного формирования личности малыша и его разностороннего развития. В процесс обучения и воспитания большое внимание уделяется творческой активности самих дошкольников.

Несмотря на то, что все образовательные программы различаются по целям, они преследуют одну общую цель – развитие личности, которая способна принимать самостоятельные решения, разрабатывать и реализовывать нестандартные идеи, переносить полученные знания в другие области жизни, изменять тактики поведения при решении разнообразных задач.

В современных дошкольных образовательных учреждениях активно развиваются инновационные методы креативной самореализации детей, в частности технологии развития творческого мышления, творческой личности, творческого воображения на базе теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) [5]. Развитию креативной самореализации в дошкольном образовательном учреждении, помимо образовательных программ так же способствует компьютерное обучение, театрализованная деятельность, сказкотерапия, арттерапия, самостоятельное экспериментирование, поисковая активность самих детей, проектная деятельность.

В целях обеспечения креативной самореализации дошкольников наряду с отечественными программами используются и зарубежные программы воспитания: Монтессори (Италия), «Шаг за шагом» (Вашингтон, США), центр ранней со-

**Таблица 1**

**Диагностика уровня креативной самореализации дошкольников на основе «Программа воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М. А. Васильевой, В. В. Гербовай, Т. С. Комаровой**

Уровень креативной самореализации дошкольников	Экспериментальная группа (кол-во, %)		Контрольная группа (кол-во, %)	
Приемлемый	3	23%	4	27%
Достаточный	7	54%	9	60%
Высокий	3	23%	2	13%

циализации детей «Зеленая дверца» (Франция, Франсуаза Дольто), Вальдорфский детский сад (Германия, Рудольфом Штейнер), многочисленное разнообразие методик: «Методика Глена Домана» (США), «Методика Сесиль Лупан» (США, Франция), «Методика Масару Ибуки» (Япония) и др.

Исследуя процесс креативной самореализации, нами была проведена диагностика креативной самореализации у 28 детей подготовительной к школе группе, на базе НОУ д/с «Капелька», в котором реализуется «Программа воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М.А. Васильевой, В.В. Гербовай, Т.С. Комаровой. Дети разделены на две группы: контрольная (15 детей) и экспериментальная (13 детей).

Для диагностики показателей креативной самореализации мы опирались на международные и российские практики:

1) наблюдение за испытуемыми и выявление у них уровня сформированности показателей: эмоциональная удовлетворенность, успешность, инициативность, самостоятельность, ответственность, развитый познавательный интерес, самосознание и самооценка [4, с. 36–39.];

2) методики определяющие уровень креативности дошкольников (показатели: оригинальность, вариативность, гибкость и подвижность):

- батарея тестов креативности, созданная Е.Е. Туник на базе креативных тестов Дж. Гилфорд;
- адаптированный опросник креативности Джонсона;

- методика диагностики творческих способностей дошкольников и младших школьников на основе ТРИЗ педагогики).

После получения результатов была проведена группировка испытуемых по трем группам в зависимости от уровня сформированности креативности самореализации: высокий, средний, низкий.

Полученные результаты в ходе диагностики свидетельствуют о том, что преобладает число детей с достаточным уровнем развития креативной самореализации. Таким образом, «Программа воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М.А. Васильевой, В.В. Гербовай, Т.С. Комаровой активизирует возможности креативной самореализации в дошкольном образовательном учреждении.

В процессе креативной деятельности у ребенка создаются объективные условия для формирования у него предпосылок к самореализации, что в конечном итоге ведет к способности творить самого себя, свою личность. Современные программы дошкольного образования и инновационные методы ориентированы на формирование креативной самореализации дошкольников, что способствует их социальному воспитанию.

#### Библиографический список

1. Бурая Л.В. Творческая самореализация школьника в системе интегрированных уроков искусства // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2008. – Т. 11. – № 1. – С. 99–112.
2. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка: учеб. пособие. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
3. Горычева С.Н., Дмитрук Н.Г. Самореализация личности учащихся в процессе учебной деятельности // Вестник Новгородского государственного университета. – 2005. – № 31. – С. 36–39.
4. Пчелкина Е.Л. По ступенькам ТРИЗ: методическое пособие по развитию творческого мышления детей – СПб.: НППЛ «Родные просторы», 2011. – 200 с.
5. Самореализация молодежи в социуме: Достижения. Проблемы. Перспективы: Материалы Всероссийской научно-практической конферен-

ции с международным участием 19–20 ноября 2009 г. / под ред. Е.И. Тихомировой. – Самара: ООО «Издательство Ас Гард», 2009. – 320 с.

6. *Фельдштейн Д.И.* Социальное развитие в пространстве времени Детства. – М.: МПСИ;

Изд-во Флинта, 1997. – 160 с.

7. *Cameron J.* The Artist's Way: A Spiritual Path to Higher Creativity. – М.: Гаятри, 2005. – С. 320.

8. <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii/9/>.

УДК 371.4

**Смирнова Елена Юрьевна**

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова  
kozyzi@mail.ru

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНОГО ОПЫТА ЛИЧНОСТИ

*Рассматривается становление духовного опыта как целостного ценностно-смыслового ядра личности, превращения фрагментов этого опыта в целостную структуру, включающую духовные потребности, побуждения, переживания и представления о себе и мире.*

**Ключевые слова:** духовный опыт, личность, ценности.

**Т**рактовка понятия «духовный опыт личности» может иметь как религиозную основу, так и опираться на современное нерелигиозное понимание духовности – понятия, обобщенно отражающего ценности (смыслы) и соответствующий им опыт, противоположные эмпирическому («материальному», «природному») существованию человека или, по меньшей мере, отличные от него. Духовность обнаруживается в обращенности человека к высшим ценностям, к идеалу, в сознательной устремленности к совершенству в процессе культурного развития, в накоплении и реализации духовного опыта. Духовность является ядром культуры и выступает «определенным хранилищем, а то и фабрикой» (по образному выражению Д.А. Лентьева) ценностей и смыслов жизни, формой организации духовного опыта.

В условиях глобализации и информатизации мирового сообщества, негативными сторонами которых являются кризис культуры и социальные потрясения, возрастает роль духовности и духовного опыта личности как неотъемлемых признаков Человека. Духовный опыт личности – опыт целостного бытия, вдохновенного творчества, глубоких переживаний, опыт выхода за пределы удовлетворения своих биологических и социальных потребностей в сферу надличностного – духовного образа жизни личности. Духовность не является качеством личности, формируемым в определенном возрасте и в определенных условиях. Все определения сходятся в том, духовность – это собственно «человеческое в человеке», то, что придает жизни высший смысл.

Духовный опыт, собственно, является строительным материалом для духовного самосоциализации личности, развития ее духовности. Духовность личности начинается с первых шагов преодоления эгоцентризма, расширения сферы своих чувств за пределы образа Я, появления мотивов, опосредствованных переживанием за Другого – опыта, связанного с ценностным отношением к жизни и основанного на переживании чувства единства с миром. «Благоговеющее отношение к жизни» – основание всех мировых религий и религиозных учений, основа и закон духовного бытия личности. В этом постулате мы видим главное отличие понятий «духовность» и «нравственность»: духовность универсальна, это транскультурный феномен, нравственность сопряжена с межличностными отношениями, имеющими социальную и культурную (в том числе этнокультурную) окраску, свои интерпретации таких нравственных категорий, как добро и зло. Такой подход обеспечит реализацию одного из принципов государственной политики в области образования (Закон РФ «Об образовании», ст. 3.) – воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения закона, прав и свобод личности, патриотизма, трудолюбия, бережного отношения к природе и окружающей среде.

Трактовка понятия «духовный опыт личности» может иметь как религиозную основу, так и опираться на современное нерелигиозное понимание духовности – понятия, обобщенно отражающего ценности (смыслы) и соответствующий им опыт, противоположные эмпирическому («материальному», «природному») суще-



ствованию человека или, по меньшей мере, отличные от него. Духовность обнаруживается в обращенности человека к высшим ценностям, к идеалу, в сознательной устремленности к совершенству в процессе культурного развития, в накоплении и реализации духовного опыта. Духовность является ядром культуры и выступает «определенным хранилищем, а то и фабрикой» (по образному выражению Д.А. Леонтьева) ценностей и смыслов жизни, формой организации духовного опыта. Следует признать, что духовный опыт не может формироваться или воспитываться извне, он имеет собственную логику становления. Становление духовного опыта требует учета как внешних по отношению к человеку факторов, так и внутренних. С одной стороны, только сам человек может сделать себя Человеком, только сам может накопить духовный опыт. Но predisposition человека к развитию духовности может не реализоваться в действительности, если духовный опыт не дорастет до качественной сформированности, с которой он уже может не только самостоятельно существовать, но и развиваться до зрелой определенности. С другой стороны, пока индивид не сможет развивать духовный опыт самостоятельно, опыт закладывается и формируется в процессе образования.

