

Министерство науки и высшего образования РФ
Министерство просвещения РФ
ФБГОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
Научно-образовательный центр инновационной деятельности

ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Коллективная монография

Выпуск 11

CONCEPTS AND TERMS IN PEDAGOGY AND EDUCATION

Collective monograph

Number 11

Екатеринбург 2019

УДК 37.0
ББК Ч30/49
П56

Ответственные редакторы:
д-р пед. наук, профессор М.А. Галагузова;
д-р пед. наук, профессор, член-корреспондент РАО В.М. Полонский

Редакционная коллегия:
С.А. Минюрова, М.В. Богуславский, Ю.Н. Галагузова,
А.П. Усольцев, Н.М. Назарова, Г.Н. Штинова (ответственный секретарь)

Рецензенты:
д-р пед. наук, профессор, член-корреспондент РАО М.А. Лукацкий,
канд. пед. наук, доцент Н.Л. Коршунова

П56 **Понятийный** аппарат педагогики и образования [Текст] : коллективная монография / Урал. гос. пед. ун-т ; отв. ред. М.А. Галагузова, В.М. Полонский. – Екатеринбург : [б. и.], 2019. – Выпуск 11. – 388 с.

ISBN 978-5-7186-1149-6

Одиннадцатый выпуск коллективной монографии посвящен понятийно-терминологическим проблемам воспитания, которые сегодня приобретают чрезвычайную актуальность в педагогике и социальной практике. В монографии отражаются методологические подходы к воспитанию, культурно-исторические традиции в воспитании, стратегия воспитания в современном обществе, систематизация различных видов воспитания, социальные и этические проблемы воспитания, зарубежный педагогический опыт.

УДК 37.0
ББК Ч30/49

- © Уральский государственный педагогический университет, 2019
- © Институт стратегии развития образования РАО, 2019

ISBN 978-5-7186-1149-6

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	11
МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ	36
Зимняя И. А.	Психолого-педагогическая характеристика стратегического подхода и общей стратегии воспитания
	36
Шишарина Н.В. Ромм Т.А.	Трансдисциплинарный подход при разработке модели эффективной системы воспитания детей и подростков
	48
Борисенков В.П. Гукаленко О.В.	Поликультурное образование – новая педагогическая парадигма
	59
Меренков А.В.	Теоретические подходы к анализу особенностей воспитания в современных условиях
	75
Ветошкин С.А.	Достойное поведение как педагогическое понятие и цель воспитания
	86
Полонский В.М.	Соотношение и динамика развития основных понятий педагогики
	94
Галагузова М.А. Штинова Г.Н.	Категория «воспитание» в национально-культурном дискурсе
	104
Мардахаев Л.В.	Наука и искусство в воспитании
	115
Ермолаева С.А.	Проблема взаимосвязи развития методологических подходов и совершенствования понятийного аппарата педагогики
	124
Богуславский М.В. Дорохова Т.С.	Полипарадигмальный подход в контексте определения понятия «социальное воспитание»
	136

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА	144
Михашина А.С. Основные подходы к пониманию сущности воспитания в педагогических исследованиях 1920-х – первой половины 1930-х гг.	144
Донгаузер Е.В. Феномен духовно-нравственного воспитания в педагогике Рудольфа Штайнера	157
Литвак Р.А. Эволюция понятия воспитание в контексте развития пионерского движения	165
Гревцева Г.Я. Развитие пионерского движения	165
Минюрова С.А. Интеллектуальное воспитание как право быть умным	172
Усольцев А.П. Формирование научного мировоззрения школьников – новые вызовы	181
Шамало Т.Н. Школьники – новые вызовы	181
Сон Л.Д. Школьники – новые вызовы	181
Иманов А.К. Взаимосвязь понятий «нравственность» и «экология» в контексте теории воспитания личности	193
Китикарь О.В. Особенности формирования нравственных понятий у младших школьников	204
Верхотурова Ю.А. Аксиологический подход к воспитанию детей раннего возраста	211
Галагузова Ю.Н. Дети раннего возраста	211
Миронов Д.Д. Содержательное изменение понятия «подростковая девиантность» в современных условиях	219
Грушецкая И.Н. Воспитание одаренных детей: проблемы и перспективы	225
Щербинина О.С. Проблемы и перспективы	225
Суровцева Е.И. Поликультурная образовательная среда как феномен современной духовной жизни общества	231
Швецова А.В. Эволюция гендерного воспитания в России	236

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА	245
Симонова А.А. Давыдова Н.Н.	Воспитание как объект управления: аспект терминологии 245
Ларионова И.А. Исхаков Р.Х.	Профессиональное воспитание бакалавров в условиях практики 260
Рыскулова М.Н.	Командные взаимодействия обучающихся: понятийный аспект 267
Штейнберг В.Э. Вахидова Л.В. Габитова Э.М. Манько Н.Н.	Профессиональная самоэффективность специалиста и его самосовершенствование 273
Новоселов С.А.	Воспитание культуры творчества студентов как необходимый компонент образовательного процесса в педагогическом университете 281
Троянов А.Г.	Теоретические аспекты понятийного аппарата «педагогики коллективного творческого воспитания» при подготовке по творческим специальностям в вузе 290
Благов Ю.В. Исакова Т.Б.	Интегративный подход в обучении и воспитании будущих журналистов с применением технологий иммерсивной журналистики 298
Семина С.В.	Понятие «гражданско-патриотическое воспитание» в контексте профессиональной подготовки будущих педагогов 304
Юсупова Л.Г. Веретенникова К.В.	Воспитание межкультурной толерантности студентов в вузе 310
Трегубова Т.М.	Актуализация воспитания толерантной личности в процессе поликультурного образования в условиях глобализации 317
Аверкиева Г.В.	Развитие воспитательного пространства вуза средствами студенческого самоуправления 322

Подкорытов В.И.	Воспитательный потенциал дополнительного профессионального образования в вузе	332
Чемоданова Г.И.	Особенности организации воспитательного процесса в условиях вуза	340
СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА		344
Назарова Н.М.	Проблемы воспитания инклюзивной культуры	344
Филатова И.А.	Методологические основания воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в раннем возрасте	353
Тюрина Н.Ш.	Понятие «автономия» как ценностный ориентир воспитания ребенка с инвалидностью и ОВЗ	359
Павлова А.С.	Развитие личности детей с задержкой психического развития в условиях дополнительного образования	367
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ		374

