

ISSN 2075-3500

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научно-методический журнал

Издается с января 2004 года

2011

№ 3 (19)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

И.М. Шеина, кандидат филологических наук, профессор, ректор РГУ имени С.А. Есенина (*председатель*); А.П. Лиферов, доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО, президент РГУ имени С.А. Есенина; Ю.И. Лосев, доктор исторических наук, профессор; М.В. Богуславский, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий отделом истории педагогики и образования Института теории и истории педагогики РАО; М.А. Лукацкий, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий отделом образования и методологии педагогики Института теории и истории педагогики РАО

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

А.А. Романов (*главный редактор*), доктор педагогических наук, профессор; Л.А. Байкова (*заместитель главного редактора*), доктор педагогических наук, профессор; В.А. Беляева, доктор педагогических наук, профессор; Л.К. Гребенкина, доктор педагогических наук, профессор; Е.Н. Горохова, кандидат психологических наук, доцент; А.В. Репринцев, доктор педагогических наук, профессор; А.Н. Сухов, доктор психологических наук, профессор; Н.А. Фомина, доктор психологических наук, профессор

УЧРЕДИТЕЛЬ:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

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

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

Журнал входит в перечень российских рецензируемых научных журналов,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук редакции 2011 года.

Журнал выходит 4 раза в год

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

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

СОДЕРЖАНИЕ

К ЧИТАТЕЛЮ	5
-----------------------------	---

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования	7
Белозерцев Е.П. Нужны ли научно-педагогические школы современному отечественному образованию?	14
Репринцев А.В. Научно-педагогическая школа Бориса Зиновьевича Вульфо ва	26
Булатников И.Е. Деструкция морального сознания в современном российском обществе как проблема социального воспитания молодежи	45

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

Богуславский М.В. Педагогическое учение М.В. Ломоносова в контексте социокультурной модернизации российского образования (к 300-летию со дня рождения)	62
---	----

МЕТОДОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Розин В.М. Этапы и условия формирования личности в поликультурной среде	72
Фомина Н.А., Алейкин А.Г. Особенности и психологическая структура общительности, организованности и ответственности студентов – будущих управленцев	99
Ильинская И.П. Методологические проблемы интеграции искусства в образовательный процесс начальной школы XXI века	106

МЕТОДОЛОГИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ

Корнетов Г.Б. Ранние формы педагогической деятельности	115
---	-----

ИССЛЕДОВАНИЯ АСПИРАНТОВ И СОИСКАТЕЛЕЙ

Фирсова Ю.Н. Реформирование системы высшего образования в Европе как результат внедрения политики «нового государственного управления»	139
Парахина О.В. Проблемы и опыт профессионального воспитания будущего медицинского работника в воспитательной системе колледжа	145
Калашникова М.М. Ответственность личности как объект исследований в отечественной психологии	153
Будкина Ю.Е. Технологизация педагогического процесса при лично-ориентированном обучении в военном вузе	163
НАШИ АВТОРЫ	169
TABLE OF CONTENTS	171
Информация для авторов	175

К ЧИТАТЕЛЮ

Что стоит наше слово, если в нем ...
не скрыто семя будущих времен –
священная возможность продолженья?!
Е. Евтушенко

Трудности в возрождении российской системы образования определяются во многом отсутствием объективной оценки реальной исторической ситуации, которую можно характеризовать как цивилизационный слом, качественно меняющий не только условия существования и функционирования человека, но и его самого. Поэтому так важно представить специфику изменений и подвижек, происходящих не только на разных этапах детства, но и на всей дистанции онтогенеза (статья вице-президента РАО Д.И. Фельдштейна).

В рубрике «Памятные даты» предлагаем читателям статью М.В. Богуславского, посвященную педагогическому учению выдающегося русского ученого и общественного деятеля М.В. Ломоносова, чье 300-летие со дня рождения мы отмечаем в этом году. Наследие великого ученого рассматривается в контексте социокультурной модернизации российского образования.

В поиске идей, способных привлечь к дискуссии широкий круг радеющих за отечественную культуру и образование читателей, мы открываем серию публикаций о научных школах в педагогике и психологии. Интересно представить образы их основателей, осознать глубину мыслей и жизненность свершений неординарных людей, степень нашей благодарности им. Без этого трудно понять возможности психолого-педагогического знания сегодня, прежде всего как фактора укрепления образования и общества. Выход из кризисного состояния известному педагогу Е.П. Белозерцеву видится в преодолении отрыва образовательного сообщества от традиций отечественных научно-педагогических школ, поскольку образование не входит исключительно в педагогическую сферу, но в большей степени в сферу историко-культурную. Стратегической задачей является возрождение культурного слоя, фундаментальной ценностью которого выступает православие. При этом для каждого человека может быть найдена своя опора в жизни, будь то Бог, Разум, «внутренний человек», близкие люди или все Человечество (статья В.М. Розина).

Среди заявленных в номере имен выделим представителей трех поколений одной научной школы: Б.З. Вульф – А.В. Репринцев – И.Е. Булатников. Основатель научной школы Б.З. Вульф сумел донести мысль о необходимости самоотдачи в работе, любви к своим ученикам, был убежден в том, что истинное самопожертвование предполагает высочайшую степень самоотдачи и личной скромности, непрестанную заботу о других и веру в Человека (статья А.В. Репринцева). Журнал регулярно обращается к проблемам морального сознания общества, формирования нравственной культуры молодежи. Мы твердо убеждены в том, что из педагогического лексикона не могут быть исключены такие категории, как добро, совесть, стыд, честь, достоинство, гражданственность, патриотизм. В этом ряду представляет интерес статья «научного внука» Б.З. Вульфо –

И.Е. Булатникова, искренне и остро размышляющего о современной ситуации в социально-нравственном воспитании юношества.

Развитие науки, по нашему мнению, невозможно без существования научных школ. При этом нуждается в пояснении широкий спектр вопросов, раскрывающих суть понятия «научная школа». Обсуждение, вероятно, можно начинать уже с ранних форм педагогической деятельности, с понятий «ученичество» и «школа», так как образование всегда включено в живой социальный организм, в пространство конкретной исторической культуры (статья Г.Б. Корнетова).

Проблема научно-педагогических школ России и их вклада в развитие отечественной науки может стать одной из ведущих тем многих номеров журнала. Не каждому даровано найти себе преемника, но, безусловно, большинство ученых готовы повторять стихотворные строфы:

«...Как я тоскую о поэтическом сыне
Класса «Ан» и «707-Боинга»... (А. Вознесенский).

А.А. Романов



Философия образования

Д.И. Фельдштейн

ГЛУБИННЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСТВА И ОБУСЛОВЛЕННАЯ ИМИ АКТУАЛИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ¹

Ставится проблема определения содержания и смысла современной исторической ситуации и социокультурной среды, в которой объективно функционирует и развивается Детство.

В условиях изменения самого человека важно изучить специфику процесса развития Детства на всех его этапах, характер и условия социального созревания ребенка, спрогнозировать пути реорганизации процесса образования и оптимальные условия подготовки соответствующих педагогических кадров.

детство, взрослый мир, личностное развитие ребенка, реконструкция образования, социальное созревание, социокультурная среда.

Задачи определения стратегии и программы «возрождения, – говоря словами Президента страны Дмитрия Анатольевича Медведева, – российской образовательной системы» требуют глубинного понимания специфики функционирования и воспроизводства современного Детства, его исторической, социокультурной и психологической составляющих в контексте тех принципиально важных изменений, которые произошли в человеческом сообществе вообще, российском обществе в частности.

Это предполагает, во-первых, многоуровневую и многохарактерную оценку реальной исторической ситуации, социокультурной среды, в которой сегодня объективно функционирует и развивается Детство.

К сожалению, смысл этой ситуации, сложившейся в современном нам мире, до сих пор в полной мере не раскрыт в своей содержательной характеристике.

Во-вторых, что чрезвычайно важно, в принципиально изменившемся сегодня мире, безусловно, изменились не только условия жизни, социальное пространство существования и функционирования человека, система его отношений, изменился он сам, а об этих изменениях, в том числе в детском возрасте, мы знаем еще меньше.

¹ По материалам доклада, сделанного на годичном собрании Академии педагогических и социальных наук 22 апреля 2011 года, Москва.

Отсюда, в-третьих, актуализируются задачи рассмотрения специфики самого процесса развития современного Детства, изменений, подвижек, фиксируемых в дифференцированной представленности и на разных его этапах, и на всей дистанции онтогенеза.

Что касается первой позиции, то буквально на наших глазах свершился качественный скачок – реальный переход человечества в исторически новое состояние, который некоторые исследователи определяют как цивилизационный слом.

Возникшая неустойчивость социальной, экономической, идеологической обстановки, дискредитация многих нравственных ориентиров вызывают массовый психологический стресс, который тяжело сказывается на общем духовном и физическом здоровье людей, у которых отмечаются сейчас глубинные изменения восприятия, сознания, мышления, потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сфер, жизненных ритмов, пространства деятельности, душевных переживаний, этических и ценностных аспектов бытия.

Причем наиболее выражены особенности и характер всех этих процессов проявляются в Детстве, когда формируются социально-психологические особенности человека, его умственные способности, осуществляется процесс социализации и индивидуализации, осваиваются нормы общества.

Следует подчеркнуть, что детство, и здесь мы переходим ко второй позиции, представляет собой не просто «не взрослое» состояние людей и не только определенную совокупность множества детей, объект воздействия мира взрослых. Детство – это особое целостно представленное социальное явление, имеющее определенное временно-пространственное протяжение.

При этом Детство не просто усваивает нормы, формы организации Мира взрослых, оно само объективно и весьма активно ставит перед ним все новые и новые задачи, являясь реально действующей составной частью общества.

Разумеется, взрослым трудно согласиться с тем, что развивающееся детство стимулирует развитие их мира через своего рода диктат своих развивающихся потребностей. Этот диктат, во-первых, связывается с определенной позицией ребенка по отношению к осваиваемому им Взрослому миру. Причем это освоение осуществляется ребенком не просто в форме эстафетной связи, когда «палочка» принимается на бегу, но здесь включаются и новые действия. Так, например, имея сегодня дело с компьютером, с новыми компьютерными игрушками, электронными играми, ребенок в своих отношениях к ним ставит такие вопросы, которые требуют четкого осмысления от взрослых людей.

Во-вторых, этот диктат связан с современным уровнем саморазвития ребенка, который стремится к собственному поиску решения встающих перед ним задач, в том числе и учебных.

В-третьих, детское сообщество значительно более динамично, чем традиционно оценивают его взрослые, ведя поиск устойчивых закономерностей. Между тем сегодня важнее определять, устанавливая их направленность, динамику, интенсивность перехода в новые закономерности.

В-четвертых, диктат Детства определяется и взглядом детей на Взрослый мир. Речь идет не о потребительской зависимости растущих людей (физической, материальной, социальной и пр.), а об отношении к взрослым как к посредникам, открывающим им, детям, будущее, и как к соучастникам их деятельности.

То есть перед нами сложный, многопланово обусловленный процесс взаимоотношений детей и взрослых, в котором активно участвуют обе стороны. И именно в этом процессе произошли сейчас большие изменения, которые определяют специфику развития современного Детства, многие характерные особенности его реального состояния и функционирования в качественно изменившемся социокультурном пространстве. Весьма тревожно, что в этом пространстве четко наблюдается отстранение Взрослого мира от мира Детства. По сути, дети сегодня объективно вышли из системы постоянного контакта со взрослыми.

Если еще два-три десятилетия назад ребенок развивался в условиях малого социума – семьи, класса, ближайшего окружения, то сегодня он поставлен в принципиально новую ситуацию, когда уже с дошкольного и младшего школьного возраста он находится в огромном развернутом социальном, в том числе новом знаниевом пространстве, где на его сознание буквально давит хаотичный поток информации, идущей прежде всего из телевизора, Интернета, перекрывая знания, получаемые от родителей, воспитателей, учителей.

Все это происходит в обстановке резко изменившейся системы отношений не только взрослых и детей, но и самих взрослых, включая отношения между родителями, понимание ценностей, а главное, в обстановке потери ими ответственности за детей, приводящей к психическому напряжению последних.

Это связано и с тем, что в нашем взрослом мире реально не выработано отношения к Детству как к субъекту взаимоотношений, поэтому отсутствует дифференцированная позиция к характеру, условиям его социального созревания, что проявляется, в частности, в том, что взросление, самостоятельность, общественная ценность растущего человека не подчеркивается, не фиксируется, атрибутивно не обозначается. Положение ухудшилось даже по сравнению с античностью и средневековьем, где были специальные ритуалы поэтапной фиксации взросления и, наконец, принятия во взрослое общество. Сегодня в нашем обществе, с одной стороны, сняты многие «табу», с другой – отсутствует доверие к растущим людям, «вывод» их за пределы узко детских дел и забот.

И все это происходит на фоне того, что популяция самого Детства в нашей стране стремительно сокращается: начиная с 90-х годов прошлого века мы потеряли 14 миллионов юных граждан (вместо 40 млн. детей у нас сегодня их 26 млн., в том числе 1,5 млн. детей, находящихся, по официальным данным, в зоне риска). При этом рухнули многие образующие структуры Детства, изменились отношения между детьми, в том числе усилились их «горизонтальные» связи, что особенно выпукло проявляется в подростковый период. Отмечаются интенсивная примитивизация сознания детей, рост цинизма, грубости, жестокости, агрессивности. А за этими внешними проявлениями кроются внутренние глубинные переживания ребенка – неуверенность, одиночество, страх и в то же время – инфантилизм, эгоизм, духовная опустошенность, т.е. те современные приобретения Детства, которые являются тяжелой потерей для него.

Конкретные данные, полученные учеными, свидетельствуют о качественных психических, психофизиологических, личностных изменениях современного ребенка, что позволяет нам перейти к рассмотрению третьей из названных выше позиций.

В числе многих факторов, определяющих глубинные изменения растущих людей, во-первых, выделяются маркетизация, этика рынка, усиливающая ориен-

тацию детей на потребление, а также адопция, отрывающая ребенка от культурных традиций общества и его истории; во-вторых, маргинализация, т.е. неравный доступ к образовательным ресурсам в мегаполисе и в провинции, рост девиаций, стремление родителей ограничивать активность и самостоятельность ребенка. Под действием этих и других факторов мы получаем такие феномены, как медиализация, выражающаяся в том, что детям ставят диагнозы, которые ранее ставили взрослым, при использовании антидепрессантов для агрессивных детей; повышенный уровень тревожности и страхов ребят, а в ряде случаев – повышенная агрессивность под действием фактора милитаризации и развития компьютерных игр, снижающих контроль детей за собственным поведением и формирующих тревожную зависимость.

В сфере развития отношений детей отмечается и такой феномен, как мобилизация, заключающаяся в том, что подростки, предъявляющие уже свой взгляд на мир, свой голос, позиционируют себя по отношению к миру детей и миру взрослых, создавая разнообразные неформальные объединения, удовлетворяющие их потребность в самовыражении, эпатаже, вызове и демонстрации своих отношений к миру. К сожалению, многие из этих детских сообществ принимают контркультурную, асоциальную и антисоциальную направленность. Речь идет не только о сатанистах, панках, металлистах, основные ценности которых сводятся к хаосу, анархии, вандализму, допингу, что чаще всего и приводит их в преступную среду, но и о наиболее актуальном сегодня в России движении «эмо» (эмокиды), охватывающем детей с 15-летнего возраста. Им свойственны капризность, «выученная» беспомощность, кардинальная смена настроений, рафинированный инфантилизм.

Однако следует признать, что в целом мы все еще плохо знаем социальную ситуацию функционирования и новые характеристики процесса развития современного ребенка.

Ребенок 2011 года – младенец, дошкольник, младший школьник, подросток, старшекласник, который при сохранении сущностных оснований и действенных механизмов сознания, мышления разительно отличается не только от того «Дитя», которого описывали Коменский и Песталоцци, Ушинский и Пирогов, Заззо и Пиаже, Корчак и другие великие «детоводители» прошлого, но даже качественно отличается и от ребенка 90-х годов двадцатого века. При этом ребенок стал не хуже или лучше своего сверстника двадцатилетней давности, он просто стал **другим!**

Во-первых, в минимально короткий пятилетний период, с 2006 года начиная, *резко снизилось когнитивное развитие* детей дошкольного возраста.

Во-вторых, *снизилась энергичность детей*, их желание активно действовать. При этом возрос эмоциональный дискомфорт.

В-третьих, отмечается *сужение уровня развития сюжетно-ролевой игры* дошкольников, что приводит к недоразвитию мотивационно-потребностной сферы ребенка, а также его воли и произвольности.

В-четвертых, обследование познавательной сферы старших дошкольников выявило *крайне низкие показатели в тех действиях детей, которые требуют внутреннего удержания правила и оперирования в плане образов*. Если в 70-х годах XX века это было признано возрастной нормой, то сегодня с данными действиями справляется не более 10 % детей.

Четко фиксируются неразвитость внутреннего плана действия и *сниженный уровень детской любознательности и воображения*. Детям оказывается недоступным то, с чем легко справлялись их ровесники три десятилетия назад.

В-пятых, обращает на себя внимание *неразвитость тонкой моторики руки* старших дошкольников, *отсутствие графических навыков*, что свидетельствует не только об отсутствии графических двигательных умений, но и о несформированности определенных мозговых структур ребенка, ответственных за формирование общей произвольности. *Дефицит произвольности* – как в умственной, так и в двигательной сфере дошкольника является одним из наиболее тревожных факторов, достоверно установленных учеными Российской академии образования.

В-шестых, отмечается *недостаточная социальная компетентность* 25 % детей младшего школьного возраста, их беспомощность в отношениях со сверстниками, неспособность разрешать простейшие конфликты. При этом прослеживается опасная тенденция, когда более 30 % самостоятельных решений, предложенных детьми, имеют явно агрессивный характер.

В-седьмых, тревогу вызывают факты и факторы, связанные с *приобщением детей к телеэкрану, начиная с младенческого возраста*.

Экранная зависимость приводит к неспособности ребенка концентрироваться на каком-либо занятии, отсутствию интересов, гиперактивности, повышенной рассеянности. Таким детям необходима постоянная внешняя стимуляция, которую они привыкли получать с экрана, им трудно воспринимать слышимое и читать: понимая отдельные слова и короткие предложения, они не могут связывать их, в результате не понимают текста в целом. Дети теряют способность и желание чем-то занять себя. Им неинтересно общаться друг с другом. Они предпочитают нажать кнопку и ждать новых готовых развлечений.

В-восьмых, неблагоприятной тенденцией выступает *обеднение и ограничение общения детей*, в том числе и детей подросткового возраста, со сверстниками, рост явлений одиночества, отвержения, низкий уровень коммуникативной компетентности. Материалы наших исследований показывают, что если в начале 90-х годов многие подростки отличались чувством одиночества, но при этом их тревожность стояла на 4–5 местах по силе проявления, то в 2010 году тревожность у 12–15-летних детей вышла на 2-е место, усугубляясь чувством брошенности, ненужности взрослому миру, опустошенности, растерянности, неверия в себя.

В-девятых, все больше становится детей с эмоциональными проблемами, находящихся в состоянии аффективной напряженности из-за постоянного *чувства незащищенности, отсутствия опоры в близком окружении и потому беспомощности*. Такие дети ранимы, повышено сенситивны к предполагаемой обиде, обостренно реагируют на отношение к ним окружающих. Все это, а также то, что они запоминают преимущественно негативные события, ведет к накоплению отрицательного эмоционального опыта, который постоянно увеличивается по закону «замкнутого психологического круга» и находит свое выражение в относительно устойчивом переживании тревожности. Причем во всех этапах онтогенеза возникновение и закрепление тревожности как устойчивого образования связано с неудовлетворением ведущих потребностей возраста.

В-десятых, в популяции современных растущих людей большую группу составляют дети, для которых характерно *неблагоприятное, проблемное течение психического развития* в онтогенезе.

Резко возрастает, а в некоторых регионах даже начинает количественно преобладать такая категория детей, которую по нейропсихологическим показателям следует считать «пограничной между нормой и патологией».

В то же время, в-одиннадцатых, все *увеличивается* (и это вселяет оптимизм) *категория одаренных детей*, среди которых и дети с особо развитым мышлением, и дети, способные влиять на других людей, – лидеры, и дети «золотые руки», и дети, представляющие мир в образах, – художественно одаренные дети, и дети, обладающие двигательным талантом.

В-двенадцатых, знаменательно, что *на первый план у современных детей подросткового возраста выходят не развлечения, а свой особый поиск смысла жизни, возрастает их критичность по отношению к взрослым*, т.е. фиксируются новые характеристики в их социальном развитии. Интересно, что подростки критично относятся не только к рекламе (что понятно), но и к телевизионным новостям как к не совсем точным, манипулирующим, идеологически заданным.

В-тринадцатых, отмечаются *серьезные изменения ценностных ориентаций* детей, подростков, юношества по сравнению не только с серединой 90-х годов, но и с началом нового столетия. Так, начиная с 2007 года на первый план выдвигаются *интеллектуальные, волевые и соматические* ценностные ориентации. Образованность в их понимании, настойчивость, решительность, ориентация на высокий уровень достижения, а также хорошее здоровье, презентабельная внешность становятся особенно значимыми качествами для детей. Но при этом весьма тревожно, что эмоциональные и нравственные ценности – чуткость, терпимость, умение сопереживать – занимают последние места в этой иерархии. Наблюдается *негативная динамика культурных и общественных* ценностных ориентаций школьников.

В числе многих разных по характеру, степени действия и воздействия причин, которые требуют от взрослых, прежде всего педагогов и психологов, не просто понимания, но и объяснения, – повышение интеллекта у всей популяции современных детей. Сравнительные исследования убеждают в том, что каждые пять лет IQ ребенка увеличивается примерно на один балл, свидетельствуя о необычайно быстрых темпах психологической эволюции.

Так, по имеющимся данным, от 50 до 55 % детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов в больших городах России имеют сегодня IQ 115 баллов и выше, что, кстати, вызывает опасность «перекоса», переноса акцента на интеллектуальное развитие ребенка в ущерб социальному, в том числе личностному развитию.

В числе важнейших причинных факторов, оказывающих огромное воздействие на физическое, психическое, в том числе интеллектуальное и эмоциональное развитие растущего человека, выступает интенсивный натиск информационных потоков, прежде всего телевидения и Интернета.

Современный человек сотворил этот инструмент, открывший границы нового социокультурного пространства. Но он должен научиться пользоваться им во благо, разумеется, при активном участии психолого-педагогической науки.

И здесь на первый план перед педагогами и психологами выходит проблема поиска путей и возможностей использования Интернета и телевидения, *формирования культуры отношения* к ним. Ведь Интернет на самом деле представляет собой новое культурное пространство со своим особым языком, особым со-

держанием, которое невозможно проконтролировать, со своими способами научения, внушения, предпочтения.

В мире актуальной, быстро меняющейся, общедоступной информации взрослые перестали быть авторитетными проводниками детей по лабиринту знаний. По мере того как электронные медиа размывают границу между ними, любопытство сменяется цинизмом или самонадеянной заносчивостью. Дети начинают ориентироваться не на авторитет взрослых, а на информацию, поступающую вроде бы «ниоткуда».

Одним словом, мы имеем реальные изменения Детства, новое пространство его функционирования, иной уровень его социального и психофизиологического созревания, что порождает множество вопросов – педагогических, психологических, философских, культурологических.

Отсюда, во-первых, важно, как уже отмечалось выше, детально раскрыть особенности социокультурной среды развития Детства во всей ее многоуровневой представленности, выявив и рассмотрев те факторы, которые активно воздействуют на детей.

Во-вторых, необходимо проследить за теми реальными изменениями, которые произошли с современными детьми: проверить соответствие имеющихся возрастных параметров, установив, в какой степени они сохранились, а в какой изменились, определив, как соотносятся устойчивые характеристики возрастов с теми особенностями, которые приобретаются в сегодняшней конкретно-исторической ситуации, рассмотрев подвижки в уровнях психофизиологического и социального созревания, неравномерности их развития, четко проявляющиеся на каждом этапе Детства – преддошкольном, дошкольном, младшем школьном, подростковом, юношеском.

В-третьих, важно тщательно проанализировать изменения в развитии сознания, самосознания детей, раскрыв особенности восприятия, памяти, мышления современного ребенка, выявив характер и последствия изменяющихся мозговых структур. В контексте этих направлений психолого-педагогических, психофизиологических исследований необходимо установить реальные нормы современного психического, личностного развития ребенка на разных возрастных этапах Детства, уточнив новообразования в различных сферах психики (когнитивных, мотивационных, эмоциональных).

В-четвертых, особую значимость приобретает задача установления ориентиров, направлений личностного развития растущих людей, которая никогда не стояла так остро, как в наши дни, когда, с одной стороны, взрослый мир стал значительно меньше прессинговать молодого человека, а с другой стороны, серьезно нивелировалось значение для ребенка, подростка проблемы будущего. Отсюда – рост важности раскрытия закономерностей не только когнитивного, социального, но и духовного развития детей, их переживаний, стремлений, сомнений.

В-пятых, исключительную важность приобретает задача выявления характера и особенностей процесса усвоения, присвоения детьми знаний в условиях кардинального изменения самого знаниевого пространства, характера, систематизации знаний, их уровня, широты на разных этапах обучения, что требует не просто учета возрастных особенностей ребенка, но раскрытия возможностей оптимизации его умственной и речевой деятельности, определения особенностей овладения мыслительными операциями, действиями, установления резервов и возмож-

ностей развития и целенаправленного формирования познавательных процессов в ситуации все возрастающего буквально в геометрической прогрессии потока информации.

В-шестых, особый смысл приобретает проблема отношения детей – к себе, к миру, к другому человеку, их понимания, чувствования ими другого человека. Речь идет не просто о свойстве толерантности, узко понимаемом многими как терпимость, а об отношении к людям, об ответственности за их дела и поступки, предполагающей повышенную ответственность и за себя, без которой, кстати, нет гражданственности и патриотизма. Встает задача исключительной сложности, но ее необходимо решить, ибо «я» ребенка, его «самость» развивается именно в многоплановых отношениях. Это тем более необходимо в современных условиях, когда реально выросла опасность, о которой предупреждали еще великие русские философы начиная с Владимира Соловьева, – опасность вырождения человечества в «зверочеловечество», связанная с тем, что рост материальных потребностей опережает рост потребностей духовных, а активно насаждаемая рыночная идеология, ориентированная на сиюминутный успех, внедряясь в интеллектуальную жизнь, способна, по обоснованному мнению академика Н.Н. Моисеева, «ввергнуть все общество в мир абсурда».

Поэтому необходим научный поиск путей, условий не приспособления детей, молодежи к наличным формам социального бытия, не подгонки их под определенную колодку, а возможностей, стимулирующих рост и совершенствование творческих сил каждого молодого человека, его критическое мышление, помогающих его субъектному саморазвитию и самореализации.

В-седьмых, актуализируются не только выработка стратегии реорганизации процесса образования, но и поиск оптимальных условий подготовки для нее соответствующих педагогических кадров.

Современный учитель уже не может быть лишь глашатаем, транслятором некоей «неприкасаемой истины», а должен являться организатором сложной, напряженной работы учащихся по решению творческих задач приобщения к научным знаниям, не просто усвоения ими готового результата, а открытия возникающих проблем, альтернативных ходов, противоречий. Именно при таком подходе учителя формируется не просто «человек знающий», а личность, способная творчески решать возникающие перед ней проблемы.

Постановка и решение указанных и десятков других задач настоятельно требуют от нас выдвижения новых концепций, новых идей, направленных на теоретико-методологическое обеспечение реконструкции процесса образования.

Е.П. Белозерцев

НУЖНЫ ЛИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ШКОЛЫ СОВРЕМЕННОМУ ОТЕЧЕСТВЕННОМУ ОБРАЗОВАНИЮ?

Автор размышляет о феномене научно-педагогических школ в развитии отечественного образования, воспроизводстве российской интеллигенции, сопряженности жиз-

недеятельности таких школ с национальной культурой и историей, традициями и нормами научного сообщества. Предупреждает о трагичности отрыва от складывавшихся веками традиций научно-педагогического сообщества, необходимости всесторонней поддержки и заботы государства и общества о сохранении и развитии в российской науке признанных центров научного поиска и воспроизводства интеллектуальной элиты.

философия образования, личность ученого, этика науки, научно-педагогическая школа, история отечественной педагогики.

Для меня Россия – страна простора, страна песни,
страна печали, страна минора, страна Христа.
Г.В. Свиридов

Развитие народного просвещения в России в последние два десятилетия наглядно иллюстрирует трагический отрыв в среде образовательного сообщества от норм и традиций складывавшихся веками отечественных научно-педагогических школ. Между тем XX век подарил нашей национальной культуре замечательных мыслителей, деятелей и патриотов, среди которых композитор Георгий Свиридов (чьи слова взяты нами в качестве эпиграфа), святитель Иоасаф Белгородский, богослов Тихон Задонский, православный философ Сергей Булгаков и многие другие. Их жизнь и деятельность заставляют нас внимательно обращаться к истории, культуре нашего народа, к размышлениям Любомудров и философов, что и составляет наше бесценное духовное наследие.

Мы рассматриваем образование не как исключительно педагогическую сферу, но как сферу историко-культурную, а значит, имеющую онтологическую связь со всей целостностью национального бытия России. Философия образования рассматривается как органическая часть более общей работы по воссозданию национальной идеологии в ее современной форме. Образование, таким образом, это зона абсолютно стратегического значения; оно гарантирует национальную и духовную самобытность любого народа, его культуру, святыни, без которых нет и не может быть ни свободной личности, ни свободного народа, ни безопасности страны.

Пора уже признать: педагогика – главная наука об образовании – соединяет в себе научные, мифологические и обыденные знания, составляющие целостность как в теоретических размышлениях, так и в практической образовательной деятельности. Различные типы знаний и формы их проявления создают культуру, в том числе культуру педагогическую.

Образование – общность людей, участников духовной миссии; множество «я», выполняющих духовное задание. Смысл образования, ценность образования, результат образования – Человек. Множество – да! Но общность ли?

Сущность нынешнего кризиса образования можно понять, разобравшись с факторами, обстоятельствами и причинами внутреннего и внешнего характера. Требуется большой труд для понимания как тех, так и других, а еще больше усилий – для преодоления кризиса.

Неправы те, кто утверждает: кризис порожден внешними причинами и потому может быть преодолен только внешними средствами. Ошибаются те, кто полагается только на внутренние резервы образования, ведь потеряны стратегические ориентиры развития государства.

Правы те, кто считает, понимает, делами своими утверждают следующие тезисы: образование исторически, культурно, генетически связано с государством, обществом, человеком; каждый народ должен иметь только ему принадлежащее образование. Образование национально по содержанию и характеру и государственно по мере ответственности за него.

Как видим, стратегическая задача состоит в том, чтобы возродить, воссоздать, восстановить культурный, образованный слой, фундаментальная ценность которого – православие.

Российскому обществу еще предстоит осмыслить, понять все трагические последствия секуляризованного образования, секуляризованного человека. При этом надо иметь в виду, что доминирующая сегодня, так называемая демократическая и либеральная интеллигенция настойчиво продолжает прежнюю линию – поиск антироссийской модели устройства нашего общества.

Реформы последних лет, так называемые инновации в образовании и педагогике, продолжают и углубляют процесс секуляризации, т.е. курс на образование человека без духовной составляющей, на педагогику без связей с идеями святоотеческой педагогики и народным опытом. Ложь продолжается.

Вот и выходит, что мы вынуждены выразить робкую надежду на XXI век как на век Просвещения России. Но просвещение, пришедшее к нам не из Европы, а из нашей собственной истории, из нашей православной культуры.

Предложить вариант развития российского общества, принятого большинством граждан, можно только в одном единственном случае – выстроить траекторию развития современного общества как органически продолженное развитие предыдущей истории и культуры. И только в этой системе координат могут быть правильно сформулированы идеология, содержание и технология совершенствования современного российского образования.

Наследие может быть каким угодно – разнообразным и богатым, но если мы о нем лишь знаем и помним, не обращаясь к нему, не востребуя его, оно все равно будет лежать мертвым грузом. Жизнь, культура, образование, которые нам предшествовали, становятся живой традицией лишь тогда, когда мы в них действительно нуждаемся. И тогда наше наследие есть живая традиция.

Что происходит сегодня в профессионально-педагогической сфере?

В образовании на различных уровнях усиливается рассогласование между различными типами образовательных учреждений, внутри образовательных учреждений, между «образованцами» и образованными людьми, между интеллигентами и «лохами», между сторонниками и противниками болонского процесса. В результате нарушаются целостность и непрерывность. Например, в ходе дискуссии о болонском процессе совершенно не говорят об общем российском образовании, как будто у нас и не было вековых традиций связи школы и вуза. Мы наблюдаем повреждение, нарушение профессиональной целостности, разорванность образования и культуры, лоскутность и того, и другого.

Духовный опыт народа является основой образования. Но в переходный период мы не смогли, не успели должным образом раскрыть, постичь и сделать основой национального мировоззрения русскую философию, потенциал отечественного любознания остался во многом невостребованным. По мнению авторитетных ученых, мы из марксистского плена попадаем в плен евро-американского рационализма.

Несколько замечаний о педагогике как науке. Новейший период педагогической науки под влиянием различных обстоятельств можно охарактеризовать как «методологическое вольнодумство и безответственность». В педагогических исследованиях авторы уклоняются от анализа реальных процессов, большинство занимается моделированием подобно тому, как де Соссюр рождал «семулякры»: абстрактные учащие и учащиеся погружаются в придуманную обстановку, а затем «исследователь» изучает их в виртуальной среде; наиболее послушные из них готовы изучать все, что им будет заказано; отказываются от наследия и придумывают «новые» понятия, безосновательно расширяют их смыслы, заменяют ими многое из того, что было наработано ранее. В результате – очевидное расхождение между замутненными намерениями и парадоксальными результатами.

Педагогика находится между состоявшимся прошлым и возможным будущим. Состоявшееся прошлое – это определенная идеология, баланс, равновесие, стабильность, статичность, неизменность, неподвижность, предсказуемость и, как следствие, рекомендации на все случаи жизни. Возможное будущее – это неопределенная идеология, дисбаланс, отсутствие равновесия, стабильности и статичности, изменчивость, подвижность, непредсказуемость – одним словом, движение. В начале XXI столетия, к сожалению, мы все еще нуждаемся в более совершенной педагогике, способной размышлять, опираться на такую философию педагогического знания, которая стремится найти методологию изучения развивающегося человека в сложном противоречивом мире.

Исходным понятием в наших размышлениях выступает «историко-культурное наследие», подразумевающее современную востребованность любого исторического прошлого. Далее, если мы хотим из этого наследия извлечь «урок» (т.е. получить что-то педагогически ценное, проективное), следует рассматривать его (наследие) как историко-педагогический источник и востребовать в этом качестве. Впрочем, в зависимости от наших конкретных нужд (а они в самом широком смысле известны – преодолеть духовный кризис, обрести духовное здоровье) этот источник можно трактовать не только как историко-педагогический, но и как социально-педагогический, философско-педагогический, религиозно-педагогический, литературно-педагогический и т.д. Обязательно *педагогический*, потому что стоят задачи научения, извлечения уроков, воспитания посредством отчета (прежде всего самим себе), чтобы преодолеть инфантилизм и, наконец, вырасти, стать взрослыми, превратиться в настоящих профессионалов. Культивирование отношения к наследию как к педагогическому источнику позволяет это наследие «оживить», актуализировать, включить в нашу повседневность, поняв и оценив полноценность осуществляемых в нем процессов.

Очень важно, особенно в наши дни, напоминание о том, что наследие – это в первую очередь явление духовной жизни. Поэтому, даже обращаясь в зримые образы мира материального, наследие имеет своим источником сферу Духа, не теряет с ней связи. И если наследие вообще невозможно понять вне темы духовного, то наше (русское, российское, советское) наследие невозможно понять вне темы православия. Иначе, какое же это наше наследие без преподобных Сергия Радонежского и Серафима Саровского, святителей Тихона Задонского и Иннокентия Херсонского и многих других?

Мы гордимся «нашим наследием»! Но наше ли оно? Вспомним: «наследие – явление духовной жизни, быта, уклада, унаследованное, воспринятое от прежних

поколений, от предшественников»¹. Но чтобы наследие стало совсем нашим, чтобы оно стало живым наследием, традицией, необходимо обдумать его, осмыслить, пережить, перечувствовать, пропустить через ум и сердце.

Сделать «наше наследие» нашим трудно не только в силу объективных причин. Можно просто, стараясь сохранить элементарный смысл и логику, переписать древние (и не очень древние) тексты в современных категориях и понятиях, что само по себе немаловажно. Но гораздо важнее не утерять, а, напротив, сохранить, унаследовать силу Духа, с которой писали наши предки, которая животворит их труды и которую мы, восприняв от своих отцов, должны передать своим детям, с тем чтобы каждое новое поколение могло воспользоваться просветительным наследием во благо.

Обращение к духовному наследию отечественных мыслителей прошлого позволяет с учетом исторической перспективы предложить решение целого ряда проблем современной педагогики, одна из которых – обновление российского образования – проявляется сегодня в большом разнообразии педагогических подходов, моделей, технологий. К сожалению, процесс этого обновления страдает определенной спорадичностью – новшества интегрируются в школьную и вузовскую жизнь частностями, по отдельности, вне связи с культурными традициями, исторически сложившейся средой.

Мы располагаем богатейшим наследием. Это факт! Историко-культурное наследие можно и нужно рассматривать как наследие образовательное, просветительское, которое по существу является классическим и воспитательным. Классическое потому, что, во-первых, оно представлено общепризнанными трудами выдающихся российских ученых, деятелей культуры и известных богословов, имеющими непреходящую ценность для национальной истории, культуры, образования; во-вторых, в 1960-е годы наше образование было оценено мировым сообществом как самое эффективное, его изучали, его идеи и положения использовались при создании и совершенствовании многих национальных систем образования. Воспитательное потому, что оно имеет преимущественно душеполезный смысл, поучительный характер и просветительную ориентацию. Таким образом, мы имеем дело с историко-культурным наследием, которое характеризуется как выдающееся, общепризнанное, имеющее непреходящую ценность не только для национальной, но и мировой культуры.

С радостью и сожалением мы констатируем: сосредоточение безусловных ценностей историко-культурного наследия обнаруживается в научно-педагогических школах России. Концентрированная реализация наследия происходит в жизнедеятельности научной школы. Сами научно-педагогические школы рассматриваются как явление образовательное, просветительное, учительное, воспитательное, фундаментальное, глобальное, как историко-культурное, духовное наследие.

В.И. Вернадский подчеркивал свободу и независимость русских ученых: «Вся работа русского общества, происходившая в области научного творчества, стояла вне кругозора православного духовенства, представляла для него чуждую область, в которой оно не могло разобраться. (...) Служители русской церкви не могли иметь авторитета в своих возражениях (...). Этим путем достигалась в России та внутренняя свобода исследования, которая в такой мере отсутствовала

¹ Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 2005. С. 393.

в научной культурной среде Запада, где духовенство всегда было сильно своими представителями, активно работавшими в научных исканиях и изменявшими благодаря этому отношение к церкви и к христианскому учению широких слоев научных работников. Оно там являлось умственной силой, с которой всегда должна была считаться – нередко бороться – научная мысль»¹.

В.К. Криворученко замечает, что в научном и практическом плане представляет интерес анализ общих закономерностей развития научных школ, механизмов распространения их влияния в научном сообществе, их воспроизводства, управления их развитием².

Научные школы – это не только и не столько административные и производственные образования на факультетах и в научных подразделениях. Научные школы – это неформальные коллективы. Являясь ядром научного сообщества, они играют особую роль в формировании гражданского общества. Если формальная трудовая принадлежность к научному сообществу не столь значима для гражданского общества, то научная школа является существенным элементом гражданского общества.

Именно в плане консолидации труда ученых научная школа представляет особый интерес.

Отечественная и зарубежная история свидетельствует, что развитие многих направлений науки связано с деятельностью научных школ. Научные школы выступают таким социальным феноменом, который позволяет решать комплекс задач научной деятельности по какому-то направлению в их единстве и взаимообусловленности.

В теории науки понятие «научная школа» многозначно и имеет различные смысловые оттенки. Теория науки представляет научную школу как один из типов научного сообщества, особую форму кооперации научной деятельности.

Вопросы о том, что такое «научная школа», о ее признаках, о классификации школ достаточно полно изучен философами, социологами, науковедами, историками науки, культурологами, в последнее время и педагогами.

Под научной школой предлагается понимать кооперативную форму организации научной деятельности. Ведущий признак научной школы – объединение исследователей с целью разработки актуальной, самобытной, оригинальной исследовательской программы.

Понятие «школа» – из лексики педагогического знания. Школа в науке – явление педагогическое. Известные признаки научной школы позволяют выделить те из них, которые подчеркивают педагогическую направленность. Так, например, большинство называют лидера – наставника – учителя; указывают на то, что школа занимается обучением, воспроизводством молодых ученых, в процессе которого устанавливаются определенные общение и отношения. К этому следует добавить, что в школе устанавливаются определенные связи между учителем и учениками, между участниками научного сообщества; происходят передача и приобретение соответствующего опыта, системы знаний, овладение методами изучения образования. Вот почему в последние годы широко используется термин «научно-педагогическая школа».

¹ Вернадский В.И. Труды по истории науки в России. М., 1988. С. 67.

² <http://www.mosgu.ru/nauchnaya/staff/krivoruchenko>

Научно-педагогические школы можно охарактеризовать в логике образов и смыслов различных имеющихся сегодня определений, признаков и классификаций научных школ. Но мы не пойдем по этому пути именно потому, что исходим из следующей идеи: научно-педагогическая школа – это феномен истории и культуры, образования и педагогики, это наше духовное наследие.

Научно-педагогическая школа – историко-культурный и социально-педагогический феномен, который призван решать комплекс задач научной деятельности по совершенствованию системы образования в их единстве и взаимобусловленности; обеспечить профессиональное воспитание нового поколения научно-педагогических кадров – носителей общей и профессиональной культуры. Смысл, цель, конечный результат научно-педагогической школы – развивающийся человек, проявляющий готовность наряду с получением новых знаний, участвовать в «производстве» научно-педагогической культуры в следующих поколениях системы образования.

Наиболее полно нашему представлению соответствуют научно-педагогические школы второй половины XX – начала XXI веков, а именно:

– Владимир Сергеевич Ильин. Целостность образования, учебно-воспитательного процесса, педагогической деятельности;

– Галина Ивановна Щукина. Познавательный интерес, познавательная деятельность;

– Людмила Ивановна Новикова. Коллектив и человек;

– Зинаида Ивановна Васильева. Нравственная сущность образования и педагогики;

– Виталий Александрович Сластёнин. Непрерывное педагогическое образование;

– Сталь Анатольевич Шмаков. Игра в жизнедеятельности человека;

– Илья Федорович Исаев. Профессионально-педагогическая культурология.

Наши размышления об опыте создания, функционирования и развития научно-педагогических школ позволяют утверждать: настоящая школа есть среда, понимаемая как местные, исторические, культурные, социальные, духовные, профессиональные, материальные и пр. условия, в которых ученый (будущий ученый), преподаватель (будущий преподаватель) живет, интеллектуально трудится, общается, выстраивает отношения, т.е. реализует свою жизнедеятельность. Более полно и конкретно: **научно-педагогическая школа есть культурно-образовательная среда** как средоточие феноменов культуры (интеллектуальный труд, ритуал, обряд, творчество, наука, общение, отношение); системы непрерывного педагогического образования, сущностью которой является социальная ситуация развития ученого (будущего ученого), преподавателя (будущего преподавателя); традиций и инноваций.

Культурно-образовательная среда – носитель богатой, разнообразной, в том числе и противоречивой информации, воздействующей на разум, чувства, эмоции, веру индивида – участника научного сообщества, а значит, и обеспечивающей возможность его выхода на живое знание. В таком понимании среда предстает в виде некоей лаборатории духовного, социального, профессионального опыта человека, а алгоритм ее изучения синхронизирован с процессом формирования личности деятеля образования и исследователя его.

В условиях культурно-образовательной среды каждый участник проходит свой путь. Путь этот не по знакомой дорожке, он – в неизвестное, часто от знания – к незнанию. А любой путь в неизвестное предполагает творчество как условие усмотрения нового и небывалого, приключившегося только с тобой, и удержание этого усмотренного в собственном сознании, с тем чтобы сразу или потом запечатлеть в сознании, выразить в слове, передать другим. Но, как нам теперь известно, обретение и переживание новых смыслов есть результат и следствие взаимодействия человека со средой, которая во многом определяет характер пути и его конечные результаты. Эти результаты разные; характер и содержание пути, траектория развития – разные; состояния людей – тоже разные.

Одни участники научного сообщества находятся в состоянии объекта как фрагмент реальности, на который направлено воздействие культурно-образовательной среды, сам человек осознанно не взаимодействует со средой, часто не ощущает и не всегда осознает материальные и духовные элементы окружающего мира.

Другие участники научного сообщества находятся в состоянии активного источника познания окружающей среды, носителя активности в процессе взаимодействия со средой, т.е. в состоянии субъекта. Под влиянием активной жизнедеятельности формируется субъективное восприятие всего того, что происходит в научной среде (восприятие понятий, их анализ, рефлексия всего происходящего).

Третьи участники научного сообщества способны к сверхнапряжению ради достижения идеальных целей, порой иллюзий, при этом знак «плюс» или «минус» их устремлений для них роли не играет. Они творят самих себя, что позволяет им стать не просто субъектами культурно-образовательной среды, а носителями лучшего, передового; они оказывают воздействие на среду и оставляют богатейшее наследие своим землякам; они олицетворяют пассионарный подъем и сами могут называться пассионариями. Таких мало, но они есть!

Культурно-образовательная среда ученых, имея философско-педагогическое содержание, в определенном контексте может являться **мифом**, если составляющие содержания данного понятия рассматриваются отдельно, частично, секуляризованно; **реальностью**, когда повседневность рассматривается целостно, совместно, соборно; **традицией**, если это живое наследие как высшая духовная ценность; **инновацией**, если творчество сопряжено с историей и культурой, образом жизни народа, поддерживая, пестуя и обогащая его ценности.

Научно-педагогическая школа как культурно-образовательная среда развивается благодаря трем принципам – целостности, индивидуальности, единства типов впечатлений – В.В. Розанова, идеи и критический анализ отечественного образования которого актуальны для дня сегодняшнего. С сожалением надо признать, что данные принципы не нашли места в массовой практике образовательных учреждений, но, как ни странно, обнаруживаются в повседневной жизнедеятельности научных школ, хотя В.В. Розанов формулировал их не для научных школ, а для отечественного образования, понимая его как фундаментальную категорию любого народа. Рассмотрим эти принципы.

Принцип целостности заключается в том, что всякое входящее в душу впечатление не должно прерываться другими до тех пор, пока не внедрилось, не окончило своего взаимодействия с ней. Только лишь «успокоенный» в себе, не занятый ум может начать плодотворно воспринимать новые знания. Требование этого принципа в понимании В.В. Розанова: отсутствие разорванности в группах знаний, в художественном чувстве, в волевом стремлении.

Современные наука и практика обогатили содержание этого принципа. Целостность явления – это его совершенство, высокий уровень развития. Целостность – это определенная качественная полнота, внутреннее единство образования, выражающееся в системности, структурности, устойчивости, обособленности, самостоятельности целого, в его способе функционирования и специфическом качестве. Система образования при всех сложностях своего развития, противоречиях и конфликтах движется по пути к целостности. Вот почему различные звенья системы образования испытывают нужду друг в друге, стремятся навстречу, интегрируются.

В целом данный принцип – на уровне как теории, так и повседневного образа жизни – означает лад между целями, содержанием и технологиями образования; между духовным, психическим и физическим развитием членов научного сообщества; между гуманитарным и естественно-научным знаниями; между личностью и ее деятельностью; между участниками научного сообщества.

Принцип индивидуальности заключается в том, чтобы была сохранена индивидуальность ученика, учителя, учебного материала как драгоценнейший дар человека и его творчества. Через взаимодействие индивидуальностей учителя и учеников посредством учебной дисциплины и совершается образование. В.В. Розанов совершенно справедливо утверждает: «...только как личность, как этот определенный человек, а не «человек вообще», я могу быть наиболее изобретателен в мыслях, тверд в стремлениях. Оставьте во мне «человека вообще», действуйте только на него и только общими же своими сторонами, и вы, наверное, сделаете меня во всем недалеким, ко всему вялым, ни в чем не ярким; незаметно для себя вы сделаетесь и сами такими же, вы многого еще не забудете, но лучшее в себе потеряете; многому меня обучите, но не пробудите никогда самого во мне лучшего, что уже есть, дремлет, заложено в особенностях моего душевного склада»¹.

Что нужно для того, чтобы не нарушать принцип индивидуальности? Во-первых, согласиться, что самое существенное в образовании происходит в результате взаимодействия, сотрудничества двух «я»: я – ученик, я – учитель; я – студент, я – преподаватель; я – аспирант, я – научный руководитель. Каждый из этих «Я» индивидуален. Во-вторых, необходимо понять, что детство и юность – это особые состояния человека, обладающего богатым внутренним миром. Готовя ребенка, молодого человека к будущей жизни, надо помнить, что он живет уже сейчас, сегодня, он творит, он созидает. И главное – не навредить, не ослабить его природную потенцию к творчеству, помочь понять, зачем он пришел на эту землю, каково его предназначение, чему надо научиться, чем овладеть для выполнения своего предназначения. В-третьих, следует признать: настоящий Учитель – это всегда индивидуальность. Главная задача в ходе профессионального становления учителя состоит в том, чтобы сформировать индивидуальный стиль педагогической деятельности. Стиль определяют, с одной стороны, совокупность личностных характеристик учителя; с другой – творчески преобразованные учителем целевые установки, теории, технология собственного профессионального труда и неповторимая манера общения. Стиль реализуется и поднимается до уровня профессионально-педагогического мастерства в процессе работы и взаимодействия с другими «я».

¹ Розанов В.В. Сумерки просвещения. М., 1990. С. 92.

Данной теме, пониманию принципа и путей его реализации в образовательной практике посвящены кандидатские и докторские диссертации многих научных школ.

Принцип единства типов впечатлений заключается в том, что «все образующие впечатления, падающие на данную единичную душу или, что то же, исходящие из данной единичной школы, были непременно одного типа, а не разнородны или противоположны»¹. Размышляя об этом принципе, В.В. Розанов пишет: «Есть в природе закон, по которому два луча света, известным образом направленные, взаимно интерферируются, вместо того, чтобы производить усиленное освещение, производят темноту; есть нечто подобное и в душевной жизни человека: и в нее так же интерферируются образующие впечатления, если они противоположны по своему типу, и вместо того, чтобы просвещать ум и сердце, погружают их в совершенный мрак»².

Что реально означает этот принцип для научной школы? «Все образующие впечатления» происходят из источника национальной исторической культуры: своя история, своя православная культура, своя экономика, своя природа, своя национальная психология, своя народная педагогика. Безнациональное образование увядает, передает в лучшем случае информацию, сумму знаний и не способно сформировать самосознание гражданина, духовный мир человека, его профессиональную культуру.

Понятно, что каждый принцип важен сам по себе. Образование, в котором нарушен принцип целостности, затрудняет формирование целостного человека; пренебрежение принципом индивидуальности не позволяет воспитывать и обучать; несоблюдение принципа единства типов впечатлений превращает школу в безнациональную, бездуховную. Однако следует заметить, что при всей важности, значимости каждого из принципов научная школа функционирует и развивается только при внутренней гармонии этой триады. Триединство принципов показывает природу образования на все времена, его историко-культурологический характер, оставаясь при этом реальными и работающими на перспективу развития всей системы образования и региональной в том числе. По-видимому, можно признать достаточность трех принципов, имея в виду природу образования на макроуровне, имея опыт организации педагогической науки в Волгограде на протяжении более тридцати лет. Эффективность и перспективность деятельности научно-педагогической школы определяется гармонией, ладом, целостностью культуры и истории, педагогической науки и образовательной деятельности.

Практически все толкователи понятия «научная школа», выделяя главенствующего человека в создании и развитии научно-педагогического сообщества, называют «крупного ученого», «доктора педагогических наук», «лидера» и пр.

Н.А. Логинова называет такие признаки научной школы: наличие программы, разработанной лидером, непосредственное общение коллектива школы, наличие методического инструментария исследований, наличие внутренних стандартов оценки деятельности³.

¹ Розанов В.В. Сумерки... С. 100.

² Там же.

³ Логинова, Н.А. Феномен ученичества: приобщение к научной школе // Психол. журн. 2000. Т. 21, № 5. С. 106–111.

В.К. Криворученко считает, что «научная школа – это сообщество исследователей, интегрированных вокруг ученого – генератора идей, обладающего особыми исследовательскими и, что также важно, человеческими качествами. При таком ученом объединяется группа соратников и учеников, которая разделяет его научные идеи, общие теоретические принципы и методологию исследования. Как правило, все эти исследователи совместно выполняют определенную исследовательскую программу, разработанную и предложенную данным ученым или возглавляемой им группой ученых. В ходе выполнения научной программы конкретного коллектива идет интенсивный обмен мнениями и результатами. Такой возможности при конкуренции научных коллективов не существует. Но в самом коллективе (научной школе) эти возможности не только имеются, но и их использование является необходимым. Следовательно, одновременно с решением определенной научной задачи ученые обмениваются научной информацией, повышают свою квалификационную эрудицию»¹.