Теоретический анализ показывает, что духовный опыт в жизнедеятельности личности выполняет ряд функций, содержание которых в самом общем виде характеризует духовный опыт как один из способов ориентировки личности в социальной реальности. Наиболее значимыми из этих функций являются:

1. Творческое насыщение жизни (смысл станет моим только тогда, когда я его сам нашел, сам открыл, сам выстрадал и сам принял. «Вне развития свободы нет смысла в воспитании – оно превращается вне свободы в дрессировку, в подавление личности и унижение ее», - писал В.В. Зеньковский. И далее: «как обеспечить связь свободы и добра ... Как же обеспечить то, чтобы свобода внутренне и подлинно была связана с добром?

Как превратить начало свободы в источник творчества, а не произвола, восхождения к добру, а не служения злу?»).

2. Корреляция личных и абсолютных ценностей: отражение в сознании законов духовного бытия, иерархизация личностных ценностей, смыслов в соответствии с Абсолютными ценностями.

3. Регулирование мыслей, действий, поступков, придание им смыслов; осознание смысла жизни.

4. Движущая сила духовного развития личности – источник знаний, дающий материал для дальнейшего познания и обеспечивающая «запуск» внутренних механизмов самоопределения и саморазвития.

5. Обретение целостности через «накопление» духовных переживаний и идеальных образов – событий, действий, людей (человек – не механическая система, а органическая, сама в себе достраивающая органы (функциональные – по А. Ухтомскому, аффективно-смысловые конструкции – по Л.С. Выготскому), недостающие для полноты целостности).

6. Позитивная направленность проектирования будущего.

7. Предвосхищение нежелательных направлений мироотношения личности.

8. «Защитный механизм», предохраняющий личность от деформаций.

9. Самосозидание (самоконтроль, самоопределение, саморегуляция).

Становление духовного опыта как целостного ценностно-смыслового ядра личности в младшем школьном возрасте связано с рефлексивным процессом превращения фрагментов этого опыта в целостную структуру включающую духовные потребности, побуждения, переживания и представления о себе и мире. Элементарная единица духовного опыта – самостоятельное усилие ребенка, связанное с отказом от приятного во имя должного и переживание этого усилия как успеха, и альтруистическое побуждение, направленное на заботу о благополучии Другого и переживание его успехов как своих. В исследовании показано, что становление духовного опыта связано с выстраиванием иерархии личностно значимых ценностей и смыслов в процессе переживания и рефлексии ребенком своих эмоциональных состояний. Критериями сформированности духовного опыта являются эмотивный (эмпатийное переживание душевного состояния другого человека), мотивационный (потребности духовного взаимодействия, альтруистические побуждения, мотивация к самосовершенствованию), ментальный (знание примеров и образцов духовных поступков, представления о собственной нравственной ответственности), поведенческий (проявления внимания и заботы об окружающих). В жизни человека духовный опыт выполняет фун-

кции согласования личных и абсолютных ценностей, предвосхищения деструктивных направле-

ний развития личности, «защитного механизма», творческого насыщения жизни.

УДК 37.013

**Ушакова Надежда Викторовна**

Детский сад № 712, г. Москва  
nadia11@land.ru

## СОДЕРЖАНИЕ ПРОЦЕССА СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ Я. КОРЧАКА

*В статье рассматриваются основные взгляды Я. Корчака на содержание процесса социального воспитания.*

**Ключевые слова:** социальное воспитание, игра, общение.

**С**оциальная политика РФ направлена на подготовку ребенка к самостоятельной жизни в обществе, воспитания его в духе мира, достоинства, терпимости, свободы равенства и солидарности. Современная социально-педагогическая ситуация детства заставляет искать новые, более эффективные психолого-педагогические подходы, нацеленные на приведение методов социального воспитания в соответствие с запросами общества. В этом смысле изучение педагогического наследия Януша Корчака в области социального воспитания помогает выявить и соотнести закономерности социализации ребенка в прошлом и настоящем.

Корчак настоящий труженик, ведущий диалог в довоенном и сегодняшнем мире. Им написаны тысячи страниц литературных произведений, педагогических исследований, накоплена статистика здоровья, развития и социального воспитания детей на протяжении нескольких десятилетий в детских домах для сирот.

Януш Корчак рассматривал содержание процесса социального воспитания ребенка в трех сферах: деятельности, общения и самопознания. Развитие ребенка, по его мнению, это присвоение им социального опыта в ходе организованной «разумным воспитателем» деятельности. «Я обязан дать возможность израсходовать энергию, ... дать ребенку всё солнце, весь воздух, всю доброжелательность...» [8, с. 411]. Он созвучен принципу Л.С. Выготского развития в деятельности. Корчак считает, что ходе исторического развития идет удлинение детства и одновременное ускорение темпов психического развития на более ранних стадиях. «Продлеваются годы упорной учебы, все больше школ, экзаменов, печатного слова» [8, с. 7].

Он описывает социальное воспитание в процессе различных видов деятельности. Особое зна-

чение по Корчаку имеет деятельность, присущая каждому возрасту. В раннем возрасте важны предметные действия, игра – в дошкольном, учеба и отношения в школе. Что сблизает его понимание основ воспитания и развития с концепции ведущей деятельности А.Н. Леонтьева и Д.Б. Эльконина.

Корчак настаивает на необходимости близкого эмоционального общения младенца и матери, первой ступеньки социального воспитания: «Как наивна радость матери, что она поняла первую неясную речь ребенка, угадала путанные, недоговоренные слова!.. А язык плача и смеха, язык взгляда и губ сквородочкой, язык движений и сосания?.. Не отрекайся от этих ночей!» [8, с.44]. «Дитя мое, ты – подлинный смысл моей жизни, трепетное воспоминание, нежная печаль, надежда и опора», – пишет в «Молитве матери» [9]. Он раскрывает развитие чувства эмпатии у матери: «В эти ночи может родиться дивный союзник, ангел-хранитель ребенка – интуиция материнского сердца, ясновидение, которое состоит из пылливой воли, зоркой мысли, неомраченных чувств» [8, с. 45]. И если мать «не переводит ребенка в дальнюю комнату с няней», «не живет опытом печатного слова», а «следует себе» и интересам своего ребенка, то сама растет от простого сочувствия и сопереживания к содействию. Его описание развития младенца сродни характеристикам Томаса Бауэра, исследователя в области психологии младенческого возраста.

Подобно Д.Б. Эльконину Корчак описывает критические моменты социального воспитания при переходе из одного эпохи в другую, при этом не затрагивает кризисов между периодами. «В кривой развития ребенка есть и весны, и затишья осени, периоды и напряженного труда, и отдыха в целях доделки... Младенец, утраивающий

за год исходный вес, имеет право на отдых. Молниеносный путь, который проделывает его психическое развитие, дает ему право забыть кое-что из того, что он уже имел или знал и что мы преждевременно записали в прочные завоевания» [8, с. 91]. Второй кризис – школьный. Социальная адаптация к школе рассматривается им как совокупность психической и физической готовности. Он так описывает процесс дезадаптации при невозможности занять социальную позицию ученика: «Физически – это изменения к худшему во внешности, сне, аппетите, пониженная сопротивляемость болезням, проявление скрытых наследственных изъянов, плохое самочувствие. Психически – это чувство одиночества, душевный разлад, враждебное отношение к окружающим, предрасположенность к моральным инфекциям, бунт врожденных склонностей против навязываемого воспитания» [8, с. 136].

В дошкольном возрасте на первом месте в социальном воспитании, по его мнению, стоит игра. «Запрет игр и забав, потому что что-то может случиться – мешает выработать активную сопротивляемость, создает затхлую атмосферу пассивности и неподвижности» [9, с. 424]. «Под влиянием спортивных игр даже драки облагородились... Не надо стыдиться играть. Важно и не то, во что играть, а как и что при этом думать и чувствовать... Для игры нужен хороший товарищ и вдохновение, а значит, свобода» [8, с. 330–331].

Корчаком составлены правила игры как инструмента социального воспитания:

«Нельзя, нельзя и еще раз нельзя мешать в игре, ничуть не меньше, чем в учебе», так как игра для него – форма практического размышления ребенка о действительности.

«Нельзя брать без разрешения чужой мяч, коробочку, палочку, камушек, так же нельзя брать без разрешения чужую ручку, тетрадь, книжку». Игрушки и предметы-заместители несут в себе ценность социальных отношений и ролей.