CONTENTS

PREFACE	11
METHODOLOGY OF PEDAGOGY	24
Zimnyaya I.A. Psychological and pedagogical characteristics of the strategic approach and the overall strategy of education	36
Shisharina N.V. Transdisciplinary approach in developing Romm T.A. a model of an effective system of education of children and adolescents	48
Borisenkov V.P. Multicultural education as a new Gukalenko O.V. pedagogical paradigm	59
Merenkov A.V. Theoretical approaches to the analysis of features of education in modern conditions	75
Vetoshkin S.A. Decent behavior as a pedagogical concept and the purpose of education	86
Polonsky V.M. Correlation and dynamics of development of basic concepts of pedagogy	94
Galaguzova M.A. The category “education” in the national Shtinova G.N. cultural discourse	104
Mardahaev L.V. Science and art in education	115
Ermolaeva S.A. The problem of the relationship between the development of methodological approaches and the improvement of the conceptual framework of pedagogy	124
Boguslavsky M.V. Polyparadigmatic approach in the context Dorokhova T.S. of the definition of ‘social education’	136

GENERAL PEDAGOGY	144
Mikhashina A.S. The main approaches to understanding the essence of education in pedagogical research of the 1920s – the first half of the 1930s	144
Dongauser E.V. The phenomenon of spiritually-moral education in the pedagogy of Rudolf Steiner	157
Litvak R.A. Grevtseva G.J. Evolution of the concept of education in the context of the development of the pioneer movement	165
Minurova S.A. Intellectual education as the right to be smart	172
Usoltsev A.P. Shamalo T.N. Son L.D. Formation of scientific outlook of schoolchildren – new challenges	181
Imanov A.K. Relationship between the concepts of “morality” and “ecology” in the context of the theory of personality education	193
Kitikar O.B. Features of moral concepts formation at younger school students	204
Verkhoturova Yu.A. Galaguzova Yu.N. Axiological approach to the education of young children	211
Mironov D.D. Substantive change of the concept “teenage deviance” in modern conditions	219
Grushetskaya I.N. Shcherbinina O.S. Education of gifted children: problems and prospects	225
Surovtseva E.I. Multicultural educational environment as a phenomenon of modern spiritual life of society	231
Shvetsova V. Evolution of gender education In Russia	236
PROFESSIONAL PEDAGOGY	245
Simonova A.A. Davydova N.N. Education as an object of management: the aspect of terminology	245

Larionova I.A. Iskhakov R.H.	Professional education of bachelors in the conditions of practical work	260
Ryskulova N.M.	Teamwork of students: conceptual aspect	267
Shteinberg V.E. Vahidova L.V. Gabitova E.M. Myanko N.N.	Professional specialist-efficacy and self-improvement	273
Novoselov S.A.	Education of students ‘ creativity as a necessary component of the educational process at the pedagogical University	281
Troyanov A.G.	Theoretical aspects of the concepts of “pedagogy of collective creative education” in the preparation of creative specialties at the University	290
Blagov Yu.V. Isakov T.B.	Integrative approach in training and education of future journalists with the use of technologies of immersive journalism	298
Semina S.V.	The Concept of “civil-Patriotic education” in the context of professional training of future teachers	304
Yusupova L.G. Veretennikova K.V.	Education of intercultural tolerance of students in high school	310
Tregubova T.M.	Actualization of education of tolerant personality in the process of polycultural education in the context of globalization	317
Averkieva G.V.	Development of educational space of the University by means of student self-government	322
Podkorytov V.I.	Educational potential of additional professional education at the University	332
Chemodanova G.I. Pustovalova N.I.	Features of the organization of the educational process at the University	340

SPECIAL EDUCATION	344
Nazarova N.M. Problems of education of inclusive culture	344
Filatova I.I. Methodological bases of education of children with disabilities at an early age	353
Tyurina N.Sh. The concept of “autonomy” as a value guide for raising a child with disabilities	359
Pavlova A.S. Personality development of children with mental retardation in conditions of supplementary education	367
PREFACE	381

ПРЕДИСЛОВИЕ

На рубеже 1980–90-х гг. в русле общих социальных, политических и экономических трансформаций, охвативших страну, педагогическая наука и, соответственно, ее понятийный аппарат также получили мощный импульс к изменениям. В поисках путей обновления образования в педагогическом сообществе начали подвергаться критике и пересмотру многие прежние педагогические догмы и представления, что закономерно выражалось в переосмыслении соответствующих им категорий и понятий. Эти сложные противоречивые процессы, нахлынувшие бурным потоком на сферу педагогики и образования, нередко протекали в форме острых дискуссий. И не будет преувеличением сказать, что самой «болезненной» темой тогда стало определение места категории «воспитание» в понятийном аппарате педагогики с учетом новой социально-идеологической ситуации в стране.

В самых общих чертах проблема сводилась к следующему: в советской, жестко идеологизированной педагогике воспитание декларировалось как основная, базовая категория, потому что, по сути, выражала абсолютный приоритет идеологического воспитания молодого поколения по сравнению с образованием и обучением, тогда как в «свободном» демократическом обществе необходимость в этом как будто бы отпала. В этой связи одни отстаивали мнение, что образование само по себе включает воспитательные функции наряду с обучающими, а поэтому воспитание утрачивает в иерархии педагогических понятий и явлений свое центральное место, которое теперь занимает категория «образование» (именно такое понимание соотношения базовых категорий педагогики нашло отражение в Законе РФ «Об образовании», принятом в 1992 г.). Другие настаивали на том, что, отказываясь от воспитания как определяющей составляющей педагогической деятельности, мы «выплескиваем вместе с водой ребенка», поскольку сущность воспитания не выражается только в его идеологическом содержании.

Надо сказать, что эта позиция, казавшаяся в ажиотаже кардинального реформирования всего и вся ретроградной, достаточно быстро подтвердила свою правоту. Как известно, разрушение мощнейшего института воспитания, сформировавшегося в советский период, возымело множество негативных последствий, и, как результат, в настоящее время проблемы

воспитания снова начинают приобретать чрезвычайную актуальность и в педагогике, и в социальной практике. Именно это и определило тематику настоящего выпуска коллективной монографии, который традиционно включает четыре раздела.