А.С. Левин выделяет следующие признаки научной школы: наличие нескольких поколений в связках «учитель – ученик», объединяемых общим, ярко выраженным лидером, авторитет которого признан научным сообществом; общность научных интересов, определяемых продуктивной программой исследований; единый оригинальный исследовательский подход, отличающийся от других, принятых в данной области; постоянный рост квалификации участников школы и воспитания в процессе проведения исследований самостоятельно и критически мыслящих ученых; постоянное поддержание и расширение интереса (публикациями, семинарами, конференциями) к теоретико-методологическим проблемам данного направления науки. На основании перечисленных признаков он так определяет научную школу: исторически сложившаяся в России форма совместной научной деятельности коллектива исследователей разных возрастов и квалификации, руководимых признанным лидером, объединенных общим направлением работ, обеспечивающих эффективность процесса исследований и рост квалификации сотрудников².

Слово «лидер» не объясняет множественности функций, разнообразия состояний руководителя школы. Имея в виду особенности научно-педагогических школ, оценивая имеющийся уникальный опыт, сохраняя образ научных руководителей, следует размышлять об Учителе в окружении учеников.

Масштаб личности научных руководителей поражает. И чтобы не складывалось впечатление суетного упоминания о них, перечислим различные грани, разные их состояния, качества создателей и руководителей научно-педагогических школ:

Гражданин	Интеллигент	Профессионал
Наставник	Учитель педагогической науки	Просветитель
Сценарист	Режиссер	Актер
Редактор	Критик	Оппонент
Труженик	Подвижник	Пассионарий
Человек с Божьей искрой	Пастырь	Миссионер

¹ <http://www.mosgu.ru/nauchnaya/staff/krivoruchenko>

² Левин А.С. Соображения к концепции развития программы URL : <http://informika.ru/text/magaz/newpaper/messedu/cour0010/1800.html>.

И это все о них. Вот как определяет интеллигенцию наш современник, уважаемый человек, безусловный авторитет, писатель и мыслитель Валентин Григорьевич Распутин. Любознательный читатель простит меня за длинную цитату и поймет ее уместность, ибо увидит образ своего научного наставника в этих словах: «Настоящий интеллигент не кичился тем, что он интеллигент, и уж тем более не брал на себя роль умственного центра, этакого ходячего штаба, а жил в беспрестанных трудах во имя смягчения нравов, врачевания больных душ и мрачных сердец. Не зря сложился почти канонический образ, пусть идеализированный, подслащенный, но не из воздуха же взятый, если он не стерся до сих пор: интеллигент – человек мягкий, справедливый, соучастливый, просветительный, мирный. Он, бесспорно, человек умственных и гуманитарных занятий, но и ум у него мирный. В этом портрете есть и чудаковатость, и неотмирность, и незадачливость, и загадочность, и смешная самозабвенность, но никому от них вреда не бывает. Он милосерден к ближнему, а не к дальнему из светлого будущего, живет не идеями, а идеалами. Плоть от плоти, кость от кости, он еще и дух от духа России. Поэтому интеллигенция не может к такому чувству, как патриотизм, относиться хорошо или плохо, поскольку вырабатывает его из себя беспрестанным служением России и службу свою видит в том, чтобы строить, улучшать, просвещать, упорядочивать, воспитывать, утверждать – все сыновней любовью и радельным подвижничеством»¹.

Таков Учитель во взаимодействии с такими Учениками, среди которых ректоры, проректоры, руководители образовательных учреждений, заведующие кафедрами и лабораториями, творчески работающие учителя, доктора наук, профессора, кандидаты наук, доценты, члены-корреспонденты и действительные члены академий, заслуженные деятели науки РФ, заслуженные работники высшей школы – специалисты, известные и почитаемые в России и за рубежом.

Во всех упомянутых школах мы наблюдаем на протяжении многих лет полноценное выполнение «работы по сохранению и воспроизводству Человеческого Качества в системе социально-педагогического взаимодействия»². Развивая идею духовного ученичества, И.А. Колесникова в качестве центральной проблемы выделяет «выращивание» профессионально-педагогического качества, позволяющего занять позицию воспитателя. Этим, по существу, занимаются научно-педагогические школы. Тогда образование и его главная наука – педагогика – не на словах, а на деле думает о человеке, создает для него условия, в конечном итоге видит в нем свое предназначение. Вывести современную педагогическую теорию и образовательную практику из технократии, моделирования и вернуть на поле историко-культурного наследия, соответствуя духовному предназначению отечественного образования, – в этом и состоит миссия научно-педагогической школы. Наследие научно-педагогических школ свидетельствует о том, что они выполняют свое предназначение, свою миссию сохранения, трансляции и развития всего лучшего в отечественном образовании, в чем и проявляется их служение Отечеству.

¹ Распутин В.Г. Из огня да в полымя. Интеллигенция и патриотизм // Совет. Россия. 1991. № 19. С. 5.

² Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001

Список использованной литературы

1. Вернадский, В.И. Труды по истории науки в России [Текст]. – М., 1988.
2. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии [Текст]. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001.
3. Криворученко, В.К. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.mosgu.ru/nauchnaya/staffkrivoruchenko>.
4. Левин, А.С. Соображения к концепции развития программы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://informika.ru/text/magaz/newpaper/messedu/cour0010/1800.html>.
5. Логинова, Н.А. Феномен ученичества: приобщение к научной школе [Текст] // Психол. журн. – 2000. – Т. 21, № 5.
6. Ожегов, С.И. Словарь русского языка [Текст]. – М., 2005.
7. Распутин, В.Г. Из огня да в полымя. Интеллигенция и патриотизм [Текст] // Сов. Россия. – 1991. – № 19.
8. Розанов, В.В. Сумерки просвещения [Текст]. – М., 1990.

А.В. Репринцев

**НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ШКОЛА
БОРИСА ЗИНОВЬЕВИЧА ВУЛЬФОВА**

В статье предпринята попытка анализа философско-педагогических идей и наследия крупного российского ученого, методолога социального воспитания молодежи, автора широко известных книг по педагогике воспитательной деятельности молодежных организаций в различных социальных пространствах и средах, реализации системного подхода в социальном воспитании юношества. Автор характеризует основные направления и результаты деятельности научно-педагогической школы Б.З. Вульфо́ва, приводит выразительные портретные зарисовки своего Учителя и его учеников, делится воспоминаниями о нем.

философия образования, социальная педагогика, социальное воспитание, системный подход в воспитании, личность в образовании, этика науки, научно-педагогическая школа, история отечественной педагогики.

В широкой палитре направлений современных научных поисков, ориентированных на осмысление проблем философии образования и социального воспитания молодежи, несомненно, состоявшейся и состоятельной выглядит научно-педагогическая школа доктора педагогических наук, профессора Бориса Зиновьевича Вульфо́ва (20 февраля 1932 года – 8 мая 2009 года). 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 талантливой педагога и мыслителя, обстоятельств его жизни, совокупности событий, позволивших Борису Зиновьевичу встретить на своем жизненном пути высокоинтеллигентных учителей и коллег, мудрых наставников, авторитетных ученых, верных друзей и преданных учени-

ков. Все это вместе взятое и породило феномен научно-педагогической школы Б.З. Вульфова, 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»¹.

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

Борис Зиновьевич Вульфов родился 20 февраля 1932 года на сумщине (Украина), в небольшом городке Кролевец. В восьмилетнем возрасте родители перевезли его в Москву. Борис рос любознательным ребенком, блестяще учился в школе, проявлял интерес к искусству. 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 Вульфов поступил в Московский государственный педагогический институт имени В.И. Ленина, на филологический факультет. Студенчество тех лет жило в особой атмосфере ожидания глубоких социальных перемен, демократизации общественной жизни. Отечественная литература 1950-х годов стала общественной трибуной, выражавшей ожидания молодежи, ее надежды. Борис Зиновьевич погружается в атмосферу активной молодежной жизни, острых литературных дискуссий, знакомится со студентами Петром Фоменко, Юрием Ряшенцевым, Юрием Визбором...

В 1950–1960-е годы МГПИ славился своим профессорско-преподавательским составом, его называли «второй МГУ». Кроме того, здесь учились талантливые молодые люди, впоследствии сыгравшие большую роль в развитии отечественной литературы и искусства. 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,

¹ http://www.doclist.ru/slovar/nauchnaja_nauchno-pedagogicheskaja_shkola.html

позднее – В. Егоров, В. Долина, А. Васин, В. Бережков, Д. Белухин, Ю. Шмалько. Известно, что аббревиатуру «МГПИ» в те годы расшифровывали как «Московский государственный поющий институт». Авторская песня как массовое социокультурное явление зародилась именно здесь.

Среди выпускников МГПИ тех лет – известные, талантливые педагоги, ученые, руководители образовательных учреждений: С.Р. Богуславский, Б.В. Григорьев, В.И. Ядешко, В.А. Слостёнин и другие. Их студенческая дружба растянулась на многие годы, предопределив жизненную позицию, мировоззрение, отношение к людям, к профессии, к социальной действительности. Поэтическая атмосфера филологического факультета, обращенная к острым проблемам социальной реальности, порождала и особое, уважительно-бережное отношение к слову, к заключенному в нем смыслу, к богатству и выразительным возможностям русского языка.

Значительное влияние на студенчество первой половины 1950-х годов оказали блистательные преподаватели МГПИ, среди которых были профессора М.М. Рубинштейн, Н.Д. Левитов, Н.М. Шуман, С.М. Ривес, К.Н. Корнилов, 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 Вульфо́ва.

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

В конце 1950-х годов в стране появляются предпосылки для педагогического творчества, возникают очаги экспериментирования («липечский опыт», «белгородский опыт»), появляются яркие фигуры директоров школ, педагогов-энтузиастов, наиболее органично отражающих 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 Георгиевич производил очень сильное, неизгладимое впечатление – и на педагогов, и на детей: рост под два метра, огромный кулак, хриловатый голос... При этом он сам был яркой, творческой личностью: любил петь, писал стихи, хорошо рисовал, много путешествовал. Но главное – в педагогический коллектив своей школы он подбирал таких же, как и сам, нестандартных педагогов. В середине 1950-х годов Э.Г. Костяшкина поставили во главе специ-

альной школы для трудных детей, которых он сумел перевоспитать. В 1958 году 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 Алексей¹. Вернувшись в Москву, Борис Зиновьевич приходит на работу в школу-интернат, которым руководил Э.Г. Костяшкин. Эта встреча, работа с Э.Г. Костяшкиным оказываются судьбоносными в жизни Б.З. Вульфова. 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 проницательности, 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 структуру общеобразовательных школ новой должности – организатора внеклассной и внешкольной воспитательной работы. Эта идея была очевидна для многих руководителей школ: нужен координатор всей воспитательной работы в школе и в микрорайоне, обеспечивающий ее системность и 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. Борис Зиновьевич оказался в эпицентре этого масштабного эксперимента, на себе проверяя целесообразность, функции, содержание и методику подобной деятельности, наиболее эффективные ее формы, механизмы и способы взаимодействия с социальным окружением. Этот опыт и будет положен в основу одной из наиболее широко известных его книг, изданных не только в СССР, но и во многих странах «социалистического содружества»².

Ярко и глубоко педагога с выраженным аналитическим складом мышления не могли не заметить сотрудники Научно-исследовательского института общих проблем воспитания Академии педагогических наук СССР, курировавшие эксперимент по отработке содержания и организации эффективного взаимодействия школы и общественных молодежных организаций в социальном воспитании школьников, заинтересованные в привлечении в педагогическую науку перспективных кадров. Произошла важная для Бориса Зиновьевича встреча с Марком Михайловичем Яценко – заведовавшим в те годы отделом педагогики пионерской и комсомольской работы в НИИ общих проблем воспитания (ОПВ) АПН СССР. Их отношения превратились в прочную дружбу и продуктивное сотрудничество.

¹ 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. Вульфома высоко оценено В.Г. Распутиным и В.П. Астафьевым. Его рассказы и повести печатались в журналах «День и ночь», «Роман-журнал XXI века» и «Наш современник».

² Вульф Б.З., Поташник М.М. Организатор внеклассной и внешкольной воспитательной работы. М. : Просвещение, 1978. 192 с. ; То же. 2-е изд., перераб. и доп., 1983. 208 с.

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 вышедшая в конце 70-х годов под редакцией М.М. Яценко коллективная монография «Воспитательная деятельность школьной комсомольской организации»¹ не очень вписывалась в контекст официальной идеологии и практики социального воспитания: авторы 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, свежеему, 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 жизни². 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 лишь иллюстрировали это зависимое положение комсомола и невозможность его преодолеть³.

В этом плане весьма нестандартной и откровенно острой оказалась диссертация аспирантки Б.З. Вульфо́ва Марины Васильевны Макаровой «Нравственное формирование личности комсомольца-организатора», защищенная в НИИ ОПВ АПН СССР в 1987 году. Читая сегодня строки автореферата этой диссертации, невольно находишь аналогию с современной социальной реальностью: «На протяжении длительного времени быстрота накопления проблем опережала темпы их решения. Подмена дел словами, карьеризм, парадность, очковтирательство, пого-

¹ Воспитательная деятельность школьной комсомольской организации / под ред. М.М. Яценко. М. : Педагогика, 1978.

² Как тут не вспомнить знаменитый лозунг тех лет: «Если партия скажет «Надо», комсомол ответит «Есть»!

³ См.: Вульфов Б.З. Школьный комсомол. М. : Знание, 1961. 32 с. ; Вульфов Б.З. Комсомол – школа общественной активности старшеклассников. М. : Знание, 1976. 64 с. ; Вульфов Б.З., Хозе С.Е. Педагоги и комсомольцы-школьники: творческий союз. М. : Просвещение, 1987. 208 с. ; Вульфов Б.З., Иванов В.Д. Комсомол. Учитель. Ученик: Вопросы, ответы, размышления. М. : Педагогика, 1989. 144 с. ; Вульфов Б.З. Особенности деятельности комсомольских групп VIII, IX, X классов // Проблемы преемственности в деятельности пионерской и комсомольской организации : сб. / под ред. Б.Е. Ширвиндта. М. : Педагогика, 1972 ; Вульфов Б.З. Система комсомольской работы в школе (общая характеристика) // Система комсомольской работы в школе / под ред. Б.З. Вульфо́ва, М.М. Яценко. М. : Педагогика, 1982 ; Вульфов Б.З. Некоторые проблемы школьного комсомола в педагогических исследованиях // Сов. педагогика. 1973. № 11 и другие.

ния 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»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 даже на фоне декларируемых «гласности», «демократизации», «перестройки» и «нового мышления» недолгой и печальной горбачевской эпохи это было очень смелое заявление. И это ли не показатель научной смелости и честности, гражданского мужества и зрелости начинающего молодого ученого и его научного руководителя?! Думается, что это яркий и убедительный пример реальных нравственных норм и традиций в научно-педагогической школе Б.З. Вульфова. В этом же ключе, в этой же системе нравственных координат были выполнены в те годы и другие исследования под руководством Б.З. Вульфова².

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 шутливо называли «отец АЖП», принимая во внимание фундаментальность проработки им теоретико-методологических аспектов формирования такой позиции у старших школьников. Борис Зиновьевич, действительно, в 1970-х – начале 1980-х годов много писал о природе такой позиции личности, особенностях ее формирования в юношеском возрасте, о механизмах и факторах закрепления в личности старшеклассника. Через публикации этих лет «красной нитью» проходят идеи единства слова и дела, согласования декларируемых и поведенческих проявлений личности.

Надо сказать, что в ряду многочисленных авторов, размышлявших о феномене активной жизненной позиции и публиковавших в эти годы свои работы, идеи и подходы Б.З. Вульфова получили наиболее широкую поддержку и одобрение научно-педагогической общественности. Среди этих авторов были 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. Монозон, Г.Н. Фионов, М.М. Яценко и другие.

Данная 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 организа-

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

² Печерских И.Л. Деятельность комсомольской организации среднего профессионально-технического училища по формированию социальной зрелости учащихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М. : НИИ ОПВ АПН СССР, 1976 ; Ложникова Н.А. Формирование творческого стиля взаимоотношений педагогов и старшеклассников в воспитательном процессе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М. : НИИ ОПВ АПН СССР, 1986 ; 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 ; Антонова Ю.Г. Деятельность школьной комсомольской организации по формированию у старшеклассников неприимости к нарушениям норм нравственности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М. : НИИ ОПВ АПН СССР, 1989 и многие другие.

ции (О.К. Зидс, 1979 год), в деятельности ученического коллектива (В.Н. Баранок, 1980 год), в работе классного руководителя (И.Д. Демакова, 1979 год), в системе внешкольных учреждений (И. Рябченко, 1983 год), в деятельности временного коллектива (В.Д. Иванов, 1979 год). 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 год; И.А. Шевченко, 1978 год); общественной (И.Д. Аванесян, 1977 год) и социальной (Г.М. Иващенко, 1972 год; К.Г. Столыпина, 1979 год) активности; мировоззрения (Л.В. Шевченко, 1976 год; Н.А. Чернышева, 1979 год).

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, в 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 и 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 и проявляется в ее 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 докторской диссертации¹, которая была блестяще защищена 1 марта 1990 года в диссертационном совете НИИ ОПВ АПН СССР. Оппонентами по диссертации Б.З. Вульфома были профессора А.В. Иващенко, А.А. Деркач, А.В. Зосимовский. Примечательно, что еще 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 другими 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. Поэто-

¹ Вульф В.З. Школьная комсомольская организация в системе воспитания личности старшеклассника : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М. : НИИ ОПВ АПН СССР, 1989.

му 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»¹. Очевидно, что Б.З. Вульфوف 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. Вульфова 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 совместно с В.Д. Ивановым² и С.Е. Хозе³. Надо сказать, что работа Бориса Зиновьевича над рукописями в эти годы была значительно осложнена серьезными проблемами со зрением, перенесенными операциями в офтальмологическом центре С.Н. Федорова. Тем не менее договоры с издательствами нужно было выполнять, и Борис Зиновьевич вынужден был надиктовывать текст, чтобы успеть вовремя сдать книгу в издательство. Буквально из-под пера рукописные страницы направлялись машинистке, а потом уже подвергались редакторской правке. И книги выходили в срок!

Обратим внимание на мощную психологическую основу в трактовке Б.З. Вульфовым феномена взаимодействия субъектов социального воспитания юношества: опираясь на работы своих близких друзей Л.И. Уманского и А.Н. Лутоткина, Борис Зиновьевич обосновал наиболее эффективные пути осуществления взаимодействия педагогов и старшеклассников: *достижение взаимопонимания; обогащение взаимоотношений; обеспечение взаимовлияний, развитие творческого содружества*⁴. Сегодня такой подход кажется вполне естественным, но тогда это был свежий взгляд на природу отношений педагогов и старшеклассников, из которых исключались 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 гражданина⁵.

¹ Вульфов Б.З. Школьная комсомольская организация... С. 8–9.

² Вульфов Б.З., Иванов В.Д. Комсомол. Учитель. Ученик...

³ Вульфов Б.З., Хозе С.Е. Педагогика и комсомольцы-школьники....

⁴ Там же. С. 73–198.

⁵ Вульфов Б.З. Взаимовлияние общественного самоуправления и самостоятельности личности школьника в условиях развития социалистической демократии // Деятельность ученических коллективов и объединений во внешкольной среде : сб. науч. тр. / под ред. М.М. Плоткина. М. : Изд-во АПН СССР, 1988. С. 16–28. ; Вульфов Б.З. Учитель и комсомольцы: Стиль взаимоотношений // Воспитание школьников. 1989. № 3. С. 93–102. ; Вульфов Б.З. Важные аспекты исследования воспитательного взаимодействия // Сов. педагогика. 1983. № 5. С. 66–72.

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»... 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 сталкиваются с неприятием окружающих людей, их социальным нигилизмом, равнодушием, апатией, инертностью. Среда, окружающая старшеклассника, часто оказывалась (и оказывается!) внешним 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. Вульфова обозначился дрейф к проблемам средового подхода в социальном воспитании молодежи. В немалой степени этот интерес подкреплялся сотрудничеством с известными исследователями, работавшими в этом же направлении, – Л.И. Новиковой, А.Т. Куракиным, А.В. Мудриком, Л.П. Бугево, Е.П. Белозерцевым, М. Хейдметсом, Ю.С. Мануйловым и другими. Интерес к средовой проблематике в 1980-е годы был ощутимо подкреплен 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»¹. 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. Вульфова 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 влияние 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. Это означает, что, в сущности, «всегда влияет не ка-

¹ Вульфова Б.З., Семенов В.Д. Школа и социальная среда: взаимодействие. М. : Знание, 1994.

кой-то один элемент, а *вся* система и на *все* социальные проявления личности юного гражданина – деятельность, отношения, общение; оказывается влияние на *все* процессы в коллективе: самореализацию и групповую дифференциацию, подъем и спад, динамику общественного мнения, самоуправления и т.д.; стимулируются *все* составляющее деятельности – принятие решения, выбор пути, планирование, организация, корректировка, анализ; тем самым оказывается влияние на *все* сферы личности старшеклассника – рациональную, идейно-нравственную, эмоционально-волевую. 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»¹.

Подчеркивая сущность воспитательной системы как разворачивающегося процесса становления человеческой личности, Б.З. Вульфова 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 системы².

По мнению Б.З. Вульфова, 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 социализма 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. Вульфова, выступает отношение к ней самих воспитанников, ощущение ими ее необходимости, потребности в ее существовании – и объективном, и субъективном. Чем «плотнее» такое соотнесение, 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 своими компонентами, внешними и внутренними связями, вместе с переменами в макросистеме воспитания юных граждан³.

Борис Зиновьевич горячо поддерживал исследователей, отважившихся взяться за системный подход к социальному воспитанию молодежи, обратившихся к разработке теории и практики становления и развития воспитательных систем в образовательных учреждениях различных типов. Он с радостью читал ста-

¹ Вульфова Б.З. Школьная комсомольская организация... С. 21.

² Там же. С. 24.

³ Там же. С. 25–26.

тьи и книги одного из близких своих друзей Владимира Абрамовича Каракоровского, интересовался и страстно поддерживал на всех этапах продвижения к защите Евгения Николаевича Степанова¹.

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*, о котором он издал книгу в соавторстве с В.Н. Харькиным². 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 его субъектно-рефлексивным развитием. 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, чего 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.

¹ Степанов Е.Н. Теория и технология моделирования воспитательной системы образовательного учреждения : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ярославль : ЯГПУ, 1999.

² Вульфов Б.З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии: Взгляд на профессиональную подготовку учителя. М. : Магистр, 1995.

Вслед за Б.З. Вульфовым 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 (УРАО). 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, много издавала учебных пособий и монографий.

В конце 1990-х годов в издательстве УРАО выходит из печати учебное пособие «Основы педагогики»¹. Оно выгодно отличалось от многочисленных пособий, появившихся в те годы: в нем не просто изложены крупные теоретические вопросы, но и содержатся материалы для размышлений читателей, мнения студентов, фрагменты текстов работ выдающихся мыслителей прошлого и настоящего. Такие формат и содержание учебного пособия выглядели очень нестандартно, побуждая студентов к размышлению о сущности педагогической деятельности, об извечных парадоксах социального воспитания человека.

Однако УРАО вскоре стал «яблоком раздора»: роскошный особняк в центре столицы оказался предметом интереса 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 пионерской и 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. Беляева², Н.И. Загузова³, А.М. Булынина⁴. В эти же годы судьба и меня вновь свела с Борисом Зиновьевичем: в 1996 году я стал его докторантом, обратившись к теоретическим основам профессионального воспитания будущего учителя⁵.

Однако в конце 1990-х годов на кафедре произошли масштабные кадровые перемены и Борис Зиновьевич перешел на работу в Центр социально-педагогических исследований сельской школы, возглавляемый В.Г. Бочаровым

¹ Вульф В.З., Иванов В.Д. Основы педагогики : учеб. пособие для студентов пед. вузов, преподавателей, научных работников, исследующих проблемы человековедения. 2-е изд. М. : Изд-во УРАО, 1999.

² Беляев В.И. Педагогическая концепция С.Т. Шацкого: эволюция идей, принципов и целей : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1998.

³ Загузов Н.И. Становление и развитие квалификационных научных работ по педагогике в России : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1999.

⁴ Булынин А.М. Эволюция ценностей высшего педагогического образования (Историко-теоретический аспект) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1998.

⁵ Репринцев А.В. Теоретические основы профессионального воспитания будущего учителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Курск : КГУ, 2001.

и М.М. Плоткиным, с которыми Борис Зиновьевич был хорошо знаком, даже дружен еще со времен совместной работы в НИИ ОПВ АПН СССР. Да и проблематика исследований была ему знакома. Привлекла и возможность вновь сотрудничать с Михаилом Марковичем Плоткиным, с которым жизненные пути так прочно и надолго 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 очень интересные и 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, Кишиневе, 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 особенно часто 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 годы). 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 и невероятного обаяния Владимиром Александровичем Разумным¹. Внимание Б.З. Вульфо́ва было

¹ Разумный Владимир Александрович (15 октября 1924 – 19 января 2011) – крупный отечественный 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), Российского философского общества. Директор издательства «Педагогика», главный редактор журнала «Мир образования – образование в мире».

обращено к сущности и природе педагогического процесса, к взаимодействию детей и взрослых, к пониманию результатов образования, воспитания, социализации, осмыслению миссии образования и интеллигенции в сохранении и развитии российской культуры, роли семьи в социальном воспитании ребенка – и 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 продолжает активно осмысливать эти реалии, пытаясь соединить вечное, традиционное с новыми веяниями и тенденциями. Он активно помогает продвигать к защите диссертаций своих коллег. Защищают докторские диссертации Е.Б. Евладова, А.В. Золотарева, И.И. Фришман, А.В. Волохов, которые не были непосредственными «учениками» Бориса Зиновьевича, но многому у него научились, воспользовавшись его мудрыми советами и поддержкой. Успешно защищают диссертации и его собственные ученики, доказывая высокий уровень подготовки в научно-педагогической школе Б.З. Вульфо́ва. Среди них – Г.Е. Пейсахович¹, И.А. Петранцова², А.В. Машляковская³, Е.В. Сподаренко⁴. Помимо работы с аспирантами Борис Зиновьевич постоянно участвует в работе диссертационных советов в качестве оппонента. И всегда это были глубокие, запоминающиеся выступления, отражающие 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. Каракровский 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, поддержки, 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 молодой кандидат наук из Курска, оказавшийся «научным внуком» Бориса Зиновьевича Вульфо́ва, – успешно защитил диссертацию⁵, 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. Сейчас он

¹ Пейсахович Г.Е. Реализация социально-педагогических функций школы-комплекса : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 1998.

² Петранцова И.А. Развитие среднего педагогического образования на Северо-Западе России во второй половине XIX – начале XX веков : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 1999.

³ Машляковская А.В. Педагогические условия саморазвития подростка в детском коллективе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 1999.

⁴ Сподаренко Е.В. Педагогические условия формирования социальной рефлексии младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2008.

⁵ 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.

продолжает активно заниматься научной работой, много публикуется, уверенно идет к самой высокой научной вершине.

Нравственная зрелость и ответственность молодого ученого, унаследованные от его «научного деда», уже проявляют себя в реальной научной позиции и честности, с которой он констатирует ситуацию в современном социальном воспитании. Говоря о проблемах нравственного воспитания студентов, в одной из недавних своих публикаций И.Е. Булатников подчеркивал: «Ответственное отношение личности органично сопряжено с доминирующей общественной идеологией, с важнейшими параметрами и состоянием общественного сознания. ... Деструктивные тенденции в общественном сознании, разрушающие целостность этноса, его моральную и социально-психологическую сплоченность, самым негативным образом сказываются и на степени ответственности личности за результаты социальной и профессиональной деятельности, за результаты собственного труда, их отдаленные социальные последствия». Говоря о соотношении этики предпринимательства и этики общества, И.Е. Булатников ставит под сомнение идею о превосходстве этики ответственности (индивидуалистической, достижительной, релятивистской) над этикой служения (коллективистской, ценностно-ориентированной) как современного варианта этики над традиционным.

Молодой исследователь подчеркивает необходимость целенаправленного формирования этики служения обществу, идеям целостного этнического и этического мира, выстроенного на общих и признаваемых всеми универсалиях добра, долга, достоинства, справедливости, совести, чести, честности, блага для всех: «Будущее общества, состояние его общественного сознания, его морали, образ жизни и поведение людей, их отношение к социальной реальности, к выполнению своих профессионально-трудовых функций во многом зависит от внешних – идеологических, социально-политических факторов, влияния которых образовательные институты преодолеть не в состоянии. Более того, вписанные в социально-политическую систему, в конечном счете, они неизбежно превращаются в инструмент целенаправленного формирования определенного типа личности, с заданными свойствами, востребованными рыночной моделью социально-экономического устройства общества. Это означает, что сегодня в образовательных институтах, осуществляющих целенаправленное социальное воспитание молодежи, готовящих будущих граждан к жизни и труду в новых социально-экономических реальностях, происходит сложный и болезненный дрейф, связанный со сменой традиционной общественной, коллективистской морали на «новую», рыночную, индивидуалистическую, в которой мерилom нравственности человека, его ответственности становится прагматический расчет, финансовый успех, реальная выгода, получаемая человеком от совершаемых поступков или действий; иными словами – не общественное благо, а личная польза; не служение обществу, а своим собственным интересам. Неизбежным следствием этого станет дальнейшее социальное расслоение, атомизация социального бытия человека, нарастание индивидуализма, социального эгоизма, распад межпоколенных связей, рост неудовлетворенности, агрессивности людей, их социальное разочарование, утрата социального оптимизма и т.д.

В этой связи мы должны честно сказать, что интересы сохранения целостности российского государства, консолидации, сплочения всего общества, обес-

печения его суверенитета, его социально-экономического и культурного развития требуют восстановления традиционных нравственных ценностей, коллективистской общественной морали, целенаправленного развития в молодежи ответственного отношения к своему народу, своей истории, культуре, национальному достоянию, колоссальным природным богатствам, к своему труду, совершаемому во благо всего общества, а не отдельного человека»¹.

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, – Анатолия Николаевича Лутошкина, Льва Ильича Уманского, Валерия Сыскина, Валерия Дмитриевича Иванова. Он всегда с радостью общался с Марленой Евгеньевной Кульпединовой, Анатолием Викторовичем Мудриком, Виталием Александровичем Слостёниным, Евгением Петровичем Белозерцевым, Натальей Леонидовной Селивановой. Его всегда воодушевляли встречи с институтскими друзьями по филфаку МГПИ имени В.И. Ленина.

Подводя итог нашему обзору, назовем проблемы, которые более всего интересовали Бориса Зиновьевича Вульфова и стали предметом осмысления в созданной им научно-педагогической школе:

- 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.

Эти проблемы оказывались своеобразными вехами, этапами его научно-педагогической деятельности, совпадавшими с приоритетными направлениями 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 Союза пионерских организаций – Федерации детских организаций (СПО-ФДО), почетным знаком СПО-ФДО, памятной медалью «Патриот России».

¹ Булатников И.Е. Проблемы и тенденции формирования ответственного отношения студентов ССУЗов к профессиональной деятельности в массовой практике социального воспитания: тревожные тенденции и векторы надежды // Психол.-пед. поиск. 2010. № 4 (16). С. 148-157.

Предчувствие финала в нем появилось года за три до кончины. Он вдруг стал говорить о своем желании побывать на малой родине – в городке 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, что помнилось по предвоенному 1940 году, 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...

...Просматриваю книги, подаренные мне когда-то Борисом Зиновьевичем... На многих – его автографы. На одной из этих книг читаю лаконичное посвящение: «Духовному сыну и, надеюсь, наследнику Але-Вале Репринцеву (сочада 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 подобных 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 предполагают высочайшую степень самоотдачи и личной скромности, непрестанную заботу о других и веру в Человека. Весь образ жизни истинного Учителя, подлинного Интеллекта Бориса Зиновьевича Вульфо́ва 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 с 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.

Список использованной литературы

1. Антонова, Ю.Г. Деятельность школьной комсомольской организации по формированию у старшеклассников непримиримости к нарушениям норм нравственности [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М. : НИИ ОПВ АПН СССР, 1989.
2. Беляев, В.И. Педагогическая концепция С.Т. Шацкого: эволюция идей, принципов и целей [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1998.

3. Булатников, И.Е. Воспитательная система образовательного учреждения как фактор развития социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2009. – № 2 (9). – С. 148–163.
4. Булатников, И.Е. Дом, в котором живет ответственность за Человека [Текст] // Опыт воспитания: педагогические странствия по регионам России : коллект. моногр. / под ред. Б.З. Вульфо́ва. – М. : Арманов-Центр, 2008. – С. 44–57.
5. Булатников, И.Е. Проблемы и тенденции формирования ответственного отношения студентов ССУЗов к профессиональной деятельности в массовой практике социального воспитания: тревожные тенденции и векторы надежды [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2010. – № 4 (16). – С. 148–157.
6. Булатников, И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2011. – № 1 (17). – С. 79–90.
7. Булатников, И.Е. Формирование ответственного отношения будущих специалистов железнодорожного транспорта к профессиональной деятельности в воспитательной системе ССУЗа [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Курск : КГУ, 2010.
8. Булынин, А.М. Эволюция ценностей высшего педагогического образования (Историко-теоретический аспект) [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М, 1998.
9. Воспитательная деятельность школьной комсомольской организации [Текст] : сб. / под ред. М.М. Яценко. – М. : Педагогика, 1978.
10. Воспитательная система педагогического вуза: проблемы становления [Текст] : сб. / под ред. А.В. Репринцева. – Курск : Изд-во гос. пед. ун-та, 2002.
11. Вульфóв, Б.З. Школа и социальная среда: взаимодействие [Текст] / Б.З. Вульфóв, В.Д. Семенов. – М. : Знание, 1994.
12. Вульфóв Б.З., Педагогика рефлексии: Взгляд на профессиональную подготовку учителя [Текст] / Б.З. Вульфóв, В.Н. Харькин. – М. : ИЧП «Магистр», 1995. – 111 с.
13. Вульфóв, Б.З. Важные аспекты исследования воспитательного взаимодействия [Текст] // Сов. педагогика. – 1983. – № 5. – С. 66–72.
14. Вульфóв, Б.З. Взаимовлияние общественного самоуправления и самостоятельности личности школьника в условиях развития социалистической демократии [Текст] // Деятельность ученических коллективов и объединений во внешкольной среде : сб. науч. тр. / под ред. М.М. Плоткина. – М. : Изд-во АПН СССР , 1988. – С. 16–28.
15. Вульфóв, Б.З. Комсомол – школа общественной активности старшеклассников [Текст]. – М. : Знание, 1976. – 64 с.
16. Вульфóв, Б.З. Комсомол. Учитель. Ученик: Вопросы, ответы, размышления [Текст] / Б.З. Вульфóв, В.Д. Иванов. – М. : Педагогика, 1989. – 144 с.
17. Вульфóв, Б.З. Некоторые проблемы школьного комсомола в педагогических исследованиях [Текст] // Сов. педагогика. – 1973. – № 11.
18. Вульфóв, Б.З. Организатор внеклассной и внешкольной воспитательной работы [Текст] / Б.З. Вульфóв, М.М. Поташник. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1983. – 208 с.
19. Вульфóв, Б.З. Особенности деятельности комсомольских групп VIII, IX, X классов [Текст] // Проблемы преемственности в деятельности пионерской и комсомольской организации : сб. / под ред. Б.Е. Ширвиндта. – М. : Педагогика, 1972.
20. Вульфóв, Б.З. Педагогика и комсомольцы-школьники: творческий союз [Текст] : кн. для учителя / Б.З. Вульфóв, С.Е. Хозе. – М. : Просвещение, 1987. – 208 с.
21. Вульфóв, Б.З. Система комсомольской работы в школе (общая характеристика) [Текст] : сб. // Система комсомольской работы в школе / под ред. Б.З. Вульфóва, М.М. Яценко. – М. : Педагогика, 1982.
22. Вульфóв, Б.З. Учитель и комсомольцы: Стиль взаимоотношений [Текст] // Воспитание школьников. – 1989. – № 3. – С. 93–102.

23. Вульф, Б.З. Школа и социальная среда: взаимодействие [Текст] / Б.З. Вульф, В.Д. Семенов. – М. : Знание, 1994.
24. Вульф, Б.З. Школьная комсомольская организация в системе воспитания личности старшеклассника [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М. : НИИ ОПВ АПН СССР, 1989.
25. Вульф, Б.З. Школьный комсомол [Текст]. – М. : Знание, 1961. – 32 с.
26. Вульф, Б.З. Основы педагогики [Текст] : учеб. пособие / Б.З. Вульф, В.Д. Иванов. – 2-е изд. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 616 с.
27. Загузов, Н.И. Становление и развитие квалификационных научных работ по педагогике в России [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1999. – 46 с.
28. Ложникова, Н.А. Формирование творческого стиля взаимоотношений педагогов и старшеклассников в воспитательном процессе [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М. : НИИ ОПВ АПН СССР, 1986.
29. Макарова, М.В. Нравственное формирование личности комсомольца-организатора [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М. : НИИ ОПВ АПН СССР, 1987. – С. 1.
30. Машляковская, А.В. Педагогические условия саморазвития подростка в детском коллективе [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 1999.
31. Пейсахович, Г.Е. Реализация социально-педагогических функций школы-комплекса [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 1998.
32. Петранцова, И.А. Развитие среднего педагогического образования на Северо-Западе России во второй половине XIX – начале XX веков [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 1999.
33. Печерских, И.Л. Деятельность комсомольской организации среднего профессионально-технического училища по формированию социальной зрелости учащихся [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М. : НИИ ОПВВ АПН СССР, 1976.
34. Репринцев А.В. Патриотизм и гражданственность как базовые ценности самосознания русского этноса [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2009. – № 2 (10). – С. 6–17.
35. Репринцев, А.В. Духовно-нравственная культура общества как фактор формирования антикоррупционного стандарта поведения личности: что может воспитание? [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2009. – № 3 (11). – С. 71–80.
36. Репринцев, А.В. Интеллигентность как форма проявления социальной и профессиональной позиции российского педагога [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2008. – № 1 (7). – С. 6–17.
37. Репринцев, А.В. Мой Учитель – Борис Вульф [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2010. – № 4 (16). – С. 91–95.
38. Репринцев, А.В. Профессиональное развитие личности будущего педагога в воспитательной системе современного вуза: тревоги и надежды [Текст] // Alma mater (Вестн. высш. шк.). – 2009. – № 6. – С. 42–56.
39. Репринцев, А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2011. – № 2 (18). – С. 24–42.
40. Репринцев, А.В. Теоретические основы профессионального воспитания будущего учителя [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Курск : КГУ, 2001.
41. Репринцев, А.В. Формирование эстетического отношения старшеклассников к действительности в деятельности школьной комсомольской организации [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М. : НИИ ОПВ АПН СССР, 1987.
42. Сподаренко, Е.В. Педагогические условия формирования социальной рефлексии младших школьников [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008.
43. Степанов, Е.Н. Теория и технология моделирования воспитательной системы образовательного учреждения [Текст] : – автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Ярославль : ЯГПУ, 1999.

И.Е. Булатников

ДЕСТРУКЦИЯ МОРАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ КАК ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ¹

«Воспитание может многое! Но не все...»

К.Д. Ушинский

Автор характеризует деструктивные тенденции эволюции морального сознания, их сопряженность с глобальными процессами развития культуры. В фокусе внимания – проблемы социального воспитания, формирования нравственной культуры молодежи, порождающие социальную дезориентацию юношества, нравственные деформации личности, осложняющие процесс социализации вступающих в жизнь поколений молодежи.

общественное сознание, общественная мораль, личность и общество, цели и ценности нравственного воспитания, социальное воспитание молодежи, интернализация, деструкция морального сознания, нравственные деформации личности.

В современной философии образования прочно закрепилось представление о генезисе социально-нравственных норм и их освоении личностью в процессе интернализации² как об одной из важнейших проблем в понимании природы

¹ Статья подготовлена при поддержке гранта РГНФ 10-06-72609а/ц.

² Интернализация (от лат. *interims* – внутренний) – процесс освоения внешних структур, в результате которого они становятся внутренними регуляторами. В педагогике интернализацию изучают как способ мотивации в процессе обучения. При интернализации происходит усвоение ценностей до такой степени, что они начинают определять поведение индивида. В психологии интернализацией, или интериоризацией (от лат. *interior* – внутренний; англ. *interiorization* (*internalization*); нем. *Interiorisation*) называется процесс превращения внешних реальных действий, свойств предметов, социальных форм общения в устойчивые внутренние качества личности через усвоение индивидом выработанных в обществе (общности) норм, ценностей, верований, установок, представлений и т.д. В психоаналитической традиции интернализация понимается как механизм, «посредством которого объекты внешнего мира получают постоянное психическое представительство, т.е. посредством которого восприятия превращаются в образы, формирующие часть нашего психического содержимого и структуру». Подобная трактовка сближает понятие «интернализация» с интериоризацией. А.В. Серый в этой связи аргументированно отстаивает точку зрения, что интернализация – это более сложный механизм, предполагающий сознательное и активное восприятие окружающего мира, а также активное воспроизводство принятых норм и ценностей в своей деятельности. Кроме того, интернализация подразумевает принятие на себя ответственности, интерпретацию значимых событий как результата своей собственной деятельности. В современной социальной педагогике выделяются три основных процесса – адаптацию, социализацию и индивидуализацию. Эти процессы, последовательно возникающие в указанном порядке и повторяющиеся на соответствующем витке личностного развития общие закономерности, в дальнейшем протекают одновременно. Каждый из этих процессов носит двойственный характер, отражающий на своем уровне баланс влияния индивида и среды на формирование ценностей и реализующийся посредством действия соответствующих парных механизмов: ассимиляции и аккомодации, идентификации и отчуждения, интернализации и экстернализации (более подробно см.: Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. URL : <http://ru.wikipedia.org>).

нормативной регуляции поведения людей. В процессе интернализации этических правил и границ социально одобряемого поведения такие нормы превращаются во внутренние императивы индивидуального сознания личности, детерминируя не только ее представления о границах свободы и ответственности, добре и зле, чести и бесчестии, достоинстве и счастье, но и мотивы поступков, выбор способов поведения, конкретные средства достижения личных целей, степень их согласованности с общественными целями. Однако в этом контексте встает вопрос о природе и степени эффективности сознательной саморегуляции индивидуального поведения, основанной, в отличие от регуляции ситуативно-приспособительного поведения, на возрастающей субъектности личности и сознательно формулируемых ею моральных принципах. Регулятивные механизмы индивидуального поведения личности оказываются органично сопряжены с механизмами социального контроля и культурными стереотипами, формируемыми в процессе социального воспитания и освоения индивидом совокупного социокультурного опыта этноса.

Еще со времен Л.С. Выготского с его культурно-исторической концепцией речь идет о роли внешней социальной действительности в развитии высших психических функций человека, об эволюции традиционных форм социального контроля. Насколько обобщенными оказываются те культурные нормы, соблюдения которых требует от своих членов общество, насколько велика самостоятельность индивида в принятии соответствующих решений, является он их активным субъектом или только пассивным исполнителем и какое значение придает нравственная культура общества внутренней, мотивационной стороне поведения личности? ¹ С другой стороны, в индивидуально-психологическом плане речь идет о формировании внутренней структуры моральных норм и представлений – тех субъективных «инстанций» личности, структурных компонентов ее морального сознания, которые предопределяют степень внутренней психологической причастности индивида к конкретному социуму, идентификации себя с реальной социальной общностью, внутренней осознанности тех норм и принципов, которым индивид сознательно подчиняет себя или с которыми соотносит свое поведение на разных этапах своего онтогенеза.

Хорошо известно, что саморегуляция личностью своего поведения и всей системы отношений с внешним миром связана с мерой освоения и присвоения ценностей и нормативов культуры. Эта диалектичная связь внешнего и внутреннего выражает степень «окультуренности» человека, приверженность его отфильтрованным многовековой историей культуры нравственным нормам и смыслам. В конечном счете человеческое в человеке определяется тем, насколько он впитал в себя присущее всему человечеству, свойственное и типичное для всех людей, в какой мере идеальное представление об эталонах должного преломляется в его повседневной жизни, в реальных поступках, в какой степени человек олицетворяет собой и своим поведением сложившиеся и одобряемые обществом нормы морали. Именно здесь берут свое начало регулятивные механизмы «культурного», социально одобряемого поведения человека; от этих представлений образуется весь спектр нравственных проявлений личности. И, пожалуй, наиболее важным оказывается не само представление о моральной норме, а палитра чувств, переживаемых личностью от совершаемых ею поступков. Именно здесь образу-

¹ См. подробнее: Дробницкий О.Г. Понятие морали. М., 1974.

ются важнейшие нравственные состояния человека: страх, стыд, совесть, вина, ответственность, со-переживание, со-страдание, со-радование... Едва ли эти категории (и главное – состояния личности) можно считать непедагогическими: весь опыт педагогики показывает, что формируемая образовательными институтами социальность личности ориентирована прежде всего на освоение общественной морали – неписанных законов должного, регламентирующих нормативное поведение индивида, предопределяющих основу оценки им поступков других людей и своих собственных, социально приемлемые формы реализации им своих «природных сущностных сил» (К. Маркс).

Особо следует отметить, что страх, стыд, вина – важнейшие регуляторы человеческого поведения. В понимании их природы отчетливо выделяются два подхода. При первом, предложенном Ю.М. Лотманом ¹, противопоставляются друг другу страх как инстинктивно-биологическое, присущее всем животным, настороженное отношение к потенциально враждебным и опасным внешним силам и стыд как специфически человеческий, сформированный культурой психический механизм, гарантирующий соблюдение определенных норм и обязанностей по отношению к «своим». При втором, более традиционном, подходе противопоставляются стыд как ориентация на внешнюю оценку (что скажут или подумают окружающие?) и вина как ориентация на самооценку, когда невыполнение какой-то внутренней, интернализированной нормы вызывает у индивида угрызения совести (самообвинение).

Противопоставление стыда и вины было первоначально связано в зарубежной психологии и этнологии с проведенным З. Фрейдом разграничением «я-идеала» и «super ego»: стыд появляется, когда индивид не может выполнить положительную программу деятельности, воплощенную в его «я-идеале», а вина – когда он нарушает запреты, воплощенные в «super ego». Однако такой подход принят не только в психоанализе. Психологически стыд и вина – разные формы тревожности, связанные с самооценкой. Стыд означает тревогу за свою репутацию; он возникает, когда индивид чувствует, что не отвечает ожиданиям окружающих, что он в чем-то слабее других, каковы бы ни были причины этой слабости. Вина выражает озабоченность по поводу личных качеств, за которые индивид чувствует себя полностью ответственным. «Стыд покоится на озабоченности индивида своей компетентностью, силой или могуществом, выражает желание избежать видимости неудачи, слабости или зависимости. Вина покоится на озабоченности индивида своей правотой, выражает желание чувствовать себя правым. Вина ощущается тогда, когда индивид, определяя себя по оси «хороший – плохой», кажется самому себе плохим; стыд – когда индивид, определяя себя по оси «сильный – слабый», кажется себе слабым» ².

Противопоставление этих эмоций было использовано зарубежными культурологами при выделении основы типологии культур. Культуры, в которых главным механизмом социального контроля является стыд (т.е. люди ориентируются главным образом на оценку со стороны конкретных «других»), этнографы иногда называют «культурами стыда» (shame culture), а культуры, придающие решающее значение индивидуальной совести, которая предполагает интернализа-

¹ Лотман Ю.М. О семиотике понятий «стыд» и «страх» в механизме культуры // Тез. докл. IV Летней шк. по вторичным моделирующим системам. Тарту, 1970. С. 98–101.

² Gouldner A.W. Enter Plato. Classical Greece and the Origins of Social Theory. N. Y., 1965, P. 85.

цию индивидом каких-то универсальных норм, – «культурами вины» (guilt culture)¹. Эта типология неоднократно применялась при сравнении европейской культуры с восточными, при характеристике древнегреческой цивилизации и т.д.

Хотя Ю.М. Лотман не связывает свою оппозицию «страх – стыд» с оппозицией «стыд – вина», нетрудно заметить, что налицо единый ряд «страх – стыд – вина», в котором каждое последующее звено возникает на основе предыдущего и означает дальнейшую функциональную дифференциацию механизмов социального контроля и мотивов индивидуального поведения. Каждая отрицательная эмоция имеет свой положительный полюс. Антитезой страха является чувство безопасности, надежности и защищенности, потребность в котором испытывает всякое живое существо. Противоположностью стыда на уровне индивидуального сознания является гордость, в рамках же культурно-исторической типологии эту функцию выполняют понятия чести и славы, выражающие социально-групповые истоки чувства гордости, ее производность от оценки и признания со стороны «своих». Противоположностью вины (виновности) в конкретной ситуации – чувство и сознание своей правоты, а в более широком личностном плане – чувство собственного достоинства, самоуважение, признание ценности своей личности.

Страх, стыд и вина, таким образом, выступают не только как феномены морального сознания, но и как педагогически важные эмоциональные переживания, связанные с разными моральными санкциями (недаром их относят к числу моральных чувств или свойств моральной личности²). Эти же понятия используются при выделении определенных этапов исторического развития, в ходе которого социальное поведение становится более осознанным и индивидуальным. Чувство страха и потребность в безопасности запрограммированы генетически и могут вообще не рефлексироваться. «Культура стыда» уже выходит за рамки инстинктов, однако остается партикуляристской, ориентируя сознание индивида исключительно на его собственную общину; индивидуальные свойства на этой стадии развития еще не отличаются от социальных, честь мыслится как нечто вещественное, что может быть дано и отобрано независимо от поступков и воли самого индивида, и т.д. Лишь на очень высокой ступени исторического развития возникает личность, способная ориентировать свое поведение изнутри, равняясь на усвоенные ею принципы и нормы. Только здесь появляется категория совести как внутренней моральной инстанции, осуществляющей суд над человеком, включая не только его поступки, но и его помыслы; понятие обязанности как чего-то внешнепринудительного перерастает в понятие долга как внутреннего императива, а идеал родовой или сословной чести уступает место понятию индивидуального достоинства³.

Нельзя не видеть, однако, условности и ограниченности этой схемы. Перевод формально-аналитической типологии в культурно-историческую всегда сопряжен с некоторыми натяжками. В данном случае трудности усугубляются неопределенностью исходных понятий. На уровне обыденного сознания логика перехода от страха («что со мной сделают?») к стыду («что обо мне подумают?») и от него к вине («что я сам о себе думаю?») кажется самоочевидной. Но в психо-

¹ English H.B., English A.C. A Comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytical Terms. N.Y., 1958. P. 234, 499.

² См.: Словарь по этике / под ред. И.С. Кона. 3-е изд. М., 1975. С. 88.

³ См. подробнее: Дробницкий О. Г. Понятие морали. М., 1974. С 257–284.

логии эти вопросы почти не разработаны. Достаточно заглянуть в любой философский или психологический словарь: если страх – одна из первичных, базовых эмоций, то стыд и вина – частные эмоции, относящиеся только к самооценке. Чувства стыда и вины обычно трактуются как специфические формы тревожности, но соотношение тревожности и страха, включая их внутреннюю генетическую связь, весьма проблематично.

Некоторые исследователи считают тревожность родовым понятием, а страх, стыд и вину – его частными модальностями, трактуя страх как объективную тревожность, стыд – как тревожность социальную, вину – как моральную. Другие считают страх и тревожность принципиально разными явлениями, поскольку чувство страха всегда обращено вовне, а тревоги – вовнутрь. Отчет об эмоции предполагает осознание и вербализацию субъектом своего эмоционального состояния. Испытуемые не всегда могут точно определить, какое именно чувство (страха, стыда, вины, смущения, тревоги и т.п.) они испытывают, это зависит как от особенностей экспериментальной ситуации, так и от вербальных способностей и прошлого опыта испытуемого¹.

В культурологических исследованиях эти понятия еще более многозначны и связаны с контекстом. Сравнительно-исторические исследования показывают, что разные средства социального контроля не столько сменяют друг друга, сколько сосуществуют, дифференцируясь по сферам своего влияния. Ю.М. Лотман убедительно показывает, например, что не только стыд и страх регулируют разные сферы отношений (стыд существует только в отношениях со «своими»), но и само их соотношение способно изменяться в зависимости от конкретных исторических условий. Так, сословный кодекс чести, запрещая дворянину обнаруживать страх, вытесняет его в подсознание, стыд оказывается сильнее страха. Напротив, в атмосфере массового террора или грубого восточного деспотизма гипертрофия страха вызывает почти полную атрофию чувства стыда (на это обращал внимание уже древний китайский историк Сыма Цянь), делая людей бесстыдными, так что они перестают понимать даже нормы порядочности, считавшиеся элементарными в прошлом (характерный пример: моральная деградация немецкого общества в годы фашизма, когда многие люди не испытывали не только вины, но и стыда, донося в гестапо на своих знакомых, и т.п.).

Еще более подвижны грани между стыдом и виной. В европейской культуре личность рассматривается как некая целостность, обладающая внутренним единством, а ее отдельные поступки считаются проявлением этого внутреннего начала. Напротив, в традиционной японской культуре индивид рассматривается не как автономная «самость», а как узел партикулярных обязательств, вытекающих из его принадлежности к семье и общине. Японцы, как отмечает известный журналист и писатель В. Овчинников, «избегают судить о поступках и характере человека в целом, а делят его поведение на изолированные области, в каждой из которых как бы существуют свои законы, собственный моральный кодекс»². Постоянная оглядка японцев на других и их забота о сохранении «лица» побудили многих европейских и американских исследователей начиная с Р. Бенедикт считать японскую культуру «культурой стыда». Новейшие исследователи считают такой взгляд упрощенным, указывая на качественные различия западного и япон-

¹ См. подробнее: Bowlby J. Attachment and Loss. Separation. Anxiety and Anger. N. Y., 1973. Vol. II. P. 404–408.