«Если тебе одному не хочется, если тебе одному не нравится, отойди и не играй...» [8, с. 328]. Тем самым Корчак помогает разграничить детям реальные социальные и игровые взаимоотношения.

«Не надо стыдиться играть. Детских игр нет» [8, с. 331].

Р.А. Валеева сравнивает процесс социального воспитания ребенка в игре в наследии Я. Корчака и В.А. Сухомлинского. В педагогических кон-

цепциях обоих педагогов игра становится основой для развития воображения, независимости, учит сложному искусству общения, облегчает учебный процесс [2, с. 50].

Каждую эпоху он характеризует, как «положительный период – безмятежное затишье. Даже «нервные» дети делаются опять спокойными. Возвращается детская живость, свежесть, гармония жизненных функций. Есть и уважение к старшим, и послушание, и хорошие манеры; нет вызывающих тревогу вопросов, капризов, выходок. Родители опять довольны» [8, с. 138]. Корчак считает, что в период младшего школьного детства формируется иерархия социальных мотивов и ценностей: «Ребенок теперь уже знает. Знает, что не все на свете в порядке, что есть добро и зло, знание и незнание, справедливость и несправедливость, свобода и зависимость». Но мотивы эти часто социально знаемые, а не реально действующие. При этом он предостерегает родителей от кризиса подросткового возраста: «Этот этап, который может быть использован родителями для подготовки себя и ребенка к ожидающим их новым задачам, время наивного покоя и беспроблемного отдыха... И родители и ребенок тешат себя иллюзией, что уже сталкивались, преодолели трудности, тогда как... функция размножения начнет вскоре трагично осложнять все еще дрящущую функцию развития индивида – смутит душу и пойдут в атаку на тело» [8, с. 139]. Он видит причину кризисов социального развития ребенка в назревшем противоречии между новыми потребностями ребенка и старыми условиями удовлетворения.

В начальной школе ведущей деятельностью становится учеба. «Я. Корчак выдвигал гуманное требование сделать само школьное образование приемлемым для ребенка, обеспечивающим развитие его личности не на основе принуждения и насилия, а на основе принятия учебной деятельности, созвучной актуальным проблемам детей» [1, с. 17].

Корчак описывает период социального созревания подростка через «усталость, неловкость движений, леность, полусонную задумчивость, воздушность, бледность, вялость, безволие, капризы, нерешительность...» [8, с. 144]. Подросток входит в социальный мир взрослых, «их улыбки и взгляды, запреты и опасения, смущение и недоумки, все, ранее неясное, становится теперь понятным и потрясающе выразительным». При сдвоях в социализации, вызванных авторитарным

воспитанием, попустительством, притворством ребенок начинает «преследовать, разоблачать обманщиков, мстить за годы рабства, за краденое доверие, за вынужденные ласки, за выманные признания, принудительное уважение» [8, с. 146].

В своих трудах он уделяет внимание проблеме психологического и паспортного возраста в социальном развитии ребенка. «Если мы перестанем в будущем разбивать цикл жизни на искусственные: младенец, ребенок, юноша, зрелый человек, старик, то основанием для периодизации являются уже не рост и внешнее развитие, а ещё не известное нам глубокое преобразование всего» [8, с. 90]. «Нет пограничных столбов между разными периодами жизни, это мы ставим их, так же как раскрасили в разные цвета карту мира...» [9, с. 140], считая каждый период детства особенно ценным.

Корчак считает, что взрослый должен уметь разумно руководить активностью ребенка: изменить свое отношение к нему, предоставить разумную самостоятельность, признать его возросшие возможности, дать образцы нового вида деятельности, в которой социальные потребности ребенка могут быть удовлетворены. «...Прежде чем поручить детям вымыть или натереть пол, нужно неоднократно сделать это самому и посмотреть, как это делают дети, и внимательно выслушать, что они скажут. Нужно уметь выжать тряпку, нужно знать тайны матраца и соломы, прежде чем велеть ребенку гладко постелить постель... Можно добиться и того, что будут желать дежурить и в уборной в колонии без удобств; но нужно дать совок для песка и лопатку, чтобы загребать нечистоты, и собственным примером показать, что нет грязной работы, а любую – нечистоту сведет на нет или погубит» [7, с. 426]. Л. Кларина описывает это как суть личностно-ориентированной дидактики: «Фундаментальные и прикладные цели развития личности ребенка возможно реализовать посредством его субъективно-рационального и эмоционально-чувственного опыта взаимодействия с миром... при создании двух ключевых условий: развивающих заданий и создании социальных условий для педагогики самоценной активности и желания приобщиться к человеческой культуре» [6, с. 37].

Р.А. Валеева пишет, что «Корчака можно отнести к сторонникам «разумного воспитания» [3, с. 186]. Для него разумное воспитание – это бескорыстие, учет психологии ребенка и его инди-

видуальности, основанный на тщательном его изучении. Он готовил «разумных воспитателей» для социальной работы с детьми. «Принцип взаимодействия «разумности воспитания» и самовоспитания детей был одним из основополагающих принципов его сиротских домов» [4, с. 211]. В одних случаях надо учитывать социальный характер противоречий развития ребенка, в других – создавать условия для возникновения противоречий: ставить новые задачи и цели, мотивировать принять цели, помочь найти средства достижения целей, чему способствовали методы социального воспитания в Доме сирот.

В. Погрнский и Ю. Турчанинов в статье «Януш Корчак и проблемы педагогического мастерства» рассматривают профессиональное сознание разумного воспитателя. Оно состоит из индивидуальной профессиональной Я-концепции, индивидуальной концепции деятельности и индивидуальной концепции воспитанника [12, с. 137].

Ясное осознание воспитательных задач, сознательная организация процесса воспитания, учет индивидуальных психо-физиологических особенностей, руководство принципов уважения личности ребенка и его прав.

По мнению Корчака, задача социального воспитания – создание условий для развития ребенка, проявление доброжелательности, терпимости, понимания. Он описывает закон Паретто, который будет действовать «и через месяц, и через год, и через пять лет». «Восемьдесят ребят ты напичкал пятью минутами своего времени, десять ребят поглотили у тебя по минуте, а с двумя ты провозился почти полчаса» [8, с. 168].

Социальное воспитание ребенка происходит не только через деятельность, но и через общение, которое начинается с первого контакта малыша с матерью. Кочнов В.Ф. так описывает диалог Януша Корчака со слушателями Института специальной педагогики: «Однажды Корчаку сказали, что он многому успел научить четырехлетнего малыша, недавно поступившего в «Дом сирот».

– Успел? – изумился он. – Я, наоборот, потерял четыре года! Если бы я тогда увидел первую улыбку на его лице, тогда, правда, многое успел бы» [11, с. 106]. Якубенко О.В. отмечает, что только понимание Корчаком проблем матери и ребенка, наработанное годами практики в области педиатрии и медицины, позволили ему поставить в центр развития и воспитания младенца «отношение к нему со стороны значимых лиц, в пер-

вую очередь матери. Успешность воспитания зависит от восприятия ребенка родителями как абсолютной, безотносительной ценности» [14, с. 132]. В «10 заповедях для родителей» он советует: «Люби своего ребенка любым – не талантливым, неудачным, взрослым. Общась с ним – радуйся, потому что ребенок – это праздник, который пока с нами» [7]. Безусловное принятие, ситуативно-личностное общение и понимание ценности младенческого периода сближают Корчака с такими исследователями как Ш. Бюлер, Ф.И. Фрадкин, Д.Б. Эльконин, М.А. Лисина, Е.О. Смирнова, З.М. Богуславская, выводят его на уровень ранней комплексной коррекции и «благоприятного прогноза» при создании здоровой и разумной социальной ситуации воспитания.

После года малышу необходимо осваивать близкое предметное окружение, и Корчак ратует за расширение опыта социального общения ребенка на фоне практической деятельности. Он выступает против комнаты маленького ребенка, возмущаясь из «акушерской клиники». «Двери – прищепит палец, окно – высунется и упадет, косточка – подавится, стул – опрокинется на себя, нож – порежется, палка – выколет глаз, поднял с пола коробок – заразится, спичка – ай, пожар, горит!». В условиях отсутствия социального предметного опыта, по мнению Корчака, ребенок «отрекается от каждого усилия воли», подавляется энергия, «расхищаются годы и годы жизни» [8, с. 69–70]. Убеждения Корчака сродни взглядам современных педагогов и психологов на общение ребенка раннего возраста, которое формируется на основе предметной деятельности под руководством компетентного взрослого.