Раздел «Методология педагогики» открывает статья И.А. Зимней, написанная на рубеже нового тысячелетия, когда со всей очевидностью проявились негативные последствия отказа от ведущей роли воспитания в образовательной деятельности и, как следствие, была осознана необходимость разработки государственной стратегии воспитания молодого поколения в новых социальных условиях. В этой ситуации автором был предложен стратегический подход, позволяющий выстраивать общую стратегию воспитания на основе интеграции богатейшего отечественного опыта феноменологического исследования воспитания и практической учебно-воспитательной работы, накопленного в отечественном образовании. В статье раскрывается содержательная специфика этого нового в педагогической методологии понятия и психолого-педагогические основы данного подхода, который, хотя и не получил полной практической реализации, тем не менее, не утратил своего методологического значения и сегодня.

Сложность выработки государственной стратегии воспитания и ее реализации в социальной практике обусловлена тем, что она должна учитывать не только успешный педагогический опыт прошлого, но и новые методологические подходы, а также реалии современной жизни, которые оказывают определяющее влияние на воспитательный процесс.

Новые методологические поиски современных исследователей нашли отражение в статье Н.В. Шишариной и Т.А. Ромм, в которой представлен анализ возможностей трансдисциплинарного подхода применительно к проблемам воспитания. Раскрывая специфику, сущность, принципы, свойства и функции данного подхода, авторы обосновывают необходимость его использования в практике как методологического подхода, обеспечивающего разработку модели максимально эффективной системы воспитания детей и подростков.

В статье В.П. Борисенкова и О.В. Гукаленко раскрыты теоретико-методологические функциональные и содержательные характеристики поликультурного образования как новой педагогической парадигмы, ценности и смыслы которой детерминированы действием ряда глобализационных процессов: интеграцией, дифференциацией и регионализацией в развитии государств, общества, народов и наций. Авторами, на основе сравнительного анализа развития данной категории в трудах отечествен-

ных и зарубежных ученых, обоснованы сущностные характеристики принципа поликультурности применительно к воспитанию и социализации личности в многокультурной среде.

А.В. Меренков, анализируя особенности воспитания в современных условиях, акцентирует внимание на том, что они характеризуются обострением борьбы между двумя обусловленными природой человека и извечно противостоящими друг другу культурами – культурой сотрудничества и культурой эгоизма. Содержательно раскрывая эти понятия, автор подчеркивает, что в этой ситуации повышение эффективности воспитательной деятельности требует методологически четкого различения и понимания механизмов, определяющих усвоение подрастающим поколением норм этих альтернативных культур, равно представленных в современном обществе.

С.А. Ветошкин, показывая, что на сегодняшний день в российском образовании регулирование воспитательной деятельности законодательно неконкретно и носит декларативный характер, подчеркивает необходимость выработки понятных юридических формулировок, определяющих цели воспитания и его результаты, и на этой правовой основе наполнения образовательных программ нравственным содержанием. При этом, по мнению автора, цель воспитания наиболее адекватно выражает понятие «достойное поведение личности».

Традиционно важным в отечественной педагогической методологии является вопрос о соотношении основных категорий педагогики. Статья В.М. Полонского обзорно представляет современное состояние понятийно-терминологического аппарата педагогики, соотношение и динамику развития ее основных понятий, родовым среди которых рассматривается образование, а воспитание и обучение входят в него как видовые понятия.

В то же время ретроспективный взгляд на феномен воспитания в контексте российских педагогических традиций, который представлен в статье М.А. Галагузовой и Г.Н. Штиновой, показывает, что абсолютная приоритетность воспитания по отношению к другим педагогическим категориям не просто была провозглашена советской педагогикой в угоду правящей власти, а является неотъемлемой частью русского национально-культурного менталитета, который с глубокой древности во главу угла становления человека ставил воспитание в духе патриотизма и духовного совершенствования. Учитывая неоспоримое влияние менталитета любой общности на характер протекания в ней всех социальных процессов, этот фактор вряд ли можно игнорировать.

Важное методологическое значение в отечественной педагогике имеет также вопрос, как в воспитании соотносятся две его взаимосвязанные грани – воспитание как наука и воспитание как искусство. Этой проблематике посвящена статья Л.В. Мардахаева, в которой автор показывает, что учет этих граней воспитания позволяет выделять место и роль как субъекта, так и объекта воспитания в различных жизненных ситуациях, а также выявлять специфику воспитательной деятельности определенного института, семьи и самовоспитания.

Характерной особенностью современного этапа в развитии педагогики является методологический плюрализм, который обусловлен появлением новых тенденций в развитии теории познания, позволяющих использовать разнообразные подходы в исследовании и решении актуальных педагогических проблем. С.А. Ермолаева рассматривает проблему расширения и развития понятийного аппарата педагогики в этих условиях, подчеркивая, что при несомненном значении и результативности интегративных исследований, приводящих к заимствованию и введению в педагогику терминов из других наук, важно четко определять их сущность, место в структуре, возможности использования, сочетание с другими понятиями, сохраняя целостность системы собственно педагогической терминологии.

Методологическую значимость и даже необходимость применения полипарадигмального подхода в такой интегративной научной отрасли, как социальная педагогика, раскрывают в своей статье М.В. Богуславский и Т.С. Дорохова, рассматривая с этих позиций сущность социального воспитания, которое большинство современных исследователей позиционируют как одну из основных социально-педагогических категорий.

В целом рассмотренные в статьях данного раздела методологические подходы и представления являются весьма характерными для современных научно-педагогических исследований феномена воспитания.

Раздел «Общая педагогика» объединяет статьи, раскрывающие различные (но, конечно, далеко не все) грани сущности воспитания как многомерного, многосложного, многофакторного педагогического понятия и феномена, динамично изменяющегося в соответствии с социальными трансформациями.

Раздел открывает статья А.С. Мухомовой, в которой показано, что разработка научной теории воспитания в 1920-е – первую половину 1930-х гг. происходила в условиях сосуществования и взаимовлияния противоречивых методологических подходов, вследствие чего в понимании сущности воспитания в отечественной педагогике изначально была заложена тенденция к синтезу философских, естественнонаучных и пси-

холого-педагогических знаний, которая сохраняет свое определяющее значение и сегодня.

В то же время отечественные педагоги всегда проявляли интерес и к различным зарубежным педагогическим системам, как правило, методологически построенным на основе принципиально других подходов. Например, в вальдорфской воспитательной системе, которая разрабатывалась в этот же период в Западной Европе Рудольфом Штайнером и его последователями, в основу формирования личности ребенка был положен художественный подход. В статье Е.В. Донгаузер раскрываются особенности этого подхода, согласно которому истинным средством всестороннего воспитания и развития человека является воспринимаемая эмоционально, переживаемая в воображении «духовно-образная наглядность», благодаря которой пробуждаются желательные интеллектуальные, моральные и эмоциональные силы.