² Овчинников В.В. Ветка сакуры. М., 1971. С. 59.

ского понимания вины¹. Традиционная японская этика отличается от христианской тем, что она является неиндивидуалистической и одновременно партикуляристской. Она призывает индивида не к тому, чтобы следовать голосу собственной совести, за которой предполагается универсальный нравственный закон, а к тому, чтобы просто, без особых размышлений, выполнять свои конкретные обязанности. Для нее решающее значение имеет не мотив поступка, который трудно оценить со стороны, а то, был ли поступок правильным с точки зрения принятой в обществе иерархии обязанностей. Когда японец оказывается не на уровне ожидаемого от него поведения, это вызывает у него сильное чувство вины, хотя оно нередко интерпретируется как стыд.

Конечно, проблема не только в сложном размежевании сфер регулирования. Высшая форма не отменяет низшую, а включает ее в себя в качестве подчиненного элемента. Эта взаимозависимость отражена и в определении понятий. Вину можно определить как стыд перед самим собой, а стыд – как страх перед «своими», осуждение которых хуже смерти от рук «чужих». Достоинство – это честь, которую я сам себе воздаю на основании какого-то общего критерия, а честь, т.е. признание и уважение людей, ценна прежде всего тем, что дает индивиду ощущение надежности, прочности своего социального бытия. Психологические исследования также показывают, что высокое самоуважение личности обычно сочетается с уверенностью в том, что ее уважают и ценят значимые для нее люди; пониженное самоуважение, напротив, коррелирует с тревожностью и неуверенностью в оценке окружающих.

В истории моральных понятий встречается много смешанных, переходных форм, причем новые отношения и переживания сначала описываются в старых, привычных терминах. Так, историки древнегреческой цивилизации единодушно считают ее «культурой стыда»². Однако уже Демокрит включает в понятие стыда некое «внутреннее» измерение; он пишет, что «нужно, чтобы человек, сделавший нечто постыдное, чувствовал сначала стыд перед собой» (фрагмент 84), учит «стыдиться себя больше, чем других» (фрагмент 244)³. Христианскую этику с ее идеей первородного греха часто называют классическим примером «культуры вины». Но слова «вина» и «виновность» встречаются в Ветхом завете лишь по два раза, а в Новом завете вообще отсутствуют, зато «стыд» упоминается очень часто, особенно в противопоставлении «славе». Даже у Шекспира слово «стыд» употребляется в 9 раз чаще, чем слово «вина»⁴. Это показывает, сколь ограничены (при всей его увлекательности) возможности формального историко-лингвистического исследования этических и психологических категорий: одни и те же слова могут иметь разные значения и, наоборот, разные слова выражать одно и то же. Это существенно снижает эвристическую ценность культурно-исторических типологий, построенных на оппозициях стыда, вины и т.п.⁵

¹ De Vos G. A. et al. Socialization for Achievement. Essays on the Cultural Psychology of the Japanese. Univ. California Press, 1973. Ch. V.

² См., напр.: Ярхо В.Н. Вина и ответственность в гомеровской эпохе // Вестн. древней истории. 1962. № 2; Он же. Была ли у древних греков совесть? // Античность и современность. М., 1972. С. 251–263.

³ См. подробнее: Ramnoux C. Vocabulaire et Structures de la Pensee Archaïque chez Heraclite. Paris, 1959.

⁴ Lynd H.M. On Shame and the Search for Identity. N.Y., 1958. P. 25.

⁵ См.: Kennedy J.G. Cultural Psychiatry // In.: Handbook of Social and Cultural Anthropology / ed. by J.J. Honigmann. Chicago, 1973. P. 1144.

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 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*... Первой и самой главной средой, в которой эти тенденции впервые проявляют себя, а потом и закрепляются, приобретают характер устойчивой черты личности, становится сегодня семья. Ее 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. Наши исследования на протяжении почти десяти лет показывают вполне выразительную эгоизацию сознания молодежи, формулирующей свою жизненную позицию через выбор пословиц и поговорок, которые точнее всего выражают их жизненное кредо и отношение к окружающей действительности. Результаты этих исследований неоднократно представлялись на страницах журнала «Психолого-педагогический поиск» и других¹.

¹ См., например: Булатников И.Е. Воспитательная система образовательного учреждения как фактор развития социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов // Психол.-пед. поиск. 2009. № 2 (9). С. 148–163 ; Булатников И.Е. Проблемы и тенденции формирования ответственного отношения студентов ССУЗов к профессиональной деятельности в массовой практике социального воспитания: тревожные тенденции и векторы надежды // Психол.-пед. поиск. 2010. № 4 (16). С. 148–157 ; Булатников И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности // Психол.-пед. поиск. – 2011. № 1 (17). С. 79–90 ; Булатников И.Е. Социально-психологические основы развития ответственного отношения будущего специалиста транспорта к профессиональной деятельности // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. 2010. № 2. С. 79–91 и др.

Примечательна динамика жизненных девизов современного юношества, фиксирующих те же процессы нарастания социального эгоизма, аномии, обособления, отторжения межпоколенческих связей. На протяжении 2002 – 2011 годов мы регулярно проводим анализ жизненных девизов старшеклассников и студентов, выражающих социальную позицию и жизненное кредо молодежи в целом: «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 жалея!», «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 просматриваются акцент на собственное «Я», нарастание индивидуализма, доминирование индивидуального над социальным, ощутимая 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.

В этом контексте 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 (нравственную!) жизнь человека чем-то непознанным, неосвоенным, некоей «terra incognita», не переведенным во внутреннее достояние личности, не интернализированным ею, а станет прочным внутренним регулятором поведения и отношений юноши, 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. Но социальное воспитание не может навязывать «готовую» модель социального поведения, внедрять в неокрепшее сознание «идеологически выдержанные» моральные нормы и стандарты. Воспитанник должен сам к ним прийти, понять, что по-другому строить жизнь невозможно, что только на основе соблюдения всеми сложившихся моральных норм возможно человеческое сообщество!

Анализ эмпирических материалов и статистических данных, реальная жизнь («правда жизни» – как говорит А.В. Репринцев) убедительно свидетельствуют о наличии целого ряда негативных тенденций в развитии морального сознания современного российского общества, в значительной мере осложняющих процесс социального воспитания молодежи, формирования ее нравственной культуры.

Среди таких тенденций наши ученые и педагоги выделяют следующие: *социальное отчуждение, индивидуализация человеческого бытия, сокращение 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 другие.); *«варваризация» культуры, гедонизация сознания молодежи, иллюзорность восприятия мира молодыми людьми* (А.С. Ахиезер, В.С. Библер, М.С. Каган, Х. Ортега-и-Гассет, А.С. Панарин, Е.А. Репринцева, В.М. Розин); *сокращение коллективных форм организации социально значимой и досуговой деятельности молодежи, обеднение тематики и содержания межличностного общения школьников и студентов* (А.П. Бредихин, С.Л. Герасименко, М.А. Ларина, А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, С.М. Салов, В.А. Слостенин, Н.Н. Сучкина и другие.); *«омассовление» социального воспитания школьников и студентов, камуфлирование 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. Слостенин, С.М. Салов, А.Н. Ходусов); *размывание 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. Иконникова, В.В. Краевский, В.М. Меньшиков, И.Ф. Исаев, А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, В.М. Розин, Л.М. Рышкова и другие). Преодоление или хотя бы минимизация этих тенденций могут и должны 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 в сфе-

рах, 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 специалистов, занятых в этой отрасли.* Данные тенденции приведут к новым человеческим жертвам, значительным финансовым потерям, утрате доверия общества представителями техногенной сферы. Этот прогноз уже получает свои убедительные подтверждения, и речь идет 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, – таких, как взрыв в аэропорту «Домодедово», крушение теплохода «Булгария» и другие. Сравнительный анализ данных, полученных по итогам опросов студентов, показывает, что с разной степенью выраженности этот процесс характерен как для гуманитариев (будущих педагогов, врачей, фармацевтов, юристов, экономистов), так и для представителей техногенной сферы – будущих специалистов железнодорожного транспорта, горно-металлургической отрасли, инженеров-строителей. Опрос более 2500 студентов и работников транспорта показал *значительное снижение социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов этой сложной техногенной сферы, снижение проявлений активности молодежи, потерю ею интереса к общественно-политической жизни страны, нарастание социального нигилизма и апатии в молодежной сфере.*

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 прежде не были типичны для русского мира. Они противоречат самому характеру русского человека, его миропониманию и мироотношению. Сегодня они проявляются во многих сферах жизнедеятельности старшеклассников и студентов – не только в сфере учебы, производственных практик, общественно полезного труда, но и в не меньшей степени в сфере досуга, творчества, свободного общения.

Об опасности 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. Внутреннее противоречие между “хочу – могу – надо – должен” порождает опасный тип 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, ориентирующий только на внутреннее “Я”, на удовлетворение 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»¹.

Полученные нами эмпирические материалы дают основание говорить о том, что в среде современного юношества велика доля тех, кто для достижения своих личных целей готов использовать любые средства: около 82 % молодых людей открыто заявляют, что «готовы пойти на подкуп, дачу взятки» ради получения работы или каких-либо преимуществ; а 86 % признаются, что не откажутся от получения взятки. Это означает, что молодые люди уже признают универсальность такого средства решения любых социальных проблем, как взятка. Это означает, что их моральное сознание уже деформировано реалиями современного социума. Это означает, что в их жизненном опыте уже есть примеры (вероятно, не только родительские) решения личных или семейных проблем с помощью взятки. Одной из причин этого является разрушение коллективистских начал в жизни общества, что делает непрозрачными отношения работника и работодателя, гражданина и власти, чиновников, держателей полномочий, от которых зависит решение личных проблем отдельного человека.

Коррупцированное поведение неизбежно становится единственно возможным способом решения индивидом своих личных, внутренних, жизненных проблем. В этой связи надо отчетливо понимать, что «коррупцированность порождается невнятиостью общественной морали, не осуждающей, наоборот, скорее одобряющей рост материального благополучия и доходов человека, связывая его с успешностью личных инициатив, предприимчивостью, способностью ставить перед собой цель и уверено к ней идти. Как тут не вспомнить рекомендации отца, советовавшего Павлуше Чичикову: «Береги копеечку! Все сможешь, все прошибешь копеечкой!»... Вот и выходят в жизнь молодые павлуши чичиковы, уверенные в справедливости отцовского наказа, не сомневающиеся в правоте и жизнеспособности мещанско-купеческой психологии, способной прошибать на своем пути все, даже общественную мораль, даже Власть и Закон! Более того, беседы с молодыми людьми показывают что они вполне серьезно (для себя!) размышляют о «вхождении в перспективе в «высшее общество», наиболее выразительными представителями которого, по их мнению, являются те, «кто сегодня имеет восемь магазинов»... Именно так они оценивают чаще всего социальный успех, именно уровень материального богатства оказывается определяющим с точки зрения социальной значимости личности, ее социального статуса в обществе. Вот он, момент истины! Вот цель и социальный эталон, к которому можно и должно стремиться!»²

Названные негативные тенденции и явления в состоянии современного морального сознания общества необходимо преодолевать, формируя нравственную

¹ Репринцев А.В. Духовно-нравственная культура общества как фактор формирования антикоррупционного стандарта поведения личности: что может воспитание? // Психол.-пед. поиск. 2009. №3 (11). С. 71–80.

² Там же.

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, облеченным 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, составляет содержательную основу не только морального сознания общества, но и всего нравственного воспитания молодежи.

Здесь возникают вполне закономерные вопросы о том, что есть норма и отклонение в социальном развитии человека, каким образом институты социализации могут влиять на освоение социально одобряемых способов поведения и отношений личности. Норма – это то, что типично, что общепринято, что соответствует доминирующим общественным представлениям о должном в социальном поведении индивида и его отношениях с людьми. Норма и есть стандарт одобряемого поведения человека. Если этот стандарт подвергается деформации, искажению, если он расплывчат, тогда возникает дезориентация личности в социальном пространстве, тогда исчезают внятные границы долженствования, определяющие нравственную и гражданскую позицию человека в системе социальных связей ¹. В этой связи нельзя не согласиться с мнением А.В. Репринцева, утверждающего, что доминирование внешних причин закономерно ведет к формированию социально дезориентированной личности, у которой возникает весьма расплывчатая картина социальной действительности, размытость системы ценностей и норм, регламентирующих общественно одобряемое поведение и отношения индивида, субъективный взгляд на мир, в котором нет внятных очертаний социально типичного, этнически традиционного нравственного эталона, с которым входящий в жизнь молодой человек мог бы соотносить свое собственное поведение, адекватно оценивать его, выстраивать логику строительства своей социальной и профессиональной биографии. Разрушение всей системы смысложизненных и нравственных координат неизбежно приводит к социальной дезориентации личности, потере ею своей духовно-нравственной основы, утрате «морального стержня», удерживающего человека в рамках сложившихся общественных стандартов поведения ².

Когда-то Ю.М. Лотман произнес очень точную фразу: «Культура начинается с запретов»... Табуированные формы общественной морали препятствуют разру-

¹ Репринцев А.В. Духовно-нравственная культура... ; Розин В.М. Девиантная и нормальная личность. Различение и демаркация. Гамбург : LAMBERT Academic Publishing, 2010.

² Репринцев А.В. Духовно-нравственная культура...

шению социальности этноса, обеспечивая воспроизводство неписанных границ должного, формируют поле социально одобряемого поведения, пространство гарантированной нравственности в проявлениях людей. Такие границы задают условные рамки, выход за которые всегда осуждался обществом, получал его негативную оценку. Отсюда рождалось представление о том, что «можно», а что «нельзя»... Отсюда рождалась социальность личности, позволявшая ей не только считать себя частью целого – этноса, но и обособляться от общества, выражая и сохраняя свою индивидуальность. В этом процессе участвовал весь спектр личностных способностей, качеств, проявлений, свойств. Как отмечали Б.З. Вульффов и В.Д. Иванов, социальность – это культура мышления и культура чувств, культура духовной жизни и культура поведения. Социальность не только отличает человека от животного, но и делает его Человеком. С этой точки зрения она выступает наиболее общим признаком общечеловеческого. Образование Человека – результат его социального воспроизводства – и есть творение и самотворение его социальности¹.

Педагогический процесс образования Человека представляет собой единство трех явлений – саморазвития, воспитания и социализации, которые, в сущности, являются содержанием процесса формирования социальности человека.

Социализация наукой толкуется по-разному, но в ее содержании отчетливо просматриваются две тесно связанные (хотя и различные по природе и проявлениям) стороны. Во-первых, социализация обозначает весь поток внешних – природных, социальных, социально-психологических – влияний на человека, продвигающих его социальность. С этой точки зрения естественный «социализатор» – это вся наша жизнь². Другая сторона социализации – внутренние процессы, происходящие в человеке: восприятие, освоение влияний среды, причем не пассивное, а активное, т.е. входящее в фонды сознания и чувств, ценностей и отношений, стиля поведения и общения. Они изменяются в ту или иную сторону под влиянием того, что личностью воспринимается и осваивается³.

Результат взаимодействия внешних условий и работы человека над собой – его воспитанность, т.е. единство слова и дела, реальное следование гуманным нормам общественного бытия, духовность образа жизни, адекватная оценка своих социальных функций и возможностей, умение отвечать за свои поступки, приемлемый для окружающих характер общения, склонность к самосовершенствованию. Воспитанность вместе с образованностью, т.е. уровнем общих и профессиональных знаний, активностью в их непрерывном пополнении, желанием и умением самообразования составляют социальность человека. Социальность – один из конечных и активных продуктов педагогического процесса, его непреходящий участник, фон, катализатор, побудитель, фактор динамики, однако без воспитанности и социальность может стать ущербной⁴.

Почему так опасна деструкция морального сознания, происходящая в современном российском обществе? Почему она так тревожит тех, кто занимается социальным воспитанием юношества? Ответ очевиден! Просчеты в социальном воспитании сегодня обернутся – уже в обозримом будущем! – неизбежным разрушением всей социальности человека, всей системы его смысложизненных координат, падением в бездну всех табуированных норм и границ социально одоб-

¹ Вульффов Б.З., Иванов В.Д. Основы педагогики. М., 1999. С. 9.

² Там же. С. 69.

³ Там же.

⁴ Там же. С. 72.

ряемого поведения и отношений¹. Человек в этом случае превратится в животное, станет хищником, для которого останутся всего лишь несколько внутренних регуляторов поведения – голод и инстинкт размножения.

¹ В 2011 году комиссия Общественной палаты по социальным вопросам подготовила доклад «Социальный портрет молодежи РФ». Приведем некоторые выдержки из этого обстоятельного документа.

Здоровье молодых людей, подростков и детей стремительно ухудшается. За последние 10 лет на 70 % увеличилось число заболевших детей, темпы роста заболеваемости подростков значительно выше, чем детей от 0 до 14 лет. Появилось много подростков 15–17 лет, страдающих онкологическими заболеваниями, ожирением, сахарным диабетом, болезнями крови, нервными заболеваниями. Только 10 % выпускников школ совершенно здоровы.

Серьезно ухудшилось физическое развитие: средний вес мальчиков за 20 лет уменьшился на 1,3 кг, девочек – на 1,6 кг, рост – на 2 см. Дети и подростки стали слабее: динамометрия правой кисти у мальчиков уменьшилась на 10 кг, у девушек – на 6 кг в сравнении со сверстниками 1990-х годов.

Смертность среди подростков в 3–5 раз выше, чем в европейских странах, существенно увеличилось среди подростков и молодых людей число алкоголиков и курильщиков. У 40 % мальчиков имеются отклонения в состоянии здоровья, которые могут привести к бесплодию. За восемь последних лет в два раза снизилось потребление детьми и подростками фруктов. 60 % юношей призывного возраста больны.

На протяжении последних 15 лет среди молодежи отмечалось устойчивое снижение браков и одновременно увеличение количества разводов. Существенной угрозой для будущего России является уровень распространенности социальных болезней в молодежной среде. Более 80 % подростков потребляют алкоголь; в 18 раз увеличилось число подростков-наркоманов; 66 % молодых людей имеют опыт курения, 62 % к 17 годам уже вступали в половые связи. Тотальное распространение среди молодых людей приобрело использование матерной брани: по самооценкам, матерятся 80 % учащихся старшей школы. Такое положение дел способно привести к маргинализации населения страны, к резкому ухудшению ее демографического положения.

Серьезное негативное влияние на социальное здоровье молодых россиян оказывают средства массовой информации. Контент-анализ названий телепередач на любимых молодежью каналах СТС, ТНТ, Первый показал, что каждое четвертое слово в их передачах и фильмах – иностранные. Кроме того, в трети названий фильмов или телепередач используется сниженная лексика или анонсируется их сексуальная, разрушительная тематика, что, разумеется, не может способствовать развитию нравственности молодежи и пропаганде семейных ценностей.

Три года назад под эгидой Организации экономического развития и сотрудничества в 58 странах проводилось тестирование по чтению и математике среди 15-летних школьников. Первое место в понимании текста заняли школьники из Южной Кореи, лучшими в математике оказались учащиеся с Тайваня. Второе место по обеим позициям заняли финские школьники, третье – старшеклассники из Гонконга. Наши остались далеко позади. А ведь еще недавно – пару десятилетий назад – мы гордились отечественным образованием!

Эксперты считают, что причиной таких результатов является недостаточное финансирование образования. В Южной Корее в течение последних 20 лет до 20 % ВВП ежегодно расходуется на образование, в Японии – 14 %, в Финляндии – 18 %. Эти страны совершили наибольший прорыв. В России же расходы на образование из федерального бюджета составляют не более 4 % ВВП. Как говорится, почувствуйте разницу.

В России около 1 миллиона беспризорных и безнадзорных детей! Это дети, которые не посещают школу. Элементарная грамотность для них – большое достижение. Вырастая, они не могут устроиться в жизни, пополняют ряды алкоголиков и наркоманов, криминализируются. Средний возраст злоупотребляющих алкоголем снизился с 14–15 лет (в 1960-е годы) до 11 лет. На учете в наркодиспансерах состоит 580 тысяч подростков. За последние 5 лет количество 15–17-летних алкоголиков выросло в два раза.

Алкоголизм, по мнению экспертов, – удел бедных. Сверстники малолетних алкоголиков из более обеспеченных семей предпочитают употреблять наркотики. По данным Федеральной службы РФ по контролю за оборотом наркотиков, в стране 6 миллионов наркоманов, большинство из которых – молодые люди. Ежегодно около 70 000 человек в России умирают от употребления наркотиков. Наркоманы являются главными разносчиками ВИЧ-инфекции.

Вернуть человеку человеческое может лишь соблюдаемая всеми, одинаково значимая для всех, признаваемая всеми членами социума общественная мораль! Только в этом случае общественная мораль становится одной из важнейших социокультурных характеристик среды – этоса. Именно этос¹ как продукт исторической эволюции общества, как феномен культуры этноса обеспечивает интеграцию людей в народ, напоминает им о традициях и правилах *обще-жития*, совместного преодоления трудностей, консолидированного противостояния природной стихии, помогает генерировать цели и перспективы развития общества, задает координаты человеческого счастья. Именно в этой системе нравственных координат появляется и развивается ребенок, формируется его социальность, обретается опыт сознательного, целенаправленного строительства отношений с внешним миром и происходят апробация и закрепление в индивидуальном жизненном опыте способов реализации своих желаний, соотнесения их с желаниями других людей, воплощение целенаправленно формулируемой личностью программы жизни. «Этос призван напоминать каждому традицию общности, выступать против забвения этой традиции... И тогда этос подобно стихийной, невидимой силе повелевает людям не забывать о том, что они являют собой сообщество, что все они связаны друг с другом»². Как подчеркивает Ева Анчел, «этос проявляет себя в особых исторических ситуациях, когда под угрозой оказываются важнейшие гуманистические принципы бытия человека, существования общечеловеческого»³.

Как неожиданно актуально и органично применительно к нынешнему состоянию морального сознания общества воспринимаются написанные сто с лишнем лет назад истинным интеллигентом А.П. Чеховым строки: «К моим мыслям о человеческом счастье всегда почему-то примешивалось что-то грустное, теперь же, при виде счастливого человека, мною овладело тяжелое чувство, близкое к отчаянию. ...Я соображал: как, в сущности, много довольных, счастливых людей! Какая это подавляющая сила! Вы взгляните на эту жизнь: наглость и праздность сильных, невежество и скотоподобие слабых, кругом бедность невозможная, теснота, вырождение, пьянство, лицемерие, вранье... Между тем во всех домах и на улицах тишина, спокойствие; из пятидесяти тысяч, живущих в городе, ни одного, который бы вскрикнул, громко возмутился. Мы видим тех, которые ходят на рынок за провизией, днем едят, ночью спят, которые говорят свою чепуху, женятся, старятся, благодушно тащат на кладбище своих покойников; но мы не видим и не слышим тех, которые страдают, и то, что страшно в жизни, происходит где-то за кулисами. Все тихо, спокойно, и протестует одна только немая статистика: столько-то с ума сошло, столько-то ведер выпито, столько-то детей погибло от недоедания... И такой порядок, очевидно, нужен; очевидно, счастливый чувствует себя хорошо только потому, что несчастные несут свое бремя молча, и без этого молчания счастье было бы невозможно. Это общий гипноз. Надо, чтобы за две-

¹ Этос – (от греч. обычай, нрав, характер) – термин древнегреческой философии, обозначающий совокупность нравственных императивов, имплицитно присущих intersubjectivному пространству. Этос предстает как практический моральный опыт, совокупность регулятивных идей, наделяющий личность ее «естественным правом». Сегодня под этосом часто понимают стиль жизни какой-либо общественной группы, ориентацию ее культуры, принятую в ней иерархию ценностей; и в этом смысле этос выходит за пределы морали. См.: http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_new_philosophy/1433

² Анчел Е. Этос и история. М. : Мысль, 1983. С. 4.

³ Там же.

рию каждого довольного, счастливого человека стоял кто-нибудь с молоточком и постоянно напоминал бы стуком, что есть несчастные, что, как бы он ни был счастлив, жизнь рано или поздно покажет ему свои когти, стряется беда – болезнь, бедность, потери, и его никто не увидит и не услышит, как теперь он не видит и не слышит других. Но человека с молоточком нет, счастливый живет себе, и мелкие житейские заботы волнуют его слегка, как ветер осину, – и все обстоит благополучно»¹.

Совесть – это и есть наш «внутренний сторож», «молоточек», который напоминает каждому из нас о нашем человеческом предназначении, о необходимости сохранять в себе способность чувствовать других, оставаться человеком, жить ради счастья и благополучия других людей. Главная задача социального воспитания – помочь человеку обрести человеческое счастье.

Список использованной литературы

1. Анчел, Е. Этнос и история [Текст]. – М. : Мысль, 1988.
2. Благин, А. Что для Вас значит совесть? [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://gidepark.ru/user/1666601904/poll/53567>.
3. Булатников, И.Е. Воспитательная система образовательного учреждения как фактор развития социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2009. – № 2 (9).
4. Булатников И.Е. Проблемы и тенденции формирования ответственного отношения студентов ССУЗов к профессиональной деятельности в массовой практике социального воспитания: тревожные тенденции и векторы надежды [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2010. – № 4 (16).
5. Булатников, И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2011. – № 1 (17).
6. Булатников, И.Е. Социально-психологические основы развития ответственного отношения будущего специалиста транспорта к профессиональной деятельности [Текст] // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. – 2010. – № 2.
7. Вульф, Б.З. Основы педагогики [Текст] / Б.З. Вульф, В.Д. Иванов. – М. : УРАО, 1999.
8. Выготский, Л.С. Этюды по истории поведения [Текст] / Л.С. Выготский, А.Р. Лурия. – М., 1993.
9. Выготский Л.С. Собр. соч. [Текст] : В 6-ти тт. – М., 1983.
10. Дробницкий О. Г. Понятие морали [Текст]. – М, 1974.
11. Кон, И.С. Ребенок и общество: Историко-этнографическая перспектива [Текст]. – М., 1977.
12. Лотман, Ю.М. О семиотике понятий «стыд» и «страх» в механизме культуры [Текст] // Тез. докл. IV Летней школы по вторичным моделирующим системам. – Тарту, 1970.
13. Овчинников, В.В. Ветка сакуры [Текст]. – М. : Роман-газета, 1971.
14. Оссовская, М. Рыцарь и буржуа. Исследования по истории морали [Текст]. – М. : Прогресс, 1987.
15. Поршнев, Б.Ф. Социальная психология и история [Текст]. – 2-е изд., доп. и испр. – М. : Наука, 1979.

¹ Чехов А.П. Крыжовник. URL : <http://public-library.narod.ru/Chekhov.Anton/kryzhovn.html>

16. Репринцев, А.В. Духовно-нравственная культура общества как фактор формирования антикоррупционного стандарта поведения личности: что может воспитание? [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2009. – №3 (11).
17. Розин, В.М. Философия образования: Этюды-исследования [Текст]. – М. : МПСИ, 2007.
18. Словарь по этике [Текст] / под ред. И.С. Кона. – 3-е изд. – М., 1975.
19. Словецкий, В. Страна с большим и умственно отсталым будущим [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.svpressa.ru/society/article/46468/>
20. Хабермас, Ю. О субъекте истории. Краткие замечания по поводу ложных перспектив [Текст] // Философия истории. – М., 1995.
21. Чехов, А.П. Крыжовник [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://public-library.narod.ru/Chekhov.Anton/kryzhovn.html>
22. Яницкий, М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система [Текст]. – Кемерово, 2000.
23. Ярхо, В.Н. Была ли у древних греков совесть? [Текст] // Античность и современность. – М., 1972.
24. Ярхо, В.Н. Вина и ответственность в гомеровской эпохе [Текст] // Вестн. древней истории. – 1962. – № 2.
25. Benedict, R. The Chrysanthemum and the Sword: Patterns of Japanese Culture [Text]. – N.Y., 1946.
26. Bowlby, J. Attachment and Loss. Separation. Anxiety and Anger [Text]. – N.Y., 1973, Vol. II.
27. Dodds, E.R. The Greeks and the Irrational [Text]. – Univ. California Press, 1951.
28. English, H.B. A Comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytical Terms [Text] / H.B. English, A.C. English. – N.Y., 1958.
29. Gouldner, A.W. Enter Plato. Classical Greece and the Origins of Social Theory [Text]. – N.Y., 1965.
30. Kennedy, J.G. Cultural Psychiatry [Text] // In : Handbook of Social and Cultural Anthropology / ed. by J.J. Honigmann. – Chicago, 1973.
31. Lynd, H.M. On Shame and the Search for Identity [Text]. – N.Y., 1958.
32. Marx, W. Towards a phenomenological ethics: ethos and the life-world [Text]. – State University of New York Press, 1992.
33. Piers, G. Socialization for Achievement. Essays on the Cultural Psychology of the Japanese [Text] / G. Piers, M.B. Singer, G.A. De Vos et al. – Univ. California Press, 1973, Ch. V.
34. Ramnoux, C. Vocabulaire et Structures de la Pensee Archaïque chez Heraclite [Text]. – Paris, 1959.
35. Shame and Guilt [Text]. – Springfield, 1953.



Памятные даты

М.В. Богуславский

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УЧЕНИЕ М.В. ЛОМОНОСОВА В КОНТЕКСТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (к 300-летию со дня рождения)

В целостном виде рассматриваются педагогические идеи и деятельность в сфере образования М.В. Ломоносова как фактор осуществления социокультурной модернизации российского образования.

педагогическое наследие М.В. Ломоносова, история отечественной педагогики, социокультурная модернизация образования, общее образование.

Ломоносов был великий человек. Между Петром I и Екатериною II он один является самобытным сподвижником просвещения. Он создал первый университет. Он, лучше сказать, сам был первым нашим университетом.

А.С. Пушкин

300-летие со дня рождения Михаила Васильевича Ломоносова (1711–1765) приходится на начало второго десятилетия XXI века. Сегодня особенно рельефно видно, кем он был для российского просвещения и образования на протяжении прошедших веков и, главное, кем стал.

Значение деятельности М.В. Ломоносова для судеб российского образования сопоставимо только с ролью в отечественной истории столь почитаемого Ломоносовым Петра I. Как Петр заложил фундамент современной российской цивилизации, так и Ломоносов стал *основоположником отечественного национального образования* с рельефно выраженной патриотической и культурно-исторической направленностью. Благодаря М.В. Ломоносову наука заговорила на русском языке и была постепенно освоена российской культурой. В результате оказалась подготовлена почва и заложены основы для *развития на научных основах отечественной педагогики*, формирования педагогического самосознания России. Важнейшее значение имела столь свойственная М.В. Ломоносову *широкая просветительская направленность* всей его научной и педагогической деятельности. В частности, это проявлялось в последовательном выстраивании им институционально оформленного ствола светского непрерывного образования: от начальных школ до, говоря современным языком, постдипломного образования. При этом им

последовательно отстаивался *демократичный всесловный характер* возможности получения такого образования.

Другой несомненной заслугой ученого является его плодотворная деятельность по укоренению модели западного образования на русской почве. Центральным контрапунктом здесь выступала ориентация М.В. Ломоносова на *универсальный и фундаментальный характер образования*.

Все это свидетельствует об уникальном месте и стратегической роли ученого в развитии отечественной педагогики. Педагогические взгляды Ломоносова не только шире прагматичной педагогики петровской эпохи, но значительно мощнее и демократичнее сословной педагогической парадигмы эпохи Екатерины II.

Именно Ломоносовым заканчивается церковнославянский период русского образования и начинается его вхождение в широкий государственно-общественный и просветительский мейнстрим.

С позиций современного развития российских образований в педагогическом наследии М.В. Ломоносова наибольшую значимость представляет сформированная им широкомасштабная перспективная программа развития отечественной школы и педагогики. Охарактеризуем данную программу.

В качестве методологической основы исторического анализа идей Ломоносова использовалась модель социокультурной модернизации образования России, предложенная академиком Российской академии образования А.Г. Асмоловым ¹.

1. Разработка проектов, раскрывающих сущность образования как ведущей социальной деятельности общества, и реализация этих проектов в государственных программах различного уровня

Наиболее рельефно проявляющейся стороной деятельности М.В. Ломоносова в сфере образования являлось выдвижение и реализация им крупных социально-образовательных проектов, что не составляло какого-либо исключения для той эпохи. В целом время правления Елизаветы I характеризуется историками как период «дворянского прожектерства». В просвещенном обществе доминировало «проектное сознание».

1.1. Трактовка образования и науки как социокультурных проектов, определяемых государственными интересами

1750-е годы характеризуются появлением в России целого ряда оригинальных и содержательных образовательных проектов преобразования и усовершенствования сферы образования в стране. В данном аспекте в развитие русского просвещения наибольший вклад внес И.И. Шувалов – фаворит императрицы и главный сподвижник Ломоносова в осуществлении его социально-образовательных проектов ².

Центром такой проектно-реформаторской деятельности являлась Академия наук, которая на протяжении всего XVIII века выступала за создание национальной науки и культуры, за развитие образования в стране. Членами Академии были

¹ Асмолов А.Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования // Проблемы соврем. образования : интернет-журнал РАО. URL : www.pmedu.ru. 2010. № 4. С. 4–18.

² Шмидт С.О. Внутренняя политика России времени Ломоносова // М.В. Ломоносов и значение его деятельности для развития просвещения : сб. Архангельск, 1986. С. 163.

составлены 73 проекта, направленные в целом на создание государственной системы начального и среднего образования в стране, на реорганизацию академических учебных заведений и организацию новых учебных заведений в России¹.

В историко-педагогической науке до последнего времени эти проекты не рассматривались. Связано это отчасти с объективными трудностями: большинство из них были созданы немецкими учеными, соответственно на немецком языке. Но дело не только в этом: существовало «патриотическое» стремление замалчиванием этих проектов выделить и особо подчеркнуть значимость тех просветительских проектов, которые представлял Ломоносов.

Однако Михаил Васильевич совершенно не нуждался в такой «услуге» от историков, поскольку сам являлся автором масштабных и оригинальных проектов, направленных на развитие отечественного просвещения, науки и образования. В них рассматривалась необходимость создания в России системы образования от начальной школы до академии наук. При Петре I были определены начальная и конечная точки этой системы: открыты «цифирные школы», созданы академия наук и университет. Предстояло как заполнять отсутствующие звенья, прежде всего общее образование, так и экстенсивно развивать все ступени этой схемы.

В конденсированном виде взгляды М.В. Ломоносова на развитие образования заключены в созданных им проектах «Регламент московских гимназий» (1755 год) и «Регламент академической гимназии» (1758 год), которые можно рассматривать как заметные достижения русской педагогики. В этом же ряду следует трактовать и «Проект об учреждении гимназий и школ в «больших» и «малых» городах», инициатива составления которого предположительно принадлежала М.В. Ломоносову. С этим проектом 1 ноября 1760 года выступил куратор Московского университета И.И. Шувалов, предложивший открыть в больших городах гимназии, а малых – школы грамотности, в которых можно было бы готовить детей к поступлению в гимназии, а «из Гимназий в Кадетский корпус, в Академию, в Университет»².

1.2. Модернизация и создание социокультурных образовательных институтов

В разработке и осуществлении своей программы Ломоносов столкнулся с двумя объективными факторами, которые задали явно выраженную специфику его проектно-реформаторской деятельности.

Во-первых, многое в образовательной системе России Ломоносову пришлось создавать заново.

Во-вторых, то, что имелось, нуждалось в кардинальной перестройке. В этой сфере наиболее значима деятельность ученого по созданию и преобразованию двух важнейших социокультурных институтов развития российского образования XVIII века – Академии наук и Московского университета. В дальнейшем он предусматривал отстройку следующих этажей просвещения на местах. Такая последовательность, с одной стороны, была вынужденной, а с другой стороны – правильной, так как самой острой проблемой была подготовка преподавательского корпуса. Кстати, именно такую идею развития просвещения в постсоветской России предлагал в 1940-е годы известный деятель русской эмиграции философ Г.П. Федотов.

¹ Смагина Г.И. Санкт-Петербургская академия наук и просвещение в России XVIII века: образование и распространение знаний : автореф. дис. ... д-ра ист. наук. М., 2007. С. 39, 41.

² Цит. по: Буторина Т.С. Ломоносов и педагогика. 2-е изд. Архангельск, 2001. С. 32–33.

В должности советника канцелярии Академии наук (1757 год), осуществлявшего руководство учебными заведениями Академии, Ломоносов разработал план реорганизации управления и проект ее устава.

Программа реформирования деятельности Академии наук, отраженная в многочисленных документах, разработанных Ломоносовым в 50-е годы XVIII века, включала в себя следующие взаимосвязанные направления:

- нацеленность деятельности Академии на социально-экономическое развитие России, на тесную связь с российским обществом;
- кардинальная «русификация» всей деятельности и жизни Академии – от состава академиков, до организации ее внутренней жизни;
- центрирование деятельности академиков на подготовке научных и педагогических кадров из российского юношества, создание при Академии специальных учебно-научных центров, в которых можно вести подготовку высококвалифицированных специалистов;
- кардинальное усиление учебной деятельности и соответствующая модернизация образовательных институтов академического университета и академической гимназии.

Благодаря реализации такой масштабной программы Санкт-Петербургская Академия наук в ломоносовский период внесла определяющий вклад в культурно-образовательную жизнь России, выступая в качестве мощного источника идей, постоянно выдвигая оригинальные просветительско-образовательные проекты. Академия наук способствовала осознанию обществом и правительством необходимости масштабных просветительских преобразований и указала главные направления коренных изменений школьного дела в России. Это позволило к концу XVIII века добиться существенных успехов в сфере просвещения и заложить основу для дальнейшего развития образования, науки и культуры в целом¹.

Важное место в ломоносовской программе порождения институтов социокультурной модернизации отводилось высшему образованию, созданию основ педагогики высшей школы. По мнению ученого, университеты должны являться ведущими в стране учебно-научными центрами, оказывающими решающее влияние на развитие науки и распространение просвещения в России.

Как известно, М.В. Ломоносов сыграл важнейшую роль в открытии в 1755 году Московского императорского университета. При этом в советской историографии явно занижалась роль в просветительской деятельности М.В. Ломоносова государственных деятелей елизаветинского периода, в частности, вклад И.И. Шувалова в создание Московского университета.

В целом можно согласиться с позицией Т.С. Буториной, адекватно оценивающей, по сути, паритетный вклад И.И. Шувалова и М.В. Ломоносова в открытие Московского университета и рассматривать этот вопрос «не в плане противопоставления этих двух выдающихся людей, а в плане их взаимодействия на благо общегосударственных интересов»².

Программа М.В. Ломоносова по созданию и деятельности Московского университета имела следующие приоритеты:

1. Комплексный подход к проектированию направлений деятельности. Особенностью ломоносовской программы являлась ориентация на общественные потребности в кадрах. Он рекомендовал при установлении числа университетских

¹ Смагина Г. И. Санкт-Петербургская академия... С. 41.

² Буторина Т.С. Ломоносов и педагогика... С. 18–19.

кафедр исходить из потребностей страны. Это, по убеждению ученого, необходимо для того, чтобы «план университета служил во все будущие годы».

Перед университетом Ломоносов ставил несколько целей, объединенных идеей служения на «пользу и славу Отечества»:

1) развитие науки (прежде всего философии, истории, русской грамматики, права, медицины);

2) популяризация научных знаний через печать, библиотеку, лекции, диспуты;

3) решение педагогических задач – таких, как подготовка образованного молодого поколения через университет и гимназии, контроль за учебно-воспитательным делом в учебных заведениях и руководство им. Для этого при Московском университете уже после смерти Ломоносова, в 1766 году, была открыта учительская семинария, созданы гимназии, со временем ставшие главной формой подготовки к университету.

2. Светский характер преподавания. В Московском университете функционировало три факультета – философский, юридический и медицинский. В отличие от западноевропейских университетов, Ломоносов предложил изменить структуру высшего образования, отказавшись от богословского факультета.

3. Придание процессу образования явно выраженного национального характера. Обучение в университете велось преимущественно на русском языке; была создана значительная группа русских профессоров, боровшихся за передовую науку, национальное просвещение и демократическую педагогику.

4. Демократизация и автономизация университетской жизни. В проект создания университета в Москве М.В. Ломоносов внес те демократические предложения, которые он ранее отстаивал для академического университета. Именно Московский университет в полной мере воплотил идеи ученого о развитии русского образования. Университет был автономен, освобожден от политического надзора и сборов, имел свой суд. Весь первый состав студентов состоял из разночинцев. При университете начала функционировать гимназия, в состав которой записалось несколько сотен человек. Особенно быстро заполнили места гимназисты, находившиеся на казенном содержании. Причиной такого успеха было наиболее целесообразное в тех условиях построение учебного плана гимназии, что явилось важной предпосылкой для открытия в конце XVIII века провинциальных гимназий в России.

Подчеркнем, что просветительская деятельность М.В. Ломоносова не ограничивалась социально-образовательными институтами. Он совершенствовал работу Петербургского университета при Академии наук, предложил проект создания в Петербурге отделения университета, не входящего в структуру Академии, выдвинул идею открытия университета в Киеве, обосновал необходимость учреждения гимназий в российских губернских городах.

2. Целенаправленное формирование гражданской идентичности как предпосылки укрепления общества, как «единства разнообразия» и солидарности в сфере социальных и межличностных отношений граждан России

2.1. Патриотическая направленность социокультурной модернизации образования

М.В. Ломоносов связывал развитие отечественного образования прежде всего с судьбой России. Именно патриотизм ученый называл системообразующим

качеством человека. Характерно, что природу человека ученый рассматривал иерархически: «нижняя» – чувственная, эгоистическая и «высшая» – духовная, патриотическая.

Цель воспитания он видел в формировании патриота, важнейшими чертами которого являются добровольное стремление посвятить себя и свои помыслы Отчизне, трудолюбие, любовь к науке, знаниям, высокая нравственность и бескорыстное служение на благо Родины, а главной целью нравственного воспитания считал воспитание «истинных сынов Отечества», не только любящих свой народ и свою Родину, но и умножающих своим трудом их славу¹.

Вместе с тем М.В. Ломоносов разработал оригинальную педагогическую теорию, опирающуюся на сочетание инокультурных и национальных традиций, отстаивающую необходимость национально-культурной идентификации.

Широко понимая назначение педагогики, М.В. Ломоносов считал ее неотъемлемой частью мировой и русской культуры. Он не противопоставлял воспитательный опыт наций и народностей, входивший в состав России, а предлагал использовать прогрессивное в нем.

2.2. Подготовка национальных научных педагогических кадров

Главные недостатки в сфере образования виделись М.В. Ломоносову в низком уровне грамотности населения и инокультурном характере науки и высшего образования. Идея **народности** ломоносовской программы социокультурной модернизации образования заключалась в опоре на истинно русское в образовании. Он безгранично верил в творческие силы народа. В проекте Регламента Академии наук ученый-патриот писал: «Честь российского народа требует, чтоб показать способность и остроту его в науках и что наше отечество может пользоваться собственными своими сынами не токмо в военной храбрости, но и в рассуждении высоких знаний»².

В данной связи важнейшим направлением своей деятельности он считал создание условий для воспитания отечественных ученых. В отличие от коллег, М.В. Ломоносов не только занимался многогранной научной деятельностью, но и стремился обучать молодых людей из «природных россиян». Ученый отстаивал мысль о том, что все члены Академии наук должны заниматься педагогической деятельностью, вносить посильный вклад в подготовку молодых национальных кадров.

Именно в этом смысле можно понять смысл фразы А.С. Пушкина, вынесенной нами в качестве эпиграфа к статье. Михаил Васильевич Ломоносов действительно был похож на университет – учреждение, не столько самостоятельно развивающее науку, сколько создающее людей, способных делать это в будущем.

Вся деятельность М.В. Ломоносова имела явно выраженный **национальный тренд**. Привлекая внимание общественности к педагогическим проблемам, защищая интересы русского народа, Ломоносов объединил вокруг себя прогрессивно настроенных ученых, своих учеников. В Академии наук столкнулись две мировоззренческие позиции – прежняя, космополитическая, и национальная – ломоносовская. В итоге в педагогической сфере произошло достаточно жесткое

¹ Бобровникова В.К. Педагогические идеи и деятельность М.В. Ломоносова. М., 1961. С. 66.

² Ломоносов М.В. Полн. собр. соч. Т. 10. С. 141–142.

разделение по национальному признаку: на русских людей – М.В. Ломоносова, его учеников и сторонников Н.Н. Поповского, Д.С. Аничкова, С.Е. Десницкого, С.Г. Зыбелина и других – иностранцев, прежде всего немцев¹.

2.3. Преподавание на русском языке

Одним из основных путей решения проблемы национально-культурной идентификации М.В. Ломоносов считал построение системы обучения на русском языке как основы для формирования у молодежи патриотических убеждений, для роста у них национального самосознания и укрепления чувства национального достоинства.

Чтение Ломоносовым лекций на русском языке, а не на латыни, как было ранее, равно как и издание первых пособий для чтения лекций на русском языке, знаменовало собой начало смены социокультурных парадигм в отечественной высшей школе, хотя тогда это так конечно не осознавалось.

2.4. Создание руссиеведческого комплекса учебных пособий

Создавая учебные пособия на русском языке, Ломоносов отмечал, что искренне стремится к распространению в государстве «высоких наук», чтобы «в сынах российских к оным охота и ревность равномерно умножались»². По его учебным пособиям учились целые поколения молодых людей России.

Особое значение имело такое пособие, как «Риторика» (1748 год). Это первое печатное руководство по русскому ораторскому искусству. Своей афористичностью оно воспитывало в молодых людях чувство долга, справедливости и любви к Отечеству.

В 1757 году Ломоносов опубликовал «Российскую грамматику», ставшую на тот момент лучшим учебником для русской школы. Учебник состоял из 527 параграфов. Он выдержал 14 изданий и не потерял своего научного значения до сих пор. Более того, создание Ломоносовым единой нормы литературного языка приобрело политический аспект: оно придало Российскому государству более централизованный характер.

Кроме того, М.В. Ломоносов написал оригинальную книгу по истории – это незаконченный труд «Древняя российская история».

3. Повышение мобильности, качества и доступности образования как ресурса роста социального статуса личности в современном обществе, достижения профессионального и личностного успеха, порождающего веру в себя и в будущее своей страны. Компенсация потенциальных рисков социализации подрастающих поколений, возникающих в других институтах социализации

3.1. Демократический характер образования

Демократизм Ломоносова выражался прежде всего в его стремлении распространить образование во всех слоях русского общества. Он отстаивал необхо-

¹ Бобровникова В.К. Педагогические идеи... С. 44.

² Ломоносов М.В. Полн. собр. соч. Т. 1. С. 425.

димось кардинального расширения сети школ, увеличения числа обучающихся в них детей, а также выступал за доступную всем единую бессловную систему образования. В этом стремлении рельефно проявилась его личная судьба.

28 апреля 1746 года Ломоносов подготовил документ в академическое собрание «О привлечении семинаристов в университет и об увеличении числа учеников гимназии», где он предложил отобрать студентов из семинарий и обучать их академическим упражнениям. Этим, по его мнению, можно приобрести «для Академии наук звание подлинного Петербургского университета». Ломоносов считал также, что гимназия должна вмещать в себя как можно больше учеников, из числа которых потом будут отбираться самые способные.

К сожалению, инициативы ученого об отборе способных учеников из монастырских школ, об увеличении числа гимназистов не нашли в то время должной поддержки у членов академического собрания.

3.2. Создание материальных условий для получения образования всеми сословиями

В сфере внимания М.В. Ломоносова постоянно находилась организационно-бытовая сторона жизни учеников. В «Проекте переустройства Академии наук» он предлагал особо выделить тех, кому требуется «жалованье». О результатах своей деятельности Михаил Васильевич с удовлетворением писал: «Ныне по моему представлению и старанию все гимназисты чисто одеты одинаким зимним и летним платьем, имеют за общим столом довольную пищу, время употребляют на учение и ведут себя порядочно»¹. Кроме того, он добился открытия общежития для гимназистов и студентов, что давало им возможность больше времени уделять учению.

Проведенные по его плану демократические преобразования увеличили втрое число учащихся гимназий за счет расширения фондов казенного содержания и постройки общежития.

4. Разработка стандартов общего образования как конвенциональных социальных норм, обеспечивающих баланс интересов семьи, общества, государства и школы по отношению к достижению качественного образования и позволяющих осуществить жизненные притязания молодежи

4.1. Создание в России системы общего среднего образования

М.В. Ломоносов явился создателем отечественного общего образования. По существу он разработал новый тип общеобразовательных школ, последовательно отстраивая не существовавший до него стеновой хребет системы российского образования: гимназия – университет, основной канал развития всего последующего российского образования.

Заслугой М.В. Ломоносова явилось и то, что он первым представил гимназию как передовой тип средней общеобразовательной школы, обозначил ее струк-

¹ Ломоносов М.В. Полн. собр. соч. Т. 10. С. 535–536.

туру, предложив выделить особые подразделения-школы: российская, латинская, «первых оснований в науках», «знатнейших европейских языков». Для каждой из них устанавливались три класса – нижний, средний, верхний, закреплялся трехгодичный срок обучения.

Назвав начальные классы «русской школой», он требовал обязательно преподавания всех предметов на русском языке. Никто в отечественной педагогике XVIII века не двигался столь определенно, упорно и радикально в этом направлении.

На протяжении двадцати лет педагогической деятельности он занимался организацией учебного дела в стране, преобразовывал работу академической гимназии и университета, внедрял классно-урочную систему обучения, разрабатывал учебные планы, создавал программы по предметам, методические пособия. В этом аспекте Михаил Васильевич может считаться отцом российской средней общеобразовательной школы, «нашим Коменским». Гимназии, без которых университеты, по выражению Ломоносова, «как пашня без семян»¹, его стараниями были открыты в Москве, Казани и других городах.

Таким образом, М.В. Ломоносову удалось заложить прочный фундамент для дальнейшего развития народного образования в России. Его идея непрерывности начального, среднего и высшего образования во многом определила дальнейший прогресс отечественной науки. Он подчеркивал, что должна существовать преемственность между общим, средним и высшим образованием. При этом ученый выступал убежденным сторонником создания новой школы, в которой сочеталась бы общеобразовательная и практическая подготовка молодежи.

Формируя содержание общего образования, М.В. Ломоносов разрабатывал учебные планы на основе таких педагогических условий, как обучение на родном языке, многопредметность, последовательность изучения наук, единство и преемственность учебных планов средней и высшей школы. Как для ученого-естественника для него был безусловен естественнонаучный характер знаний, их фундаментальная основа².

4.2. Требования к личности Учителя

Начавшись в 1742 году, педагогическая деятельность М.В. Ломоносова продолжалась всю его жизнь. Сам ученый был замечательным педагогом. Он предъявлял очень высокие требования к личности и квалификации учителя. По его убеждению, педагог должен являться нравственным, гуманным, искренним человеком, пользующимся у людей доверием. Важно, чтобы учитель был «добросердечный и совестный человек, а не легкомысленный ласкатель и лукавец»³. Отношения между учителем и учениками должны быть доброжелательными; нельзя учителю поступать с учеником «ни гордо, ни фамильярно» - это может повредить авторитету наставника. По его убеждению, высок авторитет того педагога, который будет «не токмо словами, но и поступками добрый пример показывать учащимся»⁴.

¹ Ломоносов М.В. Полн. собр. соч. Т. 10. С. 514.

² Бобровникова В.К. Педагогические идеи... С. 85.

³ Ломоносов М.В. Полн. собр. соч. Т. 9. С. 168.

⁴ Там же. С. 515.

Таким образом, можно констатировать, что, несмотря на сложные исторические условия и тяжелые личные обстоятельства, Ломоносову удалось на протяжении четверть векового периода своей научно-педагогической деятельности разработать и частично реализовать масштабную и перспективную программу развития российского образования, которая осуществлялась затем на протяжении веков и, по сути, пока остается незавершенной.

Он сформулировал своеобразное «Послание будущим деятелям российского образования», в котором обозначил спектр стратегических проблем развития российской школы и педагогики, требовавших своего обязательного разрешения.

В данной связи существенно, что педагогическое учение М.В. Ломоносова нашло свое продолжение в деятельности его соратников и учеников, в трудах последующих поколений российских просветителей.

М.В. Ломоносов глубоко верил в социальную роль и практико-ориентированный характер российского образования. Будучи человеком просветительского склада, ученый был убежден, что только распространение наук, культ знаний могут способствовать процветанию российского государства и общества, обеспечить подготовку специалистов для определенного рода деятельности, направленной на удовлетворение нужд государства, исполнение человеком долга перед ним.

В основе сформированной Ломоносовым программы социокультурной модернизации российского образования было заключено его стремление к известной гармонизации общественных и личных интересов. В данной связи счастье он рассматривал не столько как достижение человеком блага для себя, сколько как возможность достойно и искренне служить Отечеству, приносить ему пользу своей деятельностью.

Со стороны самого М.В. Ломоносова такая модернизаторская деятельность носила ярко выраженный самоотверженный, подвижнический, даже героический характер, поскольку не подкреплялась необходимыми для ее решения ресурсами – ни материальными, ни финансовыми, ни кадровыми.

В целом, подводя итоги, можно подчеркнуть, что ломоносовский период в педагогике и просвещении действительно правомерно называют новым периодом русской образованности.