Корчак так описывает расширение рамок предметного мира дошкольником, когда в ходе познавательного общения со взрослым он устанавливает взаимосвязь явлений и предметов: «Ребенок ходит на четвереньках и лает, чтобы понять, как справляется с этим собака, ... тайком пробует завести часы, обрывает у мухи крылья (как она полетит?), притягивает магнитом перо, интересуется строением уха (что там за барабанная перепонка?), ... Все, в чем можно убедиться самому, он хочет увидеть, проверить, испытать... бежит с зажигательным стеклом на солнце, слушает шум в раковине, бьет кремнем о камень» [8, с. 111–112].

В шесть лет общение выходит на уровень познания социального мира, себя и взаимоотноше-

ний с другими людьми. «Ребенок, который сперва радостно скользил по поверхности жизни, не зная ее мрачных глубин, доверчивый, очаровательный вдруг пробуждается от голубого полусна» [8, с. 135].

«Традиционному воспитанию, отличающемуся верой в неограниченные возможности воспитания и авторитарными представлениями, Корчак предпочитает «немеханическое, неконтролируемое, непредсказуемое». Он заменяет отношения воспитателя и воспитанника диалогом между равноправными партнерами. По новому представляет Корчак и значимость опыта в социальном воспитании: он предпочитает конкретную ситуацию общения намеренной воспитательной ситуации» По мнению Зигрид Чопе-Шефлер, в педагогике Корчака постоянно присутствует «диалогическое отношение к ребенку и к его жизни» [5]. Социальное воспитание ребенка в живом диалоге (внеситуативно-личностное общение, М.А. Лисина) происходит непосредственно в каждодневном общении, участии, Совете самоуправления, свободном доступе в его кабинет, в суде и опосредованно через книги, выступления на радио, доску объявлений, почтовый ящик, дневник. В результате чего у ребенка формируется иерархия социальных мотивов и ценностей, помогающих ему ориентироваться во внутреннем и внешнем мире на основе диалога с самим собой и другими.

Третье сферой социального воспитания ребенка является, по мнению Корчака, самопознание. Самопознание ребенка происходило через общение с компетентным взрослым, педагогами и детьми, а также организацию жизни ребенка в различных видах деятельности. «Видя во мне образец совершенства, стремясь походить на меня, ... они наивно и с благодарностью настраиваются в мой тон справедливости, честности, долга. Хочется, пожалуй, предостеречь: слишком не напрягайтесь. Если даже не говоришь это, они чувствуют сами» [8, с. 412]. Корчак пишет о компетентном воспитателе: «Будь самим собой, ищи собственный путь. Познай себя прежде, чем захочешь познать детей. Прежде, чем намечаешь круг их обязанностей и прав, отдай себе отчет в том, на что ты способен сам. Ты сам тот ребенок, которого должен раньше, чем других, узнать, воспитать, научить» [10, с. 43].

В ходе нашего исследования было изучено, обобщено и сопоставлено педагогическое насле-

дие Я. Корчака с содержанием процесса социального воспитания ребенка. Нами было выявлено и подтверждено, что социальное воспитание детей в таких социальных институтах как семья и дом сирот, происходит тем успешнее, чем больше «разумный воспитатель» учитывает психологические особенности возраста, основной деятельности и общения. Данные положения педагогического кредо Я. Корчака сближают его с представлениями о присвоении ребенком социально-исторического опыта: принципом Л.С. Выготского развития в деятельности, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина ведущей деятельности, генезиса общения М.И. Лисиной. Подход Я. Корчака к развитию самопознания у ребенка создает условия для успешного вхождения его в социум. Полноценное социальное проживание каждого возраста и развитие осознанности помогают ребенку стать воспитанным, социализированным и культурным человеком.

#### Библиографический список

1. Антология гуманистической педагогики: Д. Дьюи, М. Монтессори, Я. Корчак / под ред. Г.Б. Корнетова. – М.: АСОУ, 2009.
2. Валеева Р.А. Корчак и Сухомлинский: как любить ребенка // Педагогика. – 1998. – № 6. – С. 48–52.
3. Валеева Р.А. Педагогическое кредо Януша Корчака // Народное образование. – 2003. – № 9. – С. 184–196.
4. Валеева Р.А. Педагогическое кредо Януша Корчака // Народное образование. – 2003. – № 10. – С. 205–213.
5. Зигрид Чопе-Шефлер: Педагогика уважения. апреля 13, 2008 / Filed Under Корчаковские штудии. Открытый авторский институт альтернативного образования им. Я. Корчака. <http://alteredu.ru/new/blog/archives/category/knizhnayapolka/korchakovskie-shtudii>
6. Кларина Л. В русле идей Януша Корчака // Директор школы. – 1994. – № 6. – С. 37–49.
7. Корчак Я. 10 заповедей воспитания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.deti.zp.ua/show\\_article.php?a\\_id=1049](http://www.deti.zp.ua/show_article.php?a_id=1049).
8. Корчак Я. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1979.
9. Корчак Я. Как любить ребенка / пер. с польск. К.Э. Сенкевич. – Екатеринбург: У-Фактория; М.: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009.
10. Корчак Я. Наедине с Богом [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.koob.ru/korczak\\_janush/naedine\\_s\\_bogom](http://www.koob.ru/korczak_janush/naedine_s_bogom)
11. Кочнов В.Ф. Януш Корчак: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991.
12. Памяти Корчака: Сборник статей. – М.: Российское общество Януша Корчака, Польский центр культуры в Москве, 1992.
13. Ушакова Н.В. Методы социального воспитания в педагогическом наследии Януша Корчака // Studia Neotera: Сб. науч. статей МГПИ. – Вып. 4. – М.: МГПИ, 2011. – С. 60–70.
14. Якубенко О.В. Неизвестное о старом докторе // Сердца, отданные детям: Материалы заоч. Всерос. науч.-практ. конф., Омск, 14–16 окт. 2008 г. / под ред. С.В. Шмачиной. – Омск: ОмГПУ, 2008. – С. 28–32.

**SOCIAL UPBRINGING:  
FROM TRADITIONS CONCEIVING TO MODERN PRACTICE  
WHOLE-RUSSIA SCIENTIFIC CONFERENCE  
(WITH INTERNATIONAL PARTICIPATION),  
DEDICATED TO 80TH ANNIVERSARY FROM  
THE BIRTH OF PSYCHOLOGY DOCTOR, PROFESSOR  
B.Z. VUL'FOV**

**SUMMARY**

**Nikolay M. Rassadin**

*Rector of Nekrasov Kostroma State University  
ksu@ksu.edu.ru*

**Kostroma vector of development**

KSU rector's reflections regarding holding whole-Russia scientific conference "Social upbringing: from traditions conceiving to modern practice", dedicated to 80th anniversary from the birth of B.Z. Vul'fov, City of Kostroma, February 20 and 21, 2012.

**Keywords:** social upbringing, Kostroma scientific school, professional upbringing, regionality, systemicity.

**SOCIAL UPBRINGING AND  
SOCIAL PEDAGOGY**

**Mikhail M. Plotkin**

*Russian education academy S  
ocial Pedagogy Institute, City of Moscow  
isprao@mail.ru*

**Social upbringing in social pedagogy theory context**

Social pedagogy is modern developing science. Its theory is worked out as well as thesaurus is clarified, in particular such a notion as "social upbringing". The article's author tried to reveal it, to comprehend social upbringing theoretic "image". For social pedagogue, the article is of perfectly concrete practical interest, revealing this profile specialist's activity sphere in generalized form.

**Keywords:** social upbringing "theoretic image", social upbringing medium, social upbringing content, result obtaining means, social upbringing – Russia's specific national-cultural phenomenon.

**Tat'yana A. Romm**

*Novosibirsk State Pedagogic University  
tromm@mail.ru*

**Social upbringing as pedagogy scientific problem**

"Social upbringing" term usage; social upbringing as scientific problem formation sources;

researching attitudes in understanding something social, personality and upbringing; social upbringing representations as normative-interpretative image by its content – are examined.

**Keywords:** social upbringing, sources for social upbringing development as scientific problem, general-scientific approaches in pedagogic phenomena understanding, upbringing activity subjects.

**Sergey D. Polyakov**

*Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogic University  
sdpolyakov@mail.ru*

**On upbringing activity phenomenology**

Upbringing representativeness in pedagogues' professional consciousness pilot study results are adduced and discussed in the article.