Однако зарубежные педагогические системы фактически не оказали существенного влияния на формирование подходов к воспитанию в нашей стране, тем более в советский период, отличительной особенностью которого было то, что приоритетность воспитания в триаде основных педагогических категорий по отношению к образованию и обучению имела социально-структурную выраженность – в функционировании социального института воспитания. Ядром его выступали преемственно взаимосвязанные общественно-идеологические организации, в том числе пионерская организация, охватывавшая абсолютное большинство детей школьного возраста. Р.А. Литвак и Г.Я. Гревцева проследили эволюцию понятия «воспитание» в контексте деятельности пионерской организации, охарактеризовав цель и задачи воспитания на каждом этапе развития этого детского общественного движения за весь период его существования вплоть до нашего времени. Авторами раскрыты особенности такого воспитания, которые заключаются в повышении уровня культуры личности в организованной социально-культурной среде, в приобретении социального опыта и ориентации на ценностное отношение растущей личности к окружающим людям, природе, общению.

Сегодня в отечественной системе образования, базирующейся на идее единства обучения и воспитания, актуализируются другие, не менее важные аспекты воспитательного воздействия на процесс формирования личности.

Так, в статье С.А. Минюровой рассмотрены ключевые аспекты интеллектуального воспитания, основное назначение которого – помочь человеку с детства выстроить собственный ментальный мир на основе обога-

щения его индивидуального ментального опыта и реализовать присущее ему от рождения право быть умным, поскольку интеллектуально воспитанный человек имеет большие возможности для личностного роста и самосовершенствования. Автором раскрыто содержание таких базовых интеллектуальных качеств человека, как компетентность, инициатива, творчество, саморегуляция, уникальность склада ума, специфика сочетания и различные уровни развития которых создают индивидуальные варианты обучаемости школьников.

А.П. Усольцев, Т.Н. Шамало и Л.Д. Сон в совместной статье показывают, что в современной образовательной парадигме особую актуальность приобретает проблема формирования у молодежи мировоззрения, поскольку именно оно, с одной стороны которого – знания, а с другой – ценности, морально-нравственные внутренние установки, выступает главным «мостиком» между обучением и воспитанием. При этом соавторами систематизированно представлены те глобальные «тектонические» изменения социального и технического характера, произошедшие за последние несколько десятилетий, которые должны учитываться, но пока еще не нашли должного отражения в различных подходах к проблеме формирования мировоззрения у нового поколения.

Важным аспектом мировоззрения на современном этапе является целостное восприятие мира в противовес «разорванному», фрагментарному мировосприятию, характерному на сегодняшний день для многих людей. В статье А.К. Иманова обосновывается, что целостность восприятия мира достигается посредством неразрывной взаимосвязи нравственного и экологического как двух основных направлений в воспитании современного человека. Сущность этой взаимосвязи интегрируется автором в понятие «нравственно-экологическое воспитание личности», требующее выработки научной платформы для его реализации в практической деятельности.

Однако при этом придется учитывать то, что даже, казалось бы, традиционное для педагогики нравственное воспитание школьников в современной ситуации претерпевает существенную «модернизацию», обусловленную концептуальной «встроенностью» воспитания в процесс обучения. Так, в соответствии с требованиями ФГОС, общее образование призвано обеспечивать духовно-нравственное развитие личности обучающегося. Очевидная сложность, даже «непосильность» реализации этой цели в процессе обучения вынуждает педагогов конкретизировать ее до концептов, реализуемых в практике образования.

В этой связи О.В. Китикарь, исходя из того, что духовно-нравственное развитие ребенка неразрывно связано с формированием понятийной

сферы, выражающей нравственную сторону его деятельности, выявляет особенности формирования нравственных понятий у младших школьников. Младший школьный возраст выбран потому, что он, с одной стороны, представляет собой самоценную возрастную ступень в нравственном развитии, а с другой – является наиболее сензитивным для формирования нравственных понятий. В статье обоснованы теоретические аспекты классификации нравственных понятий, доступных для усвоения учащимся начальных классов; изложены основные этапы процесса формирования нравственных понятий у младших школьников и факторы, определяющие специфику данного процесса.

При всей безусловной значимости такого подхода все же открытым остается вопрос, может ли он обеспечить духовно-нравственное развитие ребенка, а тем более его духовно-нравственное воспитание, если не будет дополнен какими-то, во многом традиционными, педагогическими средствами сугубо воспитательного характера.

На тот факт, что, хотя в нашей стране сегодня стратегически воспитание декларативно провозглашается целью образования, в нормативных документах, определяющих содержание образования, оно заменяется понятием «развитие», также указывают в своей статье Ю.А. Верхотурова и Ю.Н. Галагузова. Обосновывая неправомерность такой подмены, авторы содержательно раскрывают понятие «воспитание детей раннего возраста» на основе аксиологического подхода, который позволил выявить систему базовых ценностей как основу воспитания ребенка.

Общепризнанная личностно-ориентированная направленность современного образования обуславливает расширение спектра индивидуализированных средств как обучения, так и воспитания различных категорий детей, имеющих специфические особенности.

Так, известно, что одним из традиционных объектов воспитания в отечественной педагогике с начала XX века являются «трудные» подростки, или в научной терминологии – подростки с девиантным поведением. В статье Д.Д. Миронова обоснованно показывается, что сегодня новые проявления девиантности подростков, пусть даже менее социально опасные, но совершенно неизвестные в прошлом веке, существенно меняют содержание понятия «подростковая девиантность» и требуют пристального внимания педагогов и психологов, выработки новых подходов к воспитанию этой категории детей.

Наряду с этим сегодня становится все более актуальной проблема воспитания одаренных детей, которая до недавнего времени не имела самостоятельной значимости в силу их кажущейся «благополучности».

Этой проблеме посвящена статья И.Н. Грушецкой и О.С. Щербининой, в которой авторы исследуют особенности и трудности развития и социализации одаренных детей в разные возрастные периоды, требующие учета при организации воспитательного процесса на всех уровнях образования, поскольку именно эта категория детей рассматривается как основной «кадровый потенциал» будущего страны.