Список использованной литературы

1. Асмолов, А.Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования [Электронный ресурс] // Проблемы соврем. образования : интернет-журнал РАО. – 2010. – № 4. – С. 4–18. – Режим доступа : www.pmedu.ru
2. Бобровникова, В.К. Педагогические идеи и деятельность М.В. Ломоносова [Текст]. – М., 1961.
3. Буторина, Т.С. Ломоносов и педагогика [Текст]. – 2-е изд. – Архангельск, 2001.
4. Ломоносов, М.В. Полн. собр. соч. [Текст]. – Т. 1.
5. Ломоносов, М.В. Полн. собр. соч. [Текст]. – Т. 9.
6. Ломоносов, М.В. Полн. собр. соч. [Текст]. – Т. 10.
7. Смагина, Г.И. Санкт-Петербургская академия наук и просвещение в России XVIII века: образование и распространение знаний [Текст] : автореф. дис. ... д-ра ист. наук. – М., 2007.
8. Шмидт С.О. Внутренняя политика России времени Ломоносова [Текст] // М.В. Ломоносов и значение его деятельности для развития просвещения : сб. – Архангельск, 1986.



Методология развития личности

В.М. Розин

ЭТАПЫ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Условия развития школьника в современной России автор считает неблагоприятными с точки зрения развития в нем субъектности, «авторства» в выстраивании собственной линии жизни. Родители заняты физическим выживанием, зарабатыванием денег, и сами часто не справляются со своими проблемами. Школа частично дезориентирована, поскольку педагоги не знают, какое общество мы строим и кого в связи с этим им нужно формировать. Школьник растет в предельно гетерогенной культурной и социальной среде, происходит общее снижение его культурного уровня, падение дисциплины и интереса к учебе.

мультикультурное общество, поликультурная среда, личность, социальное развитие, духовно-нравственное становление.

Условия развития школьника в современной России трудно считать благоприятными. Родители заняты выживанием, они зарабатывают деньги, и сами часто не справляются со своими проблемами. Школа частично дезориентирована, поскольку педагоги не знают, какое общество мы строим и кого в связи с этим им нужно формировать. Школьник растет в предельно гетерогенной культурной и социальной среде: разные уровни жизни и благополучия, разные конфессии, смешанное в национальном отношении или мультикультурное окружение. Безусловно, это не может не сказываться на развитии школьника. Но как? Внешние симптомы налицо: общее снижение культурного уровня, падение дисциплины и интереса к учебе, масса отклоняющихся форм поведения. Но нельзя ли и на теоретическом уровне понять, какие трансформации претерпевает школьник в своем развитии? Для этого, вероятно, нужно проанализировать сами процессы развития и обсудить, что здесь можно считать нормой.

Становление «конституирующей инстанции»

Вспоминаю сон, приснившийся во время войны, под Куйбышевом, когда мне было лет пять – шесть. Моя мама день и ночь работала на авиационном заводе и лишь изредка урывала несколько часов в месяц, чтобы навестить меня и брата в детском саду. Но почти всегда она приносила что-то вкусное – какао в термосе, или шоколад, или что-нибудь еще. И вот мне упорно начал сниться сон с мамой и вкусными вещами в придачу. Понятно, как я огорчался, когда просыпался: нет ни мамы, ни какао. Наконец, чтобы не обманываться и не огорчаться пона-

прасну, я решил проверять себя – щипать за ухо: если больно – не сплю, если не больно – сплю. И в ту же ночь мне приснился очередной сон. Приезжает мама, я дергаю себя за ухо, убеждаюсь, что не сплю, пью какао и затем... просыпаюсь. Дальше все ясно. Сила огорчения прочно отпечатала этот сон в моей памяти.

Таким образом, уже в детстве я, подобно другим людям, научился различать свои состояния, прежде всего явь и сновидения, затем обычные переживания и собственные фантазии и, наконец, состояния в искусстве. К трем – четырем годам я уже не пытался взять в руки нарисованное яблоко (что часто делают совсем маленькие дети), не путал события, приснившиеся во время сна, с обычными сюжетами в бодрствовании, понимал, что мои фантазии не совпадают с реальностью. Наблюдения показывают, что есть два необходимых условия, обеспечивающих нормальное формирование этих способностей. Во-первых, человек должен научиться запоминать свои состояния (во сне, переживая произведения искусств, фантазируя). Во-вторых, у него должна сформироваться особая инстанция – назовем ее «конституирующей», – позволяющая все эти состояния нашего «Я» осмысливать на предмет их существования в реальности. Например, по отношению к приснившемуся сну я должен был решить, что это – только сон, а на самом деле нет ни мамы, ни вкусных вещей.

Сравнение филогенетического развития с онтогенетическим показывает, что конституирующая инстанция, где человек придает (приписывает) реальность своим состояниям, в норме обусловлена социальными отношениями. В первом случае здесь последнее слово за коллективом, во втором – за семьей.

В книге Дэниела Киза «Множественные умы Билли Миллигана» описана история множественной личности с ярко выраженными нарушениями ранней социализации (его отец покончил жизнь самоубийством, отчим был садист, мать «ради мира в семье» не защищала Билли)¹. Миллигана арестовали в конце октября 1977 года за изнасилование и ограбление трех женщин и признали на суде невиновным по причине психического расстройства в форме множественности личности (это был первый подобный прецедент в истории США). Для поведения Билли в целом были характерны следующие три момента: частичная *амнезия* (переход от одной личности к другой происходил у него через механизм засыпания; одна личность засыпала, а другая появлялась), *асоциальное поведение* и «*несовместимая множественность*» (т.е. наличие форм поведения, каждая из которых воспринимается, как принадлежащая отдельной самостоятельной личности).

Подобные три момента в той или иной степени можно наблюдать у определенной категории преступников, у алкоголиков начиная со второй стадии заболевания и наркоманов, у шизофреников и истериков, наконец, у вполне нормальных людей в отдельных кризисных ситуациях. Например, алкоголик (наркоман) в периоды сильного опьянения (приема и действия дозы), как правило, ничего не помнит, часто ведет себя необычно, нередко нарушает общественные нормы и законы. Для истерика характерны резкие смены настроения и немотивированные (иногда асоциальные) поступки, о которых он быстро забывает. Многие преступления совершаются в состоянии сильного аффекта, сопровождающегося беспомощностью. А разве мы с вами не забываем часто то, что очень хотим забыть, не ловим себя на поведении, несовместимом с нашими убеждениями, не нарушаем законы или хотя бы социальные нормы?

¹ Киз Д. Множественные умы Билли Миллигана. М., 2003.

У Билли Миллигана в развитии были нарушения двоякого рода: с одной стороны, его сны и галлюцинации становились программой управления поведением в бодрственном состоянии, с другой – семья не создавала условия для формирования социально значимой конституирующей инстанции. Билли и его личности, вероятно, различали сон, явь и произведения искусства, ведь, например, две его личности – Аллен и Томми – хорошо рисовали. Но при этом Миллиган часто принимал галлюцинации за явь, а также настаивал, что его личности – это настоящие люди, члены семьи.

«Доктор Джордж объяснил этот метод Аллену (одна из личностей Миллигана. – *B.P.*) во время сеанса терапии (метод состоял в том, что, когда Билли отрицал какие-то свои действия, ему приводили в опровержение свидетельства наблюдавших за ним медсестер. – *B.P.*), указав, что других пациентов смущает, когда они слышат разные имена его личностей.

– Некоторые люди называют себя Наполеоном или Иисусом, – возразил Аллен.

– Но совсем другое дело, когда я и другие сотрудники вынуждены сегодня называть тебя Дэнни, а завтра – Артуром, Рейдженем, Томми или Алленом. Я предлагаю, чтобы для персонала и других пациентов все твои личности отзывались на имя Билли, а во время...

– Они не «личности», доктор Джордж. Они люди.

– Почему ты на этом настаиваешь?

– Когда вы называете их личностями, получается, что вы не считаете их живыми людьми»¹.

Каков вообще механизм попадания Миллигана в ту или иную личность? Думаю, примерно следующий. Если развитие человека происходит нормально, основная роль сновидений – обеспечивать реализацию неосуществленных (блокированных) желаний, кристаллизовавшихся в период бодрствования днем или в предшествующие дни. Сновидение – это, собственно говоря, подсмотренные во сне (при неполностью выключенном сознании) события, конструирование и проживание которых образует реализацию заблокированных желаний².

Только в редких случаях так называемых «вещих сновидений» запомнившийся сон может выступить в качестве программы (схемы) обычного восприятия и поведения³. При этом психика трансформирует воспринимаемую ситуацию (опускает лишние элементы и достраивает в форме галлюцинаций нехватящие), как будто желает, чтобы эта ситуация оказалась именно той, которая была подсмотрена во сне. На самом деле никакой телеологии здесь нет, узнавание ситуации происходит автоматически в силу действия механизма идентификации. Дело в том, что обработка информации и осмысление реальности идут на основе определенных семиотических схем, а здесь подвергается удобная схема (в том смысле, что она хорошо описывает воспринимаемую ситуацию) – сновидение.

Дэниел Киз рассказывает, что первоначально маленький Миллиган видит сложную галлюцинацию – мальчика, который с ним играет. Это типичное «сноподобное состояние», т.е. реализация сновидения в период бодрствования. Но затем на основе сноподобного состояния с особым сюжетом (Билли снится он сам,

¹ Киз Д. Множественные умы... С. 93.

² Розин В.М. Психология: наука и практика; Семиотические исследования; Психическая реальность, способности и здоровье человека. М., 2004.

³ Розин В. Психическая реальность, способности и здоровье человека. М., 2001. С. 51–52.

как другой человек) складывается первая личность (Шон). Чтобы понять возможность такого развития событий, вспомните какой-нибудь сон, где вы делаете что-то необычное. Например, мне в молодости часто снилось, что я летаю. Билли же вполне мог присниться сон, где он вместо себя, разбившего горшок (так появляется первая личность, Шон), оказывается другим мальчиком, не причастным к происшедшему. Если этот сон выходит на поверхность, в бодрствование, и если к тому же психика Билли достраивает воспринимаемую ситуацию так, чтобы она не противоречила сюжету сновидения (Билли не узнает свою мать; он видит, что какая-то незнакомая женщина трясет его и кричит), то вот вам и Шон. По сходной логике возникают и ряд других личности Миллигана.

Если анализировать случай появления Шона, то можно предположить, что личности Миллигана появляются в ответ на функциональные требования: нужно избежать наказания – пожалуйста, вот вам Шон. И действительно, ряд личностей Миллигана явно имеют «функциональное происхождение». Такова самая первая личность – Кристин (3 года, светлые волосы до плеч, голубые глаза, «ребенок для угла»). Как видно из имени Кристин, она вместо Миллигана всегда стоит в углу. Таков Дэвид (8 лет, очень чувствительный, но рассеянный, «хранитель боли»), берущий на себя боль и страдание всех личностей Миллигана. Такова вторая после Артура личность Рейджена (23 года, югослав, говорит по-английски с заметным славянским акцентом, читает, пишет и говорит на сербскохорватском, владеет оружием, обладает исключительной силой); его назначение – защищать, правда избранно, личности Миллигана. Таков Томми. Таковы Марк (16 лет), Стив (21 год), Джейсон (13 лет).

Но если судить по случаю с Артуром, то речь, скорее, должна идти о культурном сюжете. Артур – это интеллектуальный Миллиган 22 лет. Он самостоятельно выучил физику и химию, бегло читает и пишет по-арабски. Он руководит остальными личностями Миллигана. Появляется, как своеобразная реинкарнация Шерлока Холмса, доктора Ватсона и других английских литературных персонажей (перед его появлением Миллиган посмотрел сериалы по произведениям Конан Дойля). Например, он «твердый консерватор, считает себя капиталистом, тем не менее открыто высказывает атеистические взгляды». К этой же группе личностей Миллигана можно отнести лесбиянку Адалану (19 лет), городских преступников Филипа и Кевина (20 лет), охотника Уолтера (22 года), еврея Сэмюэля («вечный жид», единственный из всех личностей верящий в Бога), фантазера и мечтателя Роберта (17 лет), сноба и хвастуна Мартина (19 лет), клоуна и комика Ли (20 лет).

Получается, что личности Миллигана – это созданные им самим схемы и программы его поведения? Не совсем так. Да, Билли, действительно, создает эти схемы и программы, но сюжеты и структура этих схем, как видно из материала книги, заимствованы из культуры. А откуда еще Билли мог их взять? Не случайно личности Миллигана отражают основные ценности массовой американской культуры. Если Аллен, Кристина, Адалана и Сэмюэль, частично Томми олицетворяют собой искусство (они хорошо рисуют, сочиняют стихи, играют на музыкальных инструментах, режут по дереву), то Артур, Томми и Рейджен больше склонны к занятиям наукой и техникой. Адалана манифестировала себя как лесбиянку, а остальные личности Миллигана придерживаются обычной сексуальной ориентации. Артур считает себя капиталистом и атеистом, Рейджен – коммунистом, а Сэмюэль – ортодоксальным евреем, верящим в Бога. «Хорошие» личности Миллигана полу-

чают доступ к его телу и сознанию и, следовательно, к свету, а «нежелательные» большую часть жизни должны пребывать в бессознательном состоянии и темноте (правда, это только в теории, практически же они захватывают плацдарм, не спрашивая «главного менеджера», или, как Адалана, крадут время жизни у других).

Иными словами, развитие Билли Миллигана представляло собой создание внутренней среды (множества личностей), соответствующей внешней социальной среде массовой американской культуры, конечно, в том виде, как она являлась человеку определенного типа. Обстоятельства жизни и уровень развития Билли делали его типичным представителем американского дна и отчасти криминальной среды. Одновременно он был исключительно способным человеком и поэтому относительно долго мог жить, как нормальный человек. Тем не менее, поскольку общий тренд эволюции Билли был направлен в криминальную сторону, рано или поздно он должен был нарушить закон. Что реально и произошло. Он начал систематически грабить людей (в лице Рейджена) и кончил изнасилованием (это сделала Адалана).

Теперь подумаем, могла ли у Билли сложиться конституирующая инстанция. На первый взгляд, она сложилась в лице одной из главных его личностей – Артура, пытавшегося установить правила общественного поведения. Однако можно высказать сомнения по поводу происхождения этих правил: не являются ли они более поздними фантазиями Билли, возникшими в ответ на стремление психотерапевтов и адвокатов собрать его личность и сделать ее приемлемой для общества? Кроме того, из книги видно, что периодически (и чем дальше, тем больше) Артур теряет контроль над другими личностями: то он сам куда-то исчезает, и часто надолго, то его власть перехватывают другие личности, например, Адалана, которая «крадет время», или Филлип и Кевин, когда им нужно позарез реализовать свои преступные намерения.

Вывод очевидный: Артур пытается стать конституирующей инстанцией, но ничего из этого не получается. Да и не могло получиться, по сути. Кто такой Артур? Одна из программ и культурных сценариев Миллигана, а именно – *концепция интеллекта в варианте Шерлока Холмса*. Эта программа, во-первых, никак не соотносена (не согласована) с другими программами и сценариями Билли, во-вторых, не скорректирована в социальном отношении, поскольку семья Миллигана и его жизненный опыт сами были асоциальными. Наконец, формированию конституирующей инстанции не способствовала и амнезия. Если человек не запоминает различные свои состояния (а Билли их и не мог запомнить, поскольку переключение его личностей происходило через механизм засыпания без сновидений), то как он мог обогащать и расширять свой жизненный опыт, без чего невозможны ни нормальное развитие человека, ни формирование у него конституирующей инстанции?

Теперь от американской культуры перейдем к нашей. В условиях неоднородной социальной и культурной среды, кризиса семьи и школы формирование конституирующей инстанции также затруднено. Во-первых, ребенку недостает любви и поддержки в семье, а затем и в начальной школе. Во-вторых, с твердыми нормами социализации в России еще сложнее, чем в Америке. Родители, как правило, сами не могут разобраться в существующей социальной действительности. Улица многолика, средства массовой информации выбрасывают сценарии и образцы поведения, мало пригодные для нормальной жизни. Общее снижение куль-

туры, с одной стороны, и культивирование виртуальных форм жизни (мультимики, игры, кинофильмы и пр.), с другой, способствуют формированию очень условных и странных структур рационального сознания, что негативно сказывается на формировании конституирующей инстанции.

Формирование личности и самодетерминация человека

Сделаю отступление и расскажу еще раз себе. Я помню, как «прорезалась» моя личность. Это было 1 сентября, после летних каникул. Я пришел в четвертый класс и как будто проснулся. Именно с этого времени я воспринимал себя, присматривался к себе, наблюдал за собой. Ощущение своей личности было столь необычным, что я хорошо запомнил свое состояние и переживания. Мне казалось, что все, что было до этого, уходит в сплошную темноту. Лишь отдельные картины были разбросаны в этом темном прошлом.

Так, я запомнил следующую сцену, вероятно, это было самое первое воспоминание о самом себе. Я лежу на полу, передо мною коробка с рассыпанными шоколадными конфетами и гофрированными белыми бумажками. Знаю, но не вижу, что стоит мой отец, пришедший навестить меня в детском саду. Я бросился к нему, но споткнулся и упал. От неожиданности отец уронил конфеты, и они оказались на полу.

Вторая сцена вспоминается очень смутно. Начало войны, мы едем в вагоне-теплушке. Мама дает мне бутерброд, накрытый сверху еще одним куском хлеба. Я с удовольствием ем, и вдруг мой брат Толя кричит удивленно: «Ма, а Вадик ест масло». Я сразу же бросаю бутерброд на пол (дело в том, что в детстве я совершенно не ел ничего, что было похоже на масло и сметану, и вот, чтобы скрыть масло, мама замаскировала его куском хлеба).

Третья сцена, точнее, несколько сцен относятся к периоду эвакуации в Куйбышев. Четвертая и остальные падают на Москву. Но все эти сцены никак не были связаны с моей личностью, они просто запомнились и стояли перед глазами.

Все изменилось начиная с четвертого класса. Я именно открыл себя, мне кажется, что теперь я помню себя непрерывно. Продумывая, почему это произошло, я нашел причину (или предпосылки): с одной стороны, в чтении книг (именно к этому времени я начал достаточно уверенно и много читать), с другой – в том, что пошел в школу, да и дома был все время один. Книги дали форму осознания себя, а самостоятельная жизнь в школе и дома заставили перестроиться. Я уже не мог, как прежде, рассчитывать на помощь мамы или воспитателя. Пришлось опереться на самого себя и книги подсказали, как это сделать: взглянуть на себя со стороны, увидеть себя, охарактеризовать свое «Я».

К пятому – шестому классу я полностью жил в книгах. Художественные события интересовали меня значительно больше, чем окружающая бедная послевоенная жизнь. В те годы не было ни телевизоров, ни плееров, не было практически и игрушек. Мы жили в огромном доме фабрики «Шерсть – сукно» с коридорной системой. В одном конце коридора находилась общественная кухня, где однажды я в течение двух минут наблюдал фантастический танец жирных крыс, в другом располагались два общих туалета.

В доме были две еврейские семьи. Антисемитизм процветал как среди взрослых, так и их детей. Нам с братом не раз приходилось отстаивать свою неза-

висимость с помощью кулаков. Помню, например, как мы стояли во дворе в окружении дружно плюющих в нас сверстников. Все это тоже не стимулировало у меня желание жить обычными событиями. Как только выдавался случай, я старался нырнуть в мир книг, где гуляли благородные дамы, джентльмены и злодеи, кипели страсти, мучались и размышляли о жизни герои. Когда такой случай не выдавался, я пытался его создать сам, читал даже ночью под одеялом, включая фонарик, и осторожно, чтобы не разбудить маму, переворачивая страницы.

Естественно, при таком образе жизни уроки я готовить не успевал и каждый день со страхом ожидал, не вызовет ли меня учитель. В результате я так запустил учебу, что уже боялся идти в школу. И недели две или больше вместо школы шел в метро. Находил в урнах за станцией «Электрозаводская» несколько плохо оторванных билетов и, зажав пальцами оборванный край, проходил мимо контроля. В метро находил свободную скамейку и сидел, глотая очередную книгу. В положенное время, как ни в чем не бывало, возвращался домой. Так бы и продолжалось неизвестно сколько времени, если бы кто-то из класса не увидел меня в метро и не сказал об этом классному руководителю. Я во всем повинился, обещал нагнать учебу и только просил, чтобы не рассказывали матери. Она узнала об этой истории буквально несколько лет назад от меня самого.

Примерно в это время я прочел «Обломова» и был потрясен. Почему-то решил, что я – точная копия Ильи Ильича, в частности, так же безволен, поскольку не могу ради книги сесть за уроки или прибраться в комнате. И я по-настоящему испугался: гениально обрисованная Гончаровым перспектива зарастания коростой и гибели живой души ясно предстали передо мною. Тогда я решил спасти себя, воспитывать свою волю. Начал с простого задания: не говорить ни слова в течение двух дней. Следующее задание было сложнее, потом еще сложнее. Так я вступил на тропу войны с самим собой. На этом пути больше терпел неудач, чем праздновал побед, но все же не прекращал сражения много лет. Постепенно мои усилия стали приносить плоды, и к девятому классу я стал уже вполне организованным молодым человеком. К этому времени наша семья переехала в город Анапу, что тоже способствовало оздоровлению моей личности.

Глядя назад, в детство, я думаю, что, как ни странно, большую роль в формировании моей личности сыграла не только литература XIX–XX веков, которую с любовью собирали мать и отец, но и общая неустроенность тогдашней жизни, обусловившая то обстоятельство, что жил я как бы без родителей. Я должен был или пропасть, как это произошло со многими моими сверстниками, или стать личностью, способной к самостоятельному поведению и осмыслению действительности. Произошло последнее.

Посмотрим теперь, как личность складывалась в культуре. Появление в античные времена личности, т.е. индивида, действующего самостоятельно, пытающегося самостоятельно выстраивать свою жизнь, в корне меняет характер всей культуры. Все последующие после Античности культуры (особый вопрос: касается ли это Востока?) являются в большей (Возрождение, Новое время) или в меньшей (сама Античность, Средние века) степени личностно ориентированными. Помимо коллективных социальных практик формируются практики личностно ориентированные: искусство, мышление, любовь и другие. Становятся допустимыми разные взгляды на мир и на человека, разные способы социализации.

В архаической культуре и культуре древних царств самостоятельное поведение не допускалось вообще, поскольку оно ослабляло социум. Каким же образом

складывается личность? Может ли индивид, идентифицирующий себя с родом, рассматривающий любое самостоятельное действие как нарушение табу и усилия, не поддержанные сакральными силами, естественным путем превратиться, перерасти в личность? Вряд ли. Но как тогда можно объяснить появление личности?

Современные культурологические и историко-психологические исследования показывают, что личность – довольно позднее образование. В филогенезе она складывается не раньше античной культуры, а в онтогенезе – только в подростковом возрасте, когда взрослые, посылая ребенка в школу, начинают склонять его к самостоятельному поведению. Можно говорить о трех основных предпосылках становления личности в культуре: о формировании еще в архаической культуре конституирующей инстанции человека, о переносе индивидом сложившегося в социуме способа управления другими на самого себя и о кризисе религиозных представлений, на которых держалась вся культура древнего мира. Первую предпосылку мы рассмотрели выше. Без нее ни о какой личности говорить нельзя, поскольку самостоятельное поведение и самодетерминация (т.е. *сознательное построение своей жизни, а также управление собой*) предполагают осмысление и упорядочение своих состояний, а также работу над ними.

Остановимся на второй предпосылке. В период расцвета культуры древних царств управление понималось однозначно: люди подчиняются богам, подчиненные – свои начальникам. Но по мере усложнения жизни, начиная с конца второго тысячелетия до нашей эры, жесткий вертикальный принцип управления начинает нарушаться. Бывший подчиненный часто становится начальником; разбогатевший диктует прежнему богачу; человек, не имевший власти, получает ее; люди в целом пытаются обмануть богов или управлять ими. Ярким примером здесь выступает одно старовавилонское письмо, адресованное личному богу:

«Богу, отцу моему, скажи! Так говорит Апилль-Адад, раб твой: Что же ты мною пренебрегаешь? Кто тебе даст (другого) такого, как я? Напиши богу Мардуку, любящему тебя: прегрешения мои пусть он отпустит. Да увижу я твой лик, стопы твои облобызаю. И на семью мою, на больших и малых взгляни. Ради них пожалей меня. Помощь твоя пусть меня достигнет»¹.

Адресат, как мы видим, не только шантажирует своего личного бога («Кто тебе даст (другого) такого, как я?»), но и прямо указывает ему, что надо делать, т.е. пытается управлять богами. Но еще интересней то, что человек пытается управлять сам собой.

«Некоторые, – читаем мы в текстах жрецов народа науга, – несмотря на благоприятный знак, под которым родились, вели себя лениво – они жили несчастливо.

Он имел заслуги, сам себе выговаривал:

Дела у него шли хорошо...

Он был вне себя, ничего не осуществлял,

Ничего не был достоин: он заслужил только

Унижение и уничтожение»².

Обратим внимание на замечательные выражения «сам себе выговаривал», «был вне себя». Нет ли здесь предпосылки для становления личности? Но понятно, что без особой нужды развитие не происходит. В культуре древних царств подобная нужда (третья предпосылка) возникла примерно в середине I тысячелетия

¹ Клочков И.С. Духовная культура Вавилонии: человек, судьба, время. М., 1983. С. 46.

² Портилья Л. Философия науга. М., 1961. С. 215.

до н. э., что хорошо видно на примере Вавилонского царства. В эту эпоху нарушаются сословные и традиционные отношения между людьми, человек все меньше следует древним законам и не может, как прежде, быть уверенным в своей безопасности. Государство и царь становятся слабее, зато расширяется область личной жизни и свободы отдельного человека. Однако мироощущение человека пока остается прежним, и именно это рождает сложные проблемы и коллизии. Распространенными становятся мотивы сомнения и горечи. Человек периода заката культуры древних царств не понимает, почему боги перестали выполнять свои обязанности, хотя он делает все, что положено. Зато много других людей, прямо нарушающих божественные заветы и законы, живут припеваючи. Понятно, пишет И. Клочков, когда страдают наказываемые богами нечестивцы, но почему участь их делит человек благочестивый? И приводит сентенции героя «Невинного страдальца»:

«Хотел (бы) я знать, что богу приятно;
Что хорошо человеку – преступленье пред богом,
Что для него отвратительно – хорошо его богу!
Кто волю богов в небесах узнает»?¹

Человек уже не может рассчитывать на богов, мироздание рушится, он остается один на один с собой. А это, как известно, – одно из условий рождения индивидуальности и личности. Если человек не может опираться на богов, он начинает искать опоры в себе, в своей душе и вне себя – в поддержке других людей.

В результате в античной культуре, где, как известно, мифологические и религиозные начала сильно ослабевают, а государство имеет ограниченное влияние на человека, складывается первая в истории личность. В теоретическом же плане можно говорить о формировании *самостоятельного поведения и самодетерминации жизни*. С новым мироощущением человека можно познакомиться в текстах Платона. В одной из первых его работ любимый герой Сократ утверждает, что он не простой человек, сам ставит себя на определенное место в жизни и стоит там насмерть. На излете Античности Сократу вторит Апулей. В «Апологии, или Речи в защиту самого себя от обвинения в магии» он так формулирует кредо своей жизни: «Не на то надо смотреть, где человек родился, а по каким принципам решил он прожить свою жизнь»².

Здесь принципы типа «человек сам определяет свою жизнь» или «сам определяет принципы, по которым будет жить» выполняли двойную роль: обеспечивали (организовывали) самостоятельное поведение и задавали новое видение действительности, включавшее в себя два важных элемента – индивидуальное видение мира и ощущение себя микрокосмом.

Интересно, что становление античной личности происходит одновременно с формированием новых лично ориентированных практик – античного судопроизводства, театра, собрания философов (академий). И это не случайно. Именно на сцене суда, театра или академии античное общество рассматривает и осмысливает такой странный феномен, как человек, живущий не по традиции, а последний объясняет обществу, как он дошел до жизни такой и почему иначе жить

¹ Клочков И.С. Духовная культура Вавилонии... С. 120.

² Апулей. Метаморфозы : в XI кн. М., 1960.

не может. В произведениях Эсхила, Софокла, Еврипида и других известных греческих драматургов герои ставятся в ситуацию, где они вынуждены принимать самостоятельные решения и при этом, как показывает А.В. Ахутин, обнаруживают свою личность.

Античная личность складывается в попытке разрешить следующее противоречие: человек должен действовать в соответствии с традицией и не может этого делать, поскольку нарушит традицию. В этой драматической ситуации он вынужден принимать самостоятельное решение, тоже нарушающее традицию. Суд и театр и оказываются той формой, в которой вынужденный самостоятельный поступок героя получает санкцию со стороны общества, и одновременно формой становления личности и сознания. Не то чтобы общество оправдывает поступок героя, но оно осмысляет этот поступок, переживает его, вынужденно соглашается, что у героя не было другого выхода. В этих личностно ориентированных практиках происходит адаптация личности к обществу и наоборот, а также формируются сферы реализации личности.

«Зевс, – пишет А.В. Ахутин, анализируя «Орестею» Эсхила, – ставит Агамемнона в ситуацию чисто трагической амехании (т.е. невозможности действовать в условиях необходимости действовать. – *В.Р.*). Услышав из уст Кальханта волю Артемиды, Агамемнон погружается в размышление: «Тяжкая пагуба – не послушаться; тяжкая пагуба и зарубить собственное свое дитя, украшение дома, запятнав отцовские руки потоками девичьей крови, пролитой на алтаре. Как же избежать бедствий?!» Именно это, а не хитросплетение судеб само по себе интересует трагического поэта и зрителей: как человек решает, толкует оракулы и знамения, приводит в действие божественную волю, что с ним при этом происходит и как он «впрягается в ярмо необходимости»¹.

В сходной ситуации амехании оказывается и сам Орест, вынужденный убить собственную мать. «В этом месте, которое уже не будет пройдено, в эту минуту, которая уже не пройдет, все отступает от него: воли богов и космические машины судеб как бы ждут у порога его сознания, ждут его собственного решения, которое никакой бог не подскажет ему на ухо и которое приведет в действие все эти безмерно превосходящие его силы. Решение убить свою мать принимается Орестом потому, что только так он может вырваться из слепых обуяний – яростью ли гнева, паникой ли страха – в светлое поле сознания. «Он поступает так, как должно, – замечает Б. Отис, – но, поступая так, он не утверждает, что поступает хорошо, он не впрягается в ярмо необходимости. Он действует с открытыми глазами и бодрствующим сознанием»².

Наконец, А.В. Ахутин поясняет, почему в данном случае театр. «Герой, попавший в ситуацию трагической амехании, как бы поворачивается, поворачивается к зрителю с вопросом. Зритель видит себя под взглядом героя и меняется с ним местами. Театр и город взаимнообратимы. Театр находится в городе, но весь город (а по сути, *полис, античное общество. – В.Р.*) сходится в театр, чтобы научиться жизни перед зрителем, при свидетеле, перед лицом. Этот взор возможного свидетеля и судьбы, взор, под которым я не просто делаю что-то дурное или хорошее, а впервые могу предстать как герой, в эстетической завершенности тела, лица, судьбы – словом, в «кто», и есть взор сознания, от которого нельзя укрыться. Соз-

¹ Ахутин А.В. Открытие сознания // Человек и культура : сб. М., 1990. С. 25.

² Там же. С. 35.

вание – свидетель и судья – это зритель. Быть в сознании – значит быть на виду, на площади, на позоре»¹.

Что А.В. Ахутин показывает в своей реконструкции? Во-первых, античные поэты воспроизводят в своих произведениях те ситуации, в которые в то время попадали многие. Их суть в том, что человек не может больше надеяться ни на богов, ни на традиции (обычаи) и поэтому вынужден действовать самостоятельно, выстраивать свою жизнь сам. Во-вторых, в ситуациях амехании античный человек, хотя и вынужден опираться только на самого себя, однако в силу мифологического сознания еще истолковывает свое самостоятельное поведение в превращенной форме, а именно – как трагическое действие, выставленное на суд богов. Кстати, и Сократ на суде говорит, что «исследовал дело по указанию бога», что и после смерти «боги не перестают заботиться о его делах», что с детства «какой-то голос» (*гений, личный бог?* – В.Р.) отклоняет его от неправильных решений, а «склонять к чему-нибудь никогда не склоняет»; т.е. во всех остальных случаях Сократ действует самостоятельно². В-третьих, именно театр и суд предъявляют для античного человека новые формы самостоятельного поведения. В лоне суда и театра происходит их осмысление и трансляция; там же создаются условия для реализации становящейся античной личности.

Но и мышление возникло в связи с античной личностью³. Параллельно складывается и новое античное видение действительности и в целом античная культура.

Может возникнуть вопрос, кто является зачинателем всех этих процессов: человек или социальные структуры? Думаю, в теоретическом отношении необходимо утверждать, что *все указанные составляющие складываются одновременно, взаимно обуславливая друг друга*. Становится (прорастает) *некоторое распределенное целое*, составляющими которого выступают кризис культуры, самодетерминация человека, новые семиотические средства, новые социальные практики, общество, мышление, новый тип коммуникации, самоорганизация психики и телесности и пр. Именно в рамках этого целого складывается личность, т.е. человек, который *действует самостоятельно и сам выстраивает свою жизнь*, человек, *обладающий необходимыми для этого психическими способностями и телесными структурами*. Кроме того, личность – это человек в определенной культуре, там, где сложились условия для ее существования (такова культура Античности, но особенно Возрождения и Нового времени).

Нужно отметить и такой момент: становление античной личности происходит одновременно с процессом ее социализации. Не случайно Сократ отказывается последовать совету своих друзей, которые хотели организовать его побег, призывает афинских граждан соблюдать законы своей страны, объясняет суду свою полезность для афинского общества.

«В самом деле, если вы меня убьете, то вам нелегко будет найти еще такого человека, который, смешно сказать, приставлен к городу как овод к лошади, большой и благородной, но обленившейся от тучности и нуждающейся в том, чтобы ее подгоняли. В самом деле, мне кажется, что бог послал меня городу как такого, который целый день, не переставая, всюду садится и каждого из вас будит, уговаривает, упрекает»⁴.

¹ Ахутин А.В. Открытие сознания... С.20 –21.

² Платон. Апология Сократа // Платон. Собр. соч. : в 4 т. М., 1994. Т. 1. С. 172 –174.

³ Розин В. Античная культура. Этюды-исследования. М. ; Воронеж, 2005. С. 172–174.

⁴ Платон. Апология... С. 85.

Вернемся к Билли Миллигану и спросим, а был ли он личностью, и, если был, то какой? С одной стороны, он явно действовал самостоятельно. Кроме того, в лице Артура он даже ставил задачу для каждой личности совершенствоваться. Одно из его правил гласило: «*Все свое время посвятить самосовершенствованию*. Никто не должен тратить время на чтение комиксов или на телевизор. Каждый должен учиться в той области, которая ему или ей интересна»¹. С другой стороны, в целом поведение Билли было мало управляемым, а то, что можно назвать его сознанием, пребывало в глубоком сне. Учтем и такое обстоятельство, как криминальный характер его поведения. Другими словами, если даже считать Миллигана личностью, то эта личность была асоциальной. Асоциальными личностями, в том случае, если они являются личностями, приходится признать и ряд других субъектов – преступников, алкоголиков, шизофреников, эзотериков, маргиналов (многих из них, но, естественно, не всех).

В философской литературе давно идет спор о том, был ли античный человек личностью. Мой ответ положительный. Однако с поправкой. Во-первых, не всякий человек в античной культуре был личностью. Личностями были философы, государственные деятели, поэты, художники, да и то не все. Во-вторых, античный человек еще не осознавал отличие личности от обычного человека. В частности, Аристотель, хотя фактически и начинает в своих этических и политических учениях обсуждать свойства социально ориентированной личности, понятия личности еще не имеет: «Помимо всего прочего трудно выразить словами, сколько наслаждения в сознании того, что нечто принадлежит тебе, ведь свойственное каждому чувство любви к самому себе не случайно, но внедрено в нас природой»². «Желанно, разумеется, и благо одного человека, но прекраснее и божественнее благо народа и государства»³.

С ретроспективной точки зрения, здесь речь идет о личности, но для Аристотеля это просто человек. Вплоть до поздней античности мы не встречаем обсуждения характеристик человека от первого лица. Только у Апулея появляется интересная антропологическая конструкция – человек в теле осла, рассказывающий свои переживания от первого лица. «Я был (вспоминает превратившийся в осла герой «Метаморфоз» Луций. – В.Р.) скорее мертв, чем жив, от тяжести такой поклажи, от крутизны высокой горы и продолжительности пути. Тут мне, хоть и поздно, да зато всерьез пришло в голову обратиться к помощи гражданских властей и, воспользовавшись почитаемым именем императора, освободиться от стольких невзгод. Наконец, когда уже при ярком свете солнца мы шли через какое-то многолюдное село, где по случаю базарного дня было большое скопление народа, я в самой гуще толпы на родном языке греков попытался воззвать у имени божественного Цезаря; но возгласил громко и отчетливо только «О», а остальных букв Цезаря не мог произнести. Разбойникам пришелся не по душе мой дикий крик, и они так отделали мою несчастную шкуру, что она больше не годилась даже на решето»⁴.

Намечается новая схема – душа как «Я», отличная от самого человека (хотя Луций хочет сказать, как человек, но орет, как осел). Это расщепление, конечно,

¹ Киз Д. Множественные умы... С. 266.

² Аристотель. Политика. // Аристотель. Соч. : в 4 т. М., 1983. Т. 4. С. 410

³ Аристотель. Никомахова Этика. // Аристотель. Соч. : в 4 т. М., 1983. Т. 4. С. 55.

⁴ Апулей. Метаморфозы... С. 150–151.

не случайно: личность не совпадает полностью с человеком и часто не может противостоять его желаниям и страстям. Тем не менее, поскольку в античности продолжали доминировать родовые начала, связанные с представлениями о богах и душе человека, не удавалось осознать отличие личности от индивида.

Совершенно другая ситуация имеет место в Средние века. Появляется абсолютный идеал человека – Иисус Христос, и складывается особая практика переделки «ветхого» человека в «нового», христианина. В рамках этой практики подвизающийся на пути к христианству обнаруживает сопротивление со стороны своей старой натуры, постоянно отклоняющейся от идеала, но может снова и снова собирать силы для победы над ней. Потребовался новый образ человека, который, с одной стороны, соотносит себя с идеалом человека (идентифицирует с Христом), с другой – конституирует себя как христианина, напрягая все силы в борьбе с нежелательными (греховными) своими действиями и состояниями, с третьей – направляется и поддерживается в этой борьбе самим Творцом. По сути, это было первое осознание личности, правда, христианской. Принадлежало оно святому Августину.

«Мне нечего было ответить на Твои слова: «Проснись, спящий; восстань из мертвых, и озарит тебя Христос»... Напрасно сочувствовал я «закону Твоему, согласному с внутренним человеком», когда «другой закон в членах моих противился закону ума моего и делал меня пленником закона греховного, находящегося в членах моих». Греховный же закон – это власть и сила привычки, которая влечет и удерживает душу даже против ее воли...

Какими мыслями ни бичевал душу свою, чтобы она согласилась на мои попытки идти за Тобой! Она сопротивлялась, отрекалась и не извиняла себя... как смерти боялась она, что ее вытянут из привычной жизни, в которой она зачала до смерти...

Стоит лишь захотеть идти, и ты уже не только идешь, ты уже у цели, но захотеть надо сильно, от всего сердца, а не метаться взад-вперед со своей полубольной волей, в которой одно желание борется с другим, и то одно берет верх, то другое...

Откуда это чудовищное явление?... Душа приказывает телу, и оно тотчас же повинует; душа приказывает себе – и встречает отпор... Душа приказывает душе пожелать: она ведь едина и, однако, она не делает по приказу...

«Да погибнут от лица Твоего», Господи, как они погибают, «суесловы и соблазнитель», которые, заметив в человеке наличие двух желаний, заявили, что есть в нас две души двух природ: одна добрая, а другая злая...

Когда я раздумывал над тем, чтобы служить Господу Богу моему (как я давно положил), хотел этого я и не хотел этого я – и был я тем же я. Не вполне хотел и не вполне не хотел. Поэтому я и боролся с собой и разделился в самом себе, но это разделение свидетельствовало не о природе другой души, а только о том, что моя собственная наказана»¹.

Это замечательный текст. Личность задается на пересечении двух координат: личность – это *деятельность души над душой* (естественная трактовка личности) и *борьба «Я» с «Я»* (искусственная трактовка). Душа и личность, по Августину, *едины, но расщеплены* в силу грехопадения и слабости. Душа и личность дейст-

¹ Августин А. Исповедь. М., 1992. С. 104, 107–109.

вуют сами на себя с целью спасения, но встречаются с неповиновением и сопротивлением. Однако Августин уверен, что, собрав силы, человек победит. Впервые осознается, что личность – это работа по «строительству» человека и сопротивление такой работе, путь человека и отклонение на этом пути, «руководящая, волящая инстанция» и инстанция «исполняющая и часто не желающая подчиняться».

«Без парадоксов преобразования, – пишет Библер, рассматривая взаимоотношения в средневековой культуре двух культур – «высокой» церковной, ученой и «низкой», народной, а также двух голосов («Схоласта» и «Простеца»), – тут никак не обойтись. Ни в реальной жизни средневековья, ни в исследовании этой жизни. Когда Цезарь Ареатский пишет: “Мы так же должны заботиться о душе, как возделываем свои поля”, когда он говорит о душе человеческой как о “поле Господа”, то это не просто ориентация на то, что слушатели его “сельские жители Южной Галлии”. Это глубинный образ отношения человека средних веков (соответственно – культуры средних веков) к самому себе, к своему предельному полюсу: человек тогда самостоятелен, живет в горизонте личности, когда способен быть и простым, докультурным, как земля, и высоким, утонченным как небо...Предполагаю, что как раз этот момент “преобразования” решающе значим в средневековой культуре...предметом многих ключевых произведений “высокой” культуры средних веков выступает как раз момент взаимообоснования “двух сознаний”, момент, феноменологически исходный для источников, интересующих Гуревича. Однако там (в “высокой” литературе) само “сознание простеца” взято в момент преобразования или в итоге преобразования в горизонте личности. Понять в момент или в итоге преобразования приходского или – еще глубже, в даль веков – архаического простеца в простецов Евангелия...В простеца Августина Блаженного, недоуменно вопрошающего о таких извечных загадках, как “что есть время?”, “что есть память?”, “что есть совесть?”»¹.

Интересно, что расщепление души и «Я», о котором пишет Августин, не является патологией. Напротив, человек обязан справляться со своим раздвоением, добиваться целостности и соответствия идеалу человека. Миллиган же, судя по тому, что пишет Дэниел Киз, всегда отказывался бороться за свою целостность, предпочитая ей множественность, но не личностей, как думают психологи, а своих состояний. Впрочем, понять его отчасти можно. За спиной Августина угадывался Творец, на пути спасения его поддерживали любимая мать-христианка, друзья и много других людей, приобщавших к христианству. А кто мог поддержать Билли Миллигана, не верящего ни в Бога ни в черта, не знакомого с настоящей любовью и человеческими отношениями?

В новое время самостоятельное поведение человека осознается в рациональном ключе. Например, Кант утверждает, что личность – это свобода по отношению к механизму природы в человеке. Фихте отсчитывает личность с того момента, когда человек обретает сознание и полагает себя тем, кем он делает себя по свободе, и существует именно потому, что сам себя таким делает. При этом происходит дифференциация двух типов развития человека: в первом случае складывается то, что можно назвать «массовой личностью», во втором – «личностью уникальной». Массовая личность принимает все сложившиеся социальные условия и институты, выстраивая самостоятельное поведение в их поле. Человек как

¹ Библер В.С. Образ простеца и идея личности в культуре средних веков // Человек и культура : сб. М., 1990. С. 105, 106, 109, 110.

массовая личность сам решает, куда пойти учиться, какую профессию выбрать, на ком жениться (за кого выйти замуж), какой образ жизни культивировать, но все это в рамках тех условий и ограничений, которые он находит в социуме. Человек как бы движется по «колеям», проложенным социумом; движется сам, сам выбирает колеи, но никогда их не покидает.

Уникальная личность – это личность типа Сократа или святого Августина. Она сама прокладывает «тропинки», которые потом могут превратиться в социальные колеи. Уникальная личность нередко входит в противоречие со сложившимися в обществе представлениями, создавая прецеденты для новых личностно ориентированных практик.

Новоевропейская личность в большей степени, чем средневековая, периодически обнаруживает, что она идет не туда, что ее поведение неправильно (безнравственно, губительно, асоциально). Это происходит и потому, что нет абсолютного идеала человека (если только человек не является верующим), и потому, что социальные нормы в нашей культуре могут быть истолкованы по-разному и со временем все больше понимаются различно, но также в силу большей личной свободы и разнообразия условий социализации и жизни. Осознав подобную ситуацию, т.е. отклонение от заданных социальных норм или собственных идеалов, человек вынужден менять свое поведение.

В свою очередь, необходимое условие этого – трансформация личности, изменение представлений человека о самом себе. И здесь опять имеет место дифференциация двух типов: в одном случае человек старается вернуться в поле заданной социальности, так сказать, плюхнуться в проложенные социальные колеи, в другом – он прорывается в новую реальность. Поскольку она новая, указать ее характеристики и особенности, как правило, невозможно; поэтому критерии здесь задает интуиция личности, впоследствии – также социальный опыт (что получилось, какие последствия проистекли). Но в обоих случаях, чтобы измениться, нужна помощь извне, требуется расширение ситуации и сознания, поскольку сам человек может только длить свое прежнее существование. Эта помощь по своему характеру может быть самой разной: участие друзей или близких, новая ситуация, заставляющая человека увидеть себя в ином свете, встреча с каким-то необычным человеком или событием. Помощь извне, расширение ситуации и сознания часто воспринимаются человеком мистически: как пришествие Бога или Разума, как благодать, как пробуждение «человека в человеке», как духовный переворот и пр. Это и понятно, ведь эподобная помощь помогает человеку, вроде бы оставаясь самим собой, тем не менее изменить себя, что выглядит как возможность «вытащить самого себя за волосы».

Осознание и конституирование условий, обеспечивающих развитие

Личность, как и всякий человек, живет не на Луне или на необитаемом острове, а среди людей, в обществе. Ее поступки и действия затрагивают других людей, и часто болезненно. В ответ общество реагирует не менее сильно. В связи с этим опять можно вспомнить Сократа, занимавшего разоблачениями своих сограждан, доказывавшего им, что, хотя они считают себя мудрыми, на самом деле это не так. Поэтому, говорит Сократ, «многие из присутствующих возненавидели меня». Реакция Афин известна – суд над Сократом. А он, тем не менее, упорно твердил свое:

«Желать вам всякого добра – я желаю, о мужи афиняне, и люблю вас, а слушать буду скорее бога, чем вас, и, пока есть во мне дыхание и способность, не перестану философствовать, уговаривать и убеждать всякого из вас, кого только встречу, говоря то самое, что собственно говорю: о лучший из мужей, гражданин города Афин, величайшего из городов и больше всех прославленного за мудрость и силу, не стыдно ли тебе, что ты больше заботишься о деньгах, чтобы их у тебя было как можно больше, о славе и почестях, а о разумности, об истине и душе своей, чтобы она была как можно лучше, не заботишься и не помышляешь?»¹

Но конфликт личности и общества (одной личности с другой), ведущий, как писал Платон, к «войне всех против всех», – не единственная проблема. Не менее существенным является вопрос об адекватном в социальном отношении поведении. Дело в том, что социум и общество не обязаны заботиться и поддерживать личность (новоевропейская культура, поставившая в центр благополучие личности, в этом смысле – исключение). Уж если человек стал вести себя и жить не как все, он автоматически лишается поддержки со стороны других и общества. Таким образом, нетрудно предположить, что для нормальной жизни личность должна создать собственные условия жизни, выработать ориентиры и правила, позволяющие ей действовать эффективно в социальном отношении.

Исследования показывают, что, действительно, личность такие условия, ориентиры и правила вырабатывает. К их числу относятся прежде всего сама установка на самостоятельное поведение, затем личностно ориентированная картина реальности, представление личности о самой себе, личная история человека и, наконец, работа, направленная на изменение себя.

Установка на самостоятельное поведение. Выше мы приводили античные формулы самостоятельного поведения. Добавим еще одну. В «Государстве» Платон описывает перипетии душ в загробном мире. Вроде бы судьба человека полностью определяется богами загробного мира, однако выбор дальнейшей судьбы (жребия), по мнению Платона, определяется самим человеком.

«После этих слов прорицателя сразу же подошел тот, кому достался первый жребий, он взял себе жизнь могущественного тирана (выше богиня судьбы Лахесис, бросавшая в толпу душ жребии, сказала: *«Добродетель не есть достояние кого-либо одного, почитая или не почитая ее, каждый приобщается к ней больше или меньше. Это – вина избирающего, бог не виновен»*. – В.Р.). Из-за своего неразумия и ненасытности он произвел выбор, не поразмыслив, а там таилась роковая для него участь – пожирание собственных детей и другие всевозможные беды. Когда же он потом, не торопясь, он поразмыслил, начал бить себя в грудь, горевать, что, делая свой выбор, не посчитался с предупреждением прорицателя, винил в этих бедах не себя, а судьбу, богов – все что угодно, кроме себя самого... Случайно самой последней из всех выпал жребий идти душе Одиссея. Она помнила прежние тяготы и, отбросив всякое честолюбие, долго бродила, разыскивая жизнь обыкновенного человека, далекого от дел; наконец, она насилу нашла ее, где-то валявшуюся, все ведь ею пренебрегли, но душа Одиссея, чуть ее увидела, с радостью взяла себе»².

Здесь идея выбора своей судьбы (жизни) является личностной установкой. Хотя речь в данном фрагменте идет о загробном мире, выбирается именно после-

¹ Платон. Апология... С. 83–84.

² Платон. Государство // Платон. Собр. соч. : в 4 т. М., 1994. Т. 3. С. 417, 418–419.

дующая жизнь человека. Конечно, это еще далеко от осознания самостоятельного поведения и самодетерминации, но первый шаг на этом пути уже сделан.

Наиболее впечатляющая формула самостоятельного поведения в европейской культуре принадлежит гуманисту Возрождения Пико делла Мирандоле. В «Речи о достоинстве человека» мы читаем: «Тогда принял Бог человека как творение неопределенного образа и, поставив его в центре мира, сказал: "...Я ставлю тебя в центре мира, чтобы оттуда тебе было удобнее обозревать все, что есть в мире. Я не сделал тебя ни небесным, ни земным, ни смертным, ни бессмертным, чтобы ты сам, свободный и славный мастер, сформировал себя в образе, который ты предпочитаешь. Ты можешь переродиться в низшие, неразумные существа, но можешь переродиться по велению своей души и в высшие божественные. О, высшая щедрость Бога-отца! О высшее и восхитительное счастье человека, которому дано владеть тем, чем пожелает, и быть тем, чем хочет!»¹.

Удивительный текст! Не Бог, а человек в центре мира. Правда, поставил его туда Бог. Но именно человек – «славный мастер», творящий сам себя по своей воле и желанию (а в чем, спрашивается, тогда назначение Бога, прерогативу которого в плане творения и направления жизни перехватывает человек?). Человек не просто тварь и раб божий. Он подобен херувиму, т.е. фактически ангел, причем достигает этого небесного состояния опять же сам, с помощью эзотерической работы, включающей в себя моральное очищение, совершенствование личности, познание природы.

Наконец, стоит вспомнить определения личности, данные И. Кантом и В.С. Библером. Кант: «Это не что иное, как личность, то есть свобода и независимость от механизма всей природы, рассматриваемая вместе с тем как способность существа, которое подчинено особым, а именно данным его же собственным разумом, чистым практическим законам...». Библер: «То несовпадение и та возможность самоотстранения и самоотстранения, что позволяет индивиду этой эпохи вырываться за пределы внешней социальной и идеологической детерминации и самодетерминировать свою судьбу, свое сознание, т.е. жить в горизонте личности. То есть быть индивидом, а не социальной ролью. Здесь необходимое взаимоотношение между *регулятивной идеей личности* (в реальной жизни – средневековой, античной или нововременной – личность всегда только регулятивна и никогда не налична) и *актуальным бытием индивида*. Нет индивида вне идеи личности; нет личностного горизонта вне самообособления индивида (вне одиночества)»².

Но понятно, что самостоятельное поведение, не соотнесенное с социальными требованиями и обычаями, разрушительно. Поэтому практически все теории личности, за редким исключением, пытались сформулировать условия, ограничивающие произвол самостоятельного поведения, ставящие его в контекст социальности. Платон говорил о богах и разумном продумывании своей жизни, Аристотель – о благе и других этических началах, например, о порядочности и справедливости, которых должен придерживаться человек, Августин – о необходимости следовать Христу.

¹ Мирандола П. Речь о достоинстве человека // История эстетики : сб. М., 1962. С. 507, 509, 512.

² Кант И. Критика практического разума // Кант И. Соч. : в 4 т. М., 1997. Т. 3. С. 501 ; Библер В.С. Образ простеца... С. 122.

«Я искал путь, на котором приобрел бы силу, необходимую, чтобы наслаждаться Тобой, и не находил его, пока не ухватился «за Посредника между Богом и людьми, за Человека Христа Иисуса», Который есть «сущий над всем Бог, благословенный вовеки». Он зовет и говорит: Я есмь Путь и Истина, и Жизнь» и Пища»¹.

Пико делла Мирандола призывал ориентироваться на ангелов и работать над собственной душой: «...Так и мы, подражая на земле жизни херувимов, подавляя наукой о морали порыв страстей и рассеивая спорами тьму разума, очищаем душу, смывая грязь невежества и пороков, чтобы страсти не бушевали необдуманно и не безумствовал иногда бесстыдный разум»².