**Keywords:** upbringing, pedagogues' professional consciousness, upbringing activity models.

**Aleksandr N. Khodosov**

*Kursk State University  
konovalovasv@yandex.ru*

**Russian upbringing of the 20<sup>th</sup> – early 21<sup>st</sup> Centuries theory, methodology, practice genesis: from social ideal institutional monomethodology to subject-mental personality identity as schoolchildren's sense-oriented upbringing determinant**

Methodological schools in Russian science of 20<sup>th</sup> – 21<sup>st</sup> Centuries working out upbringing psychology and pedagogy as well as upbringing theory and methodology directions of involvement into school practice are examined.

**Keywords:** upbringing psychology, upbringing pedagogy, institutional approach, subjective-personality approach.

**Yuriy S. Manuylov**

*Nizhny Novgorod Education Development Institute  
y.s.manuylov@yandex.ru*

**Social pedagogy evolution vectors in nanotechnologies epoch: disappointments and hopes**

Representations on different approaches in pedagogy, their essence, destinies and on nano-pedagogy appearance possibility is presented.

**Keywords:** management, pedagogy, pedagogic science development stage, scientific approaches, new pedagogic reality.

**Yelena N. Sorochinskaya**

*Southern Federal University, City of Rostov-on-Don  
buket@aanet.ru*

**Children and teenagers social upbringing paradoxes and law conformities in Russian societies realities**

Social upbringing conceptions proposed by scientists-pedagogues in the 1990-s – 2000-s are examined in the article.

**Keywords:** social upbringing, socialization, social upbringing conceptions.

**Aleksey S. Chernyshyov**

*Kursk State University  
kursk-psychol@yandex.ru*

**Personality tolerance as professional pedagogic communication problem**

Approach and results of research by determination of social and psychological-pedagogic factors provoking tensions in the system “teacher – pupil – children's collective” and ways of projecting social-psychological aid in the problem solution are discussed in the article.

**Keywords:** social teaching, developing social medium, tolerance, tensions.

**Aleksandr G. Pashkov**

*Kursk State University  
iskander5032@gmail.com*

**Teacher mission in Russian education system modernization context**

Teacher's mission in modern education questions and ways of teacher's preparation perfection are discussed in the article.

**Keywords:** pedagogic activity, teacher, social medium quality, child's development situation, competency.

**Natal'ya Yu. Sinyagina**

*Children and youth upbringing, healthy lifestyle formation, narcomania prophylaxis and social-pedagogic maintenance problems research centre,  
City of Moscow  
cipv@yandex.ru*

**Poly-subjective education and interactive pedagogy: pedagogue's competency**

The author examines active interaction significance in pedagogic activity, pedagogues' competency in organizing it, parents' representations on wishful teacher's professional qualities.

**Keywords:** interpersonal interaction, poly-subjective interaction model, teacher's humanistic potential.

**Andrey I. Timonin**

*Nekrasov Kostroma State University  
a.timonin@mail.ru*

**Professional upbringing as social one**

In the article, professional upbringing is examined as social upbringing complicated type, reflecting in its content social phenomenon which's essence lies in familiarizing person to professional labour activity and to functions connected with it in accordance to specialty and qualification level.

**Keywords:** higher school, professional education, professional upbringing, social upbringing, resource approach.

**SOCIAL UPBRINGING  
IN B.Z. VULFOV'S SCIENTIFIC-  
PEDAGOGIC CREATIVE WORK**

**V. Reprintsev**

*Kursk State University  
reprintsev@mail.ru*

**Scientific-pedagogic school of Boris Zinov'yevich**

**Vul'fov: epoch, ideas, destinies, successors**

The article is dedicated to highlighting life and activity of well-known pedagogue, scientist, enlightener B.Z. Vul'fov. The scientist's main approaches to explaining pedagogic phenomena are shown, B.Z. Vul'fov's scientific school is characterized.

**Keywords:** scientific school, pedagogy, upbringing activity, youth organizations, teacher.



## SUMMARY

---

**Valentina M. Basova**

*Nekrasov Kostroma State University  
abba99@yandex.ru*

### **Social pedagogy image in B.Z. Vul'fov's heritage**

B.Z. Vul'fov's main views at social pedagogy as scientific knowledge field, at its subject and purpose are examined in the article.

**Keywords:** social pedagogy, personality, continuity, social pedagogy functions.

**Mikhail I. Rozhkov**

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University  
roj-mir@yandex.ru*

### **B.Z. Vul'fov's pedagogic reflection**

Some B.Z. Vul'fov's ideas in the context of existential approach to pedagogic activity conception being worked out by the author are examined in this article.

**Keywords:** existential approach, pedagogic activity, pedagogues' and schoolchildren's mutual respect, pedagogic reflection.

**Irina I. Frishman**

*International children's' public associations scientific-practical centre "Pioneers' organizations federation – Children's organizations federation", City of Moscow  
upo-fco@rambler.ru*

### **Child's holiday-game culture upbringing:**

#### **B.Z. Vul'fov's position**

The author reflects on B.Z. Vul'fov's role in working out holiday-game culture conception and also in game pedagogy ideas realization.

**Keywords:** game, holiday-game culture, child's social experience.

**Tat'yana F. Asafova**

*Kostroma regional palace of children  
and youth creative work  
asafova55@mail.ru*

### **«Kindness» pedagogy in teaching**

#### **by Boris Zinov'yevich Vul'fov**

Scientist-pedagogue's personality influence on pupils-successors is shown in the article. Author's upbringing program "Success stairs" realization experience is described.

**Keywords:** pedagogue, child, upbringing interaction, upbringing with success.

**Daniya Z. Akhmetova**

*Institute of Economy, Management and Law,  
City of Kazan  
ahmetova@ieml.ru*

### **Of teacher**

The author reflects on teacher image, professional qualities that should be inherent in real teacher.

Questionnaire data are adduced and groups of technical schools and professional institutions students are characterized as dangerous from the pedagogic point of view.

**Keywords:** teacher's professional qualities, youth informational necessities, technical schools students, professional institutions students, educative society.

**Yefim G. Shain**

*Leo Tolstoy Tula State Pedagogic University  
efimshain@pochta.ru*

### **Social pedagogy Russian paradoxes: from B.Z. Vul'fov til nowadays**

Social pedagogy state in modern pedagogic science system observations are presented.

**Keywords:** social pedagogy, pedagogy branches, social work pedagogy.

## **SOCIAL MEDIUM AND UPBRINGING SPACE**

**Yevgeniy P. Belozertsev**

*Voronezh State University  
belozercev\_e@mail.ru*

**Andrey I. Pavlenko**

*The Russian Far East Federal University, branch in the  
City of Ussuriysk, Primorye Land*

### **Cultural-educative medium phenomenon through the modern education philosophy prism**

The authors' attempt to reason on regularities and paradoxes of scientific-researching of the notion "cultural-educative medium" is presented.

**Keywords:** cultural-educative medium, medium approach, medium.

**Lyubov' N. Kokovina**

*Vologda State Pedagogic University  
kokovinavgpu@yandex.ru*

### **Pedagogic reality ontological aspects**

Ontological approach to upbringing aim and content, to communication with child means and forms used by pedagogue is justified in the article.

**Keywords:** humane essence, pedagogic reality, ontological approach, upbringing content.

**Yevgeniya I. Tikhomirova**

*The Volga State Social-Humanitarian Academy,  
City of Samara  
doktoirevg@rambler.ru*

### **Social upbringing – resource of personal development of human as modern societies subject**

Modern conceptual social upbringing guidelines actualize necessity of formation of human as modern societies subject. Exactly that is why it is efficient to

use wide possibilities of social upbringing as human personal development resource.

**Keywords:** social upbringing, human personal development resource, societas subject, authors' projects.

**Polina S. Fyodorova**

*Yaroslavl branch of Moscow  
Psychological-Social University  
fpk5@mail.ru*

**Higher education institution social-upbringing  
medium as educative process subjects' social  
identity and socialization development base**

Higher education institution social-upbringing medium, questions of students' interaction with it, this interaction efficiency are examined in the article.

**Keywords:** higher education institution, social-upbringing medium, student's professional socialization, social identity.

**Natal'ya V. Koshman**

*Novosibirsk State Pedagogic University  
n.koshman@mail.ru*

**Higher education institution social-upbringing  
medium as students' professional formation  
necessary condition (from art institute work  
experience)**

Higher education institution upbringing system creation need is justified in the article, three levels of higher education institution upbringing space readiness: of adaptation, of integration, of self-regulation.

**Keywords:** upbringing medium, students' professional formation, upbringing work content.

**Pavel V. Matryonin**

*Belgorod State Institute of Culture and Arts  
pavelemist@mail.ru*

**Ethnos traditional values in youth ethnocultural  
identity formation means system**

The author reflects on modern Russian society values, their drawing upon folk traditions and customs, on family upbringing norms.