Новые требования к содержанию и организации воспитания, обусловленные современными социокультурными тенденциями в развитии общества, также диктуют необходимость их научно-педагогического осмысления и обеспечения в образовании оптимальных условий для их реализации.

На особую важность поиска новых подходов к воспитанию личности, способной вести диалог с представителями других культур в контексте возрастающей поликультурности современного общества, указывает Е.И. Суровцева, раскрывающая необходимые для этого условия через содержание понятие «поликультурная образовательная среда», создание которой в образовательной организации, по ее мнению, обеспечит не только решение проблем обучения и воспитания детей мигрантов, но и обогатит культуру учащихся доминирующего населения, изменит в целом уклад школьной жизни на более современный.

Статья А.В. Швецовой посвящена анализу эволюционного пути гендерного воспитания в отечественной системе образования в логике исторической преемственности с идеями полового воспитания. Автором рассмотрены подходы к определению гендерного воспитания в современном научном дискурсе, показаны ключевые ориентиры его развития в контексте модернизации образования, приобретающие острую актуальность в современном мире, где половой дуализм потеснен признанием «третьего пола» и других вариантов самоидентификации не только в качестве девиации, возникают неоднозначные социальные проблемы, типа «харрасмента» и др.

В разделе «Профессиональная педагогика» представлены статьи, раскрывающие различные аспекты и актуальные направления воспитательной деятельности в образовательных организациях разного уровня образования, прежде всего, в высших учебных заведениях.

В статье А.А. Симоновой и Н.Н. Давыдовой, открывающей раздел, воспитание рассматривается как объект управления, требующий консолидации усилий различных институтов гражданского общества и ведомств на федеральном, региональном и муниципальном уровнях. Авторами, на основе анализа подходов к определению понятия «воспитание», изло-

женных в нормативных документах и научных исследованиях, в качестве базового выдвигается тезис «воспитание – стратегический национальный приоритет». При этом управление воспитанием понимается не как прямое воздействие на личность, а как социальное взаимодействие с ней различных субъектов, которые осознают и ощущают себя личностью и видят личность в каждом.

В высших учебных заведениях актуализация проблем воспитания обусловлена тем, что современные ФГОС ВО ориентированы на формирование компетенций, предполагающих не только овладение определенными знаниями, умениями и навыками, но и развитие у студентов конкретных личностных качеств, которые надпредметны и универсальны, а поэтому для их формирования, наряду с обучающими, необходимы и целенаправленные воспитательные воздействия. Вошедшие в раздел статьи освещают лишь некоторые поиски педагогов в этом направлении.

Так, И.А. Ларионова и Р.Х. Исхаков содержательно раскрывают понятие «профессиональное воспитание», которое приобретает все большую актуальность в высшей школе в связи с возрастанием потребности в профессионализме и квалифицированных специалистах во всех областях трудовой деятельности. Исходя из этого, авторы показывают, что в профессиональном воспитании студентов педагогических вузов особая роль принадлежит производственной практике.

М.Н. Рыскулова обращает внимание на то, что определения компетенций, приведенные в стандартах, как правило, не раскрывают совокупности основных характеристик, а поэтому требуют уточнения базовых понятий каждой компетенции как индикаторов, без которых разработка поэтапных шагов по воспитанию студентов и организации их обучения в вузе невозможна. Автор рассматривает эту проблему на примере одной из универсальных компетенций выпускника технических вузов – «командная работа и лидерство», показывая, что логическая интерпретация понятий, использованных в ее определении, позволяет конкретизировать процесс формирования данной компетенции у студентов как в процессе обучения, так и воспитательными средствами.

Не менее востребованным сегодня является и такое качество современного специалиста, как способность к профессиональному росту и самосовершенствованию. В.Э. Штейнберг и соавторы в своей статье представляют спроектированную с применением метода дидактического дизайна модель профессионального самосовершенствования специалиста, ключевыми компонентами которой являются совершенствование профессионального мышления, профессиональной деятельности, профессиональной

специализации, профессионального тайм-менеджмента, профессионального новаторства, профессионально-личностных качеств, а также профессиональное самоуважение. Содержательно раскрывая эти компоненты, авторы показывают, что их успешное развитие имеет одну общую основу – профессиональную самоэффективность специалиста, логико-смысловая модель которой была разработана ими на примере педагога среднего профессионального образования.

С.А. Новоселов обосновывает точку зрения, что на современном этапе развития человечества общественной потребностью становится творчество как один из компонентов системы его саморегуляции и самосохранения, а это, в свою очередь, требует актуализации творческих способностей людей, повышения их культуры творчества во всех сферах деятельности. С этой точки зрения особое значение приобретает создание специальной педагогической системы воспитания культуры творчества, а важнейшим условием, обеспечивающим необходимый обществу уровень формирования культуры творчества, ее воспитания у входящих в самостоятельную жизнь поколений, является подготовка будущих педагогов к реализации этой функции.

В статье А.Г. Троянова также подчеркивается важность творческого воспитания студентов в вузе, и раскрываются концептуальные положения понятийного аппарата «педагогике коллективного творческого воспитания», обосновываются целесообразность и эффективность реализации этой концепции при подготовке специалистов в высших учебных заведениях, особенно обучающихся по творческим специальностям.

Статья Ю.В. Благова и Т.Б. Исаковой посвящена проблеме обучения и воспитания будущих журналистов. При этом, в соответствии со стратегической задачей современного этапа общественного развития, ориентирующей на коренные преобразования в сфере высшего профессионального образования, авторами рассматриваются возможности решения образовательных целей подготовки журналистов с помощью современных иммерсивных технологий, применение которых должно сопровождаться воспитательным воздействием на студентов на основе интегративного подхода.

В современных условиях большое внимание российского государства уделяется вопросам гражданского и патриотического воспитания молодежи, особенно студентов как наиболее активной части молодого поколения, от которой во многом зависит будущее страны. Исследуя эту проблему в аспекте подготовки будущих педагогов в вузе, С.В. Семина уточняет содержание этих понятий и обосновывает мнение, что граждан-

ское и патриотическое воспитание в педагогическом вузе должно рассматриваться как единый процесс гражданско-патриотического воспитания. Кроме того, этот процесс должен стать неотъемлемой частью системы их профессиональной подготовки, что позволит формировать у студентов ценностные ориентации гражданина и патриота своей страны в единстве с профессиональными ценностями.