Гуманисты эпохи Возрождения обращали внимание на необходимость учитывать обстоятельства и разумные ограничения. «И Веттори, считающий себя набожным, исправно *по праздникам* слушающий мессу, и Макьявелли, испытывающий откровенное отвращение к монахам и церковникам, – пишет Л.М. Баткин, – оба они ведут себя так, словно традиционной морали никогда не существовало ... нельзя не расслышать полемических интонаций в повторяющейся на разные лады формуле *индивидуальной независимости*: надо “жить свободно и без оглядки”, “вести себя по-своему, не перенимая чужого”, “вести себя на свой манер”, “заниматься своими делами на собственный лад”. За этим целая новая программа человеческого существования... Индивид должен сам решать, что ему подходит ... что каждый должен вести себя на собственный лад. Не оглядываясь на других. Именно таков “мудрый” человек». «Если “фантазия” и “способ поведения”, – размышляет дальше Л.М. Баткин, – восходят к античному понятию “*ingenium*” и указывают на некую внерациональную заданность (индивид смотрит на вещи и ведет себя так, а не иначе, поскольку так уж он устроен), то противоположный принцип состоит в *рациональности* оценок, расчетов и вытекающих отсюда действий. Следует “не основывать свое мнение на страстях”, “не упорствовать”, “уступать разумным соображениям”, “исходить из резонансов”, “основывать свое мнение на разумности”»³.

И. Кант писал о личности, действующей исходя из долга и разума: «Две вещи наполняют душу всегда новым тем более сильным удивлением и благоговением, чем чаще и продолжительнее мы размышляем о них, – это *звездное небо надо мной и моральный закон во мне*... Второй начинается с моего невидимого Я, с моей личности, и представляет меня в мире... Второй, напротив, бесконечно возвышает мою ценность как интеллигенции через мою личность, в которой моральный закон открывает мне жизнь, независимую от животной природы... Мораль начала с благороднейшего свойства человеческой природы, развитие и культивирование которого обещало в будущем бесконечную пользу, и окончила – мечтательностью и суеверием... Но после того как была, хотя и поздно, пущена в ход максима – заранее хорошенько обдумывать все шаги, которые разум намерен сделать, и делать их, только руководствуясь заранее хорошо продуманным методом, суждение о мироздании получило совершенно другое направление и приводило к несравненно успешным результатам... Идти этим путем и в изучении моральных задатков нашей природы – в этом указанный пример может быть

¹ Августин А. Исповедь... С. 95.

² Мирандола П. Речь о достоинстве... С. 509.

³ Баткин Л.М. Понятие об индивиде по переписке Никколо Макьявелли с Франческо Веттори и другими // Человек и культура : сб. М., 1990. С. 218–223, 227.

очень поучительным для нас и дать надежду на подобный же благой успех... Одним словом, наука (критически испытываемая и методически приурочиваемая) – это узкие врата, которые ведут к *учению мудрости* ... хранительницей науки всегда должна оставаться философия»¹.

Эти примеры можно продолжать, но, думается, мысль уже ясна: нормальное развитие личности предполагает не только установку на самостоятельное поведение и самодетерминацию, но и ограничение самостоятельности человека такими принципами, которые делают его поведение социально приемлемым и полезным.

Личностно ориентированная картина реальности. Переход к самостоятельному поведению влечет за собой и необходимость конституирования соответствующей реальности. Яркий пример – жизнь Карла Юнга. Однажды в прекрасный летний день 1887 года, восхищенный мирозданием, Юнг подумал: «Мир прекрасен, и церковь прекрасна, и Бог, который создал все это, сидит далеко-далеко в голубом небе на золотом троне и ... Здесь мысли мои оборвались и я почувствовал удушье. Я оцепенел и помнил только одно: Сейчас не думать! Наступает что-то ужасное». После трех тяжелых от внутренней борьбы и переживаний дней и бессонных ночей Юнг все же позволил себе додумать начатую и такую, казалось бы, безобидную мысль: «Я собрал всю свою храбрость, как если бы вдруг решился немедленно прыгнуть в адское пламя, и дал мысли возможность появиться. Я увидел перед собой кафедральный собор, голубое небо. Бог сидит на своем золотом троне, высоко над миром – и из-под трона кусок кала падает на сверкающую новую крышу собора, пробивает ее, все рушится, стены собора разламываются на куски.

Вот оно что! Я почувствовал несказанное облегчение. Вместо ожидаемого проклятия благодать снизошла на меня, а с нею невыразимое блаженство, которого я никогда не знал... Я понял многое, чего не понимал раньше, я понял то, чего так и не понял мой отец, – волю Бога... Отец принял библейские заповеди как путеводитель, он верил в Бога, как предписывала Библия и как его учил его отец. Но он не знал живого Бога, который стоит, свободный и всемогущий, стоит над Библией и над Церковью, который призывает людей стать столь же свободным. Бог, ради исполнения Своей Воли, может заставить отца оставить все его взгляды и убеждения. Испытывая человеческую храбрость, Бог заставляет отказываться от традиций, сколь бы священными они ни были»².

Первый вопрос, который здесь возникает: почему подобное толкование мыслей является следованием воли Бога, а не, наоборот, ересью и отрицанием Бога? Ведь Юнг договорился до того, что Бог заставил его отрицать и церковь и сами священные религиозные традиции. Второй вопрос, может быть, даже еще более важный: а почему собственно Юнг дает подобную интерпретацию своим мыслям? Материал воспоминаний вполне позволяет ответить на оба вопроса.

В тот период, как видно из воспоминаний Юнга, его занимали две проблемы. Первая – взаимоотношения с отцом, потомственным священнослужителем. По мнению Юнга, отец догматически выполнял свой долг: имея религиозные сомнения, он не пытался их разрешить и вообще был несвободен в отношении христианской веры и Бога. Вторая проблема – выстраивание собственных отношений с Богом, уяснение отношения к церкви. Чуть позднее эти проблемы были решены Юнгом кардинально: он разрывает в духовном отношении и с отцом,

¹ Кант И. Критика... С. 729, 731, 733.

² Юнг К. Воспоминания, сновидения, размышления. Киев, 1994. С. 46, 50.

и с церковью. После первого причастия Юнг приходит к решению: «В этой религии я больше не находил Бога. Я знал, что больше никогда не смогу принимать участие в этой церемонии. Церковь – это такое место, куда я больше не пойду. Там все мертво, там нет жизни. Меня охватила жалость к отцу. Я осознал весь трагизм его профессии и жизни. Он боролся со смертью, существование, которой не мог признать. Между ним и мной открылась пропасть, она была безгранична, и я не видел возможность когда-либо преодолеть ее»¹.

Вот в каком направлении эволюционировал Юнг. На этом пути ему нужна была поддержка, и смысловая и персональная. Но кто мог его поддержать, когда он разрывает и с отцом, и с церковью? Единственная опора для Юнга – он сам или, как он позднее говорил, «его демон». Однако понимает этот процесс философ иначе: как уяснение истинного желания и наставления Бога. Именно подобное неадекватное осознание происходящего и обуславливает особенности понимания и интерпретации Юнгом своих мыслей. Юнг, самостоятельно делая очередной шаг в своем духовном развитии, осмысляет его как указание извне, от Бога (в дальнейшем – от бессознательного, от архетипов), хотя фактически он всего лишь оправдывает и обосновывает этот свой шаг. На правильность подобного понимания указывает и юнгеанская трактовка Бога. Бог для Юнга – это его собственная свобода, а позднее его любимая онтология (теория) бессознательного. Вот почему он с удовольствием подчиняется требованиям Бога, повелевающего ему стать свободным, следовать своему демону, отдаться бессознательному.

Итак, приходится признать, что Юнг приписал Богу то, что ему самому было нужно. Интерпретация мыслей Юнга, как и других проявлений бессознательного – сновидений, фантазий, мистических видений, – представляет собой своеобразную превращенную форму самосознания его личности. Превращенную потому, что понимается она неадекватно: не как самообоснование очередных шагов духовной эволюции, а как воздействие сторонних сил – Бога, бессознательного, архетипов.

В то же время поскольку Юнг использует полученные знания и представления в качестве инструментов (средств) психотерапевтической работы и, кроме того, оформляет их понятийно, т.е. осмысляет на основе психологических категорий, постольку можно утверждать, что на основе этих личных знаний и представлений Юнг создает общезначимые психологические представления и понятия. Таким образом, прорисовывается следующая последовательность: оригинальная личность (в данном случае Юнг) – осознание и объективация ее потенций и желаний, осуществляемые путем схематизации, – получение в процессе схематизации новых знаний и представлений – создание на их основе научных понятий и новых научных знаний.

С точки зрения наших сюжетов интересно рассмотреть, как в рамках личностной реальности понимается человек. Естественно, по-разному. Но если иметь в виду современность, то можно отметить, что для многих людей, к сожалению, другой индивид нередко выступает в одной ипостаси – главным образом, как *средство*, удовлетворяющее его собственные потребности и интересы. Даже К. Юнга можно заподозрить в этом грехе. В его воспоминаниях, в частности, можно прочесть следующее: «Ребенком я чувствовал себя одиноко, и я одинок до сих пор, поскольку я знаю, и я должен объяснить и напоминать людям то, что они

¹ Юнг К. Воспоминания... С. 64.

не знают и, в большинстве случаев, не хотят знать... С некоторыми людьми я был очень близок, по крайней мере до тех пор, пока они были как-то связаны с моим внутренним миром; но затем могло случиться так, что я вдруг отстранялся, потому что не оставалось ничего, что могло меня с ними связывать. До меня с трудом доходило, что люди продолжают существовать – даже когда им уже нечего сказать мне... Я мог увлекаться многими людьми, но стоило мне проникнуть в их суть, волшебство исчезало. И я нажил себе множество врагов. Но всякий человек, если он человек творческий, не принадлежит себе. Он не свободен. Он – пленник, влекомый демоном»¹.

Тем не менее Юнг не был асоциальной личностью (не забудем, что анализируемые предпосылки нельзя трактовать как причины). А вот Билли Миллиган, действительно, совершил преступление против людей и не переживал по этому поводу. Свои жертвы он рассматривал как средство для решения личных проблем. В реальности Миллигана человек не обладал автономией, правами, независимостью. Билли не чувствовал Другого как самого себя, не мог взглянуть на мир его глазами, встать в его позицию, сопережить его боль и страдания.

Представление личности о самой себе. В структуру самостоятельного поведения входят принятие решений, выбор, предпочтения. Если социум не является авторитетом, то, спрашивается, на что человек может опираться, если он хочет быть эффективным? Напрашивается ответ: на самого себя. Но что это означает и можно ли действовать, только реализуя себя? Может ли человек понять, кто он есть? Сегодня он один, завтра – другой; в одной ситуации он такой, в другой – иной. Да и нельзя не учитывать требования социума. Выход в том, что вместо себя личность создает (посылает) образ, который, с одной стороны, кажется ей приемлемым, с другой – удовлетворяет общество. Этот образ фиксирует характеристики человека, значимые одновременно и для него и для общества. «Многие сознательные поступки людей, – замечает Т. Шибутани, – зависят от того, как они представляют самих себя»; человек «действует, как если бы он был определенным типом человека, характеризующимся определенным комплексом черт»².

Одним из первых и здесь был Августин. В «Исповеди» он задает образ себя сначала как человека греховного, но ищущего истину и Бога, а затем – как христианина, соединившегося с Богом. В этом качестве Августин задает себя через понятие «внутренний человек». «Внутренний человек, – пишет С. Неретина, – начинается с любви к Богу, эта любовь порождается неким светом и неким голосом, неким ароматом и некой пищей, и некими объятиями»³. «Этот свет, голос, аромат, пища, объятия внутреннего моего человека, – читаем мы в «Исповеди», – там, где душе моей сияет свет, который не ограничен пространством, где звучит голос, который время не заставит умолкнуть, где разлит аромат, который не развеет ветром, где пища не теряет вкуса при сытости, где объятия не размыкаются от пресыщения. Вот что люблю я, любя Бога моего»⁴.

А вот как характеризует себя К. Юнг, считая, что в нем живут две личности – обычная (Юнг называет ее «номер 1») и эзотерическая («номер 2»): «Но су-

¹ Юнг К. Воспоминания... С. 351.

² Шибутани Т. Социальная психология. М., 1969. С. 176, 189.

³ Неретина С.С. Верующий разум. К истории средневековой философии. Архангельск, 1995. С. 133.

⁴ Августин А. Исповедь... С. 132.

ществовал и другой мир, и он был как храм, где каждый забывал себя, с удивлением и восторгом постигая совершенство Божьего творения. В этом мире жил мой “Другой”, который знал Бога в себе, он знал его как тайну, хотя это была не только его тайна... “Другой”, “номер 2” – типичная фигура, но осознается она немногими... мир моего второго “Я” был моим, и все же у меня всегда оставалось чувство, что в том втором мире было замешано что-то помимо меня. Будто дуновение огромных миров и бесконечных пространств коснулось меня, будто невидимый дух влетал в мою комнату – дух кого-то, кого давно нет, но кто будет всегда, кто существует вне времени»¹.

Представление личности о себе является конструкцией в том смысле, что, во-первых, человек создает его, опираясь на доступные ему образцы и культурные формы, во-вторых, реальное поведение человека может сильно отличаться от заданного в представлении о себе. Можно согласиться с Т. Шибутани, который пишет, что «предположения, которые человек делает относительно себя самого, не обязательно должны быть точными; если они последовательны, его поведение будет также в значительной мере последовательным»².

У Миллигана представлений о себе не было вообще. Некоторые его личности, например Артур и Рейджен, пытались охарактеризовать себя, но сам Миллиган сделать это был не в состоянии. И понятно почему: для создания представления о самом себе необходимо уметь подводить свои разные состояния и поступки под одну схему, а часто иметь и идеал себя. Например, свои разные состояния и поступки как христианина Августин смог подвести под схему «внутреннего человека», которая, в свою очередь, опиралась на образ Христа. В современной культуре образы и идеалы себя заимствуются от родителей или от значимых Других, например, от друзей, героев литературы, кино, телевидения, эстрады. Поскольку поведение Миллигана в разных ситуациях очень различно, а конституирующей инстанции у него не сложилось, нащупать схемы, под которые эти разные типы поведения и поступки можно было бы подвести, не представляется возможным. Впрочем, у Билли и не было такой потребности.

Личная история человека. Роман «Воскресение» Л.Н. Толстого написан почти в жанре личной истории. Нехлюдов вспоминает свои поступки в прошлом и намечает дальнейшую линию жизни. При этом он явно истолковывает свою прошедшую жизнь в перспективе духовного спасения. «Вчера и сегодня, – горько и жестко констатирует Нехлюдов, – я мерзавец и негодяй, хотя считал себя порядочным и честным человеком, но я раскаиваюсь, я буду искупать свою вину и грехи, и я стану лучше»³. Дело в том, что в разных ситуациях и в разное время жизни личность ведет себя по-разному, так что иногда кажется: это совершенно разные люди. Однако представление о себе или представление о человеке, которое составляют о нем другие люди, часто не меняются. Кроме того, эти представления нередко прямо противоположны истинному положению дел. Так, Нехлюдов до суда был уверен, что он человек прямой и правдивый, да и окружение его, вероятно, так думало. На самом же деле Нехлюдов был далек от того образа, который он сам себе нарисовал и выставлял на публике.

¹ Юнг К. Воспоминания... С. 55, 74.

² Шибутани Т. Социальная психология... С. 190.

³ Толстой Л.Н. Воскресение // Толстой Л.Н. Собр. соч. М., 1948. Т. 11. С. 90.

Пожалуй, одним из первых, кто пытался разрешить похожую ситуацию, был святой Августин. Он обнаружил, что его представление о себе не отвечает ни реальному его поведению, ни образу верующего в Иисуса человека. Если Августин скажет, что он как человек, погрязший в грехе и все еще не поверивший полностью в Бога, – не он, не Августин, это будет неправда. Если же он скажет, что Августин – это не человек, прорывающийся к Богу, проклиная свою прежнюю жизнь, то и в этом случае, он погрешит против истины. Тогда Августин и вводит личную историю, позволяющую ему, во-первых, разнести свои разные «личности» во времени (в прошлой жизни жил один Августин, в настоящей живет другой, а в будущей, возможно, на свет родится третий Августин в виде «внутреннего человека»), во-вторых, связать все эти три личности за счет единой личной истории: все эти три Августина есть он сам в прошлом, настоящем и будущем.

В новое время личная история отдельного человека не только входит в культурный обиход, но и становится одним из главных инструментов идентификации и различимости человека. В отличие от биографий, писавшихся еще в поздней античности, причем другими, личная история составляется и пишется самим человеком, который рассматривает и концептуализирует свою жизнь исходя из внутренней позиции, на основе личных ощущений и собственного видения. Ни о каком объективном представлении своей жизни речь здесь не идет, личная история – это, по выражению К. Юнга, всего лишь «личный миф». Но этот миф прекрасно выполняет свою роль, позволяя человеку разотождествиться с самим собой, разнести во времени свои разные «личности» и затем связать их в истории своей жизни. Стоит обратить внимание: чтобы связать между собой разные «личности», необходимо отнести их к определенной темпоральной реальности (эта личность «из прошлого», а эта «из настоящего», а та «из будущего»). При этом работает конституирующая инстанция, о которой уже упоминалось выше.

Выполняет личная история и другую важную функцию. Она позволяет человеку в новой ситуации, где он в очередной раз должен действовать по-новому, как «другой человек», тем не менее сохранить свою идентичность и даже частично опереться на опыт своей прошлой жизни.

Зададимся теперь таким вопросом: имел ли Миллиган личную историю? На первый взгляд, да, имел. Дэниэл Киз описывает ее очень подробно. Но кто эту историю составил? Явно не Билли, пребывающий в глубокой амнезии.

«Во время новых посещений психиатрической клиники, – пишет Д. Киз, – я обнаружил, что Билли, как его обычно называли, совершенно отличался от того уравновешенного человека, которого я видел в первый раз. Теперь он говорил неуверенно, колени его нервно подрагивали. Он страдал провалами в памяти. О тех периодах его прошлого, которые Билли помнил слабо, он мог говорить лишь в общих чертах. Голос его часто дрожал, когда воспоминания были болезненны, но при этом он не мог вспомнить многих деталей... С раннего детства Миллиган часто «терял время», он редко обращал внимания на часы и даты и порой был озадачен тем, что не знал, какой сегодня день или месяц... После напрасных попыток больше узнать о его прошлой жизни я уже был готов от всего отказаться»¹.

К счастью, под влиянием гипноза и знакомства Билли с его личностями, а также ожидания врачей и писателя Миллиган вдруг выдал еще одну личность –

¹ Киз Д. Множественные умы... С. 6, 7.

Учителя, который «отчетливо помнил почти обо всех своих личностях с момента их появления: их мысли, действия, отношения с людьми, трагические случаи и комические приключения». Но позвольте мне не поверить в это чудо, поскольку в следующем абзаце мы узнаем от Дэниэла Киза, что весь материал о жизни Билли он получил не только от Учителя, но «и от шестидесяти двух человек, чьи дороги пересеклись с ним на разных этапах его жизни». Сцены и диалоги воссозданы по воспоминаниям Миллигана. Сеансы терапии взяты непосредственно с видеозаписи... «В конце концов, – пишет Д. Киз, – я смог выстроить хронологию, используя счета, страховки, школьные табели, записи о приеме на работу и другие документы, которые мне предоставили его мать, сестра, работодатели, адвокаты и врачи. Хотя Миллиган редко датировал свою корреспонденцию, его бывшая подруга сохранила сотни писем, которые он написал ей во время двухлетнего пребывания в тюрьме, и я смог датировать их по штемпелям на конвертах»¹.

Так кто же писал личную историю Билли – он сам или Дэниэл Киз? Конечно, последний, но тогда это не личная история Миллигана. Да и не мог последний конституировать самостоятельно свою личную историю, принимая в расчет его амнезию, отсутствие конституирующей инстанции и нецелостность сознания.

Работа, направленная на изменение себя. Когда Г. Фихте пишет о личности, которая сама себя делает в свободе, а В.С. Библер – о личности как самодетерминации, мы имеем дело с такой концептуализацией человека, которая соответствует данному типу работы. Вспомним рассуждения Пико делла Мирандолы о том, что человек – это славный мастер, который может сделать из себя то, что он захочет по собственному желанию. Предельное проявление этой точки зрения вылилось в концепцию психотехники, сформировавшуюся в начале XX столетия.

Психотехника – это осмысленная работа над собой (своим телом, психикой, душой), нацеленная на изменение своих естественных состояний, т.е. тех, которые реализуются сами собой. Психотехническая работа предполагает преодоление сопротивления, возникающего в ответ на нее, а также определенную плановость такой работы (замысел, план, сценарий и т.п.). Психотехническая работа может опираться как на научные данные, например по психологии, так и на психотехнический опыт. Особое значение имеют случаи, когда работа не идет, нужные изменения не получаются, человек подавляет в себе определенные желания, а они прорываются вновь и вновь, он пытается жить правильно, но это не получается. В чем тут дело?

Во-первых, нужно признать, что личность в целом не совпадает с человеком, что личность – хотя и важная, но все же часть психики человека. При этом сама личность может пониматься как много разных субъектов в одном человеке: «Я» идеальное и «Я» реальное, «Я» волящее и «Я» пассивное – несколько «Я», реализующих противоположные или просто несовпадающие устремления и планы человека и т.д. Самонаблюдение показывает, что каждое такое «Я» нашей личности часто претендует на представительство всей личности в целом (манифестирует личность в целом), что разные «Я» взаимодействуют или борются друг с другом, что равновесие или согласие разных наших «Я» часто недостижимо.

Но ситуация еще сложнее: помимо личности в человеке действуют и другие начала. В частности, телесность (чувство боли, половое чувство, чувство го-

¹ Киз Д. Множественные умы... С. 6, 7.

лода или насыщения, физические силы, энергетические потенциалы организма и т.д.), родовая сущность (совпадение человека с группой, сообществом, культурой), духовная сущность (человек как воплощение духа и культа). Опять же наблюдения убеждают нас, что личность нередко вступает в конфликт с телесностью, например, подавляет ее или, наоборот, культивирует, что родовая сущность человека может влиять на личность и даже управлять ею (пример: «затмение разума» на почве религиозных или национальных раздоров), что эгоистическое начало в личности может конфликтовать с его духовной сущностью.

Но если это так, если в человеке действуют несколько сил и начал (разные «Я», телесность, родовая и духовная сущности), то можно предположить, что психотехнические устремления и усилия, если они не совпадают с общим движением (развитием) и ориентацией других начал, будут или успешно гаситься или парализоваться. В этом случае, действительно, психотехническая деятельность будет происходить вхолостую и не приведет к каким-либо изменениям в человеке, хотя вполне может обеспечивать компенсаторные функции личности, например, создавать условия для символической реализации человека. Если же, напротив, общая ориентация и движение начал и сил человека направлены именно в том направлении, куда идет эволюция человека, то в этом случае психотехническая работа вольется в общий поток изменений, усиливая и поддерживая его.

По мнению Мишеля Фуко, современный человек – это человек, критически относящийся к себе, ко всему, что он делает, к тому, как он мыслит и чувствует, это человек, постоянно себя воссоздающий, конституирующий, анализирующий и уясняющий свои границы¹. Но разве подобный человек, вечно выходящий из себя, потерявший свою определенность, постоянно собирающий себя из-под интеллектуальных обломков и развалин, не является химерой и не вызывает жалость? Чтобы правильно понять Фуко, стоит обратить внимание на то, что существуют эпохи, когда проблема современности может быть правильно поставлена только в проектом зале, т.е. не что есть современный человек, а какой человек может считаться современным, какими качествами должен обладать такой человек. Другими словами, речь идет о замысле человека, о человеке, по выражению М. Мардашвили, «возможном».

Именно такой возможный и одновременно современный для античной культуры человек выступал в текстах Платона под именем Сократа. Такой же возможный человек говорил устами Августина в «Исповеди». В «Речи о достоинстве человека» Пико делла Мирандолы опять же обсуждается не просто современный человек, а человек для Нового времени, которое только начинается, человек возможный. По сути, каждая крупная культурная эпоха требует своего замысла возможного человека, осознаваемого, однако, философом или другим интеллектуальным провозвестником в «установке современности».

Нельзя ли сходно понять философскую задачу Мишеля Фуко? Его интересуется человек, который отвечал бы современным реалиям: непрерывно меняющимся представлениям о мире, разным концепциям и толкованиям реальности, относительности познания, невозможности отличить культурную норму от патологии, уверенно провести черту между разумом и безумием, законом и преступлением, здоровьем и болезнью, определить место человеческой сексуальности,

¹ Фуко М. Что такое просвещение // Вопр. методологии. 1996. N 1, 2. С. 52.

разрешить противоречия между установками свободы и власти и прочее. Но возможно ли в одной конструкции человека совместить эти требования, из которых мы перечислили только меньшую часть? Вероятно, Фуко думает, что возможно. Главную надежду при этом он возлагает на две идеи – критики разума как особого способа распредмечивания его содержаний и одновременно способа «непрерывного создания нас самих в нашей автономии» и учета исторических дискурсов, которые «привели к конституированию нас самих и к нашему самосознанию субъектов того, что мы делаем, мыслим и говорим».

Согласимся, что современный человек, действительно, вынужден себя постоянно воссоздавать в своей константности и автономии. Но что это означает, как это возможно, на что при этом человек может опираться? Кажется, что только на самого себя и на Разум, однако именно они сами в современной культуре нуждаются в опоре и воссоздании. Анализ показывает, что, воссоздавая себя, мы реально опираемся на помощь других, на саму творческую работу (усилия) по воссозданию – в том смысле, что анализируем ее неудачи или ее ограниченные возможности, что в этой работе мы изобретаем средства самой работы (знаки, приемы и т.д.), что наши усилия эффективны лишь в той мере, в какой они совпадают с общим ходом нашей эволюции (развития), а также поддерживаются извне ситуацией, в которой мы находимся. Другими словами, воссоздать себя – это значит не только работать над собой, изменять, преобразовывать себя, но и выслушивать Реальность, высвободить место для встречи с самим собой, высшими силами, Богом; вообще, каждое свое усилие сверять с усилиями иных сил и реальностей.

Не сто́ит и говорить, что Миллиган никогда не занимался строительством себя, да и не был к этому способен. Но за него это пытались сделать психиатры и Дэниэл Киз. Однако какую личность они строили? Понимаемую традиционно и психоаналитически. Они считали, что Билли рассыпался на 24 отдельные личности и что если эти личности собрать и слить в одну, то вот вам – нормальный человек. В каком смысле нормальный? В том, что он не будет грабить и насиловать других? Сегодня не будет, а завтра, подобно миллионам сошедших с рельсов, маргиналов, алкоголиков, наркоманов, душевнобольных, преступников, вернется к этому асоциальному занятию. Нормальный Миллиган – это человек, возвращенный назад, в лоно нашей безумной цивилизации, и поэтому склонный к новым преступлениям или душевным болезням.

Судя по всему, для людей типа Миллигана нужна не только психотерапевтическая помощь, но и создание специальных условий жизни. Миллиган, действительно, опасен для окружающих. Однако когда его окружали люди, которые его понимали и хорошо к нему относились и у него не было возможностей совершать противоправные действия, а напротив, все способствовало нормальной творческой жизни, Миллиган (это показал опыт Афинского центра психического здоровья) мог относительно долго жить как совершенно нормальный человек. Возможно даже, со временем у него сложились бы предпосылки, обеспечивающие формирование нормальной социализированной личности. Удалось ли бы на основе этих предпосылок запустить процесс становления самой личности – вопрос особый, на который сегодня трудно ответить, ведь у нас пока нет опыта подобных реабилитационных практик.

Случай Миллигана интересен и сам по себе, и тем, что его анализ вскрывает серьезную ситуацию и проблему, характерные для нашей жизни и времени.

Конечно, в истории европейской культуры встречались периоды, когда можно было наблюдать сходные явления. Например, таким было, если верить Ю.Л. Бессмертному, раннее Средневековье¹. Тем не менее каждая эпоха уникальна. Наше время породило не только новые масштабы отклоняющегося поведения человека, но и новое качество такого поведения. Не забудем, что киллерство и массовое бесчувствие разного рода насильников и душевно больных выросло, с одной стороны, на почве христианства с его десятью заповедями (точнее того, что от него осталось), с другой – в лоне проекта модерна, основывающегося, в частности, на идеях Просвещения. Почему же не срабатывают по отношению ко многим людям призывы Христа и просветителей, апеллирующих к Богу и разуму?

К сожалению, и современная школа мало спасает молодого человека от соблазнов времени и его влияния. С пороками и трудностями социализации школьник сталкивается не только в семье, но в учебных учреждениях. Сплошь и рядом школа ставит ребенка в ситуации, которые он не может разрешить. Не менее печально, что в школе молодой человек часто не находит любви и поддержки, зато сталкивается с образцами асоциального поведения. В результате его личность также нередко становится асоциальной со всеми вытекающими отсюда последствиями.

Считается, человек мало что может сделать, что он захвачен историческим потоком. Однако не сами ли мы выбираем «колеи» и строим свою жизнь, отдавая своих детей в сады и школы и посвящая все свое время работе, творчеству, реализации своих желаний и комфорту? А потом вдруг обнаруживаем, что наши дети и мы сами погибаем. К сожалению, приходится согласиться с тем, что Билли Миллиган – продукт нашего времени, результат нашего собственного выбора. Не пора ли все-таки приостановиться и задуматься, взглянуть на себя критически и, главное, совершить наконец, поступок, от которого зависит наше будущее и будущее наших детей?

В настоящее время у человечества много возможностей, но нет понимания и решимости. А ведь мы уже вовлечены в ситуацию, расширяющую наше сознание, позволяющую увидеть всю трагичность современного бытия. И, вероятно, есть тот, кто может помочь. Для одного – это Бог, для другого – Разум, для третьего – его «внутренний человек», для четвертого – близкие люди и друзья, для пятого – Человечество. Так давайте же воспользуемся этой ситуацией и помощью и сделаем ради жизни столь трудный и необходимый шаг.

Список использованной литературы

1. Августин, А. Исповедь [Текст]. – М., 1992.
2. Апулей. Метаморфозы [Текст] : в XI кн. – М., 1960.
3. Аристотель. Никомахова Этика [Текст] // Аристотель. Соч. : в 4 т. – М., 1983. – Т. 4.
4. Аристотель. Политика. [Текст] // Аристотель. Соч. : в 4 т. – М., 1983. – Т. 4.
5. Ахутин, А.В. Открытие сознания [Текст] // Человек и культура : сб. – М., 1990.
6. Баткин, Л.М. Понятие об индивиде по переписке Никколо Макьявелли с Франческо Веттори и другими [Текст] // Человек и культура : сб. – М., 1990.
7. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества [Текст]. – М., 1979.
8. Бессмертный, Ю.Л. Жизнь и смерть в Средние века [Текст]. – М., 1991.
9. Библер, В.С. Образ простеца и идея личности в культуре Средних веков [Текст] // Человек и культура : сб. – М., 1990.

¹ Бессмертный Ю.Л. Жизнь и смерть в Средние века. М., 1991.

10. Кант, И. Критика практического разума [Текст] // Кант И. Соч. : в 4 т. – М., 1997. – Т. 3.
11. Киз, Д. Множественные умы Билли Миллигана [Текст]. – М., 2003.
12. Клочков, И.С. Духовная культура Вавилонии: человек, судьба, время [Текст]. – М., 1983.
13. Мирандола, П. Речь о достоинстве человека [Текст] // История эстетики : сб. – М., 1962.
14. Неретина, С.С. Верующий разум. К истории средневековой философии [Текст]. – Архангельск, 1995.
15. Платон. Апология Сократа [Текст] // Платон. Собр. соч. : в 4 т. – М., 1994. – Т. 1.
16. Платон. Государство [Текст] // Платон. Собр. соч. : в 4 т. – М., 1994. – Т. 3.
17. Портилья, Л. Философия нагуа [Текст]. – М., 1961.
18. Розин, В.М. Психология: наука и практика; Семиотические исследования; Психическая реальность, способности и здоровье человека [Текст]. – М., 2004.
19. Розин, В. Психическая реальность, способности и здоровье человека [Текст]. – М., 2001.
20. Розин, В. Античная культура. Этюды-исследования [Текст]. – М. ; Воронеж, 2005.
21. Толстой, Л.Н. Воскресение [Текст] // Толстой Л.Н. Собр. соч. – М., 1948. – Т. 11.
22. Фуко, М. Что такое просвещение [Текст] // Вопр. методологии. – 1996. – N 1, 2.
23. Шибугани, Т. Социальная психология [Текст]. – М., 1969.
24. Юнг, К. Воспоминания, сновидения, размышления [Текст]. – Киев, 1994.

Н.А. Фомина, А.Г. Алейкин

ОСОБЕННОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ОБЩИТЕЛЬНОСТИ, ОРГАНИЗОВАННОСТИ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УПРАВЛЕНЦЕВ

В статье представлены результаты системного исследования общительности, организованности и ответственности студентов – будущих управленцев: выраженность их содержательно-смысловых и инструментально-стилевых характеристик, а также особенности корреляционных и факторных структур.

студенты – будущие управленцы, общительность, организованность, ответственность, содержательно-смысловые характеристики, инструментально-стилевые составляющие, корреляционная структура, факторная структура.

Огромное значение для развития общества в социально-экономических условиях рыночной экономики имеют деятельность и свойства личности руководителей различных уровней.

Для управленца важны не только образование, общие способности, специальные знания и умения, но и личностные качества, среди которых выделим мотивацию достижения успеха, целеустремленность, лидерские и организаторские способности, активность, инициативность, предприимчивость; уверенность в себе, предполагающую реалистичный взгляд на свои силы с признанием недостат-

ков и без преувеличения или уменьшения возможностей; независимость, позволяющую иметь собственное мнение; эмоциональную уравновешенность как способность контролировать любые эмоции, строить отношения с людьми, не руководствуясь симпатией или антипатией; стрессоустойчивость, дающую возможность принимать правильные, взвешенные решения в ситуациях стресса (физического, эмоционально-психологического или физиологического напряжения); креативность – проявление творческого подхода к делу в процессе постоянного поиска наилучшего решения поставленных задач.

Кроме того, для управленцев различных уровней в целях организации плодотворной работы и реализации потенциала каждого человека и коллектива в целом, особенно в условиях современной России, огромное значение имеют общительность, а также высокая степень организованности и ответственности.

Общительность (коммуникабельность), проявляемая в процессе общения, позволяет человеку не только удовлетворять свои потребности, реализовывать устремления, расширять кругозор, налаживать личные и профессиональные связи, чувствовать свою причастность и полезность обществу, но и налаживать эффективное взаимодействие с людьми и между ними для достижения коллективных целей. Управленцу, осуществляющему профессиональную деятельность в процессе общения, должны быть свойственны «душеведческая» направленность ума, способность сопереживать, потребность в общении, умение общаться, речевая (коммуникативная) культура, предполагающая умение слушать и понимать.

Создать сильный, сплоченный коллектив, в котором каждый его член занимает свое место, который способен слаженно и эффективно работать в течение длительного времени, где сведены к минимуму возможности возникновения конфликтных ситуаций, при необходимости скорректировать свое поведение в зависимости от характера людей и возникшей ситуации помимо общительности руководителю помогает организованность, включающая в себя максимальную эффективность в упорядочивании, планировании и реализации действий при минимальном расходе времени и средств и позволяющая в кратчайшие сроки эффективно решать поставленные задачи.

Кроме того, руководитель любого уровня должен уметь брать всю ответственность в решении проблемы на себя, не идя при этом на необдуманный риск, т.е. ответственность – это обобщающая характеристика волевого поведения руководителя, синтезирующая в себе проявления различных волевых, морально-волевых и нравственных качеств личности, это показатель социальной зрелости, которая позволяет легко справляться с требованиями окружающей действительности, согласовывать эти требования и собственные желания, быть опорой для окружающих.

Таким образом, общительность, организованность и ответственность, неразрывно связанные между собой, являются необходимыми и профессионально важными качествами управленца как представителя группы профессий «человек – человек» для успешного осуществления им профессиональной деятельности и создания положительной репутации коллектива в целом и его руководства. Руководитель должен быть способен определять, активизировать, а при необходимости и развивать в себе и своих подчиненных эти личностные качества, способствующие плодотворной работе и реализации собственного потенциала, а также каждого работника и коллектива в целом.

Конечно же, в значительной степени формирование и развитие этих свойств происходит в процессе профессиональной подготовки в вузе. Компетент-

ностный подход, реализуемый в современной высшей школе в соответствии со стандартами нового поколения, предполагает не только вооружение студентов специальными знаниями и формирование у них практических навыков профессиональной деятельности, но и психологическую подготовку к будущей профессии, т.е. постоянную и целенаправленную работу по формированию личностной компетентности будущих специалистов: воспитание и развитие свойств личности, необходимых для успешного осуществления профессиональной деятельности, в том числе общительности, организованности и ответственности как профессионально важных свойств личности будущих управленцев.

Нами были исследованы особенности и психологическая структура данных свойств личности у студентов различных вузов города Рязани, обучающихся по специальности «управление персоналом».

В рамках концепции многомерно-функционального строения черт личности и индивидуальности А.И. Крупнова эти свойства рассматривались как системные образования, включающие в себя содержательно-смысловые (мотивационно-целевые, когнитивные и продуктивные) и инструментально-стилевые (динамические, эмоциональные и регулятивные) характеристики в их единстве и взаимосвязях [2].

С помощью соответствующих «Бланковых тестов» А.И. Крупнова было обнаружено, что этим студентам свойственны сильное стремление к общению, инициативность в завязывании знакомств, широкий круг общения (что, возможно, связано с востребованностью современным обществом людей активных, инициативных, общительных); устойчивая и постоянная выраженность самоорганизации в процессе обучения (скорее всего, связанная с пониманием важности этого свойства, в том числе в дальнейшей профессиональной деятельности), а также готовность и способность нести ответственность за свои действия, поступки, удачи и неудачи.

В процессе проявления общительности, организованности и ответственности студенты в основном надеются и рассчитывают на свои силы и способности, понимают, что от них зависят их взаимодействия с другими людьми, организация деятельности, ее успешность, и готовы брать за это на себя ответственность, ведь именно они – архитекторы своей жизни, т.е. проявляют *интернальную регуляцию*, свидетельствующую о том, что их волевая сфера уже сложилась.

Процесс их общения в большинстве случаев насыщен переживанием положительных стенических эмоций удовлетворения, радости, восхищения, восторга (что, скорее всего, можно объяснить характерными для студентов «радужными» надеждами, связанными с будущим). Кроме того, они чаще испытывают положительные эмоции (радостное возбуждение, энтузиазм, удовлетворение и удовольствие), когда удается интересно и неординарно организовать какое-либо дело; когда собственная четкая организованность позволяет делать дела успешно и в срок, особенно при одобрении и поддержке окружающих. Они переживают радостное волнение, когда им доверяют серьезные и ответственные дела, радуясь возможности испытать себя в ответственной ситуации, чувства удовлетворения, удовольствия и гордости от успешной реализации поставленных задач, от осознания того, что не подвели положившихся на их ответственность людей и т.д.

Большинство студентов – будущих управленцев видят существенные стороны общительности, организованности и ответственности и осознают, какую важную роль играют они в их жизни, в том числе в профессиональной самореализации. Возможно, поэтому они сознательно развивают у себя эти профессионально важные качества, о чем говорит их достаточно высокая эргичность, т.е. сила

и устойчивость стремления реализовывать общительное, организованное и ответственное поведение.

При этом они проявляют данные свойства, руководствуясь как общественными, групповыми (организовать взаимодействие, наладить дружеские отношения с окружающими, проявить заботу о других людях, содействовать решению проблем, стоящих перед группой), так и собственными, личными целями и интересами (удовлетворение собственных желаний и потребностей, самореализация, достижение материального благополучия и т.п.), используя ее результаты соответственно в общественно и личностно значимых сферах. По всей видимости, здесь проявляются эгоистические тенденции развития личности в современном обществе.

Вместе с тем при реализации общительного поведения социоцентрическая и эгоцентрическая направленности мотивации студентов выражены практически одинаково, при реализации *организованного* поведения доминируют эгоцентрические мотивы (например, потребность полнее реализовать собственные возможности, достичь более высоких результатов в учебе, стремление как можно больше взять для себя от жизни, улучшить свое материальное благополучие), а ответственного – наоборот, социоцентрические (стремление оказать помощь другим людям, оградить близкого человека от неприятностей, взять вину на себя ради спасения чести группы).

Следует отметить, что наименьшее количество различного рода трудностей, связанных как с недостатком навыков, так и с эмоционально-личностными проблемами, студенты испытывают при реализации общительности, а наибольшее – ответственности. Причем при проявлении ответственного поведения они чаще встречаются с операциональными трудностями, вызванными недостаточным уровнем сформированности навыков его реализации (табл. 1).

Корреляционные структуры всех трех свойств личности студентов свидетельствуют о более тесных связях между переменными содержательно-смыслового аспекта (причем как гармоническими, так и агармоническими), чем инструментально-стилевого, где присутствуют только агармонические составляющие, среди которых у всех свойств различные трудности), а также об устойчивой связи содержательных характеристик общительности, организованности и ответственности с переживанием стенических эмоций.

Так, в корреляционной структуре общительности выявлена 31 статистически значимая корреляция. Причем более всего с другими переменными содержательно-смыслового блока связаны социоцентричность, эгоцентричность и предметность, а инструментально-стилевого – различные трудности. Ядром межаспектных связей является стеничность.

В корреляционной структуре организованности обнаружено 36 статистически значимых связей. Среди содержательно-смысловых характеристик более всего связей у субъектности, общественно значимых целей и эгоцентричности, а инструментально-стилевых – у эргичности и обеих характеристик рефлексивно-оценочного компонента. Ядром межаспектных связей являются интернальность, эргичность и стеничность.

В корреляционной структуре ответственности было выявлено 26 корреляций. Центром их в содержательно-смысловом блоке явились осмысленность, предметность и общественно значимые цели, а в инструментально-стилевом – эмоционально-личностные трудности и экстернальность. Ядром межаспектных связей является стеничность.

Т а б л и ц а 1

Особенности общительности, организованности и ответственности студентов

Переменные	Компоненты															
	Целевой		Мотивационный		Когнитивный		Продуктивный		Динамический		Эмоциональный		Регуляторный		Рефлексивно-оценочный	
	общ.	лич.	соц.	эго.	осм.	осв.	пред.	суб.	эрг.	аэр.	стен.	аст.	инт.	экс.	опер.	эмоц.
Общительность (средн. значения)	34	36	32	31	35	17	35	37	29	15	35	18	32	17	12	13
t-критерий	-2,158		0,700		17,884		-2,317		11,747		13,386		13,688		-0,214	
Значимость различий (p)	0,032		0,485		0,000		0,021		0,000		0,000		0,000		0,830	
Организованность (средн. значения)	35	37	34	37	36	14	34	35	32	19	34	23	32	19	17	17
t-критерий	-2,009		-2,907		17,642		-0,599		10,560		8,617		12,277		0,173	
Значимость различий (p)	0,046		0,004		0,000		0,550		0,000		0,000		0,000		0,863	
Ответственность (средн. значения)	35	38	35	31	37	14	36	37	30	17	34	27	37	23	22	17
t-критерий	-2,491		3,747		20,704		-1,406		10,762		5,578		13,752		3,120	
Значимость различий (p)	0,013		0,000		0,000		0,161		0,000		0,000		0,000		0,002	

Примечания: 1. Условные обозначения: общ. – общественно значимые цели; лич. – лично значимые цели; соц. – социальность; эго. – эгоцентричность; осм. – осмысленность; осв. – осведомленность; пред. – предметность; суб. – субъектность; эрг. – эргичность; аэр. – аэргичность; стен. – стеничность; аст. – астеничность; инт. – интернальность; экс. – экстернальность; опер. – операциональные трудности; эмоц. – эмоционально-личностные трудности. 2. Достоверные различия выделены жирным шрифтом.

Как видно из табл. 2, в факторной структуре общительности выделились четыре фактора: *общественно-продуктивный* фактор, в который вошли обе переменные мотивационного и продуктивного компонентов (продуктивность с наибольшим весом), осмысленность и стеничность; фактор *трудностей*, содержащий все агармонические переменные инструментально-стилевого аспекта и различные трудности (переменные рефлексивно-оценочного компонента с наибольшими весами); *общественно-целевой* фактор, включающий обе переменные установочно-целевого компонента (общественно значимые цели с наибольшим весом) и эгоцентричность, а также *эргичный* фактор, содержащий лишь эргичность.

Т а б л и ц а 2

Факторная структура общительности, ответственности и организованности студентов – будущих управленцев

Компонент	Переменная	Факторы после вращения по свойствам										
		общительность				ответственность				организованность		
		I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III
Установочно-целевой	Общественно значимые цели			95		44		90		69		51
	Личностно значимые цели			59				66		66		
Мотивационный	Социоцентричность	66				57				55		
	Эгоцентричность	57		42		58		40		79		
Когнитивный	Осмысленность	57				62				55		
	Осведомленность										45	49
Продуктивный	Предметность	83				85				73		
	Субъектность	78				70				86		
Динамический	Эргичность				55	60				52		
	Аэргичность		55				87				72	
Эмоциональный	Стеничность	48				69				68		
	Астеничность		74				49				63	
Регуляторный	Интернальность					43				66		
	Экстернальность		69				66				71	
Рефлексивно-оценочный	Операц. трудности		84				41		64		85	
	Эмоц.-личн. трудности		82				46		88		83	

Примечание: Нули и запятые опущены, указаны только значимые факторные веса.

В факторной структуре организованности студентов – будущих управленцев выделились три фактора: *субъектно-эгоцентрический* фактор, в который вошли почти все содержательно-смысловые (обе установочно-целевые, мотиваци-

онные и продуктивные переменные, осмысленность) характеристики и гармонические инструментально-стилевые составляющие (эргичность, стеничность и интернальность); фактор *трудностей*, включающий в себя агармонические переменные инструментально-динамической подсистемы (обе характеристики рефлексивно-оценочного компонента с наибольшими весами, экстернальность, астеничность, аэргичность) и осведомленность, а также *общественно-целевой* фактор, содержащий общественно значимые цели и осведомленность.

В факторной структуре их ответственности, как и общительности, выделились четыре фактора: *продуктивный (или продуктивно-стеничный)* фактор, в который вошли переменные содержательно-смыслового блока (обе переменные мотивационного и продуктивного компонентов (последнего с наибольшими весами), а также общественно значимые цели и осмысленность) и гармонические инструментально-стилевые составляющие (стеничность, эргичность, интернальность); фактор *трудностей*, включающий, как и у общительности и организованности, агармонические инструментально-стилевые переменные и различные трудности (с наибольшим весом у аэргичности); *целевой* фактор, включающий обе характеристики установочно-целевого компонента (с наибольшим весом у общественно значимых целей) и эгоцентричность, а также *рефлексивно-оценочный* фактор, включающий в себя только обе характеристики рефлексивно-оценочного компонента ответственности (с наибольшим весом эмоционально-личностных трудностей).

Как видим, в первый фактор у всех трех свойств вошли обе переменные мотивационного, продуктивного компонента – осмысленность и стеничность, во второй – агармонические составляющие инструментально-стилевого блока и различные трудности. Третий фактор, включивший обе переменные установочно-целевого компонента и эгоцентричность, оказался одинаков для общительности и ответственности. Вместе с тем на наличие большего количества трудностей, особенно эмоционально-личностных, при проявлении ответственного поведения может указывать наличие четвертого «трудностного» фактора в структуре данного свойства.

Таким образом, анализ результатов исследования позволяют сделать вывод о том, что в целом у студентов – будущих руководителей достаточно сформированы такие профессионально важные личностные свойства, как общительность, организованность и ответственность. Развитию этих свойств способствуют глубокое понимание, осознание их важности для успешной деятельности, в том числе профессиональной, хорошая внутренняя саморегуляция и положительный эмоциональный фон. Однако в процессе обучения в вузе необходима дальнейшая целенаправленная работа по повышению значимости для них общественно полезных целей при снижении личностно значимых, а также уменьшение различных трудностей в процессе реализации ответственного поведения.

Список использованной литературы

1. Кричевский, Р.Л. Если Вы руководитель... Элементы психологии менеджмента в повседневной работе [Текст]. – М. : Дело, 1999.
2. Крупнов, А.И. Системная диагностика и коррекция общительности [Текст] : моногр. - М. : РУДН, 2007.

И.П. Ильинская

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ ИСКУССТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ XXI ВЕКА

В статье рассматриваются основные современные тенденции и парадигмальные основания включения искусства в образовательный процесс современной школы, раскрываются возможности искусства как средства духовно-нравственного и эстетического воспитания младшего школьника, обозначается значение и место искусства в урочной и внеурочной деятельности учащихся.

начальное образование, искусство как педагогическое средство, эстетическая культура младшего школьника, художественное образование, художественная культура личности, этнопедагогика.

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 степени занятости родителей, утраты национальных духовных ценностей, снижения уровня качества образования и пр.

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 самоопределяться в окружающем мире культуры и интегрировать себя в этот мир. Эти и другие требования отражены в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) начального общего образования, утвержденном Министерством образования и науки Российской Федерации 6 октября 2009 года.

Начальное общее образование признано самоценной 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 с данным стандартом на ступени начального общего образования осуществляются 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 ценностям¹.

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 деятельностной сфер личности школьника, на включение его в творческую деятельность.

Таким образом, проблемы повышение 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. 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. Подтверждение тому – использование его человеком в образовательном 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. Познание человеком

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. С. 4–8.

мира через искусство, его творческая деятельность в сфере искусства стимулируют активность личности на основе ее врожденной тяги и стремления 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 другие), которые являются прямым отражением эстетического восприятия действительности творческой личностью и влияют на зрителя, читателя, слушателя непосредственно своим содержанием. Искусство – одно из мощных педагогических средств формирования эстетической культуры личности, которое представляется нам своеобразным мостом, соединяющим людей независимо от возраста, интересов, особенностей языка, 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; художественное образование в культурно-досуговой сфере¹. 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 годы, так и в наши дни отсутствует полная координация в деятельности трех сфер начального художественного образования, что делает степень ее воздействия на общество недостаточной и даже 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.

Роль современного общества и личности в развитии художественного образования остается, как и в советский период, значительной, но претерпевает серьезные изменения. Потребности населения в художественно-образовательной деятельности разделились между различными слоями общества (стратами, возрастными группами). Интересы к различным видам искусства также трансформи-

¹ Ершова Н.Н. Смена художественно-образовательных парадигм в культуре общества (на материале отечественного начального художественного образования) : дис. ... канд. культур. М., 2004. С. 102–106.

руются. 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 педагогическая общественность нуждается 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 образования 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 пр., не постигая их духовно-символической сущности, не осознавая культурной ценности, а значит, 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, когнитивная и деятельностная сферы 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 истинного образования отмечал 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 математике, 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 которого и должно происходить

присвоение ценностей искусства. Именно поэтому так важно предоставление младшим школьникам широкого спектра видов художественной деятельности для их дальнейшего творческого развития, для умножения их интеллектуального, волевого и эмоционального потенциалов средствами искусства¹.

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 владеть 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;
- искусство 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. Искусство служит средством формирования эстетического сознания и эстетической 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, недифференцированность восприятия, физиологические особенности, чувствительность возраста художественно-эстетической деятельности и пр. Младший школьный возраст благоприятен для накопления эстетических впечатлений, знаний и представлений, для расши-

¹ Разумный В.А. Драматизм бытия, или обретение смысла. М. : Пихта, 2000. С. 271–339.

рения 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 наиболее 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, 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. Флерина, Н.Е. Ветлугина и другие) доказали, что творческие возможности проявляются уже в дошкольном и младшем школьном возрастах, в ходе овладения выработанными обществом средствами деятельности в процессе специально организованного обучения¹.

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 отличающееся 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, соотнесенная 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, т.е. художественному освоению действительности. Художественный образ в широком смысле – это кардинальная категория эстетики, выражающая суть художественного творчества. «Художественное» во многом определяет интеграцию последнего в образовательное простран-

¹ Парамонова Л.А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду. М. : Академия, 2002. С. 5–15.

ство современной начальной школы¹. Регламентирование школьной жизни включает в себя не только урочную, но и внеурочную воспитательную деятельность, которую многие педагоги рассматривают как основную форму воспитания младших школьников средствами 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;

– приобщением к художественно-творческой деятельности в учреждениях дополнительного образования и культуры².

Однако необходимо отметить, что в последние годы особое внимание 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, в 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 общества. Современная семья отличается такими признаками, как нестабильность (большое количество распадающихся семей), быстрое социальное старение (малое количество детей в семье приводит к «умиранию» нации), но именно семья обладает тем мощным воспитательным потенциалом, который так необходим в деле эстетического становления подрастающего поколения.

Среди факторов, определяющих воспитательный потенциал современной семьи, – общая и педагогическая культура родителей, морально-психологическая атмосфера. Педагогическая культура родителей оказывает прямое влияние, но именно ее развитие способно благотворно повлиять и на другие факторы.

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, через распределение обязанностей между ними, оказание взаимопомощи, через совместные переживания радостей и огорчений, совместный досуг и разнообразные виды совместного с родителями художественно-эстетического творчества.

¹ Волынкин В.И. Художественно-эстетическое воспитание и развитие дошкольников : учеб. пособие. Ростов на/Д : Феникс, 2007. С. 44–51.

² Смирнов, В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрация. М. : Пед. о-во России, 1999. С. 354.

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», т.е. когда проявление человеческой чувственности вызывается в ребенке восприятием истинных ценностей¹.

Постижение ребенком красоты, возникающие в раннем детстве образы прекрасного немислимы 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 ребенком эстетического опыта. Но этот опыт со временем переосмысливается личностью: что-то из него будет отвергнуто как несоответствующее его эстетическим критериям, значительно выросшим в сравнении с родительскими, обогащенным опытом восприятия других людей.