**Keywords:** folk pedagogy, ethnic pedagogy, family upbringing, values, identity.

**Natal'ya A. Parkhomenko**

*Kursk Region Education and Science Committee  
kurskobrnadzor@yandex.ru*

**Russian folk culture  
as social-pedagogic phenomenon**

Some phenomena of Russian folk culture are examined through social pedagogy prism in the article.

**Keywords:** folk culture, folk pedagogy, traditions, personality spiritual-moral qualities, nationality.

**Liliya I. Pereslavytseva**

*Belgorod State Institute of Culture and Arts  
trusheva@yandex.ru*

**Informational medium as modern youth spiritual-  
moral culture formation factor**

Informational culture formation questions, family role in this process are examined in the article.

**Keywords:** informational culture, family upbringing, communication.

**Zhanna V. Petrochko**

*Ukrainian National Pedagogic Sciences Academy  
Upbringing Problems Institute, City of Kiev  
petrochko@ukr.net*

**Social-upbringing medium as children's rights  
social-pedagogic providing factor**

Positive social-pedagogic medium creation ways, children's rights social-pedagogic providing technology on activity-professional level are examined in the article.

**Keywords:** social-upbringing medium, children's rights, social-pedagogic activity.

**Yevgeniya I. Tikhomirova**

*The Volga State Social-Humanitarian Academy,  
City of Samara  
doktoirevg@rambler.ru*

**Saniya Kh. Kadyrova**

*Secondary school of the village of Krotovka, Kinel'-  
Cherkassy District of Samara Region*

**Teenagers' self-realization in modern rural school  
upbringing medium**

The article is dedicated to rural school teenagers' self-realization modern social-pedagogic problems; data of experimental research conducting within the bounds of made on the rural school base experimental ground are put forward.

**Keywords:** upbringing medium, rural school, self-realization.

**Svetlana Ye. Shabalkina**

*Samara branch of Russian State  
University of Tourism and Service  
shabse@mail.ru*

**Social upbringing in the context of social  
competences formation in teenagers in school  
lingual-communicative medium**

Lingual-communicative medium as in-special-way-organized in space and time, at lesson and out of lesson, interpersonal interaction providing

## SUMMARY

---

displaying one's "ego" abilities development in teenagers.

**Keywords:** social competences, lingual-communicative medium, positive interpersonal interaction.

**Inna V. Kolesnikova**

*Secondary school #16, City of Vologda  
kolesnikova.inna2011@yandex.ru*

### **Schoolchildren's off-hour activity in the conditions of poly-artistic medium – space of positive social experience formation**

The author grounds and proposes poly-artistic approach for ordinary secondary school practice allowing approach maximally to schoolchildren's creative development wholeness.

**Keywords:** schoolchildren's off-hour activity, poly-artistic medium, social experience.

**Ol'ga A. Fiofanova**

*Academy of Social Projecting and Innovative Management, City of Izhevsk  
fiofanova@mail.ru*

### **Social projecting activity in university medium as factor of youth innovative development**

Social projecting activity in university medium organization bases are grounded in the article, approaches to realization of the course "Innovative social projecting bases" are formulated.

**Keywords:** university medium, social projecting activity, innovative behavior.

**Natal'ya V. Shisharina**

*East Siberia State Education Academy, City of Irkutsk  
nshisharina@yandex.ru*

### **Modern innovative education as social institution, cultural phenomenon and personality value property**

The article author grounds innovative education as learning in the process of creation new knowledge due to integration of fundamental science, learning process itself and practice.

**Keywords:** innovative education, personality creativity, learning process, practice.

**Lyudmila N. Voloshina, Ol'ga V. Demidovich**

*Belgorod State University  
voloshina\_l@bsu.edu.ru*

### **Health-oriented educative system as social upbringing modern theory and practice phenomenon**

Topicality and necessity of using health-keeping technologies in pedagogue's professional preparation are grounded; aims and content of

innovative program "competitive personnel for region high-tech industry and social sphere preparation health-keeping system" are revealed.

**Keywords:** health-keeping, learning process, pedagogues' professional preparation.

**Marina P. Gur'yanova**

*Russian Education Academy  
Social Pedagogy Institute, City of Moscow  
isprao@mail.ru*

### **Social pedagogues' institution formation and development in Russian rural land**

Social pedagogues' institution formation and development in Russian rural land scientific comprehension is presented.

**Keywords:** social pedagogues' institution, rural land, social pedagogy.

**Andrey R. Lopatin**

*Nekrasov Kostroma State University  
ariadn85@mail.ru*

### **Success situation creation for students in classic university studying-upbringing process theoretic and methodical aspects**

The article is dedicated to the problem of educative-upbringing process in modern classic higher education institution modernization. One of the ways of this problem (it now arises quite acute at Russian society, higher education institution, pedagogic activity subjects) solving is success situations creation in studying process. Success situations creation for students theoretic and technological aspects are examined in the article.

**Keywords:** success achievement motivation, non-success avoidance motivation, cognitive-affective motivational disposition, success situation, success situation creation.

**Marina A. Tyrtyschnaya**

*Bauman Lyceum, City of Yoshkar-Ola  
marinaprof@mail.ru*

### **Children and teenagers social formation in school upbringing space problems**

The author presents reflections on school and family interdependence in upbringing problem solving.

**Keywords:** upbringing, personality social formation, school, family.

**Grigoriy Ye. Peysakhovich**

*Bauman Lyceum, City of Yoshkar-Ola  
marinaprof@mail.ru*

### **Bauman Lyceum: before, nowadays, future**

Ordinary secondary school dialectic development into "new type" establishment

experience is followed in the article, school transformation as social-pedagogic system content and organizational aspects are analyzed.

**Keywords:** secondary school, humanistic upbringing system, school-complex, education centre, lyceum.

## SOCIAL UPBRINGING: CONTENT PROBLEMS

**Igor' Ye. Bulatnikov**

*Kursk railway technical school – branch of Moscow  
State University of the Communications  
bulatnikov-ie@mail.ru*

### Modern Russian society moral consciousness destruction as youth social upbringing theory and practice problem

The author considers negative tendencies and phenomena in the state of modern society moral consciousness. Youth moral consciousness research results are put forward and discussed in the article.

**Keywords:** social relations, professional upbringing, responsibility, personality qualities, consciousness.

**Dmitriy N. Vyatlev**

*Nekrasov Kostroma State University  
ipp@ksu.edu.ru*

### Patriotism formation in youths in sportively oriented unities as pedagogic problem

The article is dedicated to grounding patriotism formation in youths' problem. Special attention is paid to young men actively going in for sports. The author proposes the range of ideas combining modern youth's both physic and patriotic upbringing processes.

**Keywords:** patriotism, youthfulness, physic training, sportively oriented unities.

**Ivan I. Zatsepin**

*Kursk State University  
van-vanitch25@yandex.ru*

### Modern youth law culture development in the context of civil society formation in Russia

The author describes modern youth's civicism and law culture formation process, factors and conditions, where the pedagogue's personality plays the most important role.

**Keywords:** civicism, law culture, civic upbringing.

**Viktor G. Litvinovich**

*Minsk State Linguistic University, Belarus  
litvyn@yandex.ru*

### World culture as personality social development factor

Cultural enrichment significance in personality social development process is revealed in the article.

The author asserts, that youth upbringing should have poly-cultural base.

**Keywords:** social development, upbringing, pedagogy, culture.

**Ol'ga B. Skryabina**

*Nekrasov Kostroma State University  
ipp@ksu.edu.ru*

### Higher education institution students' tolerant professional position formation

The article is dedicated to defining notion "tolerance" pedagogic essence, its structure examining, marking approaches to its formation in higher education institution students.

**Keywords:** tolerance, professional position, tolerance upbringing, higher education institution educative medium.

**El'vira V. Zautorova**

*Non-commerce charity fund of social rehabilitation  
"Reliability", City of Vologda  
elvira-song@mail.ru*

### Orthodox culture lessons in detention places

The author tells of necessity of involving prisoners into sharing spiritual-moral values; of their inner attitudes changing; of moral feelings development; of choice of continuing path at freedom. Non-commerce charity fund of social rehabilitation "Reliability" of the City of Vologda activity experience is examined.

**Keywords:** Orthodox upbringing, prisoners.

**Vladimir M. Men'shikov**

*Kursk State University  
kurskgu@kursk-uni.ru*

### Youth spiritual-moral culture development in modern Russian pedagogic education system

The author reflects on people's wealth, the conclusions are all the same: behind the material base, there is something deeper, more fundamental, defining – spiritual-moral base. Its optimal content as well as its organization in modern Russian professional education system are defined.