Наряду с этим все большее значение приобретает формирование у студентов межкультурной толерантности, которая сегодня также рассматривается как один из критериев нравственной воспитанности личности. Определению содержания понятия «воспитание межкультурной толерантности» посвящена статья Л.Г. Юсуповой и К.В. Веретенниковой, где авторы, раскрывая сущность этого понятия, выделяют принципы, на которых строится эта деятельность, ее этапы и особенности межкультурного взаимодействия участников образовательного процесса.

Эта же проблема рассматривается и в статье Т.М. Трегубовой, которая обосновывает необходимость ее решения в рамках создания в вузе системы социально-воспитательной работы со студентами, интегрирующей все многочисленные факторы, влияющие на социальное воспитание личности. В статье показана роль международных проектов и программ в воспитании толерантности в современных условиях глобализации и европеизации образования; представлен опыт проведения экспериментального исследования в двух регионах по формированию толерантности и межкультурных компетенций у студентов вузов.

В статье Г.В. Аверкиевой раскрывается содержание понятия «студенческое самоуправление» в историческом развитии, отражающем изменение его функции, изначально ограниченной рамками соуправления учебным заведением, но в дальнейшем расширенной в связи с осознанием значительного воспитательного потенциала самоуправляемой деятельности студентов вуза. Рассматривая студенческое самоуправление как эффективное средство развития воспитательного пространства вуза, автор выделяет факторы и организационно-педагогические условия, оптимизирующие его воспитательное влияние на формирование личности будущего специалиста.

В.И. Подкорытов исследует воспитательный потенциал дополнительного профессионального образования в педагогическом вузе. Рассматривая, с одной стороны, сущность понятия «воспитание», а с другой – требования законодательства к системе дополнительного образования и к зоне ответственности этого вида образовательной деятельности, автор выделяет принципы его функционирования: добровольность, вариатив-

ность, свобода выбора, которые обеспечивают воспитательное воздействие системы дополнительного образования на личность, направленное на реализацию его основного предназначения – развитие мотивации личности к познанию, саморазвитию, творчеству.

Завершает раздел статья Г.И. Чемодановой и Н.И. Пустоваловой, в которой рассматриваются особенности организации воспитательного процесса в вузах Казахстана, что позволяет сопоставить подходы к пониманию целей, содержания и принципов воспитания студентов высшей школы в двух дружественных странах.

Раздел «Специальная педагогика» включает статьи, раскрывающие различные проблемы воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях образования.

Статья Н.М. Назаровой посвящена проблемам воспитания инклюзивной культуры в отечественном образовании, в котором на сегодняшний день инклюзивное образование закреплено как законодательная норма, но принятие обществом инклюзивных ценностей пока носит в большей мере декларативный характер. На основе сопоставления по ключевым показателям зарубежной инклюзивной культуры и отечественных культурных условий автор выявляет глубинные противоречия между основополагающими принципами европейской инклюзивной культуры и некоторыми культурными традициями, сохранившимися в отечественной школьной культуре с советских времен, которые и порождают серьезные трудности процесса формирования инклюзивной культуры в отечественном образовании.

И.А. Филатова содержательно раскрывает понятие «воспитание» в его специфической интерпретации в отношении детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья. Автор выделяет ключевые аспекты воспитания на основе системы взаимосвязанных методологических подходов (деятельностный, системный, комплексный, онтогенетический и аксиологический), каждый из которых определяет конкретную составляющую системы воспитательной деятельности педагогов, а в совокупности эти подходы обеспечивают успешное решение задач комплексной реабилитации и абилитации данной категории детей.

В статье Н.Ш. Тюриной обосновывается необходимость включения понятия «автономия» в понятийный аппарат специальной педагогики в качестве ценностного ориентира воспитательной деятельности. Современный междисциплинарный научный подход позволяет рассматривать человека с ограниченными возможностями как систему, способную к самоорганизации процесса познания и формирования автономии даже

в условиях нетипичного развития. Воспитание как социальное взаимодействие, направленное на создание среды, способно содействовать поддержанию и развитию автономии субъекта с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

В статье А.С. Павловой подчеркивается большое значение воспитания и развития личности детей с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях дополнительного образования художественного направления. Автором представлена модель психологического сопровождения младших школьников с задержкой психического развития как условия оптимизации их личностного развития, успешной социализации и адаптации.

Безусловно, один сборник статей не может охватить все многообразие проблем и актуальных аспектов осмысления феномена воспитания в контексте современных сложных социальных трансформаций и тенденций в развитии общества и образования как одной из его важнейших сфер. Однако редакционная коллегия надеется, что достигнута главная цель – привлечь внимание научно-педагогической общественности к этой чрезвычайно важной проблематике, которая снова должна приобрести самостоятельную значимость и занять свое достойное – не «второстепенное», не «внутриобразовательное» – место в отечественном континууме научно-педагогических исследований и практической педагогической деятельности. Основная заслуга в этом, конечно, принадлежит авторам, принявшим участие в обсуждении проблем поиска новых смыслов и подходов к воспитанию, развития его понятийного аппарата в новых социальных условиях, за что редакционная коллегия выражает им искреннюю благодарность.

Редколлегия сборника также выражает большую признательность руководителям тех структурных подразделений Уральского государственного педагогического университета, без организационной и финансовой поддержки которых публикация сборника не могла бы состояться: директору Института социального образования И.А. Ларионовой, директору Института специального образования И.А. Филатовой, директору Института педагогики и психологии детства С.А. Новоселову.

PREFACE

At the turn of 1980–90^s in line with the general social, political and economic transformations that have engulfed the country, pedagogical science and, accordingly, its conceptual apparatus also received a powerful impetus for change. In search of ways to update education in the pedagogical community many of the previous pedagogical dogmas and ideas that naturally expressed in the rethinking of their respective categories and concepts have been criticized and revised. These complicated and contradictory processes, pouring a torrent on the field of pedagogy and education, often conducted in the form of acute discussions. And it would not be an exaggeration to say that the most “painful” topic at that time was to determine the place of the category “education” in the conceptual apparatus of pedagogy, taking into account the new socio-ideological situation in the country.