При поступлении ребенка в школу задачей учреждения образования и культуры становится дальнейшее эстетическое развитие его личности, 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 приобщения младших школьников к искусству, идеи сенситивности 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 оправданно. 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 практико-ориентированной, предметно-практической деятельности находит свое выражение индивидуальность художественно-эстетического отношения личности к действительности, что обуславливает необходимость серьезного освоения искусства и специальной подготовки к его вос-

¹ 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 Кур. гос. пед. ун-та, 2002. С. 7–33.

приятию. 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, выходят 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, их гуманистические идеи должны стать ведущими в искусстве и художественном образовании будущих лет.

Список использованной литературы

1. Волынкин, В.И. Художественно-эстетическое воспитание и развитие дошкольников [Текст] : учеб. пособие. – Ростов на/Д : Феникс, 2007. – 441 с.

2. Ершова, Н.Н. Смена художественно-образовательных парадигм в культуре общества (на материале отечественного начального художественного образования) [Текст] : дис. ... канд. культурологи. – М., 2004. – 167 с.

3. Парамонова, Л.А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду [Текст]. – М. : Академия, 2002. – 192 с.

4. Разумный, В.А. Драматизм бытия, или обретение смысла [Текст]. – М. : Пихта, 2000.

5. Репринцев, А.В. Педагоги и родители: слагаемые взаимопонимания [Текст] // Семья и учреждения дополнительного образования: опыт и проблемы взаимодействия: Материалы Третьих Брудновских чтений / под ред А.В. Репринцева. – Курск : Изд-во Кур. гос. пед. ун-та, 2002. – С. 7–33.

6. Смирнов, В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях [Текст]. – М. : Пед. о-во России, 1999. – 416 с.



Методология историко-педагогического познания

Г.Б. Корнетов

РАННИЕ ФОРМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Автор анализирует механизмы вплетения образования в поток жизни людей на ранних стадиях человеческой истории. Конструирование педагогической реальности исторически оказывается конструированием пространства принуждения человека к освоению культуры, к овладению социальными ролями и нормами социальной жизни, позволяющими эффективно взаимодействовать с другими людьми в обществе.

конструирование педагогической реальности, повседневное пространство социализации индивида, педагогическая деятельность в повседневном общении, ритуал, инициация, ученичество, школа.

В современном научно-педагогическом сознании достаточно прочно укоренился обоснованный в XIX столетии Г. Гегелем и К. Марксом взгляд, согласно которому логика исследования различных объектов требует единства их исторического и логического рассмотрения. Сущность данной позиции была сформулирована К. Марксом следующим образом: «С чего начинается история, с того же должен начинаться и ход мыслей, и его дальнейшее движение будет представлять собой не что иное, как отражение исторического процесса в абстрактной и теоретически последовательной форме, отражение исправленное, но исправленное соответственно законам, которые дает сам действительный исторический процесс, причем каждый момент может рассматриваться в той точке его развития, где процесс достигает полной зрелости, своей классической формы»¹.

Комментируя это положение, Э.В. Ильенков подчеркивал, что «логическое есть понятое (в понятиях выраженное) историческое». Он обращал особое внимание на то обстоятельство, что история «вооружает теоретика объективным ориентиром, с помощью которого можно дать верное логическое изображение предмета, добиться того, чтобы это логическое стало действительным, а не мнимым изображением объекта в его развитии, а не в статике»².

Стремление к постижению сути педагогических феноменов посредством их исторического осмысления демонстрируют многие авторы. К их числу относится Г.Л. Ильин. Признавая важное значение для понимания смысла и содержания педагогической деятельности исторических и социальных предпосылок, ко-

¹ Маркс К. К критике политической экономии // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 13. С. 497.

² Ильенков Э.В. Философия и культура. М., 1991. С. 294, 300.

торые определяют современное состояние и возможности профессии учителя, а также многообразие его отношений с обучающимися, он посвятил специальную статью исследованию основных этапов исторического развития педагогической деятельности¹.

Г.Л. Ильин выделил пять исторических этапов (форм), не сменяющих, а, по его мнению, дополняющих друг друга. К их числу он отнес:

1. Обучение в контексте жизни, в рамках которого особенность позиции педагога выражалось в установке «Делай, как я».

2. Школьное формальное обучение (словесное, исторически исходное, общее допрофессиональное), в рамках которого особенность позиции педагога определялась установкой «Слушай, что тебе говорят».

3. Обучение как специализированная профессиональная деятельность, подготовка учителей, преподавателей, ориентированная на установку «Преподавание – это наука, единая для всех учащихся и учителей».

4. Обучение на теоретической основе научной педагогики с ориентацией на установку «Наука преподавания может осуществляться разными методами на основе различных теорий».

5. Обучение в системе дополнительного профессионального образования, обучение взрослых на основе установки «Учение отлично от обучения, имеет свой образовательный интерес, свои требования к процессу обучения, которые нельзя не учитывать».

Особый интерес представляют размышления автора об исторически первых, исходных формах организации педагогической деятельности, составивших фундамент всей последующей эволюции образования (воспитания и обучения).

Раскрывая суть «обучения в контексте жизни», Г.Л. Ильин отмечает: «Эта исторически исходная форма деятельности характеризуется тем, что отношение всякого педагогического общения – отношение учащего и учащегося (воспитанника) – непосредственно вплетено в жизнь того и другого, являясь ее элементом. Педагогическое отношение возникает в процессе совместной практической работы старшего и младшего, более опытного и менее опытного. Обучение осуществляется по принципу “смотри внимательно и делай, как я”. В процессе совместной деятельности с учителем учащийся получал и усваивал не просто отдельные навыки и умения, но и формы поведения, образ мыслей, нравственные принципы, носителем которых выступал педагог. В свою очередь, желая или будучи вынужденным быть объектом подражания, воспитатели и учителя обязывались тем самым демонстрировать поведение, которое осознанно или неосознанно усваивалось учащимися»².

Рассматривая дальнейшее развитие педагогической деятельности, Г.Л. Ильин пишет: «Выделение обучения в особый вид деятельности предполагало ее отделение от производительного труда, в котором до сих пор происходило обучение, и соответствующее изменение формы представления знаний, которые передавались учителем учащемуся. Собственно развитие способности, умения выразить в словах некоторое знание, убедить слушателя и стало условием появления учи-

¹ См.: Ильин Г.Л. Основные этапы развития педагогической деятельности // Педагогика. 2005. № 5. С. 90–99.

² Там же. С. 90–91.

теля. Учителем становился тот, кто умел рассказать, как и что надо делать. Тем самым обучение практической деятельности путем ее словесного описания и разъяснения отделялась от обучения путем непосредственного наглядного показа, демонстрации действия». И далее Г.Л. Ильин анализирует переход к школьному (формальному) обучению: «Появление в обществе фигуры учителя означало признание существования знаний, которые не могут быть переданы родителями, приобретены самостоятельно или в процессе совместной работы с более опытными людьми, но которые необходимы в жизни для достижения успеха. Обучение выделилось в особый вид деятельности, требующей значительных усилий и затрат со стороны учащегося, но не дающей прикладных знаний, какие ученик получал в процессе наблюдения или участия в работе мастера-ремесленника... Специализированное обучение означало отделение учащегося от дома, семьи, домашнего воспитания, которое тем самым противопоставлялось ему. В оппозиции семьи и школы проявлялось не просто наличие двух уровней или двух видов образования, но, прежде всего, различие двух форм педагогической деятельности традиционного обучения в контексте жизни и специального, школьного обучения»¹.

Таким образом, Г.Л. Ильин, обращаясь к двум исторически первым, исходным этапам развития педагогической деятельности, по существу, сводит первый к обучению в контексте жизни, а второй – к специальному обучению, локализованному в школе вне контекста непосредственной жизни и являющемуся по отношению к ней (жизни) своеобразным «действием в себе». Рассматриваемая точка зрения, несомненно, концентрирует внимание на исключительно важных аспектах рассматриваемой педагогической реальности. Однако, к сожалению, автор упускает из виду ряд ее важнейших характеристик, без анализа и понимания которых невозможно как адекватно реконструировать ранние этапы процесса развития педагогической деятельности, так и осмыслить всю логику ее становления и на этой основе дать «верное логическое изображение предмета».

На одно из упущений Г.Л. Ильина указывает В.Г. Безрогов, на протяжении многих лет исследующий феномен ученичества и особенно его первоначальные стадии. Критикуя схему Г.Л. Ильина, он пишет, прямо ссылаясь на его статью: «Показательно, что в исследованиях исторической последовательности развития форм педагогической деятельности после “обучения в контексте жизни” сразу помещают школьное обучение как обучение формальное, словесное, специальное (или специализированное). Специальное обучение вне школы не упоминают. Более того, противопоставляется “традиционное”, так называемое семейное, и “специальное”, так называемое школьное обучение. “Участие в работе мастера-ремесленника” относят подчас к традиционному обучению, поскольку оно дает “прикладные знания”. “Специализированное” же обучение прикладных знаний не дает, занимаясь передачей “теоретических знаний”, поэтому оно происходит в “абстрактной школе”. Правильная посылка о необходимости различать контекстное (ученичество) и внеконтекстное (школа) обучение тонет в непроработанности понятия контекстуального, но внесемейного обучения, так называемого ученичества»².

¹ Ильин Г.Л. Основные этапы... С. 91.

² Безрогов В.Г. Традиции ученичества и институт школы в древних цивилизациях. М., 2008. С. 8–9.

Обращаясь к ранним этапам развития педагогической деятельности, необходимо дополнить «обучение в контексте жизни» и специальное, обособленное от прочей жизни обучение в школе рассмотрением такой формы, как ученичество. Причем важно соотнести ученичество не только с двумя первыми формами педагогической деятельности, но и со всей совокупностью социализирующих процессов эпохи, а также с особенностями общества и культуры того времени (первобытность и начало древности).

Вторая ранняя форма педагогической деятельности, оставленная Г.Л. Ильиным без внимания, – это воспитание и обучение, которые с древнейших времен осуществлялись вне рамок общения в практической деятельности, за рамками повседневного общения. Эта форма существовала в рамках различных комплексов ритуализированных действий, имеющих мощную педагогическую составляющую.

Таким образом, необходимо рассмотреть ранние формы педагогической деятельности как с точки зрения их осуществления в рамках повседневной жизни людей, так и за рамками их повседневной жизни.

Прежде всего определим, что же такое повседневность. Ответ на этот вопрос тем более необходим, что и логически, и исторически следует рассматривать педагогическую деятельность, осуществляемую в рамках повседневного общения.

В «Новой философской энциклопедии» Н.Н. Козлова повседневность определяет как «целостный совокупный жизненный мир, представляющий в функционировании общества как “естественное”, самоочевидное условие человеческой жизнедеятельности»¹. Для Ф.И. Матюшева «повседневное – это привычное, обычное и близкое. Это тот «жизненный порядок, в котором каждый человек, кем бы и каким бы он ни был, ориентируется свободно»².

По словам Ф. Броделя, повседневность – это «та сторона жизни, в которую мы оказались вовлечены, даже не отдавая себе в том отчета – привычка, или даже рутина, эти тысячи действий, протекающих и заканчивающихся как бы сами собой, выполнение которых не требует ничего решения и которые происходят, по правде говоря, почти не затрагивая нашего сознания... Неисчислимы действия, передаваемые по наследству, накапливающиеся без всякого порядка. Повторяющиеся до бесконечности, прежде чем мы пришли в этот мир, помогают нам жить – одновременно подчиняют нас, многое решая за нас в течение нашего существования. Здесь мы имеем дело с побуждениями, импульсами, стереотипами, приемами и способами действия, а также различными типами обязательств, вынуждающих действовать, которые порой, причем чаще, чем это можно предполагать, восходят к самым незапамятным временам»³.

Б.Т. Гатаева подчеркивает, что «повседневность представляет собой тот фундамент, на котором строится все остальное... Повседневность – это система практических знаний, которая включает в себя знание норм поведения и общепринятого в данной социокультуре порядка действий в той или иной ситуации, для достижения той или иной цели»⁴.

¹ Козлова Н.Н. Повседневность // Новая философская энциклопедия : в 4 т. М., 2010. Т. 3. С. 254.

² Матюшев Ф.И. Социальная антропология. URL : <http://lib.socio.msu.ru/l/library>

³ Бродель Ф. Динамика капитализма : пер. с фр. Смоленск, 1993. С. 13.

⁴ Гатаева Б.Т. Концепции повседневности в зарубежной культурологии. URL : <http://paradigma.narod.ru/03/contents03.html>.

Повседневность, пишет В.Н. Сыров, «следует связать не с преобразовательной активностью, возведенной в ценность современной цивилизацией, а с поведенческими, приспособительными, адаптивными ориентациями»¹.

В.Б. Марков обращает внимание на то, что «повседневное поведение основывается не столько на критической рефлексии, сколько на следовании правилу»².

С точки зрения М.П. Шубиной, «повседневная жизнь не может существовать как нечто совершенно отдельное от неповседневной. Они сосуществуют рядом друг с другом как лицевая и оборотная сторона. Повседневность – это дифференцирующее понятие, в котором одно отделяется от другого. Повседневное – это привычное, упорядоченное, близкое. В противоположность повседневному неповседневное существует как непривычное, вне обычного порядка, находящееся далеко. Что же может быть необычного в, казалось бы, хорошо знакомом нам мире? Неповседневным является все, что относится к моментам возникновения, преобразования, опасности уничтожения жизненного порядка... Для повседневности характерны повторяемость, стереотипность, а также связанная с ними понятность происходящего. Стереотипность повседневности – это условие коммуникации. Жизнь понятна потому, что она стереотипна. Поведенческие матрицы и схемы облегчают социокультурное взаимодействие». М.П. Шубина обращает внимание на то, что «условия повседневного существования человека, тот культурно-исторический контекст, на фоне которого разворачивается жизнь человека, его история, оказывают определяющее влияние на поступки и поведение людей»³.

Для Б. Вандельфельса «повседневное – это привычное, упорядоченное, близкое. В противоположность повседневному неповседневное существует как непривычное, вне обычного порядка находящееся, далекое». Рассматривая «повседневность как процесс, в котором происходит формирование и организация человека и общества», он пишет о «оповседневнивании» как процессе «обживания, который принимает форму обучения, освоения традиций и закрепления норм». Б. Вальденфельс подчеркивает, что «оповседневнивание означает прежде всего воплощение и усвоение того, что входит в “плоть и кровь” человека... Здесь знания и навыки приобретают надежность, которая никогда не восполнима полностью посредством искусственных методов»⁴.

Н.В. Вамбольт и М.П. Шубина пишут о повседневной жизни как о совокупности деятельности индивидуумов к их воспроизводству, которые, соответственно, создают возможность к общественному воспроизводству. Так как никакой одиночка и никакое общество не могут жить без своей репродукции, то в каждом обществе существует повседневная жизнь. И отправной, и конечной точкой является деятельность каждого. В повседневности человек находит и формирует свою личность, в ней он развивает свои способности. Повседневность человека определяют три категории: созданные людьми предметы, обычаи и язык. Предметы (устройства или вещи) возглавляют материально-техническую деятельность. Они

¹ Сыров В.Н. О статусе и структуре повседневности (Методологические аспекты). URL : http://siterium.trecom.tomsk.su/syrov/Syrov_12.htm

² Марков В.В. Храм и рынок. Человек в пространстве культуры. СПб., 1999. С. 257.

³ Шубина М.П. О понятии и природе повседневности URL : [proceedings.usu.ru/?base=mag/0042\(04_01-2006\)](http://proceedings.usu.ru/?base=mag/0042(04_01-2006))

⁴ Вальденфельс Б. Повседневность как плавильный тигль рациональности : пер. с нем. М. : Социо-Логос, 1991. С. 42, 46.

являются преимущественно результатами работы. Обычаи руководят человеческими отношениями. В языке же активизируются человеческие мысли. Граница между повседневностью и не-повседневностью размыта, и действия, которые можно относить к одной из двух областей, могут тесно соприкасаться друг с другом. И существенным, решающим признаком повседневной деятельности является повторение, которое создает фундамент всем человеческим мыслям и действиям. Значение повседневной жизни прежде всего в том, что она представляет собой предварительную школу для не-повседневности, т.к. здесь изучаются основные исполнительские навыки, которые люди могут совершенствовать вне повседневности, и извне способствовать тому, чтобы «серая», трудоемкая часть повседневности стала сносной, чтобы уменьшить хлопоты повседневности. Повседневность – это мир всех людей, в котором должны исследоваться не только материальная культура, питание, жилье, но и повседневное поведение, мышление и переживания¹.

Повседневность оказывается исходным пространством социализации индивидов. «Человеческому организму, – отмечают П. Бергер и Т. Лукман, – недостает необходимых биологических средств, чтобы обеспечить стабильность человеческого поведения... Человеческое существование помещено в контекст порядка, управления, стабильности... Социальный порядок – это человеческое производство. Он создается человеком в процессе постоянной экстернализации»².

Обычно, определяя социализацию в общем виде как «процесс усвоения индивидом социального опыта, системы социальных связей и отношений»³, различные авторы акцентируют внимание на различных аспектах этого процесса. Например, Э. Гидденс акцентирует внимание на взаимосвязи и взаимодействии внешних по отношению к человеку социализирующих влияний с его внутренними состояниями. Он пишет: «Социализация – процесс, в ходе которого беспомощный младенец постепенно превращается в обладающее самосознанием разумное существо, понимающее суть культуры, в которой он родился. Социализация не является разновидностью некоего “культурного программирования”, во время которого ребенок пассивно воспринимает воздействия со стороны того, с чем входит в контакт. С самых первых мгновений своей жизни новорожденный испытывает нужды и потребности, которые в свою очередь влияют на поведение тех, кто должен о себе заботиться»⁴.

В.И. Добренко и А.И. Кравченко, понимая под социализацией «продолжающийся всю жизнь процесс усвоения культурных норм и освоения социальных ролей», сосредотачиваются на содержании и способах реализации этого процесса. «Под социальной ролью, – пишут они, – подразумевается такая модель поведения, которая соответствует занимаемому им статусу (положению в обществе) и стремится воплотить на практике те права и обязанности, которые предписаны этому статусу. Понятие культурных норм несколько уже термина “социальная роль”

¹ См.: Вамбольт Н.В., Шубина М.П. Повседневность в истории // Вестн. Ом. гос. пед. ун-та : электронный науч. журн. Вып. 2006. URL : www.omsk.edu

² Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности : пер. с англ. М., 1995. С. 87.

³ Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. СПб., 2006. С. 522.

⁴ Гидденс Э. Социология : пер. с англ. М., 1999. С. 68.

и предполагает некоторую форму стилизованного воспитания (принятия правил этикетного поведения)... Усваивать что-либо можно только теоретически. Нормы усваиваются. Роли осваиваются на практике: освоение – совокупность практических действий. Роль – динамическая характеристика статуса, или модель поведения. Когда вы осваиваете роль, вы вживаетесь в эту модель поведения»¹.

А.В. Мудрик подчеркивает разнообразие «потоков» социализации. Он пишет: «Социализация – развитие человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизведения культуры общества... Процесс социализации можно представить как совокупность четырех составляющих: стихийной социализации, содержание, характер и результаты которой определяются социально-экономическими и социокультурными условиями, сложившимися в обществе; относительно направляемой социализации, когда государство предпринимает экономические, законодательные, организационные меры, которые объективно влияют на жизненный путь возрастных и профессиональных групп населения (определение обязательного минимума образования, возраста и сроков службы в армии, возраста выхода на пенсию и т.д.); относительно социально контролируемой социализации – планомерного создания обществом и государством условий для развития (воспитания) человека; самоизменения человека (более или менее сознательного), имеющего просоциальный или антисоциальный характер. Сущность социализации состоит в сочетании приспособления (адаптации) и обогащения человека в условиях конкретного общества»².

А.В. Петровский и Б.М. Бим-Бад выделяют в рамках социализации стихийные социализирующие процессы и образования. «В отечественной педагогике и психологии, – пишут они, – существует давняя традиция установления родовидовых отношений между социализацией и образованием. При этом социализация понимается широко – как процесс и результат включения человека в общество благодаря усвоению и более или менее активному воспроизводству личностью социального опыта, исторически накопленной культуры... Социализация, осуществляемая в общении и деятельности, может происходить как в условиях стихийного воздействия на личность различных обстоятельств жизни в обществе, имеющих иногда характер разнонаправленных факторов, так и в условиях образования»³. А.В. Петровский и Б.М. Бим-Бад определяют образование как «процесс педагогически организованной социализации, осуществляемой в интересах личности и общества»⁴.

И.Т. Касавин и С.П. Щавелев различают онтологический и психолого-эпистемологический подходы к осмыслению повседневности⁵.

В логике онтологического (телесно-поведенческого, предметно-вещного, деятельностно-событийного) подхода повседневность образования воспринимается как:

¹ Добренков В.И., Кравченко А.И. Фундаментальная социология: в 15 т. Т. VIII. Социализация и образование. М., 2005. С. 18–19.

² Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М., 2002. С. 266–267.

³ Бим-Бад Б.М., Петровский А.В. Образование в контексте социализации // Бим-Бад Б.М. Очерки по истории и теории педагогики. М., 2003. С. 220.

⁴ Бим-Бад Б.М., Петровский А.В. Образование // Рос. пед. энцикл. : в 2 т. М., 1999. Т. 2. С. 62.

⁵ См.: Касавин И.Т., Щавелев С.П. Анализ повседневности. М., 2004.

1) необходимость и неизбежность образования для каждого человека;
2) повторяемость (образовательных действий жизни отдельного человека и от поколения к поколению);

3) замкнутость типических пространств, а именно:

– размытость образования в потоке повседневной жизни, обретения определенных «фрагментами» этого потока выраженной педагогической направленности (которая, как правило, не является для них единственной) – ритуалы, обряды;

– концентрация потоков повседневной жизни вокруг образования, что отражается на статусе его участников (ученичество);

– организация особого, вычлененного, определенного в пространстве-времени потока жизни, субъекты которого обретают особый статус (школа);

4) консервативность, устойчивость повседневных структур образования.

В логике психолого-эпистемологического подхода повседневность образования воспринимается как:

1) обязательное, неизбежное, неминуемое для человека;

2) постоянное, вечное, правильное;

3) достижимое, предсказуемое;

4) узнаваемое и понятное.

Структуры образования институализируются, легитимируются и, воспроизводясь, становятся частью повседневности.

Педагогическая деятельность, растворенная в повседневном общении древних людей, была преемственно связана с внегенетическими формами передачи опыта и формирования поведения у их животного предка – высшей ископаемой обезьяны, которая обладала способностью «к достаточно быстрому обучению и перениманию у других, себе подобных, приемов поведения, благоприятствующих выживанию», а также была одарена «лучшим в сравнении с другими видами способностями к поиску и усвоению новых форм поведения»¹.

Исследование поведения современных высших обезьян позволяет сделать обоснованный вывод о том, что их детеныши не просто подражают поведению старших, более опытных особей, но старшие специально демонстрируют им множество действий (демонстрационное манипулирование), в том числе и связанных с манипулированием различными предметами. Кроме того, старшие, особенно матери, регулируют их взаимоотношения с другими членами стада в соответствии со сложившейся в группе иерархией. Не вызывает сомнения, что подобные поведенческие формы были развиты и у ископаемых высших антропоидных обезьян.

Уже в сообществах животных предков людей выделялись особи, которые оказали на формирование поведения других обезьян особое влияние. В.Д. Шинкаренко пишет по этому поводу: «Механизм подражания имеет широкое распространение в животном мире и поэтому является универсальным и, вероятно, самым простым для обучения социальному поведению. Универсальность такого механизма позволяет предположить, что... важность поведения другого, особенно вожака, осознавалась, и научение такому поведению происходило путем подражания. Об этом говорит эксперимент, проведенный учеными с обезьянами шимпанзе. Самца низшего ранга отсадили в клетку и обучали, как пользоваться кормушкой, которая открывалась путем особых манипуляций, а ней был в качестве

¹ Мерцалов В. Логика антропогенеза: Происхождение человека. СПб., 2008. С. 11, 12.

награды банан. Затем его вернули обратно в стаю вместе с кормушкой. Его способности открывать кормушку и получать банан не привлекли никакого внимания. Вместо того, чтобы обучиться таким действиям, у него просто старались силой отнять бананы. Но когда таким же самым образом обучили самца самого высокого ранга и затем вернули обратно, то вся стая в считанное время обучилась пользоваться кормушкой»¹.

Таким образом, еще у животных предков людей формировался механизм, который генетически предшествовал такому важному механизму социализации, как способность отождествления себя с взрослыми. Т. Парсонс утверждал, что «развитие способности отождествления со взрослыми является существенным механизмом процесса социализации... Наиболее значимой характеристикой отождествления в этом смысле является принятие ребенком в релевантных контекстах ценностей взрослого; другими словами, ребенок начинает хотеть для себя того, чего хочет для него взрослый»². Развивая этот тезис американского социолога, П. Бергер и Б. Бергер обосновывали процесс взаимодействия и идентификации себя с другими как фундаментальный процесс социализации, решающим шагом в котором оказывается принятие ребенком установок (установок) другого человека. «Это означает, – пишут они, – что ребенок не только обучается распознавать у кого-то определенный аттитюд и понимать его значение, но что он обучается сам принимать их для себя»³. Особую роль в социализации ребенка играют «значимые другие». Значимый другой – это «человек влиятельный (авторитетный) в своем воздействии на поведение и развитие данной личности, то есть на акцентирование (принятие) ею тех или иных социальных норм, ценностных ориентаций, формирование образа себя»⁴.

Становление педагогической деятельности, образования (педагогическая мысль возникла одновременно с ним и была первоначально вплетена в практическую педагогическую деятельность) происходило в антропосоциогенезе и являлось неотъемлемой стороной процесса становления человека и общества, генезиса системы социального наследования. Если биологическое наследование обеспечивает воспроизводство одного поколения людей за другим, передавая материальные (генетические) структуры через зародышевые клетки, то социальная сущность формируется у каждого человека посредством усвоения им в ходе общественно-практической деятельности опыта истории. Социальным наследованием и называется передача этого опыта от поколения к поколению.

Система социального наследования предполагает наличие специфического человеческого организма. Его генетическая (врожденная) поведенческая программа не накладывает фундаментальных запретов на многообразие форм жизнедеятельности. Она обуславливает универсальный неспециализированный характер поведения, обеспечивает возможность усвоения и осуществления практически необозримого набора видов деятельности. Человеческий организм характеризуется наличием двуногого хождения, полифункционального органа – руки, высоко-

¹ Шинкаренко В.Д. Смысловая структура социокультурного пространства: Игра, ритуал, магия. М., 2005. С. 134.

² Парсонс Т. О структуре социального действия : пер. с англ. М., 2007. С. 439.

³ Бергер П., Бергер Б. Личностно ориентированная социология // Бергер П., Бергер Б. Социология: Биографический подход : пер. с англ. М., 2004. С. 79–80.

⁴ Большой психологический словарь... С. 179.

организованной нервной системы, способностью к речи. Главный врожденный генетически адекватный признак человека – длительное прижизненное созревание и способность к обучению. Эта способность получает невиданное развитие у людей в связи с возникновением культуры, позволяющей накапливать в неограниченных объемах и передавать от поколения к поколению опыт жизнедеятельности, ибо воплощает его в себе.

Культура, представляющая собой комплекс созданных людьми искусственных структур, в которых воплощен опыт их общественной деятельности – орудий труда, знаковых и коммуникативных систем, норм поведения, верований, произведений искусства и т.п., – основа системы социального наследования. Человеческие качества формируются только и исключительно в процессе освоения индивидами социального опыта, воплощенного в культуре. Индивиды, осваивая культуру, развивают и самих себя, и саму культуру.

Наряду с культурой система социального наследования предполагает существование общественных отношений, включаясь в которые индивиды становятся субъектами социального общения и взаимодействия. Только установив социальные связи с другими людьми, общаясь с ними, индивиды овладевают специфическим человеческим опытом жизнедеятельности, воплощенным в культуре.

Социальное наследование осуществляется в рамках процессов значительно более широких, чем образование, от которых оно полностью зависит. Это процессы инкультурации и социализации, обеспечивающие превращение индивида в культурное общественное существо, в человека в полном смысле этого слова. Система социального наследования несет в себе фундаментальное, «вечное» противоречие: стихийные, спонтанные, нерегулируемые процессы социализации и инкультурации не обеспечивают развития и формирования у людей всех тех качеств и свойств, которые необходимы им, а также востребованы обществом и меняются по мере исторической эволюции человечества. В той мере, в какой общество, его группы, отдельные люди пытаются целенаправленно разрешить это противоречие, и возникает особая целенаправленная деятельность по созданию условий для развития определенных качеств и свойств у каждого растущего человека, а также различные формы ее осмысления и проектирования. Это и есть практическая и теоретическая педагогическая деятельность, направленная на образование (воспитание и обучение) новых поколений.

В ходе антропосоциогенеза осуществлялось становление специфически человеческого тела и психики (биогенез и психогенез), шло формирование искусственной среды (культурогенез), складывались взаимоотношения и институты социального типа (социогенез).

Выявить «момент» зарождения образования нельзя, не отграничив его от исторически предшествовавших воспитанию и обучению действий животных предков людей по передаче подрастающим особям опыта поведения, накопленного в их сообществах. Значительное развитие такого рода действий у высших животных, особенно у приматов, было связано с тем, что в ходе биологической эволюции наряду с генетическими видовыми программами поведения возникла способность особей трансформировать индивидуальный опыт в видовой и передавать его новым поколениям путем прижизненного научения¹.

¹ См.: Корнетов Г.Б. От первобытного воспитания к гуманистическому образованию. М., 2010. С. 20–30.

Действия животных предков людей по передаче подрастающим поколениям накопленного в группе опыта поведения принципиально отличались от воспитания и обучения. Они имели инстинктивно-рефлекторную основу, не опосредствовались целенаправленным, были ограничены анатомо-морфологическим строением тела, специфическим для высших обезьян. У антропоидов отсутствовало необходимое культурное условие передачи и усвоения опыта в виде искусственно создаваемых структур, воплощавших в себе опредмеченный опыт их жизнедеятельности.

О зарождении зачатков социальных, в том числе и педагогических, механизмов передачи жизненного опыта от поколения к поколению свидетельствуют древнейшие искусственные структуры (культурные объекты) – орудия труда. Археологические открытия 50–70-х годов XX столетия в Южной и Восточной Африке отодвинули гипотетическое время появления первых орудий труда на 2,5–3 млн. лет назад. Даже самые примитивные орудия требовали передачи определенного опыта их изготовления: знания о свойствах камня, дерева и кости, умения и навыки обработки сырья не могли быть самостоятельно получены подрастающими особями в оптимальные сроки в достаточном объеме. Формирование социальных механизмов обучения опиралось на существующее у высших обезьян демонстративное манипулирование, в ходе которого они передают информацию о различных объектах и способах действия с ними наблюдающим за ними особям. Усложнение форм и технологии производства орудий обуславливало возрастание роли вмешательства старших при усвоении производственного опыта младшими.

Гипотетические представители первого антропологического типа формирующихся людей, хабилисы (около 3–1,5 млн. лет назад), изготавливали орудия 7–10 ударами обивки и предположительно могли стимулировать соответствующую производственную деятельность у представителей подрастающих поколений. Архантропы (около 1,5–0,5 млн. лет назад) также демонстрировали те или иные действия по созданию и применению орудий. Они были способны 25–30 ударами обивки создавать стандартные каменные рубила, могли обучать подростков изготовлению орудий заданной формы. Палеоантропы (около 500–40 тыс. лет назад), последний гипотетический эволюционный тип формирующихся людей, вероятно, могли решать задачи обучения подростков производству многих десятков видов орудий с помощью 80–100 операций обивки и ретуши, только систематически используя показ и упражнение.

Большую роль в становлении образования сыграла охота, которой принадлежало значительное место в жизни сообществ формирующихся людей на протяжении всего антропосоциогенеза. Археологические данные свидетельствуют о том, что на крупных животных охотились уже хабилисы. Архантропы перешли к избирательной охоте, а палеоантропы – к специализированной на мамонтов, пещерных медведей, оленей и т.п. Охотникам было необходимо знать рельеф местности и повадки зверей, хорошо владеть оружием и уметь согласовывать свои действия, обладать силой и выносливостью, ловкостью, упорством и терпением. Прежде чем быть допущенным к коллективной охоте на крупных и опасных животных, подросток должен был получить специальную подготовку, приобрести требуемые качества. Эти качества формировались в ходе детских игр, в процессе совместной деятельности со старшими, во время обрядов, следы которых свидетельствуют о том, что они могли решать задачу приобщения подростков к устойчивым стереотипам охотничьей деятельности.

Становление механизмов образования стимулировалось потребностью включения детей и подростков в формирующиеся отношения социального типа, которые в праобщинах наших предков основывались на взаимопомощи и обязательной совместной трудовой деятельности как необходимых условиях их выживания. Формирование у детей установок, соответствующих духу первобытного коллективизма, отчасти обеспечивалось самой жизнью, а отчасти требовало специального, педагогического по своему характеру вмешательства, например, одобрения или неодобрения со стороны взрослых поведения детей.

В процессе антропосоциогенеза шло формирование специфического человеческого организма, способного к все более разнообразным видам деятельности и тонким операциям. В ходе совместного труда у наших предков развивались навыки общения, речь, становившаяся важным средством воздействия на психику и поведение, накопления и передачи опыта. Эволюция формирующихся людей была связана не только с изменениями анатомо-морфологического строения тела, не только с удлинением периода детства, но и со становлением сознательной человеческой психики. Деятельность хабилисов, архантропов, палеоантропов и, наконец, неантропов – людей современного антропологического типа – становилась все более целенаправленной, о чем свидетельствуют не только их усложняющаяся культура, но и увеличение объема головного мозга, составлявшего в среднем соответственно 600, 1000, 1350 и 1500 см³). Все более целенаправленными становились действия по передаче подрастающим поколениям опыта, все более эти действия приобретали черты, присущие образованию как деятельности целенаправленной. Увеличивался период детства, в ходе которого происходили физическое созревание индивидов и освоение ими необходимых знаний, способов деятельности и норм поведения.

Главным фактором возникновения образования был постоянный рост и усложнение социального (прежде всего производственного) опыта. Развитие трудовой деятельности, необходимой для существования формирующихся людей, было невозможно без овладения каждым новым поколением достижениями предшественников. Усвоение накапливаемого опыта, объем и сложность которого медленно, но неуклонно возрастали, не всегда могло осуществляться стихийно по мере включения подрастающих индивидов в трудовые и прочие социальные процессы. Возможность и необходимость образования обуславливались не только наличием и развитием искусственных структур, содержащих в себе общественный опыт, не только формирующимся сознанием, но и пластичностью психики и поведения индивидов, которая делала их способными прижизненно усваивать опыт возникающего социума и использовать его в своей деятельности.

Становящееся образование было направлено на формирование способности и готовности действовать, вести себя таким образом, чтобы обеспечивать собственное выживание и выживание сообщества посредством осуществления производственной деятельности и коллективного существования. Руководство социальным и культурным развитием подрастающих индивидов и составляло изначально главное содержание образования.

Образование изначально возникло не как одностороннее воздействие взрослого на ребенка, а как их взаимодействие при руководящей, организующей роли первого и активном освоении передаваемого опыта вторым. Образование возникло как процесс, органически и естественно сочетающий в себе и обучение,

направленное на интеллектуально-практическое развитие становящегося человека, на обеспечение усвоения им знаний, умений, навыков и способов деятельности, и воспитание, направленное на его эмоциональное, мотивационно-ценностное и волевое, нравственно-практическое развитие. Руководство физическим и интеллектуальным, нравственным и трудовым развитием индивидов сливалось в единый поток, обеспечивало формирование у них качеств, необходимых в условиях возникающего общества и отражающих конкретный уровень исторических достижений.

Изучение исторического развития форм педагогической деятельности – материальной, предметной, идеальной, духовной – обращает нас к проблеме конструирования педагогической реальности.

В новейшей справочной литературе указывается на то, что термин «реальность» употребляется в разных значениях: «все существующее вообще; объективный мир; действительность; фрагмент универсума, составляющий предметную область соответствующей науки»¹. В рамках феноменологической традиции социологи П. Бергер и Т. Лукман, рассматривая проблему социального конструирования реальности, определяли реальность «как качество, присущее феноменам, иметь бытие, независимое от нашей воли и желания». «Повседневная жизнь представляет собой реальность, которая интерпретируется людьми и имеет для них субъективную значимость в качестве цельного мира»², – пишут они.

По мнению И.А. Колесниковой, «под педагогической реальностью подразумевается вся совокупность явлений, событий, процессов, состояний, переживаний, проявлений в теоретическом, практическом, духовном опыте человечества в результате реализации педагогических целей и замыслов»³.

М.Б. Дандарон подчеркивает: «Социальная реальность конструируется из взаимодействий людей, в то же время она обуславливает и организует человеческие действия и силы, формы сотрудничества, организации их знаний, умений, усилий. При этом индивид является обособленным субъектом социальной жизни, наделенный способностью связывать и создавать эти формы и значения»⁴. Э. Гидденс отмечает, что «позиционирование, или расстановка индивидов в пространстве социальных взаимодействий, составляет фундамент социальной жизни»⁵. Структурированное пространство позиций учителя (воспитателя, наставника) и ученика (воспитанника, питомца) предстает как педагогическое поле взаимодействий этих позиций. Оно составляет фундамент, исходную точку (и исторически, и логически) возникновения особой педагогической реальности, которую можно представить, говоря словами П. Бурдьё, «как поле сил, точнее, как совокупность объективных отношений сил»⁶, навязываемых всем агентам, действующим в этом социальном поле и позиционируемым как учителя (воспитатели, наставники) и ученики (воспитанники, питомцы).

¹ Дышлевый П.С. Реальность // Новая философская энциклопедия : в 4 т. М., 2010. Т. 3. С. 428.

² Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование... С. 9, 38.

³ Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб., 1999. С. 11.

⁴ Дандарон М.Б. Социальное конструирование религиозного сознания : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Улан-Удэ, 2009. С. 17.

⁵ Гидденс Э. Устроение общества : пер. с англ. М., 2003. С. 20.

⁶ Бурдьё П. Социология политики : пер. с фр. М., 1993. С. 58.

Конструирование педагогических схем, по словам М.Б. Дандарон, «берет свое начало из реальности жизненного мира обычного человека, его повседневного знания, которое предшествует всем теоретическим системам»¹. Социальные институты, которые конституируют педагогическую реальность, по мнению В.Р. Имакаева, «формируются в процессе хабиитуализации, опривычивания совместных действий субъектов образования»². П. Бергер и Б. Бергер определяют институты «как регуляторные паттерны, то есть, по сути, программы, налагаемые обществом на поведение индивидов»³. В пространстве повседневной социализации потенциально существует педагогическое поле образование, перетекая в свою актуальную форму по мере обретения преднамеренности. «Повседневная жизнь представляет собой поток преднамеренной деятельности», – пишет Э. Гидденс. Преднамеренность он определяет «как характеристику действия (посредством которого, с точки зрения актора, возможно достичь определенного качества или результата), отражающую установку деятеля на достижение этого качества или результата»⁴.

Общество как пространство социальной жизни, по словам Г.Г. Феоктистова, «должно создать и поддерживать определенную структурную организацию, готовность и умение его членов жить и взаимодействовать в рамках этого сообщества. Определяющим моментом этой организации является существование и функционирование развитой системы социализации подрастающего поколения, обеспечивающей готовность этого поколения поддерживать стабильность существования сообщества в рамках допустимой экологической ниши... для человека отсутствует четко очерченная экологическая ниша существования – биологически он не относится к узкоспециализированным видам. Вынужденность развития разнообразия адаптационных механизмов к нечетко очерченным условиям существования в числе прочего привела к формированию в человеческих сообществах институализированной в тех или иных формах социальной жизни, которая психологически оформила отсутствующую биологическую нишу существования в виде замкнутого социального пространства – культуры сообщества, поддержание стабильности функционирования которого отныне и стало его основной задачей. Значение выполнения этой задачи сохраняется для человечества до сих пор, меняются лишь уровни выделенных сообществ: группы, племена, нации, народы, вплоть до набирающего ныне ускорение процесса глобализации. Уровень самоидентификации членов сообщества с действующей в нем культурой характеризует успешность функционирования институтов социализации в широком смысле этого понятия, включающего в качестве определяющих воспитательные и образовательные структуры, составляющие основу собственно педагогики. Задачей педагогики является теоретическая и практическая реализация целей социализации, ее инструментальное оформление в виде комплекса средств удержания будущих членов сообщества в сфере влияния этого сообщества, в его границах»⁵.

¹ Дандарон М.Б. Социальное конструирование... С. 17.

² Имакаев В.Р. Образовательная реальность: опыт социокультурного проектирования : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Уфа, 2009. С. 18.

³ Бергер П., Бергер Б. Личностно ориентированная социология... С. 93.

⁴ Гидденс Э. Устроение общества... 50–51.

⁵ Феоктистов Г.Г. Принуждение как структурный принцип педагогики // Образование и насилие : сб. СПб., 2004. С. 25.

Биологический индивид, рождаясь, осваивая культуру, овладевая культурным поведением, становится человеком как общественным существом, способным использовать культуру и воспроизводить ее. «Культура, – пишет В.Д. Шинкаренко, – как система правил не только действует как механизм принуждения к чему-то; правила также разъясняют то или иное поведение в обществе, различные возможности и запреты окружающего мира и общества; и через разъяснение принуждают человека следовать им. Правила – это мир, в котором живет человек, и чем стремительнее развивается современное человечество, тем больше оно погружается в мир, основанных на правилах. Поэтому под правилами необходимо понимать, что правила – это возможности и ограничения, которые накладываются на действия, поступки человека, а также на его мысли. Они формируют особое внутреннее знаково-смысловое пространство, которое имеет интерсубъективную природу, в результате чего происходит знаково-смысловое осмысление и осознание окружающего мира, природы человека, социальной структуры общества, культуры. Правила определяют границы сознания, то есть изменение правил позволяет конструировать реальность, а не просто быть пассивным потребителем чувственного восприятия мира. Конструирование правил позволяет конструировать реальность, то есть осознать новое знаково-смысловое пространство»¹.

Таким образом, конструирование педагогической реальности исторически оказывается конструированием пространства принуждения человека к освоению культуры, к овладению социальными ролями и нормами социальной жизни, позволяющими эффективно взаимодействовать с другими людьми в обществе.

Очевидно, что первоначально педагогическая деятельность осуществлялась в повседневном общении индивидов. Однако с момента возникновения общества в своей завершенной форме, т.е. тогда, когда социальное качество окончательно определилось и возникли люди современного антропологического типа, существовала еще одна форма педагогической деятельности. Она находилась за рамками повседневности и реализовывалась в ритуалах и обрядах.

Археологические материалы позволяют предположить, что приобщение к накопленному опыту у палеоантропов имело место не только в процессе повседневного общения, но и в ходе специальных религиозно окрашенных ритуализированных обрядов, которые исторически предшествовали инициациям.

Обнаружены пещеры Драхенлок (Швейцария), Петерсхеле (ФРГ), Ле Фертьюн (Франция), Цухвати (Грузия), Ильинка (Одесская область) и другие, в которых палеоантропы хранили в определенном порядке кости животных, преимущественно медведей, и совершали действия, носившие ритуально-магический характер. В них проходили своеобразные тренировки охотников, обеспечивавшие также приобщение подростков к сложному опыту специализированной охотничьей деятельности.

Вполне вероятно, что уже в то время зарождается идея воспитания необходимых охотничьих качеств и воплощается в прообразах инициации. Ведь необходимость в подготовке, проверке и отборе охотников уже возникла.

Таким образом, первой причиной, обусловившей возникновение обрядовых форм воспитания, была необходимость специальной подготовки подрастающих поколений к охоте на крупных, опасных животных. Эта подготовка

¹ Шинкаренко В.Д. Нейротипология культуры. М., 2005. С. 138.

должна была предшествовать охоте, так как в противном случае неподготовленные члены первобытных коллективов были не только беспомощны и бесполезны, но и явились бы помехой при выслеживании и преследовании медведей, мамонтов, зубров и т.п. Она предполагала как овладение подростками суммой определенных знаний, умений и навыков, так и формирование у них мужества и стойкости, развитие воли, физическую подготовку. В силу того, что одна праобщина палеоантропов, как правило, охотилась преимущественно на один вид животных, «программа» подготовки к ней была единой в основных, существенных моментах на протяжении многих и многих поколений. Эта подготовка сливалась с охотничьими обрядами, носившими магический и тотемистический характер, становясь их составной частью. Причем подобная ритуализированная форма передачи подрастающим поколениям охотничьего опыта была единственно возможной в ту эпоху. И это является второй важнейшей причиной, обусловившей зарождение обрядов, напоминающих позднейшие инициации в праобщинах мустьерских палеоантропов.

Ритуалы, существование которых в мустье безусловно доказано, являлись одним из главных способов накопления и передачи опыта¹. Как отмечала Е.С. Копьева, ритуал играл на начальных этапах своего развития роль образца поведения, образцовых форм деятельности. Поскольку основным средством закрепления того или иного жизненно важного для всякого коллектива умения на первых порах могло быть лишь обучение ему всех членов коллектива, постольку необходим был ритуал, обязательный для всех без исключения и постоянно воспроизводящий это умение в регулярных «тренировках»².

Определенная часть накопленного опыта в праобщинах мустьерских палеоантропов фиксировалась в форме стереотипно повторяемых действий, т.е. в форме ритуалов. Язык еще окончательно не сформировался; знаковые коммуникативные системы, позволявшие транслировать опыт, не сложились; действий, специально служащих для обозначения конкретного способа поведения, например на охоте, еще не было. Они существовали в самом акте поведения. Поэтому информация о способах охотничьей деятельности накапливалась в самом процессе материальной деятельности и вместе с ним воспроизводилась. То есть передача деятельности осуществлялась посредством ее имитации, демонстрировавшейся подросткам, которые постепенно включались в нее. Обряды способствовали подготовке молодых охотников. Символически совершались действия, воспроизводились элементы трудового процесса, которые должны были помочь охотникам достичь желаемого результата: подготовка оружия, маскировка, выслеживание зверя, выбор удачного момента для нападения и поражения цели. Обряды служили своеобразной репетицией, тренировкой для участников. Использование шкур, масок животных и подражание их движениям и повадкам способствовали лучшему усвоению поведения животных, помогали охотникам совершенствовать точность и мастерство охоты; это также служило передаче от поколения к поколению знаний о животных. Таким образом, важным условием развития процесса станов-

¹ См., напр.: Кларк Дж.Д. Доисторическая Африка : пер. с англ. М., 1977. С. 138 ; Чайлд Г. Археологические документы по предыстории науки. Ст. 1 : пер. с англ. // Вестн. мировой культуры. 1957. № 1. С. 3.

² Копьева Е.С. Первобытная миология и религия: Проблема генезиса // Вестн. МГУ. 1984. № 2. С. 69–70. Серия 7. Философия.

ления воспитания в праобщинах палеоантропов стала необходимость передачи опыта охотничьей деятельности в ритуализированной форме.

В ритуализированной форме должны были передаваться не только «программа» охоты, но и зародившиеся социальные стереотипы поведения в целом. Рассматривать обряды, имевшие место в мустьерскую эпоху, в качестве своеобразных церемоний, исторически предшествовавших инициациям, позволяет также тот факт, что в праобщинах палеоантропов уже вполне сложилась естественная половозрастная система разделения труда. Юноши-подростки по достижении определенного возраста переходили из группы женщин в группу мужчин. Этот переход обуславливал изменение их положения в жизни праобщины, а также предполагал усвоение ими определенной части накопленного опыта, связанного прежде всего с их будущей охотничьей деятельностью. Фиксация социального изменения могла осуществляться лишь в форме обряда: приобщение к сложной программе поведения уже в то время требовало специального ритуала, о чем свидетельствуют многочисленные погребения палеоантропов. Эти погребения позволяют предположить о существовании обрядов, отражавших все этапы жизненного цикла палеоантропов – от рождения и достижения физической и социальной зрелости до смерти.

Таким образом, имеющиеся в распоряжении современной науки археологические материалы и их этнографические аналогии позволяют предположить, что обряды типа инициации зародились в мустьерскую эпоху. Им наряду с другими функциями была присуща и специфически воспитательная функция, которая выражалась в передаче подрастающим поколениям опыта охотничьей деятельности, в выработке определенных умений и навыков, в физической тренировке. Об этом, в частности, писал Б.А. Рыбаков: «Не исключено, что идея воспитания необходимых физических качеств и охотничьего мужества, воплощенная в первобытных инициациях, могла зародиться уже в это время. Во всяком случае, необходимость в проверке и отборе лучших молодых охотников уже возникла»¹.

В самом общем виде «ритуал – это стереотипная последовательность действий, выполняемая в определенных обстоятельствах»². В определении А.К. Байбурина, «ритуал – это особая программа поведения, с помощью которой коллектив преодолевает критические точки бытия»³. Ритуал – это социальная реальность, которая противостоит повседневности. «Ритуал, – пишет Л.П. Морина, – понимаемый... в предельно широком смысле как структурированная определенным образом поведенческая модель... позволяет сконцентрировать внимание на основных механизмах универсализации культурного опыта. Ритуал выделяется из повседневности как *ино-бытие*, имеющее собственные цели и ценности... Ритуал воспринимается как ино-бытие и требует "переключения", остановки ("вдоха")... В ритуале большое значение имеет символическая функция»⁴. При этом важно иметь в виду, что «в ритуале представлены наиболее важные отношения между

¹ Рыбаков Б.А. Язычество древних славян. М., 1981. С. 98.

² Алоньева С.Б. Ритуал, он же – обряд. Разговор об определениях URL : http://vvz.nw.ru/folk/Research/adonyeva_ritual_2007.htm

³ Байбурина А.К. Ритуал в системе знаковых средств культуры // Этнознаковые функции культуры : сб. М., 1991. С. 22.

⁴ Морина Л.П. Семиотика ритуализированных поведенческих форм : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. СПб., 2008. С. 3.

людьми, которые необходимо постоянно воспроизводить, регулировать и управлять ими... Основной функцией ритуала является не только коммуникация, но и, что не менее важно, это соединение разрозненных частей социальной практики и личных знаний в единое целое; и это единое целое является продуктом культуры»¹.

Ритуал оказывает огромное влияние на становления субъекта социального действия. «Генезис социальности, – подчеркивает В.Н. Нечипуренко, – в ритуале включает в себя процесс формирования социальной стороны человеческой субъективности... Идеологический аспект ритуала заключается в его трансформирующем влиянии на личность, в процессе которого закодированные в ритуале смыслы и ценности, носящие нормативно-идеологический характер, раскрываются, переживаются эмоционально и в конечном счете интериоризируются. Тем самым ритуал выполняет функцию социализирующего фактора не только на иррефлексивном уровне, но и на уровне “живого практического сознания”, выступая конституирующим компонентом осмысления опыта повседневности, участвуя в выработке идеологических доктрин и институционализированных систем мысли и действия данного конкретного общества»².

На раннем этапе истории человечества ритуалы, противостоящие повседневной жизни первобытных людей, играли огромную роль в формировании у них установок, которые воплощали коллективные ценности коллективов и обеспечивали следование принятым нормам поведения. Ритуалы обладали огромной внушающей силой, а суггестия, по мнению Б.Ф. Поршнева, в первобытном обществе являлась «средством воздействия людей на поступки и поведение других, т.е. особой системой регуляции поведения»³. Более того, современные исследования позволяют сделать вывод, что «суггестия как способ регуляции индивидуального поведения лежал в основе всей системы общественных отношений доцивилизационного периода развития общества, заменяя собой, вернее, предвосхищая сложную государственно-правовую систему регуляции эпохи цивилизации»⁴.

С помощью ритуалов первобытные люди передавали подрастающим поколениям опредмеченный в них опыт, формировали общественно значимые установки, приобщали к нормам и правилам поведения, готовили к принятию определенных социальных ролей. В отличие от педагогической деятельности, осуществляемой в рамках повседневного общения, педагогическое воздействие ритуалов (а они были синкретичны и многофункциональны) было значительно более интенсивным и эффективным. Кроме того, если обучение и воспитание в пространстве повседневной жизни оказывались случайно и ситуативно, а потому ненадежно, то ритуалы были обязательны и гарантированно обеспечивали необходимое воздействие на индивидов.

Наиболее явно педагогические функции ритуалов прослеживаются в обрядах инициаций, который имели универсальный характер и в первобытную эпоху с различными вариациями были распространены повсеместно. В условиях господства естественного по возрасту деления труда индивид готовился к полноценному участию в жизни первобытного коллектива в качестве члена либо муж-

¹ Шинкаренко В.Д. Смысловая структура... С. 138, 146.

² Нечипуренко В.Н. Ритуал: генезис социального бытия и формирование субъективности : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Ростов н/Д, 2002. С. 12, 13.

³ Поршнев Б.Ф. О начале человеческой истории. М., 1994. С. 415.

⁴ Субботина Н.Д. Суггестия и контрсуггестия в обществе. М., 2007. С. 30.

ской, либо женской группы и соответственно усваивал либо «мужскую», либо «женскую» часть культуры общины, необходимую для его будущей деятельности. Важным механизмом, обеспечивавшим дифференцированное усвоение юношами и девушками социального опыта, были инициации. Они не только поддерживали стратификацию коллективов по возрасту, но и закрепляли группирование их членов по полу.

Физическое и социальное созревание шло, как правило, параллельно и в основном завершалось одновременно, что, в частности, обуславливалось сравнительно небольшим объемом социального опыта, подлежащего усвоению каждым индивидом. Обряды инициации завершали этот процесс, закрепляя и дополняя все предшествующее воспитание, а также проверяя физическую и социальную зрелость индивида. Член общины, прошедший церемонии посвящения, переходил в следующую возрастную группу коллектива, получал новый общественный статус.