**Keywords:** spiritual-moral upbringing, education, culture.

**Tat'yana N. Sapozhnikova, Mikhail I. Rozhkov**

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University  
sapozhnikova-tat@mail.ru*

### Social responsibility upbringing in youth

Human's social responsibility is characterized as personality education showed in human's realized readiness to execute his (her) promises – in the article.

## SUMMARY

---

The authors describe social responsibility formation process.

**Keywords:** responsibility, upbringing principles, existential pedagogy.

**Aleksandr P. Trubnikov**

*Kursk Regional Youth social organization  
«The united centre "Monolith"»  
centr-monolit@mail.ru*

### **Senior schoolchildren social responsibility development as social upbringing modern theory and practice problem**

Senior schoolchildren social responsibility formation factors, reasons and conditions are described in the article.

**Keywords:** social responsibility, social behavior.

**Yelena A. Reprintseva**

*Kursk State University  
lab.game@mail.ru*

### **Modern youthful game in the mirror of traditional Russian culture transformation: what can social pedagogy do?**

The author considers childish game transformation in modern social-cultural situation and describes some tendencies in children's game culture.

**Keywords:** game, consciousness, culture.

**Svetlana S. Sedova**

*Shuya State Pedagogic University  
sedss@mail.ru*

### **Future education specialists' professional ideation pro-social orientation development is one of the tasks of higher education institution students social upbringing**

Main psychological-pedagogic theories of personality, activity, ideation are examined in the article. In the authors' opinion, professional labour specificity acts as pro-social orientation to education specialist's professional ideation that reflects in its structural components content.

**Keywords:** social development, social ideation, education.

**Svetlana A. Khazova**

*Nekrasov Kostroma State University  
sozpsy@mail.ru*

### **Communicative abilities and social intellect in social behavior in younger youth**

Attempt to analyze social intellect and communicative abilities role in interpersonal interactions in youth situations – is made in the research. Coping strategies choice dependence

upon social intellect and communicative inclinations severity – is constituted. Senior teenagers with features of computer addiction personality peculiarities are analyzed. Conclusion about communicative personality peculiarities resource role in social behavior is made.

**Keywords:** social intellect, leadership, organizer's and communicative inclinations, social-psychological difficulties, development resources, coping behavior.

**Anna G. Samokhvalova**

*Nekrasov Kostroma State University  
samokhvalova@kmtu.ru*

### **Child's reflexive difficulties in communicative activity**

Reflection as difficulty in communicative activity, development and overcoming conditions are discussed in the article.

**Keywords:** reflection, communicative difficulties, communication.

**Marina A. Tappaskhanova**

*Russian Education Academy Pedagogy Theory and History Institute, City of Moscow  
tap-marina@mail.ru*

**Il'ya B. Shul'ga**

*Moscow State Humanitarian-Economic Institute  
Teenagers' socialization*

Teenagers' groups formation reasons, social upbringing problems connected with that and their solving methods are examined in this article.

**Keywords:** group, teenager, upbringing, collective, personality, official groups, pedagogue.

**Ol'ga I. Tarasova**

*Russian Education Academy Pedagogy Adults' Education Institute, City of Saint-Petersburg  
ol.tar@mail.ru*

### **Metaphor phenomenon and youth functional illiteracy development: probable crossing points**

Metaphor phenomenon as factor providing functional illiteracy development prevention is revealed in the article.

**Keywords:** metaphor, education, illiteracy.

**Lyubov' R. Uvarova**

*Nekrasov Kostroma State University  
uvarova.kgu@mail.ru*

### **Comradeship relations upbringing in teenagers: paradoxicality? situativity ... systemicity!**

The author's comprehensions on upbringing comradeship relations in teenagers.

**Keywords:** interaction, comradeship, relations, upbringing.

**Yevgeniya G. Churikova**

*Committee of education of Vsevolzhsk District of  
Leningrad Region*

**Marina S. Yakushkina**

*Russian Education Academy Pedagogy Adults'  
Education Institute, City of Saint-Petersburg  
vasp\_spbgu@mail.ru*

**Personality development in pupils, their parents,  
pedagogues by means of upbringing socially  
significant competences**

The role of socially significant competences in pupils, their parents, pedagogues – is shown. Leskolovo rural settlement educative centre activity experience is revealed.

**Keywords:** education, socially significant competences, self-conducting.

**Igor' S. Sinitsyn**

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University  
1010.86@mail.ru*

**Lyudmila N. Vdovina**

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University  
vdovinaln@mail.ru*

**Health-keeping competency formation in the  
process of students' subject preparation**

Competency approach and health-keeping research results in the process of students' subject preparation are discussed in the article.

**Keywords:** education, health-keeping, disease, culturological approach, competency approach.

**Yelena M. Tabolova**

*Moscow Humanitarian Pedagogic Institute  
etabolova@mail.ru*

**Social orphanage:**

**prophylaxis and ways of overcoming**

Reasons for social orphanage and directions of this problem's overcoming activity are presented in the article.

**Keywords:** social orphanage, prophylaxis, family upbringing forms.

**Yelena V. Chernoritskaya**

*«Ни́жнѡѡѡѡ» Secondary School, City of Vologda  
chernorits@yandex.ru*

**Schoolchildren social-moral upbringing question in  
pedagogic conceptions of the 90-s of the 20<sup>th</sup>  
Century**

Schoolchildren social-moral upbringing pedagogic conceptions proposed by scientists-pedagogues in the 90-s of the 20<sup>th</sup> Century are examined in the article.

**Keywords:** personality qualities, upbringing, development.

## **SOCIAL UPBRINGING: PROCEDURAL ASPECTS**

**Yelena L. Bashmanova**

*Kursk State University  
allalena07@rambler.ru*

**Modern students social upbringing situation risks  
and controversies**

Teachers' social-professional groups position in hierarchically organized social stratification system is observed in the article as well as controversy between privileges minimum and responsibility maximum.

**Keywords:** teacher, social status, social stratification, rights, responsibility.

**Mariya I. Pashkova**

*Kursk State University  
iskander5032@gmail.com*

**Youth gender socialization problems in Russian  
national culture "modernization" context**

The article author considers youth gender socialization problems which's solution is interaction of family, educative institutions, pedagogues, and parents. Special attention is paid to parents' pedagogic culture improving.

**Keywords:** family, upbringing, pedagogic activity, gender socialization, youth.

**Vera M. Pyatunina**

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University  
veronaglam@mail.ru*

**Gender and age specifics consideration in maturing  
personality social successfulness formation process**

Gender and age specifics research results in the process of social successfulness formation are adduced and discussed in the article.

**Keywords:** social successfulness, self-determination, personality.

**Mikhail D. Voropayev**

*Moscow City Pedagogic University  
vrpmv@mail.ru*

**Reflection functioning in mass pedagogic  
consciousness social-phenomenological  
mechanisms**

Glance on pedagogic reflection as on aggregate of antinomic reflections irreducible to each other is proposed in the article.

**Keywords:** pedagogic reflection, impediments, psychology.

**Oksana N. Vishnevskaya**

*Nekrasov Kostroma State University  
cherry14.88@mail.ru*

**Reflection in pedagogue's impeded communication structure**

Reflection as pedagogue's difficulty in communicative activity and their development reasons are discussed in the article. Pedagogue's impeded communication results are adduced and discussed.

**Keywords:** reflection, pedagogue, communicative difficulties, communication, verbal creativity.

**Zhanna A. Zakharova**

*Nekrasov Kostroma State University  
ipp@ksu.edu.ru*

**El'vira I. Chugunova**

*Village of Chentsovo children's home, Susanino District, Kostroma Region*

**Reflective difficulties in orphan children specifics**

The authors imagine reflection to them as phenomenon really ambiguous, describe its types and impediments specifics in orphan children.

**Keywords:** orphan children, reflection, impediment, adoption.

**Natal'ya G. Krylova**

*Nekrasov Kostroma State University  
natkrulova@mail.ru*

**Tutor self-actualization and pedagogic communication style peculiarities**

Tutors' pedagogic activity peculiarities analysis is presented, connections between pedagogue-tutor's self-actualization level and his (her) pedagogic communication style is analyzed.

**Keywords:** self-actualization, pedagogic communication style, tutors.

**Marat A. Zurkhayev**

*Nekrasov Kostroma State University  
dager-07@mail.ru*

**Individual aid to students-youths in the process of social adaptation at higher education institution**

Difficulties for student-youth are connected with primal socialization in higher education institution, with occupation change and acquaintance with new collective. Aiming students' successful social adaptation, pedagogue, curator and psychologist provide adaptational trainings, joint trips, mass arrangements.