In the most general terms, the problem was as follows: in the Soviet, rigidly ideologized pedagogy, education was declared as the main, basic category, because, in fact, it expressed the absolute priority of ideological education of the young generation in comparison with education and training, whereas in a “free” democratic society the need for this seems to have disappeared. In this regard, some argued that education itself includes educational functions along with teaching, and therefore education loses its central place in the hierarchy of pedagogical concepts and phenomena, which now occupies the category of “education” (this understanding of the ratio of the basic categories of pedagogy is reflected in the Law of the Russian Federation “On education”, adopted in 1992). Others insisted that, refusing education as a defining component of pedagogical activity, we “splash out the child together with water” as the essence of education is not expressed only in its ideological contents.

It should be said that this position, which seemed to be in the rush of radical reform of everything and everything retrograde, quickly confirmed its rightness. As it is known, the destruction of the most powerful Institute of education, formed in the Soviet period, had many negative consequences, and as a result, now the problems of education again begin to acquire extreme relevance in pedagogy and social practice. That is what determined the theme of this issue of the collective monograph, which traditionally includes four sections.

The section “Methodology of pedagogy” begins with the article by I.A. Zimnyaya, written at the turn of the new Millennium, when clearly manifested the negative consequences of the rejection of the leading role of education in educational activities and, as a consequence, the need to develop a state strategy of education of the young generation in the new social conditions was realized. In this situation, the author proposed a strategic approach that allows to build a common strategy of education based on the integration of the rich domestic experience of phenomenological research of education and practical educational work, accumulated in the domestic education. The article reveals the content specifics of this new concept in the pedagogical methodology and psychological and pedagogical bases of this approach, which, although not fully implemented, has not lost its methodological significance today.

The complexity of the development of the state strategy of education and its implementation in social practice is due to the fact that it should take into account not only the successful pedagogical experience of the past, but also new methodological approaches, as well as the realities of modern life, which have a decisive influence on the educational process.

New methodological searches of modern researchers are reflected in the article by N.V. Shisharina and T.A. Romm, which presents an analysis of the possibilities of a transdisciplinary approach to the problems of education. Revealing the specificity, essence, principles, properties and functions of this approach, the authors substantiate the need for its use in practice as a methodological approach to ensure the development of the model of the most effective system of education of children and adolescents.

The article by V.P. Borisenkov and O.V. Gukalenko reveals the theoretical and methodological functional and content characteristics of multicultural education as a new pedagogical paradigm, the values and meanings of which are determined by the action of a number of globalization processes: integration, differentiation and regionalization in the development of states, society, peoples and nations. The authors, on the basis of comparative analysis of the development of this category in the works of domestic and foreign scientists, justified the essential characteristics of the principle of multiculturalism in relation to the education and socialization of the individual in a multicultural environment.

A.V. Merenkov, analyzing the peculiarities of education in modern conditions, focuses on the fact that they are characterized by the struggle between the two opposing cultures conditioned by human nature: the culture of cooperation and the culture of egoism. Revealing these concepts, the author emphasizes that in this situation, improving the effectiveness of educational

activities requires a clear methodological distinction and understanding of the mechanisms that determine the assimilation of the younger generation of the norms of these alternative cultures, equally represented in modern society.

S.A. Vetoshkin, showing that today in the Russian education the regulation of educational activities is not legislatively specific, and it is of a declarative nature, emphasizes the need to develop clear legal formulations that determine the goals of education and its results, and on this legal basis of filling educational programs with moral content. At the same time, according to the author, the purpose of education most adequately expresses the concept of “decent behavior”.

Traditionally important in the national pedagogical methodology is the question of the ratio of the main categories of pedagogy. The article by V.M. Polonsky generally represents the current state of the conceptual and terminological framework of pedagogy, the ratio and dynamics of its basic concepts, generic among which is considered education, but teaching and training are included in it as specific concepts.

At the same time a retrospective look at the phenomenon of education in the context of Russian pedagogical traditions, which are presented in the article by M.A. Galaguzova and G.N. Shtinova, shows that the absolute priority of education relative to other pedagogical categories was not just proclaimed by the Soviet pedagogy in favor of the ruling authorities, but is an integral part of the Russian national-cultural mentality, which from ancient times of human evolution put education in the spirit of patriotism and spiritual development at the forefront. Taking into account the undeniable influence of the mentality of any community on the nature of all social processes in it, this factor can hardly be ignored.

Important methodological importance in domestic pedagogy is also the question of how education correlates its two interrelated facets – education as a science and education as an art. The article by L.V. Mardakhayev is devoted to this problem, in which the author shows that taking into account these aspects of education allows to allocate the place and role of both the subject and the object of education in different life situations, as well as to identify the specifics of educational activities of a certain institution, family and self-education.

A characteristic feature of the modern stage in the development of pedagogy is methodological pluralism, which is due to the emergence of new trends in the development of the theory of knowledge, allowing to use a variety of approaches in the study and solution of topical pedagogical problems. S.A. Yermolaeva considers the problem of expansion and development of the

conceptual apparatus of pedagogy in these conditions, emphasizing that the undoubted importance and effectiveness of integrative research, leading to the borrowing and introduction of pedagogy terms from other sciences, it is important to clearly define their essence, place in the structure, the possibility of use, the combination with other concepts, while maintaining the integrity of the system of proper pedagogical terminology.

The methodological importance, and even the necessity of applying a multiparadigm approach to such an integrative scientific field as social pedagogy, are revealed in the article by M.V. Boguslavsky and S.T. Dorokhova, considering from this perspective, the essence of social upbringing, which most modern scholars have positioned as one of the main socio-pedagogical categories.

In general, the methodological approaches and ideas considered in the articles of this section are very typical for modern scientific and pedagogical studies of the phenomenon of education.

The section “General pedagogy” combines articles that reveal various (but, of course, not all) aspects of the education essence as a multidimensional, multi-complex, multifactorial pedagogical concept and a phenomenon that is dynamically changing in accordance with social transformations.

The section begins with the article by A.S. Mikhashina, in which she shows the development of the scientific theory of education in the 1920^s – the first half of the 1930^s which took place in the conditions of coexistence and mutual influence of contradictory methodological approaches. As a result the understanding of the essence of education in the domestic pedagogy was originally laid the tendency to the synthesis of philosophical, natural – scientific and psychological-pedagogical knowledge, which retains its defining importance today.

At the same time, domestic teachers have always been interested in various foreign pedagogical systems, as a rule, methodologically built on the basis of fundamentally different approaches. For example, in the Waldorf educational system, which was developed in the same period in Western Europe by Rudolf Steiner and his followers, the basis for the formation of the child’s personality was based on an artistic approach. The article by E.V. Dongauzer reveals the features of this approach, according to which the true means of comprehensive education and human development is perceived emotionally, experienced in the imagination of “spiritual and figurative visibility”, through which the desired intellectual, moral and emotional forces are awakened.