С момента наступления половой зрелости подростков начинали готовить к возрастным инициациям. С ними в первобытных общинах был связан важнейший этап воспитания подрастающих поколений. В своей классической форме инициации сохранились до настоящего времени у австралийских аборигенов. У коренных жителей Австралии инициации проходят как мальчики (обычно по достижении десяти–двенадцати лет), так и девочки (обычно после первой менструации). Инициации знаменуют собой переход от невежества к знанию, от безответственности к долгу, от безмятежного детства к дисциплинированной зрелости. Они состоят из нескольких циклов и продолжаются в течение длительного времени, растягиваясь у некоторых племен на 15–20 лет.

Более сложными и длительными были инициации мальчиков. По свидетельству этнографов, их изолировали от общины, так сказать, «изымали» из повседневной жизни. Основную часть времени мальчики проводили с мужчинами, которые, во-первых, приучали их к беспрекословной дисциплине, к безусловному выполнению всех правил поведения, принятых в общине. Во-вторых, мальчиков знакомили с религиозными представлениями, постепенно приобщали к религиозным таинствам; им рассказывали мифы и предания, обучали ритуальным действиям. В-третьих, мальчиков учили изготавливать орудия охоты и рыбной ловли, знакомили с особенностями поведения животных, формировали у них охотничьи умения и навыки. В-четвертых, мальчиков приучали переносить трудности и лишения, развивали у них выносливость, волю, смелость.

После того как мальчики проходили цикл специальной обязательной подготовки, их допускали к участию в церемониях посвящения, во время которых испытывались их воля, смелость, стойкость, выносливость, а также проверялось, насколько хорошо они усвоили все то, чему их учили в течение месяцев, предшествовавших обрядам. Эти церемонии сопровождались песнями и танцами, проходили при свете костров. Их участники надевали фантастические маски и раскрашивали свои тела в разные цвета. Все это должно было придать особую значимость обрядам, обеспечить наиболее эффективное воздействие на психику и поведение посвящаемых, укрепить в их сознании представление о качественном изменении их общественного статуса, подчеркнуть особое значение перехода из одной возрастной группы общины в другую. Обязательным условием этого перехода являлось успешное прохождение иницируемых всех испытаний, часто со-

проводящихся физическими мучениями (постом, обрезанием, выбиванием зубов и т.п.).

Циклы церемоний, через которые проходили иницируемые, растягивались на длительное время, но подготовка к заключительным этапам инициации была главным образом связана с приобщением к сакральным таинствам, составившим святая святых общины.

Инициации проходили также и девушки. Но женские обряды посвящения были значительно менее длительными и, как правило, были направлены на подготовку к брачно-семейной жизни и приобщение к сакральным таинствам. Помимо этого, молодых женщин, вышедших замуж, терпеливо обучали старшие жены мужа всему тому, что входит в круг обязанностей жены.

Древние инициации нашли наиболее яркое отражение в сказке «Хитрая наука». Ее сюжет основан на том, что высланный или изгнанный из дома юноша попадает к колдуну и, пройдя специальный курс обучения, возвращается домой, обладая каким-нибудь необычным мастерством. Данный сюжет встречается в сказках как восточных славян, так и других народов мира. Сравнительно-историческое изучение русских народных сказок, мирового фольклора, данных этнографии позволяет установить связь их сюжетов с обрядами посвящения, обратив внимание на то, как воспринимались первобытными людьми знания и умения, приобретаемые ими во время инициации. Участие юношей в мифических представлениях, обрядах, ритуалах племен воспринималось как приобщение к некоей «тайной науке». Они получали знания, значимость которых определялась сквозь призму возможности действовать и влиять на окружающий мир неким магическим образом (как, например, в сказке, герой которой приобретает способность превращаться в животных). Идея испытания героя, пронизывающая многие произведения восточнославянского фольклора и связанная с древними возрастными инициациями, относится и к девушкам.

Информация об инициациях содержится в фольклоре многих народов мира. Например, у аборигенов Австралии есть мифы, специально посвященные этим обрядам. Эти мифы, существующие в обществе, где имеют место и сами обряды, не отражают традиции давно минувших времен (как у восточных славян), а выполняют вполне определенную практическую функцию. В них дается обоснование необходимости инициации как некоего «божественного» установления и содержится информация о том, как надо проводить инициации, т.е. фиксируется устная традиция, передающая соответствующий опыт от поколения к поколению.

В мифах австралийцев и других народов мира нашла выражение идея, согласно которой инициации – это не просто вооружение подростка знаниями, ранее ему неизвестными, не просто приобщение его к сакральным тайнам, не просто целенаправленное формирование у него определенных личностных качеств и не просто проверка его зрелости. Инициации – это также (и прежде всего) обряд, пройдя который, подросток получает силу, исходящую от тотемного божества и умерших великих предков и делающую его могущественным и непобедимым.

Инициации не только поддерживали стратификацию коллективов по возрасту, но и закрепляли группирование их членов по полу. Представления первобытных людей об инициации как о смерти и рождении индивида были связаны с получением человеком нового статуса, как бы уничтожавшего его прежнее состояние. При этом новый статус не просто свидетельствовал о переходе из одной

группы общины в другую, а являлся результатом «социального рождения» индивида, его приобщения к родовому коллективу. Обучение и воспитание были наряду с религиозными церемониями успешно пройденными испытаниями, необходимым условием получения посвящаемыми нового социального статуса. Иницируемые рассматривались как новорожденные, которые ничего не знают и ничего не умеют; им предстояло всему научиться, и особенно тому, что считалось наиболее важным в каждой конкретной первобытной группе. Именно это во многом и обеспечивалось инициациями, что свидетельствует о вполне адекватном восприятии первобытными людьми воспитания как эффективного средства приобщения детей к накопленному опыту.

Изначально образование (педагогическое взаимодействие) вплетено в пространство жизни, в поток непреднамеренной социализации.

В пространстве жизни естественным образом определяются «участки», где педагогические ситуации возникают наиболее часто, воспроизводятся. Это участки двух типов: одни растворены в повседневной жизни сообщества (общины, семьи), другие конституируются за рамками повседневного бытия, оказываются связанными с ритуалами (обрядами).

Ритуализация, во-первых, оказывается связанной с деятельностью и повседневной жизнью отдельных, достаточно четко обособляемых, групп людей – колдунов (шаманом, жрецов, знахарей-лекарей и т.п.), предводителей (вождей и т.п.), специалистов в каком-либо «ремесле» (особо искусных изготовителей орудий из камня, кости, дерева, позднее – кузнецов, гончаров и т.п.). В этой ситуации *пространство образования совмещается с пространством жизни*, педагогического взаимодействия, переплетаясь с некоторыми ритуализированными элементами. Возникает институт ученичества, который, с одной стороны, фиксирует образовательную направленность жизненного пространства, оказывается связанным с повседневной жизнью умелых, которые становятся учителями, наставниками, а с другой – не предполагает обособления педагогического взаимодействия (обретающего устойчивое постоянство). Пространство повседневной жизни учителя, дополняемого его особыми педагогическими усилиями, становится пространством образования для ученика. Позднее в рамках ученичества образовательное пространство может обособляться как для ученика, так и для учителя, конституируясь в особое совместное жизненное пространство для каждого. Но так или иначе жизненное пространство учителя, оказывающееся вне его непосредственного педагогического общения с учеником, оказывается важнейшим источником его образовательной деятельности.

Во-вторых, ритуализация оказывается связанной с устойчивым выходом за рамки повседневной жизни. Возникают ритуалы (обряды), которые несут в себе мощный педагогический компонент, произрастающий из их социализирующих функций. Это особенно ярко проявляется в обрядах инициаций. Постепенно в пространстве жизни формируется особое пространство образования – «школа». Логика пребывания в нем не совпадает с логикой повседневной жизни. Оно обретает статус повседневного пространства жизни в образования. Это пространство «выдергивает» учеников из их повседневности и конституирует себя как повседневную жизнь для учителей.

Образование как социальный институт выделяется из их совокупности по предметным критериям. Первоначально пространство образования растворено

в пространстве повседневной жизни и в пространстве синкретического сакрального ритуала, т.е. предметность образования устойчиво фиксируется и закрепляется за социальными институтами, имеющими более широкую предметность: а) формами общности людей (община, семья), обладающими качествами пространства повседневной жизни; б) обрядами-ритуалами (инициации), обладающими качествами «неповседневности». Впоследствии появляются и легитимизируются специальные образовательные институты, для которых образование является если не единственным, то главным предметом. Они различаются по обособленности от «пространства жизни», создавая особое фиксированное, устойчивое «пространство образования». Это различие принципиально важно с точки зрения понимания внутренних противоречий образования, а также путей и способов обеспечения его эффективности (через обеспечения принятия «учеником»).

Ученичество. «Пространство образования» неразрывно связано с «пространством жизни». Для учителя оно является органической составной пространства его жизни, а для ученика «пространство образования» и «пространство жизни» совпадают, ибо его жизнь оказывается образованием и подчинена его задачам (жизнь в явном виде становится учебой). Все социализирующие влияния, возникающие из совместной жизни с учителем, интегрируются в непрерывный поток образования.

Школа. «Пространство образования» устойчиво, выражено обособляется от «пространства жизни» (повседневной) и учителя, и ученика. «Пространство образования» становится повседневностью другого рода – повседневностью образования. Для учителя это еще и профессиональная повседневность.

Включенность образования как института в живой социальный организм, в пространство конкретной исторической культуры.

Таким образом, на самых ранних стадиях человеческой истории образование вплетено в поток жизни (повседневной и ритуализированной). При этом оно становится неотъемлемой (но не главной) частью определенных жизненных пространств – таких, как семья, инициация и т.п. Затем оно дополняется новыми формами и возникает образование как постоянное взаимодействие в более широком жизненном пространстве (ученичество), а также образование как главная функция определенного пространства, специально обособленного для его осуществления из жизненного пространства.

Список использованной литературы

1. Алоньева, С.Б. Ритуал, он же – обряд. Разговор об определениях [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://vvz.nw.ru/folk/Research/adonyeva_ritual_2007.htm
2. Байбурин, А.К. Ритуал в системе знаковых средств культуры [Текст] // Этнознаковые функции культуры. – М., 1991.
3. Безрогов, В.Г. Традиции ученичества и институт школы в древних цивилизациях [Текст]. – М., 2008.
4. Бергер, П. Личностно ориентированная социология [Текст] / П. Бергер, Б. Бергер // Социология: Биографический подход : пер. с англ. М., 2004.
5. Бергер, П. Социальное конструирование реальности [Текст] : пер. с англ. / П. Бергер, Т. Лукман. – М., 1995.
6. Бим-Бад, Б.М. Образование в контексте социализации [Текст] / Б.М. Бим-Бад, А.В. Петровский // Бим-Бад Б.М. Очерки по истории и теории педагогики : сб. – М., 2003.

7. Бим-Бад, Б.М. Образование [Текст] / Б.М. Бим-Бад, А.В. Петровский // Росс. пед. энцикл. : в 2 т. – Т. 2. – М., 1999.
8. Большой психологический словарь [Текст] / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб., 2006.
9. Бродель, Ф. Динамика капитализма [Текст] : пер. с фр. – Смоленск, 1993.
10. Бурдьё, П. Социология политики [Текст] : пер. с фр. – М., 1993.
11. Вальденфельс, Б. Повседневность как плавильный тигль рациональности [Текст] : пер. с нем. – М. : Социо-Логос. – М., 1991.
12. Вамбольт, Н.В. Повседневность в истории [Электронный ресурс]. / Н.В. Вамбольт, М.П. Шубина // Вестн. Ом. гос. пед. ун-та : электр. науч. журн. –2006. – Режим доступа : www.omsk.edu
13. Гатаева, Б.Т. Концепции повседневности в зарубежной культурологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://paradigma.narod.ru/03/contents03.html>
14. Гидденс, Э. Социология [Текст] : пер. с англ. – М., 1999.
15. Гидденс, Э. Устройство общества [Текст] : пер. с англ. – М., 2003.
16. Дандарон, М.Б. Социальное конструирование религиозного сознания : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – Улан-Удэ, 2009.
17. Добренъков, В.И. Фундаментальная социология [Текст] : в 15 т. – Т. VIII. Социализация и образование / В.И. Добренъков, А.И. Кравченко. – М., 2005.
18. Дышлевы, П.С. Реальность [Текст] // Новая филос. энцикл. : в 4 т. – М., 2010. – Т. 3. – С. 428.
19. Ильенков, Э.В. Философия и культура [Текст]. – М., 1991.
20. Ильин, Г.Л. Основные этапы развития педагогической деятельности [Текст] // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 90–99.
21. Имакаев, В.Р. Образовательная реальность: опыт социокультурного проектирования [Текст] : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – Уфа, 2009.
22. Касавин, И.Т. Анализ повседневности [Текст] / И.Т. Касавин, С.П. Щавелев. – М., 2004.
23. Кларк, Дж.Д. Доисторическая Африка [Текст] : пер. с англ. – М., 1977.
24. Козлова, Н.Н. Повседневность [Текст] // Новая филос. энцикл. : в 4 т. – М., 2010. – Т. 3. – С. 254.
25. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии [Текст]. – СПб., 1999.
26. Копьева, Е.С. Первобытная миология и религия: Проблема генезиса [Текст] // Вестн. МГУ. – 1984. – № 2. – С. 69–70. – Серия 7. Философия.
27. Корнетов, Г.Б. От первобытного воспитания к гуманистическому образованию [Текст]. – М., 2010.
28. Марков, Б.В. Храм и рынок. Человек в пространстве культуры [Текст]. – СПб., 1999.
29. Маркс, К. К критике политической экономии [Текст] // К. Маркс, Ф. Энгельс. – Соч. – Т. 13.
30. Матюшев, Ф.И. Социальная антропология [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://lib.socio.msu.ru/l/library>
31. Мерцалов, В. Логика антропогенеза: Происхождение человека [Текст]. – СПб., 2008.
32. Морина, Л.П. Семиотика ритуализированных поведенческих форм [Текст] : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – СПб., 2008.
33. Нечипуренко, В.Н. Ритуал: генезис социального бытия и формирование субъективности [Текст] : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Ростов на/Д, 2002.
34. Парсонс, Т. О структуре социального действия [Текст] : пер. с англ. – М., 2007.
35. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М. : БРЭ, 2002.

36. Поршнева, Б.Ф. О начале человеческой истории [Текст]. – М., 1994.
37. Рыбаков, Б.А. Язычество древних славян [Текст]. – М., 1981.
38. Субботина, Н.Д. Суггестия и контрсуггестия в обществе. М., 2007.
39. Сыров, В.Н. О статусе и структуре повседневности (Методологические аспекты) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://siterium.trecom.tomsk.su/syrov/Syrov_12.htm
40. Феоктистов, Г.Г. Принуждение как структурный принцип педагогики [Текст] // Образование и насилие. – СПб., 2004.
41. Чайлд, Г. Археологические документы по предыстории науки. Ст. 1 [Текст] : пер. с англ. // Вестн. мировой культуры. – 1957. – № 1. – С. 3.
42. Шинкаренко, В.Д. Нейротипология культуры [Текст]. – М., 2005. – С. 138.
43. Шинкаренко, В.Д. Смысловая структура социокультурного пространства: Игра, ритуал, магия [Текст]. – М., 2005. – С. 134.
44. Шубина, М.П. О понятии и природе повседневности [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [proceedings.usu.ru/?base=mag/0042\(04_01-2006\)](http://proceedings.usu.ru/?base=mag/0042(04_01-2006)).



Исследования аспирантов и соискателей

Ю.Н.Фирсова

РЕФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРОПЕ КАК РЕЗУЛЬТАТ ВНЕДРЕНИЯ ПОЛИТИКИ «НОВОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ»

Анализируется процесс реструктуризации системы высшего образования в странах Западной Европы, начатый в конце XX века в рамках внедрения концепции «нового государственного управления» в различные области бюджетной сферы. Автор рассматривает основные изменения, произошедшие в работе вузов, – усиление функций руководящего состава, создание попечительских советов, установление модели государственно-частного партнерства между вузами и представителями промышленности и частного бизнеса.

система высшего образования в Европе, «новое государственное управление», автономия вузов, предпринимательская деятельность, государственно-частное партнерство.

В конце XX – начале XXI века началась реструктуризация системы высшего образования в Европе, ставшая частью реформирования государственного сектора. Необходимость изменений в бюджетной сфере назрела, поскольку, разросшаяся до больших размеров, она была сильно бюрократизирована и плохо управляема. При этом эффективность ее работы падала, а стоимость содержания год от года увеличивалась. Многоцелевые департаменты подчас дублировали друг друга, имея одинаковые функции и занимаясь похожей деятельностью. Однако услуги, которые они предоставляли, были низкого качества. Государственные учреждения не могли конкурировать с представителями частного бизнеса, так как сильно отставали от него по всем параметрам.

Важную роль в процессе проведения реформ сыграла и глобализация мировой экономики, которая привела к открытию новых рынков, введению правил свободной торговли и возрастающей роли таких мировых организаций, как Всемирная торговая организация (ВТО), Всемирный банк. Можно выделить также и ряд технологических причин: развитие сети Интернет и мобильной связи, появление компьютерных программ, помогающих в ведении бизнеса (CRM, ERP, Knowledge Management).

Все эти факторы способствовали началу процесса реформирования государственного сектора с целью повышения эффективности его работы и уменьшения затрат на его содержание. Правительства предприняли серьезные шаги по реструктуризации бюджетной сферы путем проведения реформ, призванных «пере-

вести государственный сектор на рыночные рельсы» и «уменьшить бюджетные расходы правительств без негативных побочных эффектов и последствий для общества в целом»¹. Позже для их описания был предложен термин «новое государственное управление» – New Public Management (NPM).

Философия NPM состоит в «переносе рыночных принципов и технологий управления из частного в государственный сектор, основанном на неолиберальном понимании государства и экономики»². Целями этого процесса являются минимизация роли государства в работе бюджетной сферы и повышение эффективности деятельности последней. Традиционно выделяют три основных элемента этого реформирования:

- реорганизация государственного сектора с целью усиления контроля за его деятельностью (уменьшение бюрократии, децентрализация власти, разделение крупных организаций-монополистов на более мелкие);
- создание конкурентной среды (как в рамках самой бюджетной сферы, так и с частным бизнесом);
- введение системы поощрений (отход от фиксированных зарплат в пользу бонусов, краткосрочные контракты, ограничение роли профсоюзов).

Основными ценностями идеологии «нового государственного управления» стали: бережное отношение к деньгам, эффективность, прозрачность, деятельностный подход и конкуренция. А главный лозунг проводимых изменений сформирован следующим образом: «Управление должно управлять!» (Management must manage!).

Реформы NPM были призваны изменить принципы оказания услуг: в центр этого процесса теперь ставится клиент, под интересы которого необходимо подстраиваться. В образовательной сфере это означает, что студент фактически становится потребителем, а образование – товаром потребления, повышения качества которого он вправе требовать. «Образовательный продукт» выходит на рынок, поэтому должен соответствовать определенным стандартам, что определяется с помощью системы оценивания работы вузов, а рыночные механизмы регулируют спрос и предложение³. Такая концепция, хотя и противоречит общепринятым представлениям об образовании как о передаче опыта, а о процессе обучения как о творческой деятельности, стала основой реструктуризации системы образования в европейских странах.

Реформы системы высшего образования, проводимые согласно концепции «нового государственного управления», предполагали прежде всего изменение взаимоотношений между государством и образовательными учреждениями. Вместо регулирования академического и научно-исследовательского процесса государство оценивает результаты работы университетов, а структура его взаимодействия с вузами меняется, приобретая более сложный и опосредованный характер. «Иерархическая модель отношений сменяется моделью отношений партнерства, к участию в котором государства также стремятся привлечь и других заинтересо-

¹ Воловик А.К. Западноевропейское высшее образование в парадигме нового менеджмента в бюджетной сфере (NPM) // Психол.-пед. поиск. 2009. № 4 (12). С.77.

² Drechsler W. The Rise and Demise of the New Public Management // Post-austic Economics Review. – 2005. – Issue № 33, 14 September.

³ Tolofari S. New Public Management and Education // Policy Futures in Education. 2005. № 1. P. 84.

ванных участников – бизнес и местные сообщества». При этом государству остаются наблюдательно-контролирующие функции и «безусловная роль катализатора и, в значительной степени, заказчика как образовательных услуг для населения, так и изменений в процессах управления высшим образованием»¹.

Для осуществления этих изменений в европейских странах в разное время был принят ряд законов, регулирующих права и обязанности вузов как автономных организаций. Они стали своеобразной парадигмой, определяющей границы деятельности вузов и степень государственного контроля над ними. Вслед за Великобританией и Голландией, характерными чертами системы высшего образования которых были дерегуляция власти и широкая автономия вузов, по этому пути пошли Бельгия, Австрия, Дания и другие западноевропейские страны, а в 2003–2005 годах реформирование началось и в Восточной Европе.

Расширение полномочий вузов и сокращение государственного финансирования привели к тому, что теперь вузам необходимо искать и собственные источники доходов. Такими источниками являются плата за обучение (поэтому каждый факультет должен иметь определенное количество студентов, обучающихся на платной основе), привлечение средств государственных и негосударственных фондов, организация курсов по подготовке в высшие учебные заведения, курсов повышения квалификации, технических консультаций, экспертных оценок товаров, аудиторские услуги, сдача помещений и площадей в аренду.

Система, в которой вуз самостоятельно зарабатывает средства, по мнению идеологов реформ NPM, способствует улучшению работы учебных заведений, так как вуз начинает контролировать доходы и расходы, что приводит к экономии. Автономные университеты находят деньги на реализацию своих учебных и научно-исследовательских проектов, привлекая к сотрудничеству различные фонды и организации, стремятся получить гранты, предоставляемые государством и частными компаниями, а также используют другие финансовые инструменты получения прибыли, которые ранее не были свойственны представителям образовательной сферы.

Появилось даже специальное понятие, отражающее суть происходящих изменений, – «предпринимательский университет». Процесс превращения традиционных университетов в предпринимательские фактически идет во всех европейских странах и требует сочетания образовательной миссии учебного заведения с коммерческим отношением к построению академического процесса.

Реформы NPM в значительной степени изменили работу вузов, структуру управления и взаимодействия университетов с обществом. К основным нововведениям можно отнести следующие:

– расширение полномочий ректора и проректоров; сдвиг от традиционной академической коллегиальности к единоличному принятию решений руководством; существенное сокращение функций ученого совета университета, деятельность которого теперь сводится к консультационной;

– создание при университетах наблюдательных и попечительских советов из представителей власти, образовательного сообщества, частного бизнеса или промышленности, призванных контролировать деятельность руководства вузов и проверять финансовую отчетность;

¹ Железов Б.В. Осмысление опыта реформ управление высшим образованием в ЕС // Вестн. м35еждународ. организаций. 2008. № 2. С. 35

– введение системы контрактного исполнения бюджета – государство ежегодно выплачивает единовременную сумму на выполнение конкретных программ, а университет обязан представлять полный финансовый отчет за потраченные средства;

– обязательное стратегическое планирование деятельности учебного заведения, которое отражает цели и задачи работы, выделяет перспективы в таких областях, как администрирование, академическая и научно-исследовательская деятельность;

– диверсификация высшего образования, подразумевающая введение дифференцированного многоуровневого обучения, увеличение количества предлагаемых специальностей и междисциплинарных курсов, внедрение возможностей перехода с одной программы высшего образования на другую, построение программ по модульному принципу, предоставление возможностей для обучения в течение всей жизни;

– расширение возможностей для получения высшего образования – больший доступ к обучению в колледжах и университетах для представителей различных национальностей, социальных групп, меньшинств и людей с ограниченными возможностями;

– внедрение новых способов преподавания, передачи информации и проверки знаний (электронные, дистанционные курсы, обучение через Интернет);

– профессиональная переподготовка профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений (курсы повышения квалификации, семинары, обмен преподавателями между университетами);

– создание и поддержание репутации, имиджа учебного заведения (как и частные компании, образовательные учреждения должны работать над этим, поскольку на псевдорынках это основное оружие в конкурентной борьбе)¹;

– усиление социальной роли университетов, выполнение определенной миссии, которая призвана распространять и передавать знания обществу, что в конечном итоге способствует привлечению студентов, партнеров и спонсоров;

– введение системы оценивания академической и исследовательской деятельности (количество печатных работ, выпуск журналов и получение грантов).

Реформирование системы высшего образования подразумевает укрепление связей университетов с организациями, работающими в далеких от образования сферах. Все большую популярность приобретает модель государственно-частного партнерства на базе образовательных учреждений, которая является «ярким примером размывания границ между государственной сферой и бизнесом»². Чаще всего такого рода сотрудничество возникает между вузами и промышленными предприятиями, а также представителями частного бизнеса. Причем инициатива обычно исходит от руководства вузов: по данным исследователей, это происходит в 75 % случаев³. Учебное заведение должно готовить специалистов, востребованных на рынке труда, и привлекать к совместной работе потенциальных работодателей будущих выпускников, которые также в этом заинтересованы. Возможны разные формы сотрудничества – от проведения лабора-

¹ Tolofari, S., *New Public Management...* P. 86.

² Eliassen K., Sitter N. *Understanding Public Management*. London, 2008. С. 107.

³ Железов Б.В. *Осмысление опыта...* С. 27– 35.

торных исследований и экспертиз до совместного внедрения исследовательских проектов.

Сторонники государственно-частного партнерства в образовательной сфере считают его очень перспективным, так как в университеты приходят капиталы частного бизнеса и промышленности, а образовательные программы корректируются в соответствии с теми требованиями, которые они предъявляют. Также происходит разделение рисков между представителями государства (как главного источника финансирования учебных заведений) и бизнеса. Однако критики данной модели отмечают, что она работает лишь в том случае, когда проект быстро окупается, в долгосрочной же перспективе возникает множество проблем¹. Кроме того, не все университеты в силу специфики своей деятельности могут использовать эту модель, ее сфера в основном ограничивается образовательными учреждениями с техническим уклоном. Следует также отметить, что университеты пока имеют небольшой опыт в данной области и законодательно подобные отношения регулируются слабо.

Философия NPM предполагает, что профессорско-преподавательский состав фактически должен заниматься предпринимательской деятельностью. Главной идеей изменений в работе преподавателей вузов становится гибкость, которая выражается в поиске новых форм и выходе за традиционные академические рамки, в проявлении инициативы и получении за это поощрений. Подобная политика вызывает бурные споры в европейском академическом сообществе и резкую критику многих его представителей.

Кроме того, внедрение подобного рода инициатив на практике показало, что индивидуальное предпринимательство может привести к конфликту с институциональным предпринимательством. Стремление преподавателей «продать свой личный педагогический опыт» нескольким вузам одновременно (работа по совместительству законодательно не запрещена) ослабляет научно-исследовательский и академический потенциал вуза и его конкурентоспособность. Поэтому в некоторых странах университеты были вынуждены принять меры по предотвращению копирования программ преподавателями, а также снизить бонусы и премии для сотрудников, подрабатывающих в частных вузах².

Проведение реформ «нового государственного управления» в сфере высшего образования вызвало неоднозначную оценку академического сообщества. Все чаще слышится их критика, так как многие их постулаты показали свою несостоятельность и дали эффект, противоположный ожидаемому. В реальности новая модель управления вузами привела к еще большему контролю, усилению отчетности и бюрократии, а минимизация расходов вылилась в постоянно увеличивающееся число студентов на преподавателя, рост платы за обучение и недофинансирование научно-исследовательских проектов. Академическая свобода, традиционно считавшаяся главной характерной чертой европейского высшего образования, находится под угрозой. Административно-бюрократические процедуры в виде аттестации студентов и разного рода отчетов очень трудоемки и отнимают много времени, а постоянные внешние и внутренние проверки мешают учебному процессу.

¹ Eliassen K., Sitter N. Understanding... С. 107.

² Микла М. Институциональные подходы к предпринимательству: анализ опыта университета Бабеш-Большая в Клуж-Напоке // Высш. образование в Европе. 2006. № 2. URL : <http://logosbook.ru/hee>.

Некоторые исследователи называют подобную политику в образовательной сфере «скрытой приватизацией», которая разрушает традиционную структуру преподавания в университетах и наносит вред обществу в целом. «Рыночные формы, конкуренция, выбор в пользу новой системы управления таят в себе ряд опасностей этического характера и поднимают вопрос права на получение образования, не только расширяя пропасть между привилегированными и простыми студентами, но и вообще ставя под сомнение традиционное понимание равенства и социальной справедливости в этой сфере»¹.

Из-за введения политики «нового государственного управления» институты начинают вести себя как представители частного бизнеса, ориентируясь на рынок и подстраиваясь под него, часто делая это достаточно агрессивно. В условиях конкурентной среды выживает сильнейший, а это означает, что крупные учебные заведения, имеющие большую финансовую поддержку со стороны государства и представителей частного бизнеса, закрепят лидирующие позиции на рынке образовательных услуг. Однако, учитывая происходящие в системе высшего образования изменения, нельзя забывать о тех ограничениях, которые накладывают на деятельность вузов ряд важных факторов:

«1) университет – это не коммерческое предприятие, так как он имеет миссию и ответственность перед обществом;

2) университет не может использовать собственные ресурсы в ущерб образовательной и исследовательской миссии;

3) существует ряд этических норм, являющихся результатом академических традиций и определяющих, что собственные ресурсы должны использоваться на благо общества»².

Следует признать, что в настоящее время европейские университеты переживают сложный период, поэтому им необходимо занять правильную нишу в бурно меняющемся рынке, предложив студентам образование, основанное на традиционных академических ценностях, но учитывающее все современные тенденции и веяния. А российским вузам следует внимательно изучить этот опыт, так как проведение похожих реформ в нашей стране только начинается. Последствия их внедрения в систему российского образования на данном этапе предсказать очень сложно, так как реалии перехода в новую образовательную парадигму и выстраивание системы работы университетов в изменившихся условиях на самом деле гораздо сложнее и запутаннее, чем это может показаться при изучении основных постулатов концепции NPM. Именно поэтому опыт зарубежных вузов представляется очень полезным.

Список использованной литературы

1. Воловик, А.К. Западноевропейское высшее образование в парадигме нового менеджмента в бюджетной сфере (NPM) [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2009. – № 4 (12). – С. 75–88.

¹ Ball S. Youdell D. Hidden Privatization in Public Education (Preliminary Report) // Education International 5th World Congress. July, 2007. Institute of Education, University of London, 2007. P. 59.

² Dinca G. Financial Management and Institutional Relationships with Civil Society. Bucharest, 2002. URL : <http://www.cepes.ro/publications/pdf/Dinca.pdf>. P. 51.

2. Железов, Б.В. Осмысление опыта реформ управление высшим образованием в ЕС [Текст] // Вестн. м35еждународ. организаций. – 2008. – № 2. – С. 27–35.
3. Микла, М. Институциональные подходы к предпринимательству: анализ опыта университета Бабеш-Большай в Клуж-Напоке [Электронный ресурс] // Высш. образование в Европе. – 2006. – № 2. – Режим доступа : <http://logosbook.ru/hee>.
4. Ball, S. Hidden Privatization in Public Education (Preliminary Report) [Text] / S. Ball, D. Youdell // Education International 5th World Congress. – July, 2007. – Institute of Education, University of London, 2007.
5. Dinca, G. Financial Management and Institutional Relationships with Civil Society [Электронный ресурс]. Bucharest, 2002. – Режим доступа : <http://www.cepes.ro/publications/pdf/Dinca.pdf>.
6. Drechsler, W. The Rise and Demise of the New Public Management [Текст] // Post-austic Economics Review. – 2005. – Issue № 33, 14, September.
7. Eliassen, K. Understanding Public Management [Text] / K. Eliassen, N. Sitter. – London, 2008.
8. Tolofari, S. New Public Management and Education [Text] // Policy Futures in Education. – 2005. – № 1. – P. 75–89.

О.В. Парахина

ПРОБЛЕМЫ И ОПЫТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩЕГО МЕДИЦИНСКОГО РАБОТНИКА В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ КОЛЛЕДЖА

Приводятся характеристики критериев, показателей, уровней сформированности профессиональной воспитанности будущего специалиста-медика, факторов, механизмов и условий формирования личности студента в учреждении среднего профессионального образования. Особое внимание уделено анализу современной социокультурной ситуации в воспитании студентов, их готовности к самореализации в профессиональной деятельности.

профессиональное воспитание, будущий медицинский работник, воспитательная система образовательного учреждения, ценности профессиональной деятельности, самореализация.

Сложившиеся в современной педагогике профессионального образования подходы к пониманию феномена профессионального воспитания личности фиксируют внимание на емкости и многогранности этого понятия, вбирающего в себя большое количество разнородных компонентов. Такие ученые, как Е.П. Белозерцев, А.П. Бредихин, И.Е. Булатников, Б.З. Вульф, Н.Ф. Гейжан, В.П. Жуковский, Г.А. Журавлева, В.И. Загвязинский, Г.М. Коджаспирова, М.А. Ларина, В.Н. Мезинов, А.Г. Пашков, Н.Ф. Пустовалова, А.В. Репринцев, С.М. Салов, А.П. Сейтешев, В.А. Слостёнин, Н.Н. Сучкина, А.Н. Ходусов и другие, это понятие рассматривают и как свойство личности, и как индивидуально-типологическую особенность, и как профессионально важное качество, и как этическую ценность. Между тем практическое решение проблемы профессионального воспитания бу-

дущего медицинского работника существенно сложнее. Определенный уровень сформированности профессиональной воспитанности является, по существу, оценкой профессиональной пригодности будущих специалистов-медиков. В связи с этим высокую практическую значимость приобретает поиск эффективных средств успешного развития профессионального воспитания студентов в системе профессионального медицинского образования.

А.В. Репринцев определяет профессиональное воспитание «как целенаправленный процесс, который предполагает управление развитием личности будущего специалиста через включение его в базовую культуру, социальные отношения и процесс самореализации». Такое профессиональное воспитание представляет собой последовательное, диалектическое движение к цели, результат которого – обретение будущим медицинским работником системы профессиональных ценностей и идеалов, расширение его духовных потребностей и интересов, социально ценных мотивов, обогащение эмоциональной сферы, нравственных и эстетических чувств, эмпатических способностей, освоение профессиональных умений, навыков, привычек, опыта саморефлексии¹.

С этих позиций под профессиональным воспитанием будущих медицинских работников следует понимать совокупность воспитательных, обучающих и профессиональных воздействий, способствующих обеспечению самостоятельности и осознанности при выборе, освоении и осуществлении личностью профессиональной деятельности, позволяющей ей реализовать свои способности и склонности в медицине.

По своей структуре профессиональное воспитание включает в себя *когнитивный, эмоционально-волевой и деятельно-практический* компоненты, а в качестве его основного критерия выступает *направленность активности* личности. Когнитивный компонент профессионального воспитания характеризуется различной степенью осознания и понимания личностью своих профессиональных обязанностей. Эмоционально-волевой (аффективный) компонент обозначает модальность, или знак, их оценки – позитивная, негативная, нейтральная. Деятельностно-поведенческий (конативный) компонент выражается в степени готовности, т.е. сформированности умений и навыков, стереотипов и алгоритмов социального и профессионального поведения личности в практической реализации профессиональных обязанностей, нормативов, стандартов поведения, включенности в их реализацию. Степень развития данных компонентов может быть различной и тем самым отражать уровень профессионального воспитания личности специалиста-медика. Цель и результат процесса профессионального воспитания – профессиональная воспитанность будущего медицинского работника.

Как уже отмечалось, профессиональное воспитание личности имеет уровневое строение. Уровень выраженности определяется степенью развития трех его компонентов. В зависимости от сочетания уровня выраженности и степени согласованности компонентов профессионального воспитания будущего специалиста-медика нами выделено три типа профессиональной воспитанности будущего медицинского работника – **гармоничный, дисгармоничный и профессионально не ориентированный.**

¹ См.: Педагогика профессионального образования / под. ред. В.А. Сластёнина. М. : Академия, 2004. С. 83–116.

Содержание профессионального воспитания будущего специалиста-медика выступает средством, с помощью которого обеспечивается целенаправленное изменение объекта воспитания – личности будущего медицинского работника, приведение его к тому «идеальному образцу», очертания которого определяются моделированием воспитательной системы колледжа, ее целевыми установками, задачами, принципами, основными направлениями и содержанием деятельности, методиками и технологиями профессионально-личностного развития будущего специалиста.

Основными направлениями реализации потенциала воспитательной системы медицинского ССУЗа, заданными самой логикой и структурой профессионального воспитания будущих специалистов-медиков, являются:

– *в когнитивной сфере* – обогащение интересов студентов, ориентация их на социально-нравственные и профессиональные ценности, исполнение правовых и нравственных норм, профессионального долга; формирование социальной и профессиональной позиции будущего специалиста-медика, его социальных и профессиональных установок, мотивов социальной и профессиональной деятельности;

– *в эмоционально-волевой сфере* – развитие у будущих специалистов способности к эмоционально-волевой саморегуляции, контролю своей деятельности и поведения; обогащение опыта восприятия и понимания других людей, навыков перцепции, эмпатии, социально ценных эмоций;

– *в деятельно-практической сфере* – формирование у студентов готовности отвечать за собственные решения и действия; включение юношества в общественно полезную и профессиональную деятельность; развитие опыта социально и профессионально ценного поведения.

Реализация названных задач воспитательной системой ССУЗа предполагает определение места и роли каждого из субъектов в общей логике их воспитывающих влияний, конкретизацию функций и основных сфер деятельности каждого из субъектов, уточнение содержания, специфических видов и форм работы со студентами и преподавателями колледжа. Понятно, что объективный анализ исходного состояния воспитательной системы колледжа требует жесткой констатации положения дел, оценки «вклада» каждого субъекта в общие результаты их совместного труда. Это закономерно ведет к дифференциации позиций субъектов, «разделению», размежеванию, результатом которых должны стать их интеграция, объединение, но на принципиально новой основе – на понимании общности целей совместной деятельности, общей логики движения к ним, поиска «своих» собственных путей и способов их достижения. Из такой дифференциации рождаются специфические для каждого из субъектов виды и формы работы, ориентированные на достижение целей воспитательной системы, способы влияния на профессиональное становление будущего медицинского работника.

В нашей опытно-экспериментальной работе началом такой дифференциации и последующей интеграции субъектов воспитательной системы стало общее собрание преподавателей, студенческого актива и сотрудников медико-фармацевтического колледжа, на котором были представлены итоги диагностики исходного состояния воспитательной системы и уровня воспитанности студентов. По существу этим собранием было положено начало организационного оформления первого из компонентов воспитательной системы колледжа – **индивидуально-группового** (за основу в понимании структуры воспитательной системы был

взят подход Е.Н. Степанова¹), способствовавшего становлению *целостного сообщества преподавателей и студентов*, участвующих в создании, управлении и развитии воспитательной системы колледжа, разделяющих ее цели и ценности. Такое сближение позиций сообществ студентов и преподавателей способствовало развитию процесса коллективообразования в студенческих группах; и здесь особенно активны были классные руководители студенческих групп, проявлявшие заботу о формировании в группе инициативного ядра, создании органов студенческого самоуправления, моделировании ситуаций, способствовавших сплочению коллектива, достижению их ценностно-ориентационного единства, появлению в каждом студенте устойчивого ощущения социально-психологической идентичности с первичным коллективом, принадлежности к нему.

Мощный импульс развитию первичных коллективов был дан через проведение в студенческих группах целой серии диспутов, в которых предметом обсуждения стали вопросы смысла жизни, отношения человека к труду и профессиональной деятельности, понимания важнейших нравственных ценностей – таких, как честь, долг, совесть, достоинство, гордость, целеустремленность, – и их роли в движении человека к жизненной цели и обретении им счастья. Значительный интерес студентов вызвало обсуждение традиций профессионального медицинского сообщества, их социальной и профессиональной миссии перед людьми и обществом.

Тематика этих диспутов и обсуждавшиеся на них вопросы не могли не задеть студентов, поскольку касались самого главного, самого важного: «Герой нашего времени: кто он?», «Современен ли Гиппократ?», «Смог бы в современной больнице работать Гиппократ?», «Экономические и нравственные аспекты современной страховой медицины», «Почему нормы закона и реалии жизни не совпадают?», «Современная медицина: все ли в ней ориентировано на благо человека?», «Поддельные лекарства: что за этим стоит?», «Экономическая сторона аптеки», «Социально-нравственная сторона аптечного бизнеса: человеческое измерение», «Точный диагноз из грязной пробирки?», «Судьба реформы в российском здравоохранении», «Почему из здравоохранения уходят лучшие?», «Этика служебная и этика ответственности в народном здравоохранении», «Почему отечественные препараты проигрывают зарубежным конкурентам?», «Делать жизнь с кого?», «Нужно ли жертвовать собой ради спасения жизни другого человека?», «Кто должен идти в медицину?», «Что не продается и не покупается?», «Что такое человеческий и профессиональный долг?», «Интересы дела и интересы личные: когда они совпадают, а когда нет?».

Главными результатами этой серии диспутов стали заметно изменившаяся социальная позиция студентов, их небезразличие к происходящим в обществе переменам; понимание личной ответственности за результаты своей профессиональной деятельности, своего труда; наличие устойчивых представлений о подлинном профессионализме, мастерстве специалиста системы здравоохранения; появление внутренней потребности в интенсивных контактах с носителями традиций и норм профессионального сообщества; сформированность представлений о профессиональном долге, чести, достоинстве; более выразительная профессио-

¹ Степанов Е.Н. Теория и технология моделирования воспитательной системы образовательного учреждения : автореф. дис ... д-ра пед. наук. Ярославль, 1999.

нальная позиция, позитивная мотивация будущей самостоятельной профессиональной деятельности.

Наиболее острые дискуссии в среде преподавателей и студентов вызвали итоги анализа состояния и структуры терминальных и инструментальных ценностей студентов. Ни сами студенты, ни их преподаватели не ожидали, что исследование выявит недостаточно высокий статус ценностей семьи, здоровья, культуры, любви, достатка, творчества, познания. В некоторых группах стихийно возникли дискуссии о невозможности быть счастливым, когда вокруг столько несчастливых людей. Одной из самых острых тем стала проблема социального статуса человека труда. Студенты спорили: почему тот, кто много работает для блага общества, не бывает по достоинству оценен обществом? Так постепенно в сознании многих из них происходил поворот к необходимости *быть чуткими и бескорыстными к другим людям, терпимыми к недостаткам людей, честными и принципиальными, ответственными и последовательными в отстаивании идеалов добра и справедливости, добросовестно трудиться, честно выполняя свой долг.*

Важно подчеркнуть, что посредством проведенных диспутов, сбора материалов для создания Музея истории медико-фармацевтического колледжа стремительно выкристаллизовывался второй компонент воспитательной системы колледжа – **ценностно-ориентационный**. Самым сложным в формировании и реализации этого компонента оказалось изменить привычное, стереотипное мышление самих преподавателей, уйти от типичного «академического», официального стиля отношений со студентами, привить нормы подлинного демократизма в отношениях с будущими специалистами, закрепить установку на индивидуальный подход к студентам, опору на положительное в личности, на создание ситуаций успеха, закрепление партнерских отношений, осуществление педагогической поддержки, сопровождения профессионально-личностного развития будущих медицинских работников. Главным итогом этой работы стало заметное изменение «градуса» взаимоотношений преподавателей и студентов, характера их взаимодействия: они все более стали походить на партнерство, сотрудничество, взаимопомощь; все чаще стали использоваться дружеский совет, похвала, помощь, проявление участия, заботы, внимания к личности студента.

Интенсификация взаимодействия преподавателей и студентов приблизила их друг к другу, придав этим отношениям неформальный, лично значимый характер. Опыт и профессионализм преподавателей оказался востребован студентами, важен для них. Сравнивая себя со своими наставниками, студенты обретали убедительный пример для подражания, самовоспитания, самосовершенствования. Преподаватель оказывался референтным субъектом обретения студентом своей собственной жизненной и профессиональной позиции, значимым объектом для сравнения взрослого человека с тем, кто уже прошел солидный путь в профессии.

Сложность реализации ценностно-ориентационного компонента воспитательной системы обусловлена в значительной мере тем, что в рамках студенческого и преподавательского сообщества живут и действуют люди с разным жизненным и профессиональным опытом – только что пришедшие в медико-фармацевтический колледж первокурсники и уже обретшие первичный социокультурный и профессиональный опыт студенты старших курсов, а за ними – их опытные наставники-преподаватели. В этом одновременно и сложность, и пре-

имущество воспитательной системы: важно наладить внутри этого большого коллектива *межвозрастное взаимодействие, создать условия для интенсивного общения, сотрудничества, обмена информацией*. Этим целям вполне успешно служат традиционные вечера-встречи с выпускниками, совместные поездки, экскурсии, выходы на практику в лечебно-профилактические и аптечные учреждения, рефлексия собственного социального и профессионального опыта, личный пример преподавателей, общение с ветеранами практического здравоохранения, участие в конкурсах профессионального мастерства, подготовка презентаций, коллективные просмотры, чтения, конференции, диспуты, дискуссии и т.д.

Руководство колледжа привлекает к анализу и оценке состояния воспитательной работы и поиску путей решения возникающих проблем самих студентов, их наиболее авторитетных лидеров. Такой обмен информацией служит основой для разработки планов воспитательной работы колледжа, планов работы классных руководителей студенческих групп, создает предпосылки для принятия грамотных управленческих решений, соответствующих возможностям и интересам всех субъектов воспитательной системы.

Третий компонент – **функционально-деятельностный** – выполняет роль главного системообразующего фактора, обеспечивающего упорядоченность и целостность воспитательной системы, функционирование и развитие ее основных элементов и связей. Основу этого компонента составляют совместная деятельность и общение членов коллектива колледжа. В ССУЗе реализуется единая циклограмма ключевых акций и дел, сгруппированных в крупные воспитательные «дозы» – «ключевые дела» (В.А. Караковский), *объединенные общим замыслом и единой ценностно-смысловой направленностью*. Это исключило ситуации штурмовщины, перегрузки, позволило максимально учесть график учебного процесса на всех отделениях, связать планируемые виды и формы работы с практической деятельностью студентов в учебных кабинетах и лабораториях, а также практикой в лечебно-профилактических и аптечных учреждениях. Важным достоинством такого подхода к планированию воспитательной работы оказалась возможность учесть периоды психологического эмоционального подъема у студентов с периодами концентрации их усилий на учебной работе и спадом их внеаудиторной активности (сессии, практика, каникулы, зачетные недели, время весенней и осенней аттестации и т.д.).

Формирование четвертого компонента воспитательной системы – **пространственно-временного** связано с внутренней и внешней средой функционирования и развития коллектива колледжа. Опытно-экспериментальная работа оказалась неразрывно связана с определением и осознанием места и роли колледжа в социальном и профессиональном пространстве региона. Предметом самой серьезной заботы всего коллектива стало *формирование его среды, этоса*, включающих в себя доминирующие коллективные ценности, идеалы, нормы отношений друг к другу, стилистику поведения, формы организации совместной деятельности и досуга.

Реализация всех этих идей в жизнедеятельности воспитательной системы колледжа была бы невозможна, если бы не были предприняты меры по внедрению диагностики эффективности профессионально-личностного развития студентов и динамики развития воспитательной системы ССУЗа. С этой работой связана реализация пятого компонента воспитательной системы техникума – **диагности-**

ко-аналитического. С помощью такой диагностики стало возможным отслеживать динамику результатов жизнедеятельности воспитательной системы ССУЗа, эффективность влияния на нее различных факторов и условий, меру включенности студентов в различные ее виды, становление важнейших профессионально-личностных качеств будущих специалистов-медиков. Результаты диагностики профессионального воспитания будущих специалистов позволяют дифференцировать организацию воспитывающих воздействий, осуществлять «дозирование» таких влияний в зависимости от уровня воспитанности студентов, сформированности первичного коллектива студенческой группы.

Важную объединяющую роль в обеспечении позитивных перемен в студентах и изменении их профессиональной воспитанности играет медицинская и социальная помощь детям, пожилым людям и инвалидам. Организатором и координатором этой работы стала заместитель директора по воспитательной работе, сплотившая вокруг себя большую группу инициативных студентов, которые принимали активное участие в организации добровольческого (волонтерского) движения «Забота». Это не только оказало воздействие на развитие эмоциональной культуры студентов, но и стало мощным средством обогащения деятельно-практической сферы будущих медицинских работников. Студенческий волонтерский отряд принимал участие в акциях по оказанию помощи специальным учреждениям, детям-сиротам, детям, оставшимся без попечения родителей. Крупицы добра, собранные воедино, объединили наших студентов в проведении ежегодной акции «Милосердие», которая является частью шефской работы в школе-интернате № 2 города Курска, областном благотворительном марафоне «Мир детства», акции «Молодежь – ветеранам» по уборке и озеленению пансионата для ветеранов войны и труда. Ежегодно перед Новым годом и Пасхой силами преподавателей и студентов проводятся благотворительные акции по сбору денежных средств, средств личной гигиены, книг, одежды, сладостей, благотворительные концерты для детей-инвалидов Областного медико-социального центра имени преподобного Феодосия Печерского, детского дома для детей школьного возраста, пансионата для инвалидов и престарелых.

Опыт работы волонтерского движения позволяет задействовать большой творческий потенциал студентов для пропаганды здорового образа жизни среди населения, осуществлять просветительскую работу среди учащихся учебных заведений города и области через проекты санологического направления: «Начни с себя», «Форум-театр», «Экспедиция здоровья» и другие. Для студентов-медиков здоровье человека – главнейший приоритет в будущей профессиональной деятельности. Это уже функциональный содержательный компонент воспитательной системы, облаченный в результат.

В целях развития милосердия, самопожертвования, сострадания чужому горю и беде проводятся ежегодные Дни донора, в которых принимают активное участие преподаватели и студенты колледжа. Данные мероприятия не только оказывают огромное воздействие на развитие эмоциональной культуры студентов, но и стали мощным средством обогащения деятельно-практической сферы будущих медицинских работников.

Развитие воспитательной системы колледжа привело педагогов и студенческий актив к необходимости пересмотреть традиционный план воспитательной работы и набор массовых акций и дел, усилив в их содержании социальную

и профессиональную направленность. Это вовсе не означает, что студенты оказались лишены традиционных праздников и молодежных развлечений, но даже в этих развлечениях нашлось место социальному и профессиональному компонентам. Конечно, в плане сохранились традиционные акции к Дню знаний, Дню учителя, Международному Дню студентов, Дню защитника Отечества и Женскому дню, Дню Победы, Новому году. Но вместе с этими традиционными делами появились и мероприятия, ориентированные на развитие гражданских и социально-нравственных качеств: «Овеянные славою наш Флаг и наш Герб», «Молодые – пожилым» (в день пожилого человека), «День матери», «Моя семья», «Подари радость детям» и другие. Их назначение состоит в пробуждении гражданских чувств, формировании нравственной позиции личности будущего специалиста.

Эффективность предложенной модели воспитательной системы медико-фармацевтического колледжа проверялась в течение 2000–2011 годов и выявила положительную динамику профессиональной воспитанности студентов. В частности, эмпирические материалы показывают значительный рост количества студентов, отнесенных к гармоничному типу (31 % в 2011 году против 21 % в 2000 году), и заметное сокращение количества профессионально не ориентированных (с 34 до 22 %); почти неизменным оказалось количество студентов с дисгармоничным типом (соответственно 45 и 47 %). Определяющую роль в обеспечении такой динамики сыграла воспитательная система колледжа, эффективность влияния которой мы отслеживали с помощью факторного анализа и связанных с ним математических и статистических процедур.

В воспитательную систему ССУЗа сегодня органично включены все социально и профессионально-лично значимые субъекты и факторы профессионального воспитания. Смоделированы все элементы воспитательной системы. Содержательно, организационно и педагогически обеспечены привлекательные сферы и условия воспитания, способные оказывать влияние на освоение и интериоризацию будущими специалистами важнейших нравственных и профессиональных норм, ценностей, традиций и правил поведения и отношений в социальной и профессиональной средах.

Список использованной литературы

1. Бредихин, А.П. Профессиональное воспитание будущих учителей изобразительного искусства в воспитательной системе факультета [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Курск, 2008.

2. Булатников, И.Е. Воспитательная система образовательного учреждения как фактор развития социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2009. – № 2 (9). – С. 148–163.

3. Булатников, И.Е. Педагогическая поддержка духовно-нравственного развития личности студента в воспитательной системе колледжа [Текст] // Современные проблемы социального воспитания молодежи в контексте взаимодействия семьи, школы и православной церкви : материалы науч.-практ. конф. / под ред. И.Я. Булгаковой, О.А. Воробьевой, А.В. Репринцева. – Курск : Курск. гос. ун-т, 2009. – 368 с. – С. 79–86.

4. Булатников, И.Е. Развитие социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов в воспитательной системе вуза [Текст] // Традиции и новации профессионального воспитания в высшей школе : материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Кострома, 28–30 октября 2009 г. / под общ. ред. Н.М. Рассадина. – Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009. – 324 с. – С. 65–71.