**Keywords:** social adaptation, socialization, curator, adaptational arrangements, interaction.

**Anna I. Ivanova**

*Nekrasov Kostroma State University  
a.ivanova@mail.ru*

**Responsible attitude to studying in higher education institution students – formation model**

The model providing responsible attitude to studying in higher education institution students includes aim, content, technology, reflection components and is based on personality-oriented approach ideas.

**Keywords:** model, studying, personality-oriented approach, responsibility, student.

**Yekaterina O. Glushkova**

*Nekrasov Kostroma State University  
ipp@ksu.edu.ru*

**Higher education institution students' social competency development pedagogic maintenance**

Higher education institution students' social competency formation problem is analyzed in the article. Special attention is paid to indoors youth upbringing organization role. It is proved that this process will be efficient if some pedagogic conditions are present; one of those is this process' pedagogic maintenance.

**Keywords:** social competency, pedagogic maintenance, studying-upbringing process, outdoors activity, social-pedagogic service, curator.

**Natal'ya I. Mamontova**

*Nekrasov Kostroma State University  
ipp@ksu.edu.ru*

**Informational culture formation pedagogic conditions as psychological-pedagogic research subject**

The article is dedicated to student's informational culture formation pedagogic conditions in psychological-pedagogic investigations. Approaches to "pedagogic conditions" definition by R. V. Frants, A. V. Shabanov, N. D. Lavriyenko.

**Keywords:** informational culture, pedagogic conditions, upbringing medium.

**Lyubov' V. Pluzhenskaya**

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University  
l.pluzhenskaya@mail.ru*

**Educative result assessment peculiarities in competency-oriented education**

Criteria characterizing higher adverts education quality complex modeling is presented in the article. Competence-oriented studying system functioning principle is personality self-actualization and self-realization principle.

**Keywords:** professional activity, competences, personality self-actualization.

**Oleg V. Reshetnikov**

*Russian State Social University, City of Moscow  
dobrovolec@inbox.ru*

**Pupil's personal development in school learning  
process assessment as modern education sense and  
aims problem**

Personality development assessment significance as one of learning process efficiency conditions is examined in the article.

**Keywords:** learning process, personality development assessment.

**Yelena N. Pristupa**

*Moscow State Pedagogic Institute  
pristupa-mhpi@yandex.ru*

**Social upbringing in child's personality social  
health formation process**

The author reflects on child's individual social health formation as part of health in whole; that depends on social upbringing process character.

**Keywords:** social upbringing, health, upbroughtness.

**Irina P. Il'inskaya**

*Belgorod State University  
ilirpe@rambler.ru*

**Art integration into primary school learning  
process theoretic-methodological problems:  
traditions and innovations**

Child's personality upbringing at cultural spiritual common-humane values problems become acute. Society common culture decrease is directly due to low art-esthetic personality. Exactly that is why the role of modern education in improving personality esthetic culture level improving is important.

**Keywords:** art, culture, education.

**Yelena Yu. Prokhorova**

*The Volga State Social-Humanitarian Academy,  
City of Samara  
elenaprokhorova63@mail.ru*

**Social upbringing in pre-school educative  
institution creative self-realization practice**

The author asserts that social upbringing process realization is conducted in the result of preschoolers' creative self-realization. Educative programs and research results are revealed.

**Keywords:** social development, creative self-realization, educative programs.

**Yelena Yu. Smirnova**

*Nekrasov Kostroma State University  
kozyzi@mail.ru*

**Spiritual personal experience formation  
peculiarities**

Spiritual experience as personality value-sense wholeness core formation, as turning this experience fragments into wholenessful structure including spiritual necessities, motivations, worryings and representations about oneself and world – is considered.

**Keywords:** spiritual experience, personality, values.

**Nadezhda V. Ushakova**

*Kindergarten #712, City of Moscow  
nadia11@land.ru*

**Social upbringing process content in Janusz  
Korczak's pedagogic heritage**

Basic views of J.Korczak on social upbringing process content are examined in the article.

**Keywords:** social upbringing, game, communication.



## ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

1. Статьи направляются в редакцию в электронном виде на диске (CD-R) или вложением в электронное письмо.
2. **Электронный вариант статьи** выполняется в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется с расширением doc. В качестве имени файла указывается фамилия, имя и отчество автора русскими буквами (например: Иванов Иван Иванович.doc)
3. **Компьютерный набор статьи** должен удовлетворять следующие требования: формат – А4; поля – по 2,5 см со всех сторон; гарнитура (шрифт) – Times New Roman; кегль – 14; межстрочный интервал – 1,5; абзацный отступ – 1,25 см.
4. **Построение статьи:**
  - 4.1. Индекс УДК (присваивается в библиотеке по названию статьи и ключевым словам).
  - 4.2. Отрасль науки и шифр научной специальности, по которым написана статья.
  - 4.3. Сведения об авторе:
    - фамилия, имя, отчество (полностью) **(на русском и английском языке)**;
    - полное название организации, город, страна (в именительном падеже) – место работы или учебы автора **(на русском и английском языке)**;
    - адрес электронной почты для каждого автора;
    - почтовый адрес с индексом и контактный телефон (можно один для всех соавторов);
  - 4.4. Название статьи (сокращения в названии недопустимы) **(на русском и английском языке)**.
  - 4.5. Аннотация, объясняющая цель работы, актуальность проблемы (не более 6 строк) **(на русском и английском языке)**.
  - 4.6. Ключевые слова (5–6 слов или словосочетаний, несущих в тексте основную смысловую нагрузку) **(на русском и английском языке)**.
- 4.5. Текст статьи.
- 4.6. Библиографический список (указывается в алфавитном порядке, нумеруется вручную).
5. **Оформление библиографического списка:**
  - \* *Статья в журнале:* Фамилия и инициалы авторов, соавторов (до трех). Название статьи // Название журнала. – Год. – №. – С. от–до.
  - \* *Статья в сборнике трудов:* Фамилия и инициалы авторов. Название статьи // Назв. сб. трудов. – Место издания: Издательство, год. – С. от–до (Гр. / Назв. учеб. заведения или науч. учреждения. – № вып.).
  - \* *Монография или книга:* Фамилия и инициалы авторов. Название. – Место издания: Издательство, год. – С. от–до; или Название / Под ред. Инициалы и фамилия. – Место издания: Издательство, год. – С. от–до (или число страниц в книге \_\_ с.).
  - \* *Авторские свидетельства и патенты:* А. с. номер. Название.
  - \* *Автореферат:* Фамилия и инициалы. Название: Автореф. дис. ... канд. ... наук. – Город, год. – \_\_ с.
  - \* *Диссертация:* Фамилия и инициалы. Название: Дис. ... канд. ... наук. – Город, год. – \_\_ с.
  - \* *Интернет-источники:* Фамилия и инициалы. Название [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://...> (дата обращения ...).
6. **Библиографические ссылки** в тексте статьи оформляются квадратными скобками с указанием порядкового номера издания по библиографическому списку и страниц. Например [2, т. 5, с. 25–26].
7. **Максимальный объем** текста статьи с аннотацией, ключевыми словами и библиографическим списком – 17 тыс. знаков, включая пробелы, но не более 10 страниц машинописного текста.
8. **Единицы измерения** приводятся в соответствии с международной системой единиц (СИ).
9. **Рисунки, схемы, диаграммы.** В качестве иллюстраций статей принимается не более 4 рисунков. Они должны быть размещены в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретный рисунок, например (рис. 2). Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. Электронную версию рисунка следует сохранять в форматах tif, tiff (Grayscale – оттенки серого, разрешение – не менее 300 dpi).
10. **Таблицы.** Каждую таблицу следует снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы должны быть предоставлены в текстовом редакторе Microsoft Word и располагаться в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретную таблицу, например (табл. 2). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается.
11. **Математические и физические формулы** выполняются только в редакторе MS Equation.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ**

**ВЕСТНИК  
КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА им. Н.А. НЕКРАСОВА**

**Серия:**

**ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.  
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА**

**2012 – Т. 18. – № 1. – Часть 1.**

Компьютерная верстка

А.Н. Коврижных

Подписано в печать 06.02.2012  
Формат 60×90 1/8. Уч.-изд. л. 29,8  
Тираж 500 экз.  
Изд. № 31

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова

Адрес редакции: **156961, г. Кострома, ул. 1 Мая, д. 14.**  
Телефон/факс: **(4942) 39-16-21.**  
E-mail: **zenko@ksu.edu.ru**

**При перепечатке ссылка обязательна**