5. Булатников, И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования молодежи о социальной свободе и ответственности личности [Текст] // Псих.-пед. поиск. – 2011. – № 1 (17). – С. 79–90.
6. Воспитательная система ВУЗа: проблемы становления [Текст] : моногр. : в 2 т. / под ред. А.В. Репринцева. – Курск : Изд-во КГУ, 2002.
7. Кабарухин, В.Ф. Рабочая книга методиста, куратора в ССУЗе [Текст] / В.Ф. Кабарухин [и др.] / – Ростов-н/Д : Феникс, 2003. – Серия «Учебники, учебные пособия».
8. Караковский, В.А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем [Текст] / В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова / под общ. ред. Н.Л. Селивановой. – М. : Пед. о-во России, 2000. – 256 с.
9. Коротких, М.Н. Формирование ценностного отношения старшеклассников к истории малой родины в воспитательной системе класса. [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – Курск, 2006. – 234 с.
10. Пашков, А.Г. Воспитательная система педагогического вуза: цели, ценности, содержание деятельности [Текст] // Воспитательная система педагогического вуза: проблемы становления: сб. / под ред. А.В. Репринцева. – Курск: Изд-во КГУ, 2002 – С. 41–55.
11. Педагогика профессионального образования [Текст] / под ред. В.А. Сластёнина. – М.: Академия, 2004.
12. Степанов, Е.Н. Теория и технология моделирования воспитательной системы образовательного учреждения [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Ярославль, 1999. – 38 с.

М.М. Калашикова

ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Рассмотрены теоретические подходы к проблеме ответственности личности в отечественной психологии. Представлен анализ направлений исследований данного феномена.

атрибуция ответственности, локус контроля, нравственная ответственность, ответственность и жизнедеятельность, структура ответственности, формирование ответственности.

Для отечественной психологии базовыми в изучении феномена ответственности личности и организации системных исследований в этом направлении стали работы С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой-Славской, А.Н. Леонтьева, Л.С. Выготского, Б.Г. Ананьева, Б.Ф. Ломова. А потому выделение двух основных направлений – традиционного, связанного с изучением отдельных аспектов ответственности, и системного, базирующиеся на многоплановом изучении ответственности, на наш взгляд, является условным.

Основополагающими для отечественных исследований психологии ответственности выступают философско-психологические идеи о соотношении свободы и ответственности личности С.Л. Рубинштейна, утверждавшего, что поведение человека обусловлено не только внешней, но и внутренней детерминацией, и описавшего способы существования человека и проявления им ответственности –

«как все» и «я сам». По мнению С.Л. Рубинштейна, стать субъектом собственной жизни можно только при условии решения своих проблем и способности к ответу за свои поступки. Он пишет: «Принимая решение, человек чувствует, что дальнейший ход событий зависит от него. Осознание последствий своего поступка и зависимости того, что произойдет, от собственного решения порождает специфическое для сознательного волевого акта чувство ответственности»¹. Рассматривая проблему соотношения свободы, необходимости и ответственности, С.Л. Рубинштейн указывает, что подлинная свобода человека «существует как личная инициатива, возможность действовать на свой страх и риск, свобода мысли, право критики и проверки, свобода совести»².

Одно из направлений изучения ответственности – с позиций субъектно-деятельностного подхода, исследование ответственности и жизнедеятельности (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, Л.И. Дементий, В.Е. Купченко, Г.В. Семенова и другие). Ответственность рассматривается как личностная характеристика человека, выполняющая мотивационно-регулятивную функцию в организации поведения, исследование которой необходимо проводить только через включенность личности в различные сферы жизнедеятельности. По мнению К.А. Абульхановой-Славской, «качественно высшим типом регуляции является тот, когда личность берет на себя ответственность за обеспечение соответствия своей деятельности решению задач в целом: в этом случае она регулирует и меру, и направление, и характер активности»³. Она указывает, что как мотивационный фактор в жизнедеятельности личности ответственность предопределяет постановку цели, выбор решения, отношение индивида к решению, личностное предвосхищение результата. Высший личностный уровень мотивации связан с формой ответственности как общественного отношения к деятельности. Более конкретный уровень мотивации это разделенная ответственность, поскольку подкреплением индивидуальной мотивации являются отношения людей, возникающие при решении задачи. Ответственность как уровень регуляции конкретной деятельности связана не только с возможными последствиями и результатами начинаемого дела, сколько с «отрицательным» предвосхищением: это обязательство закончить начатое дело, довести его до конца, в том числе при непредвиденных трудностях.

Л.И. Дементий рассматривает ответственность, с одной стороны, как многомерное психическое явление, а с другой – как способ жизнедеятельности личности и подчеркивает, что «как устойчивая характеристика личности или как форма поведения ответственность может быть испытана и понята только через совокупность различных ситуаций, которые требуют ответственной ее реализации»⁴. Были выделены те жизненные ситуации, в которых ответственность как личностная характеристика должна объективно проявляться, а сами ситуации – семейные отношения, преодоление преград, выбор – являются условием формирования ответственности. В итоге установлено, что люди, у которых ответственность является устойчивой личностной характеристикой, в ситуации выбора опираются на смысловые критерии, ориентируются на личностную значимость кри-

¹ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер Ком, 1998. С. 597.

² Там же. С. 376.

³ Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М. : Наука. 1980. С. 199.

⁴ Дементий Л.И. Ответственность как способ жизни. М., 1997. С. 116.

териев, соотносят свой выбор со своими индивидуальными возможностями и способностями. Сочетание компонентов ответственности может быть оптимальным, частичным и противоречивым. Для человека, у которого выражен один компонент ответственности (к примеру, когнитивный), достоверной связи со смысловым выбором не обнаружено. Оптимально ответственным является тип личности с четко осознаваемыми жизненными целями и планами, высокой степенью осознанности основных сфер жизнедеятельности, убежденностью в собственной контролируемости жизни, удовлетворенностью ее прошлым и настоящим.

Анализ исследований в рамках направления «ответственность и жизнедеятельность» позволяет сделать следующий вывод: ответственность личности – это многомерное психическое явление, а поэтому как способ жизнедеятельности ее необходимо изучать на основе ситуационно-личностного подхода, т.е. через поведение человека в различных ситуациях, требующих от личности принятия и реализации ответственности.

В традиционных исследованиях ответственности как нравственной категории (А.В. Шестакович, Т.Г. Гаева, Е.И. Михайлова, В. Сафин и другие) понятие «нравственная ответственность» характеризует внутреннюю ответственность человека за все происходящее в сфере его влечений, ценностей, выборов и конкретных поступков. Согласно А.В. Шестакович, структура нравственной ответственности следующая: осознание человеком своего «Я» в свободе его нравственного выбора; оценка нравственного выбора с точки зрения понятий достоинства и свободы; определение степени нравственной ценности совершенного поступка; переживание нравственных последствий своего поступка в качестве одобрения или порицания со стороны совести.

В. Сафин в рамках концепции самоопределения личности рассматривает ответственность как системообразующее свойство нравственности личности, которое «интегрировано из идей, чувств, переживаний субъектом своей полной причастности и пристрастности к социально и лично значимой деятельности и отчетности за нее как перед самим собой, так и перед обществом. Это страсть, инициативность субъекта, активно ищущего самоутверждения и самоудовлетворения через самореализацию в достижении цели этой деятельности и поддержании своих деяний со стороны значимых других (коллектива, общества)»¹. Ответственность является эпицентром нравственности и поднимает свободу личности на более высокий и зрелый уровень. В. Сафин определяет совесть как ядерное аффективно-мотивационное образование ответственности личности, индикатор осознания и переживания ответственности самоопределяющейся личности. Смысл – это то, за осуществление чего личность ответственна в своей жизни.

Готовность принимать ответственность за свое решение психологи рассматривают в качестве важного показателя нравственной зрелости личности. А.Л. Журавлев, проанализировав современные исследования зрелости личности, сделал вывод о том, что при ее описании используются три основных критериальных признака: самостоятельность, активная социальная позиция и социальная ответственность.

Одним из критериев нравственной зрелости личности является моральная ответственность, которая, по мнению Т.Г. Гаевой, есть интегральное системное

¹ Сафин В. Ответственность как ведущее нравственное свойство личности // Лит. Башкортостан. 2004. N 1. С. 16–22.

качество личности, в котором сфокусировано ее субъективное положительное отношение к людям, обществу, природе, труду, к самому себе. Данное качество играет важную роль в реализации нравственного поведения, позволяя человеку ориентироваться в неоднозначных этических ситуациях, строить оптимальные стратегии поведения, давать моральную оценку своим поступкам. Т.Г. Гаевая выделяет высоко ответственный, формально ответственный и исполнительно-добросовестный типы поведения.

Достижение человеком высшего уровня нравственной зрелости характеризуется стойкостью личности перед лицом жизненных трудностей и социальных изменений, видением временной перспективы. По мнению А.Б. Купрейченко, такие люди составляют нравственную элиту общества, выступают нравственными ориентирами для других людей¹. К числу свойств нравственной элиты автор в первую очередь относит социальную ответственность, воспринимаемую и переживаемую как долг, служение, неотъемлемое содержание жизни. Ответственность выступает регулятором нравственного выбора, который требует от человека волевых усилий, так как чаще всего выбор бывает невыгодным человеку с точки зрения удобства и комфорта жизни.

Таким образом, ответственность рассматривается как интегральное системное качество, как системообразующее свойство нравственности личности, связанное с понятиями совести, смысла, свободы и включенное в нравственное самосознание и систему нравственных отношений личности. Моральная ответственность поднимает человека на особый уровень психического развития, характеризующийся нравственной саморегуляцией поведения. Развитие у растущего человека ответственности – важнейшая задача нравственного воспитания.

Необходимо выделить социально-психологическое направление изучения ответственности личности, представленное А.П. Растигеевым, А.Л. Слободским, Л.А. Сухинской, В.С. Агеевым, К. Муздыбаевым, Т.Н. Сидоровой, Е.Д. Дорофеевым, О.П. Яковлевой, И.А. Панариным и другими, рассматривающими ответственность как качество, характеризующее социальную типичность личности: «склонность личности придерживаться в своем поведении общепринятых в данном обществе социальных норм, исполнять ролевые обязанности и ее готовность дать отчет за свои действия. Отчужденность от социальных норм и неумение найти смысл жизни ослабляют социальную ответственность»².

Выделяют внешнюю и внутреннюю структуры социальной ответственности. К внешней относятся объект и инстанция. Объект – то, за что субъект несет ответственность, инстанция оценивает деятельность субъекта и налагает соответствующие действию санкции. Внутренняя структура – это правильное осознание субъектом ответственности правовых и нравственных норм социально ответственного поведения, предвидение последствий своей деятельности; общественная мотивация социально-ответственного поведения с осознанием общественных целей и ценностей как личностно значимых; выбор определенной линии поведения (систематическое выполнение своих обязанностей, доведение порученного до конца). К. Муздыбаев указывает, что «из связи субъекта и объекта ответственности возникает временная перспектива понятия ответственность: за совершенное действие – ретро-

¹ Купрейченко А.Б., Журавлев А.Л. Роль нравственной элиты в российском обществе: постановка проблемы и возможности исследования // Психол. журн. 2010. Т.31. №2. С. 5–19.

² Муздыбаев К. Психология ответственности. Л. : Наука, 1983. С. 25.

спективный аспект; ответственность за то, что необходимо совершить, – перспективный аспект»¹. А.А. Налчаджан обращает внимание на то, что наличие инстанции и санкций вызывают у субъекта ответственности тревогу, в том числе страх перед наказанием, а потому «с возникновением долга и ответственности начиналось также историческое развитие тех механизмов и стратегий психологической защиты, которые обеспечивают смягчение тревоги и страха»².

Социальная ответственность изучается и как диспозиционная личностная установка, выполняющая функцию внутреннего регулятора, проявляющаяся в готовности и реализации готовности взять на себя ответственность за социальные изменения и последствия своих действий и действий своей группы. Она описывается через специфические компоненты ее структуры: установочно-целевой, динамический, мотивационный, когнитивный, эмоциональный, регуляторный, продуктивный и рефлексивно-оценочный.

Ответственность изучается и как феномен межличностных отношений, опираясь на теорию каузальной атрибуции. Так, Л.А. Сухинская, исследуя атрибуцию ответственности за успехи и неудачи в группах различных уровней развития, сделала вывод, что возложение ответственности испытуемыми друг на друга в условиях групповой деятельности зависит от содержания совместной деятельности и уровня развития группы.

В.С. Агеев в качестве субъекта и объекта атрибуции ответственности рассматривал группы как целое и экспериментально установил эффект ингруппового фаворитизма. Группы склонны приписывать причины достижений себе самим, а ответственность за неудачу группы возлагать на других (соперничающая группа, экзаменатор) или на внешние обстоятельства. Процесс атрибуции ответственности на межгрупповом уровне автор связал с общей проблематикой межгруппового восприятия и сделал вывод, что большую выраженность эффект ингруппового фаворитизма в атрибутивных процессах имеет при достаточно высокой степени неадекватности представлений как о собственной, так и о других группах.

Е.Д. Дорофеев, исследуя внутригрупповую ответственность, делает вывод, что личность может нести ответственность за себя, за отдельных членов группы, за референтную группу – в целом или часть, к которой она принадлежит. Он предлагает трехмерную модель групповой ответственности: 1) время (прошлое, настоящее, будущее); 2) характеристики (деятельностные, отношенческие); 3) субъект (за себя, за отдельных других, за группу). Выделяются следующие виды групповой ответственности: за групповые нормы (как результат прошлых взаимодействий); за стремление к изменению норм, традиций, отношений (будущее); за реальное состояние группы (настоящее).

Исследование форм атрибуции ответственности – индивидуалистическая, структурная, субкультурная и фаталистическая – в ситуации социальной неудачи проведено К. Муздыбаевым. Ученый делает вывод, что бедность есть интегральное выражение социальной неудачи, а различные формы объяснения причин бедности освобождают индивида от ответственности за свою экономическую неудачу, ослабляют мотивацию, делают бессмысленными всякие усилия, приводят

¹ Там же. С. 10.

² Налчаджан А.А. Атрибуция, диссонанс и социальное познание. М. : Коги-то-Центр, 2006. С. 155.

к депрессивным состояниям, ощущению себя несчастным, чувству усталости, ненужности и отвергнутости обществом.

Феномен ответственности личности исследуется в рамках теории локуса контроля (К. Муздыбаев, И.М. Кондаков, М.Н. Нилопец, А.А. Реан, С.В. Быков, А.А. Налчаджан и другие).

С.В. Быков считает локус контроля важной интегральной характеристикой личности, показателем взаимосвязи отношения к себе и к окружающему миру. Результаты его исследования показывают, что экстернальность присуща подросткам с делинквентным потенциалом поведения в большей степени, чем подросткам с просоциальными наклонностями, а с возрастом уровень ответственности растет, причем со снижением показателей экстернальности.

А.А. Реан рассматривает ответственность в качестве критерия социально зрелой личности и выделяет ответственность первого типа (интернальный локус контроля) и ответственность второго типа (экстернальный локус контроля). Данные типы ответственности изучались у делинквентных подростков и молодых людей того же возраста, но с четкой просоциальной ориентацией. Был сделан вывод о том, что интернальность как показатель личной ответственности соотносится с социальной зрелостью и просоциальным поведением¹.

Отечественные психологи к абсолютизации теорий атрибуции ответственности и локуса контроля в исследовании ответственности личности относятся критически. Так, К. Муздыбаев считает, что процессы каузальной атрибуции представляют собой «...частный случай осознания личностью себя и своего социального окружения и их взаимосвязи. Ибо причинным объяснением не исчерпывается отражение объективного мира. Личность осознает свойства объективной действительности и непричинного характера»². Близкую позицию занимают И.М. Кондаков, М.Н. Нилопец и Л.И. Дементий, которые считают, что взгляд на локус контроля как на количественное обобщение успешных или неуспешных действий является слишком упрощенным, и обращают внимание на то, что нельзя локус контроля использовать как синоним ответственности, так как это более широкое понятие³. Психологическая характеристика ответственности личности включает в себя ценности и социальные нормы, уверенность, самостоятельность, мотивацию достижения, самооценку, уровень притязаний, точность, пунктуальность, осознание личностью смысла своей жизни.

Социально-психологические исследования ответственности в отечественной психологии имеют существенное значение. Установлено, что возложение ответственности на группу, на других людей, а следовательно, отказ от личной ответственности приводят к негативным последствиям для индивида: это ослабление мотивации достижения, преодоления жизненных неудач, возникновение депрессивных состояний с ощущением несчастности, усталости, ненужности и отвергнутости.

В отечественной психологии проблема развития, воспитания ответственности в онтогенезе психики является наиболее разработанной и продолжает ак-

¹ Реан А.А. Локус контроля делинквентной личности // Психол. журнал. 1994. Т. 15. № 2. С. 52–56.

² Муздыбаев К. Психология ответственности. Л. : Наука, 1983. С. 125.

³ Дементий Л.И. К проблеме меры ответственности // Личность. Культура. Общество. М., 2004. Вып. 3 (23). С. 264–274.

тивно изучаться специалистами в области детской и возрастной психологии – В.А. Горбачевой, З.Н. Борисовой, К.А. Климовой, С.Я. Лайзане, Л.С. Славиной, Т.Н. Сидоровой, М.А. Осташевой, Е.И. Михайловой, М.В. Борцовой, Е.Н. Даньковой и другими. Установлено, что сенситивным периодом появления ответственности является старший дошкольный возраст, когда формируются ее начальные формы, в основе которых лежат способности шестилетнего ребенка усваивать определенные нормы и правила общения, отстаивать свое мнение, ставить себя на место другого человека. Выделены следующие показатели начальных форм ответственности: осознание ребенком необходимости и важности выполнения поручений, имеющих значение для других; направленность действий на успешное выполнение порученных заданий (ребенок вовремя приступает, старается преодолеть трудности, доводит дело до конца); эмоциональное переживание задания, его характера и результата (доволен, что дали серьезное поручение, беспокоится за успех, испытывает удовлетворение от сознания успешного выполнения, переживает оценку других и т.п.); осознание необходимости держать ответ за выполнение порученного дела. Исследована компонентная структура начальных форм ответственности. Дана психологическая характеристика поведенчески-результативного, когнитивного и эмоционального компонентов. Выявлены основные факторы становления начальных форм ответственности: детское творчество и родительские отношения. Установлено, что механизмом становления ответственности у детей дошкольного возраста выступает рефлексия.

Ответственность младших школьников первоначально проявляется в игре, затем – в трудовых действиях, а по мере формирования позиции школьника – в учебной деятельности. На ее формирование в учебной деятельности оказывает влияние наличие связи между заданием и последующим действием по его выполнению, обученность ребенка различным способам организации своего поведения. Детальные исследования показали, что ответственность в этом возрасте является недостаточно сформированным качеством. Только 37 % учащихся готовы выполнять требование учителя сразу и до конца. Школьники недостаточно четко осознают, что означают понятия «ответственность» и «ответственный ученик», не всегда правильно оценивают проявление этого качества у себя. Среди обследованных учащихся с экстернальным локусом контроля 61 % склонны искать причины невыполнения задания во внешних обстоятельствах и не принимают ответственность на себя. Более ответственно относятся к делу дети с немного заниженной самооценкой¹.

Проблема становления ответственности подростков рассматривается в работах Т.Н. Сидоровой, М.А. Осташевой, Е.Н. Михайловой, В.П. Прядина, Е.В. Алексеевой, С.В. Быкова, В.И. Новосельцева, О.В. Мухлыниной, Н.В. Гузенко и других.

Младший подростковый возраст сенситивен для становления социальной ответственности, особенности которой определяются различными сочетаниями основных ее показателей – дисциплинарной ответственности, ответственности за себя, ответственности за другого в общем деле, а также преобладанием одного из них над другими. Высший уровень развития данного качества у подростка характеризуется тем, что ответственность за другого базируется у него на ответственности за себя, а та, в свою очередь, является основанием для социальной ответственности. Ответственность подростка рассматривается как внутреннее условие

¹ Иванова Т.Ф. Изучение и формирование ответственности у младших школьников // Практическая психология и логопедия: Образование Плюс. 2008. № 3. С. 22–42.

организации его жизнедеятельности, как регулятор его жизненных выборов, дел и целей и развивает способности успешно справляться с переменами в жизни, принимать самостоятельные решения, осознавать и строить собственные способы действия в различных жизненных ситуациях, помогает становиться активным и творческим субъектом своей жизни.

Ответственность подростка исследовалась как многокомпонентное свойство личности.

Выявлены незначительные гендерные различия в проявлении ответственности, причем в сторону увеличения экстернальности у девочек и относительного снижения этого показателя у мальчиков¹.

Таким образом, в дошкольном и младшем школьном возрасте речь идет скорее не об ответственности, а о соблюдении норм и правил, предъявляемых прежде всего родителями и учителями. Ребенок только ориентируется на внешнюю оценку взрослых, а не реализует качество ответственности как таковое. Подростковый возраст, по мнению большинства исследователей, является наиболее сенситивным к развитию социальной ответственности, так как характеризуется формированием отношения к самому себе как к единому целому, отличному от других людей, возникновением осознания и переживания своего «Я», своих взглядов и отношений. Ответственность в этом возрасте носит более осознанный и постоянный характер.

Переход от подросткового к раннему юношескому возрасту характеризуется прежде всего осознанным разделением существенных и второстепенных составляющих ответственности, четким разделением моментов взятия ответственности на себя и возложения ее на окружающих, что объясняется необходимостью выбора профессии и дальнейшего жизненного пути. При этом сохраняется зависимость от родителей и учителей. На данном этапе ответственность выступает критерием личностного развития. Наблюдается повышение уровня осознания ответственности. Качество «ответственность» устойчиво входит в образ «Я».

Проявления ответственности наиболее выражены у подростков с высокой самооценкой, так как у них она приобретает характер механизма саморегуляции и связана в поведении с «интернальностью», способностью 16–17-летних брать на себя ответственность за происходящие события, анализировать свою роль в тех или иных жизненных ситуациях. В раннем юношеском возрасте представление о собственной ответственности (безответственности) носит устойчивый характер. Более отчетливо проявляются гендерные особенности. Так, для девушек определяющим в ответственности является активное достижение общественно значимого результата, а для юношей – активное достижение субъектно значимого результата. Реализация результативного компонента ответственности у юношей возможна двумя способами – за счет взятия ответственности на себя и за счет снижения внимания к действию внешних факторов².

На данном возрастном этапе при нормальном процессе социализации внешняя, социальная, ответственность должна способствовать формированию ответственности внутренней, личностной. Это есть высшая стадия развития ответственности, осознание способности выступать причиной изменений в себе и в ми-

¹ Быков С.В. Проблемы психологии ответственности личности : моногр. / под ред. Г.В. Аكوпова. Тольятти : ВУиТ, 2004. С. 152.

² Прядеин В.П. Половозрастные особенности ответственности личности. Екатеринбург, 1998. С. 269–270.

ре и осознанное управление этой способностью. Формирование ответственности направляет развитие личности от простого исполнителя к активному субъекту¹.

В отечественной психологии необходимо выделить направление в изучении ответственности, основанное на концепции многомерно-функционального строения свойств личности А.И. Крупнова². Суть концепции в следующем. Исходным звеном в функционировании свойства является намерение или стремление субъекта реализовать данное свойство личности в конкретном поведении. Это стремление с содержательной стороны характеризуется направленностью мотивации поведения (социоцентрической или эгоцентрической), степенью осознанности этого свойства (осмысленность или простая осведомленность), сферой приложения результата межличностного взаимодействия (предметная или субъектная). Выделяется инструментально-динамическая сторона свойства личности, которая характеризует стремление по силе, интенсивности, постоянству (эргичность) или, наоборот, слабости, непостоянству (аэргичность); по модальности эмоциональных переживаний (стеничность или астеничность); по типу саморегуляции (интернальность, активность или экстернальность, пассивность). Рефлексивно-оценочный компонент оценивает исходные намерения и реальный результат реализации свойства и рефлексиирует операциональные и личностные трудности, возникающие в ходе этого процесса. Таким образом, каждое свойство личности включает в себя личностные и индивидуальные характеристики, функционально связанные между собой.

Данная концепция легла в основу многочисленных исследований (В.П. Прядеина, А.Г. Перлина, И.А. Куренкова, О.В. Мухлыниной, М.В. Борцовой, О.А. Казанцевой, И.А. Панарина, Т.М. Беспаловой, Е.В. Васильченко, С.П. Семенова и других), в которых утверждается, что ответственность «является не просто одним из свойств личности, а ее интегральным качеством, механизмом организации жизнедеятельности человека, во многом определяющим успешность этой деятельности»³.

В психологической структуре ответственности личности выделяются шесть компонентов – мотивационный, эмоциональный, когнитивный, динамический, регуляторный и результативный – и двенадцать составляющих: гармонические – эргичность, стеничность, интернальность, социоцентричность, осмысленность и продуктивность и агармонические – аэргичность, астеничность, экстернальность, эгоцентричность, осведомленность и субъектность. Установлено, что для каждого человека характерна определенная степень выраженности компонентов ответственности, что позволяет дать как индивидуально-психологическую характеристику ответственности конкретной личности, так и характеристику уровня развития ответственности обследуемой группы людей.

Так, в результате исследования психологических особенностей ответственности у различных групп учителей выделены учителя с инициативно-ответственным, исполнительно-ответственным и формально-ответственным типом отношения к деятельности. Качественная и количественная специфика ответствен-

¹ Муздыбаев К. Психология ответственности. Л. : Наука, 1983. С. 13.

² Крупнов А.И. Системно-функциональный подход к изучению личности и ее свойств // Вестн. РУДН. 2006. №3. С. 63–73. Серия «Психология и педагогика».

³ Прядеин В.П. Комплексное исследование ответственности как системного качества личности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Новосибирск, 1999. С. 4.

ности исследована у начинающих и опытных юристов. Установлены индивидуально-типические особенности ответственности студентов. Исследована ответственность как системное свойство личности курсантов военных вузов. Проведено сравнительно-психологическое исследование компонентной структуры ответственности старшеклассников и курсантов военного вуза. Установлено, что степень выраженности компонентов ответственности, особенно с отрицательной психологической характеристикой, может явиться основой для разработки методов и приемов воспитания ответственности.

Таким образом, данный подход к изучению ответственности представляется достаточно перспективным, так как позволяет избежать односторонности в понимании данного сложного психического образования, (например, с позиции локуса контроля); требует исследования и установления взаимосвязи между всеми компонентами ответственности, изучения детерминации ответственности личности в различных планах – личностном и индивидуальном, биологическом и социальном; сформулировать направления воспитательной работы по формированию ответственности.

Проведенный анализ показал достаточную разработанность категории «ответственность» в отечественной психологической науке, что позволяет использовать обширные теоретические и экспериментальные данные для проведения, в частности, пенитенциарно-психологических исследований ответственности личности несовершеннолетних осужденных женского пола.

Список использованной литературы

1. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности [Текст]. – М. : Наука, 1980.
2. Быков, С.В. Проблемы психологии ответственности личности [Текст] : моногр. / под ред. Г.В. Акопова. – Тольятти : ВУиТ, 2004.
3. Дементий, Л.И. Ответственность как способ жизни [Текст]. – М., 1997.
4. Дементий, Л.И. К проблеме меры ответственности [Текст] // Личность. Культура. Общество. – М., 2004. – Вып. 3 (23). – С. 264–274.
5. Иванова, Т.Ф. Изучение и формирование ответственности у младших школьников [Текст] / Практическая психология и логопедия: Образование Плюс. – 2008. – № 3. – С. 22–42.
6. Крупнов, А.И. Системно-функциональный подход к изучению личности и ее свойств [Текст] // Вестн. РУДН. 2006. – №3. – С. 63–73. – Серия «Психология и педагогика».
7. Купрейченко, А.Б. Роль нравственной элиты в российском обществе: постановка проблемы и возможности исследования [Текст] / А.Б. Купрейченко, А.Л. Журавлев // Психол. журн. – 2010. – Т. 31, № 2. – С. 5–19.
8. Муздыбаев, К. Психология ответственности [Текст]. – Л. : Наука, 1983.
9. Налчаджан, А.А. Атрибуция, диссонанс и социальное познание [Текст]. – М. : Коги-то-Центр, 2006.
10. Пряеин, В.П. Половозрастные особенности ответственности личности [Текст]. – Екатеринбург, 1998.
11. Пряеин, В.П. Комплексное исследование ответственности как системного качества личности [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Новосибирск, 1999.
12. Реан, А.А. Локус контроля делинквентной личности [Текст] // Психол. журн. – 1994. – Т. 15, № 2. – С. 52–56.

13. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб. : Питер Ком, 1998.
14. Сафин, В. Ответственность как ведущее нравственное свойство личности [Текст] // Лит. Башкортостан. – 2004. – N 1. – С. 16–22.

Ю.Е. Будкина

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ПРИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Анализируются проблемы технологического подхода, использования педагогических технологий в учебном процессе современного военного вуза. Делается вывод о возможности решать задачи профессионального становления будущих офицеров с помощью технологий личностно ориентированного обучения курсантов в сочетании с педагогическим сопровождением всего учебного процесса.

личностно ориентированное обучение, педагогический процесс, педагогическая технология, технологизация, технологический подход, профессиональная военная подготовка.

В современной педагогике переплелось достаточно большое количество идей о просвещении и образовании человека, берущих свое начало в разные исторические периоды. Осмыслить все их многообразие в эпоху постмодерна, когда произошли научно-техническая, научно-технологическая и социально-технологическая революции, чрезвычайно сложно. Тем более что каждый исторический период выдвигает свои задачи и ценности в сфере образования, правильность которых может быть оценена лишь в последующие эпохи. Одной из значимых тенденций настоящего времени является ориентация образования на подготовку человека к инновационному решению профессиональных задач, что, в свою очередь, требует создания новых образовательных технологий.

Актуальность задач технологизации образовательного процесса определяется тем, что реализация экстенсивного решения проблемы гарантированного качества обучения в ходе стандартизации образования и пересмотра содержания обучения влияет лишь на отдельные компоненты педагогической системы и дает незначительный эффект, часто при весьма солидных затратах. Необходимо преобразовывать педагогическую систему в целом, чтобы она работала как таковая, тогда и результат преобразований будет весомей: действует закон аддитивного либо системного эффекта.

Научно-технический прогресс не только обусловил технологизацию многочисленных отраслей производства, но и оказал значительное влияние на сферу образования. Ориентация на креативные виды деятельности обусловила поиск новых форм организации образования, которые могут быть представлены в виде технологической цепочки. Понимание педагогической технологии в настоящее время включает поиск способов оптимального повышения педагогических результатов.

Новый и непривычный для того времени термин «технология образования» был введен в педагогическую литературу во второй половине XX века.

Необходимо отметить, что отличие педагогических технологий от технологий сфер материально-технической или инженерной деятельности обусловлено спецификой учебной предметной области, в частности, тем, что педагогическая деятельность не может быть охарактеризована четким предметным полем. Субъективность, отсроченность, вариативность результата не позволяют обеспечить такой же уровень предсказуемости и гарантируемости, как в технических областях человеческой деятельности. В педагогических источниках технология обучения в целом рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования.

Педагогическая технология определяется как совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели. Такая технология предполагает соответствующее научное проектирование, при котором эти цели задаются достаточно однозначно и сохраняется возможность объективных поэтапных измерений и итоговой оценки достигнутых результатов¹. Педагогическая (образовательная) технология – это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам². Специфика педагогической технологии состоит в том, что построенный на ее основе педагогический процесс должен гарантировать достижение поставленных целей. Вторая характерная черта технологии заключается в структурировании (алгоритмизации) процесса взаимодействия преподавателя и учащихся.

В современной педагогической литературе используется понятие «технологический подход», объединяющий технологию со сферой образования и педагогическими процессами. Такой подход открывает новые возможности для концептуального и проектировочного освоения различных аспектов образовательной действительности, предусматривает точное инструментальное управление учебным процессом и гарантированное достижение поставленных целей³. Он понимается как путь проектирования и применения тех или иных технологий в образовательной практике, выполняет гностическую, концептуальную, конструктивную и прогностическую функции. Технологический подход дает не только описательную или теоретическую, но и конструктивную, предписывающую схему организуемого процесса⁴.

Традиционные педагогические методики, используемые в образовательном процессе, сами по себе не могут превратиться в технологию обучения. Педагогическая технология – результат сложной моделирующей, конструирующей и вне-

¹ Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М. : БРЭ, 2002. С. 191.

² Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. М. : НИИ шк. технологий, 2006. Т. 1. С. 52.

³ Там же. С. 8–10.

⁴ Современные образовательные технологии : учеб. пособие / под ред. Н.В. Бордовской. 2-е изд., стер. М. : КНОРУС, 2011. С. 20–21.

дренческой деятельности. Качественный результат возможен лишь в том случае, если преподаватель адаптирует технологию к имеющимся условиям и результаты решения педагогических задач устойчивы.

Существующие в настоящее время образовательные технологии (около 500)¹ отличаются друг от друга принципами, особенностями средств и способов организации учебного процесса, а также акцентами на определенные компоненты методической системы обучения. Педагогам более интересны технологии, помогающие оптимально выстроить образовательный процесс, помочь личности в самоопределении, самореализации, самооценке и самоактуализации. В нашем исследовании разработана и апробирована технология педагогического сопровождения личностно ориентированного обучения специальным дисциплинам в военном вузе.

Современное понимание педагогической технологии включает поиски способов оптимального повышения педагогических результатов путем анализа, отбора, конструирования и контроля всех компонентов и взаимосвязей управления педагогическим процессом. Применение системного подхода к педагогическим технологиям неоднозначно: одни педагоги видят в них средство дифференциации обучения, других привлекает возможность повышения эффективности обучения, снижения затрат учебного времени, использования надежных путей подведения учащихся к заранее запланированному уровню овладения знаниями, навыками, умениями. Таким образом, педагогическая технология функционирует и в качестве теории, и в качестве реального процесса обучения.

Реформирование системы военного образования в Российской Федерации направлено на повышение его качества и приведение уровня подготовки офицеров в соответствие с требованиями военно-профессиональной деятельности. Отдельным пунктом в приоритетных направлениях военной реформы выделено существенное изменение системы обучения и воспитания курсантов. Проблема воспитания военнослужащих в современных условиях может быть отнесена к категории наиболее актуальных социальных проблем. Общество, страна и государство, являясь макрофакторами социализации, планомерно создают условия для развития личности в военном учебном учреждении.

При применении различных форм и методов обучения нельзя, конечно, учесть все индивидуальные особенности курсанта. Имеется реальная возможность учитывать индивидуальное развитие не каждого отдельного курсанта, а групп курсантов, обладающих сходными особенностями. Для этого необходимо разработать классификацию, создать диагностический инструментарий. Вместе с тем мы принципиальным образом различаем понятия «индивидуальность обучаемого» и «индивидуализация процесса обучения курсантов – будущих офицеров». Если индивидуальность курсанта есть совокупность его индивидуальных особенностей развития, их проявления в ходе обучения, то индивидуализация процесса обучения представляет собой отбор содержания, выбор методов и форм работы, учитывающих их индивидуальность.

Индивидуализация обучения может быть рассмотрена как один из основных принципов обучения. В этом случае педагогический подход понимается как ориентация на индивидуально-психологические особенности учебной дея-

¹ Селевко Г.К. Энциклопедия... С. 4.

тельности. В рамках проводимого нами исследования мы рассматриваем идею педагогического сопровождения через индивидуализацию профессионального развития курсантов, как элемент задачи конструирования целостной системы работы с курсантами военного вуза – будущими офицерами. Актуальность данной задачи проявляется еще и в том, что система подготовки современного офицера в военном вузе не отвечает требованиям, предъявляемым к инновационной деятельности. В настоящее время обучение в военных учебных заведениях выступает как стихийно действующий механизм тиражирования определенных качеств личности. При таком подходе заметен приоритет традиционной дидактики, декларирующей ведущую роль теоретических знаний в содержании обучения. Заметим, что только в том случае, когда обучаемый рассматривается как личность, а учебный процесс направлен на формирование этой личности, создаются условия для развития мыслительных, творческих способностей, умения принимать оптимальные решения в нестандартных ситуациях, формируется мотивация к достижениям в учебе. Приоритетное место в обучении занимает личность курсанта, становления которой можно достичь путем изменения межличностных отношений, применения новых технологий обучения и педагогической диагностики, управляя процессом обучения таким образом, чтобы курсант был не объектом обучения (как это всегда считалось в армии), но субъектом процесса собственного учения.

Индивидуализация профессионального развития помогает курсанту в формировании у него индивидуального стиля учебной деятельности. Научить курсанта такому стилю – значит, помочь ему найти свои специфические, оптимальные способы приспособления к учебным ситуациям, так как будущая профессия офицера вызревает в процессе актуальной учебной деятельности. Вместе с тем существующая организация учебного процесса в военном вузе оставляет сравнительно мало возможностей для индивидуализации обучения в силу наличия жестких схем учебного плана, примерно одинакового уровня и алгоритма преподавания сходных предметов, заметного преобладания фронтальных методов обучения над индивидуальными¹.

Как показали анализ психолого-педагогической литературы и результаты диагностики, основными концептуальными позициями личностно ориентированного обучения курсантов можно считать следующие:

1. Обучение осуществляется под воздействием как макросферы (социально-экономических условий, политики, идеологии, морали общества), так и микросферы (конкретного коллектива), причем приобретает полновесно эффективный характер при условии активности самого курсанта. Необходимо заметить, что при наличии объективных фактов активная позиция курсанта имеет решающее значение в процессе его профессионально-личностного становления.

2. Направленность процесса обучения курсанта зависит от комплекса внутренних условий: изменения его представлений о профессии, критериев оценки своей учебной деятельности и уровня профессионализма. При этом могут преобразовываться мотивационная сфера деятельности и ментальная структура личности, перестраиваться операциональная сфера.

¹ Скопылатов И.А. Индивидуализация обучения в высшей военной школе России. СПб. : Изд-во СПВВИУС, 1994.

3. Личностно ориентированный подход в целостном образовательном процессе современного военного вуза определяется тем, что каждая личность универсальна, и главной задачей обучения становится формирование индивидуальности, создание необходимых условий для развития творческого потенциала курсанта. Именно индивидуальность объединяет все социально ценные свойства личности, придает ей целостность, и ее становление предполагает творческий поиск вариантов развития и обучения, адекватных ее возможностям и особенностям. Обучение центрируется на личности курсанта. Ее становление достигается путем изменения межличностных отношений, применением новых технологий обучения и педагогических диагностик для управления образовательным процессом.

4. В системе личностно ориентированного обучения курсант является субъектом не только обучения, но и самой жизни. Это меняет представление о его развитии, которое интерпретируется уже не в узкоинтеллектуальном, рационалистическом плане, а в значительно более широком – личностно-смысловом.

В соответствии с положениями доктрины российского образования, национальной системы оценки качества образования, требований Министерства обороны необходимо переосмыслить подходы к управлению личностно ориентированным образовательным процессом. Основой новой парадигмы может служить известный в квалитологии «цикл (петля) качества», который содержит следующие звенья единой цепи:

- проектирование требований к выпускнику образовательного учреждения (ОУ) на основе госстандартов;
- разработка содержания и технологии обучения в ОУ;
- материально-техническое и научно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса;
- реализация технологий обучения и воспитания;
- мониторинг показателей качества подготовки учащихся;
- анализ эффективности деятельности ОУ.

Цикл (петля) качества предполагает переход от первого пункта ко второму и далее, вплоть до шестого, и возвращение обратно к первому.

Выбранный комплекс методик, на наш взгляд, является достаточным для получения информации о динамике качества подготовки курсантов при использовании средств педагогического сопровождения обучаемых в условиях реализации личностно ориентированного обучения в военном вузе.

На каждого курсанта составлялась и велась технологическая карта, в которой отражались динамика сформированности знаний, умений, навыков, интеллектуальных качеств личности и умений действовать в различных жизненных ситуациях. На курсантов из экспериментальных групп дополнительно заводилась корректировочная карта. В рамках каждой из условно обозначенных групп можно выделить подгруппы с разным уровнем сформированности интегрального показателя качества подготовки курсанта (ИПКПК), включающего в себя данные об особенностях личности, способах учебной деятельности и уровнях усвоения материала курсантами на личностном, деятельностно-ролевом и процессуальном уровнях.

Наблюдение за общей успеваемостью по специальным дисциплинам основывалось на качественном описании отдельных сторон процесса усвоения материала и количественном выражении его результативности.

Особая роль в исследовании отводилась специально разрабатываемым автором тестам и контрольным заданиям по каждой дисциплине.

Наиболее важной мы посчитали диагностику учебных навыков. Курсанты оценивали свои умения и навыки по балльной системе (от одного до пяти баллов) по следующим критериям:

- могу ответственно работать над материалом, не ориентируясь на оценку;
- умею самостоятельно подбирать нужную литературу по проблеме;
- самостоятельно мотивирую свою деятельность;
- записи на лекции веду в задаваемом темпе;
- могу самостоятельно подготовить доклад, реферат, конспект, рецензию, тезисы;
- способен адекватно оценивать свою деятельность, анализировать по-ступки и ход мыслей.

С помощью методики «Ведущая репрезентативная система» удалось выявить четыре типа курсантов в зависимости от преобладающей у них системы получения информации из внешнего мира: визуалы, аудиалы, кинестетики, дискретные (логический, анализирующий тип).

Программа экспериментальной работы предусматривала составление карты индивидуально-типологических и учебных возможностей курсанта. Данная карта составлялась на каждого курсанта и отражала динамику изменений, происходящих за 3 года обучения.

По окончании апробации разработанной методики осуществлялся количественный и качественный анализ результатов. Было выявлено, что курсанты значительно различаются по степени развития интеллектуально-логических, интеллектуально-эвристических и коммуникативно-творческих способностей, уровню обученности и обучаемости, мотивам выбора профессии, направленности (центрации) деятельности, творческим возможностям, степени развития интереса к профессии и специальным дисциплинам, готовности к саморазвитию и поиску индивидуального стиля, особенностям рефлексии (познавательной и личностной). Искомые критерии были положены в основу психолого-педагогической характеристики выделенных типологических групп курсантов.

Список использованной литературы

1. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М. : БРЭ, 2002. – 528 с.
2. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий [Текст] : в 2 т. – М. : НИИ шк. технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.
3. Скопылатов, И.А. Индивидуализация обучения в высшей военной школе России [Текст]. – СПб. : Изд-во СПВВИУС, 1994. – 57 с.
4. Современные образовательные технологии [Текст] : учеб. пособие / под ред. Н.В. Бордовской. – 2-е изд., стер. – М. : КНОРУС, 2011. – 432 с.

НАШИ АВТОРЫ

Алейкин Андрей Геннадьевич – аспирант кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: andrey-mir@bk.ru (Рязань)

Белозерцев Евгений Петрович – доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки Российской Федерации, член Союза писателей России, профессор кафедры педагогики Воронежского государственного университета. E-mail: belozercev_e@mail.ru (Воронеж).

Богуславский Михаил Викторович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий отделом истории педагогики и образования Института теории и истории педагогики (ИТИП) Российской Академии Образования (РАО), председатель Научного совета по истории образования и педагогической науки РАО. E-mail: hist2001@mail.ru (Москва).

Будкина Юлия Евгеньевна – аспирант Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, старший помощник начальника научно-исследовательского отдела РВВДКУ им. В.Ф. Маргелова. E-mail: juli_budkina@mail.ru (Рязань).

Булатников Игорь Евгеньевич – кандидат педагогических наук, доцент, преподаватель Курского техникума железнодорожного транспорта (филиал МИИТ). E-mail: bulatnikov-IE@mail.ru (Курск).

Корнетов Григорий Борисович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления. E-mail: kgb58@mail.ru (Москва).

Ильинская Ирина Петровна – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры педагогики Белгородского государственного университета. E-mail: Ilinskaya@bsu.edu.ru; ilirpe@rambler.ru (Белгород).

Калашникова Мария Михайловна – преподаватель, адъюнкт кафедры юридической психологии и педагогики Академии ФСИН России. E-mail: Maria-Ka@yandex.ru (Рязань).

Парахина Ольга Владимировна – заведующая отделением Курского медико-фармацевтического колледжа, аспирант кафедры социальной педагогики и методики воспитания Курского государственного университета. E-mail: parahina-1970@mail.ru (Курск).

Репринцев Александр Валентинович – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики и методики воспитания ГОУ ВПО «Курский государственный университет», действительный член Академии педагогических и социальных наук (АПСН). E-mail: reprintsev@mail.ru (Курск).

Розин Вадим Маркович – доктор философских наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института философии РАН, действительный член АПСН. E-mail: rozinvm@mail.ru (Москва).

Романов Алексей Алексеевич – заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, доктор педагогических наук, профессор, действительный член АПСН и Международной академии наук педагогического образования (МАНПО). E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru (Рязань).

Фельдштейн Давид Иосифович – доктор психологических наук, профессор, действительный член (академик) РАО, вице-президент Российской академии образования, заслуженный деятель науки Российской Федерации. Адрес: 119121, Москва, ул. Погодинская, д. 8. Тел.: (499) 248-69-76 (Москва).

Фирсова Юлия Николаевна – аспирант Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: juliafir@yandex.ru (Рязань).

Фомина Наталья Александровна – заведующая кафедрой психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, доктор психологических наук, профессор, академик МАНПО, действительный член Академии имиджелогии. E-mail: pslfom@mail.ru (Рязань).

TABLE OF CONTENTS

TO THE READER

PHILOSOPHY OF EDUCATION

Feldshtein D.I. Profound Change in Modern Childhood as a Prerequisite for Psycho-Pedagogical Problems of Education Development

The paper aims at investigating the content of contemporary historical and sociocultural situation in which modern children develop. Since human beings are liable to changes, it is important that the characteristic features and conditions of a child's development should be properly investigated. It will allow us to introduce adequate reforms into the process of education and to train novice teachers effectively.

childhood, adult world, traditions and innovations of a child's development, education reforms, social development.

Belozertsev E.P. Does Contemporary Russian Education Need Scientific-Pedagogical Schools?

The article centers on the role of scientific-pedagogical schools in the development of Russian education. It analyzes the interconnection of scientific pedagogical schools with Russian culture and history, as well as with the traditions of scientific society. The paper highlights the importance of following the traditions of scientific-pedagogical society as well as the necessity of preserving and developing scientific-pedagogical schools.

philosophy of education, personality in education, scientific ethics, scientific-pedagogical schools, history of Russian pedagogy.

Reprintsev A.V. Boris Zinovyevich Vulfov's Scientific-Pedagogical School

The paper analyzes philosophical and pedagogical ideas of Boris Zinovyevich Vulfov, an outstanding Russian scholar, a social educator, the author of well-known books on social education group work with young people and systematic approach to social education of young people. The author characterizes the major trends and the results of educational activity of B.Z.Vulfov's scientific-pedagogical school. The author masterfully sketches his Teacher and his Teacher's students, shares his memories about this great man.

philosophy of education, social pedagogy, systematic approach to education, personality in education, scientific ethics, scientific-pedagogical school, history of Russian pedagogy.

Bulatnikov I.E. Destruction of Morality in Contemporary Russian Society as a Problem of Social Education of Young People

The author characterizes the main trends of morality destruction and their dependence on the global processes of cultural development. The paper focuses on the problems of social education and young people's moral culture formation, which cause social disorientation of young people, and a personality's moral deformation, which complicate the process of young people's socialization.

social awareness, social morality, goals and values of social education, social education of young people, internationalization, destruction of morality, personality's moral destruction.

MEMORABLE DATES

Boguslavsky M.V. M.V.Lomonosov's Pedagogical Views in the Context of the Sociocultural Modernization of Russian Education (M.V.LOMONOSOV'S TERCENTENARY).

The paper treats M.V.Lomonosov's pedagogical views and his pedagogical activity as a factor advancing the sociocultural modernization of Russian education.

M.V.Lomonosov's pedagogical inheritance, history of Russian pedagogy, sociocultural modernization of education, comprehensive education.

METHODOLOGY OF PERSONALITY DEVELOPMENT

Rozin V.M. The Stages and Conditions of Personality Development in Policultural Space

The author maintains that in contemporary Russia the conditions of schoolchildren's development are unfavorable, for they do not encourage the development of children's ability to build their own lives. Parents are often too busy breadwinning and sometimes cannot cope with their own problems let alone helping their offspring. Teachers are disoriented and don't know what members of society should be formed. Schoolchildren live and grow in an extremely heterogeneous cultural and social space, therefore their cultural level, discipline and interest in studies are deteriorating.

multicultural society, polycultural sphere, social development of personalty, major institutes of spiritual and moral development.

Fomina N.A., Alaykin A.G. Psychological Peculiarities of Novice Administrators' Communicability, Responsibility and Self-Discipline

The article presents the results of a systematic study of novice administrators' communicability, responsibility and self-discipline (their content and manifestation, their correlation structures and factor structures).

novice administrators, communicability, responsibility, self-discipline, content (motivational, cognitive, productive), manifestation (dynamic, emotional, regulatory), correlation structure, factor structure.

Ilyinskaya I.P. Methodological Problems of Art Integration into Primary School Education of the 21st Century

The paper investigates major tendencies in and paradigmatic foundation for art integration into contemporary school education. It treats art as a means of spiritual and esthetic education of primary schoolchildren and dwells on its role in curriculum and extra-curriculum activities.

primary education, art as a pedagogical means, esthetic culture of primary schoolchildren, art education, art culture, ethnopedagogy.

METHODOLOGY OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL COGNITION

Kornetov G.B. Early Forms of Pedagogical Activity

The paper analyzes the role of education in people's life in the early stages of human history. Pedagogical activity is the driving force that enables social interaction, makes people explore culture, try on various social roles and master norms of social life.

pedagogical activity, everyday space, socialization, routine pedagogical activities, ritual, initiation, apprenticeship, school.

POSTGRADUATE RESEARCH

Firsova Yu.N. European Higher Education Reformation as a Result of New State Management

The paper analyzes the process of higher education reformation in Western Europe, which began at the end of the 20th century when the concept of new state management was introduced into various state financed spheres. The article analyzes major changes in the work of higher educational institutions, such as amplification of leaders' functions, calling boards of guardians, establishing partnership between higher educational institutions, industry and business.

European higher education, new state management, autonomy of higher educational institutions, business, partnership.

Parakhina O.V. Professional Education of Novice Healthcare Workers (on the Example of College Students)

The paper characterizes the criteria and levels of novice healthcare students' professional education. It analyzes the mechanisms and conditions of personality development in college students. The paper also analyzes the role of sociocultural situation in preparing students to participate in their professional activities.

professional education, novice healthcare workers, system of education, professional values, self-realization.

Kalashnikova M.M. Personal Responsibility as an Object of Investigation of Russian Psychology

The paper treats various theoretical approaches to the problem of personal responsibility as an object of investigation of Russian psychology.

attribution of responsibility, locus of control, moral responsibility, life and responsibility, responsibility structure, responsibility formation.

Budkina Yu.E. Educational Technologies in The Frame of Personality-Oriented Teaching Process at A Military School

The issues of the technological approach and involving educational technologies in professional training at military schools are under discussion in this article.

Personality-oriented technologies in training military students in the combination with the whole educational process provide holistic approach to the professional education of perspective military officers.

personality-oriented education, pedagogical technology, technological approach, professional training of military officers, technology-based educational process.

OUR AUTHORS

TABLE OF CONTENTS

Information for the authors

Уважаемые авторы!

При направлении материалов в редакцию журнала просим Вас соблюдать следующие условия.

Рукописи представляются в редакцию в одном экземпляре объемом **0,5–0,75** авторского листа (20000–30000 знаков). Статья должна быть напечатана четким шрифтом на белой бумаге с одной стороны листа с соблюдением изложенных ниже требований. Материалы высылаются по адресу: 390000, г. Рязань, ул. Свободы, д. 46, РГУ имени С.А. Есенина, профессору А.А. Романову. E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru

Статья должна содержать аннотацию, ключевые слова, а также перевод названия статьи, ФИО автора.

В конце статьи авторы должны сообщить о себе следующие сведения: фамилия, имя, отчество, почтовый адрес, телефон (служебный и домашний), факс, адрес электронной почты (E-mail), место работы, занимаемая должность, ученое звание или статус.

Статья должна быть подписана всеми авторами.

Для ускорения процесса подготовки журнала к изданию редакция просит авторов по мере возможности присылать текст статьи не только на бумажном носителе, но и в электронной версии на диске с текстовым и графическим файлами редакторов, в которых статья была набрана.

Список использованной литературы, на которую в тексте даются ссылки, формируется по алфавиту, составляется с соблюдением ГОСТ 71–2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления» и помещается в конце статьи. Для книг должны быть указаны: автор, название работы, вид издания, место издания, издательство, год издания, количество страниц; для статьи: автор, название статьи, название журнала, сборника, год издания, том, номер (или выпуск), страницы начала и окончания статьи.

На цитаты обязательны подстрочные ссылки. Для подтверждения правильности приводимых цитат в тексте на полях страниц, напротив цитат, автору следует ставить свою подпись.

Примечания и список использованной или рекомендуемой литературы должны быть затекстовыми.

Ссылки на неопубликованные работы (за исключением диссертаций) не допускаются.

Оригиналы для сканирования (фотографии, графические изображения) должны быть качественными.

Файлы, которые при проверке показывают наличие вирусов или подозрение на вирусы, не принимаются.

В случае отклонения материала рукописи и диски не возвращаются.

Поступающие **статьи рецензируются** членами редколлегии или ведущими специалистами в предложенной сфере научного поиска.

Материалы аспирантов принимаются при наличии рекомендации научного руководителя. **Публикуются бесплатно.**

Подписаться на журнал можно в любом отделении связи.
Подписной индекс в каталоге «Роспечать» – 36248.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ПОИСК

2011

№ 3 (19)

Научно-методический журнал

Главный редактор
Романов Алексей Алексеевич

Редактор *И.Б. Карпова*
Художник-дизайнер *А.С. Байков*
Технический редактор *И.И. Савело*

Подписано в печать 20.10.2011. Поз. № 037. Бумага офсетная. Формат 60x84¹/₈
Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.
Усл. печ. л. 20,46. Уч.-изд. л. 14,0. Тираж 300 экз. Заказ №

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»
390023, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Редакционно-издательский центр РГУ имени С.А. Есенина
390023, г. Рязань, ул. Урицкого, 22