However, foreign pedagogical systems did not actually have a significant impact on the formation of approaches to education in our country, especially

in the Soviet period, the distinctive feature of which was that the priority of education in the triad of the main pedagogical categories in relation to education and training had a socio-structural expression – in the functioning of the social institution of education. The core of it was successive interconnected social and ideological organizations, including the pioneer organization, covering the vast majority of school-age children. R.A. Litvak and G.Y. Grevtseva have traced the evolution of the concept of “education” in the context of the activities of the pioneer organization, describing the purpose and objectives of education at each stage of the development of this children’s social movement for the entire period of its existence up to the present time. The authors reveal the features of such education, which are to increase the level of culture of the individual in an organized socio-cultural environment, to acquire social experience and focus on the value attitude of the growing personality to the surrounding people, nature, and communication.

Today, in the national education system, based on the idea of unity of training and education, other equally important aspects of the educational impact on the process of personality formation are actualized.

Thus, in the article S.A. Minurova considered the key aspects of intellectual education, the main purpose of which is to help a person from childhood to build his own mental world based on the enrichment of his individual mental experience and realize his inherent right from birth to be smart, because intellectually educated person has great opportunities for personal growth and self-improvement. The author reveals the content of such basic intellectual qualities as competence, initiative, creativity, self-regulation, the uniqueness of the mind, the specifics of the combination and the different levels of development which create individual options for students’ learning.

A.P. Usoltsev, T.N. Shamalo and L.D. Son in a collective article show that in the modern educational paradigm, the problem of formation of the worldview of young people is of particular relevance, since it is this worldview, on the one hand – knowledge, and on the other – values, moral and internal attitudes, that acts as the main “bridge” between learning and education. At the same time, the co-authors systematically present those global “tectonic” changes of social and technical nature that have occurred over the past few decades, which should be taken into account, but have not yet been adequately reflected in various approaches to the problem of the formation of the worldview of the new generation.

An important aspect of the worldview at the present stage is a holistic perception of the world as opposed to the “broken”, fragmented worldview, characteristic today for many people. The article by K.A. Imanov substan-

tiates that the integrity of the perception of the world is achieved through the inextricable relationship of moral and environmental education as the two main directions of education of modern man. The essence of this relationship is integrated by the author into the concept of “moral and environmental education of a person”, which requires the development of a scientific platform for its implementation in practice.

However, it will have to take into account the fact that even the seemingly traditional for pedagogy moral education of schoolchildren in the modern situation is undergoing a significant “modernization” due to the conceptual “embeddedness” of education in the learning process. Thus, in accordance with the requirements of Federal State Educational Standards (FSSES), general education is designed to provide spiritual and moral development of the student’s personality. The obvious difficulty, even the “unbearable” realization of this goal in the learning process forces teachers to concretize it to the concepts implemented in the practice of education.

In this regard, O.V. Kitikar, based on the fact that the spiritual and moral development of the child is inextricably linked with the formation of the conceptual sphere that expresses the moral side of its activities, reveals the features of the formation of moral concepts in primary school children. The primary school age is chosen because it is, on the one hand, a self – valuable age stage in moral development, and on the other hand, it is the most sensitive for the formation of moral concepts. The article substantiates the theoretical aspects of the classification of moral concepts available for the assimilation by primary school students; the main stages of the process of formation of moral concepts in primary school children and the factors that determine the specifics of this process.

Despite the absolute importance of this approach, the question remains whether it can ensure the spiritual and moral development of the child, and even more so his spiritual and moral education, if it is not supplemented by some, largely traditional, pedagogical means of a purely educational nature.

The fact that, although education is declared a strategic goal of education in our country today, it is replaced by the concept of “development” in the normative documents, which define the content of education, is also indicated in the article by Yu.A. Verkhoturova and Yu.N. Galaguzova. Substantiating the illegality of such substitution, the authors reveal the concept of “early childhood education” on the basis of axiological approach, which allowed to identify the system of basic values as the basis of child education.

Generally recognized personality-oriented focus of modern education leads to the expansion of the range of individualized means of both training and education of different categories of children with specific characteristics.

So, it is known that one of the traditional objects of education in the domestic pedagogy since the beginning of the twentieth century have been “difficult” teenagers, or in scientific terminology – teenagers with deviant behavior. In D.D. Mironov’s article it is reasonably shown that today new manifestations of deviance of teenagers, even if less socially dangerous, but absolutely unknown in the last century, essentially change the concept content “teenage deviance” and demand close attention of teachers and psychologists, as well as the development of new approaches to education of this category of children.

At the same time, the problem of education of gifted children, which until recently had no independent significance because of their apparent “well-being”, is becoming more and more urgent today. The article by I.N. Grushetskaya and O.S. Shcherbinina is devoted to this problem. In the article the authors investigate the features and difficulties of development and socialization of gifted children in different age periods, requiring consideration in the organization of the educational process at all levels of education, since this category of children is considered to be the main “human resource potential” of the future of the country.

New requirements for the content and organization of education, due to modern socio-cultural trends in the development of society, also dictate the need for their scientific and pedagogical understanding and ensure optimal conditions for their implementation in education.

E.I. Surovtseva points out that it is particularly important to search for new approaches to the education of a person capable of conducting a dialogue with representatives of other cultures in the context of the increasing multiculturalism of modern society, revealing the necessary for this phenomenon conditions through the concept of “multicultural educational environment”, the creation of which in the educational organization, in her opinion, will provide not only a solution to the problems of education and upbringing of migrant children, but also enrich the culture of students of the dominant population, will change the whole way of school life to a more modern one.

The article by A.V. Shvetsova is devoted to the analysis of the evolution of gender education in the national system of education in the logic of historical continuity with the ideas of sexual education. The author considers the approaches to the definition of gender education in the modern scientific discourse, shows the key guidelines for its development in the context of modernization of education, which are of acute relevance in the modern world, where sexual dualism is pressed by the recognition of the “third sex” and oth-

er options for self-identification not only as a deviation, there are ambiguous social problems, such as “harassment”, etc.

The section “Professional pedagogy” presents articles that reveal various aspects and current directions of educational activities in educational institutions of different levels of education, primarily in higher education.

In the article by A.A. Simonova and N.N. Davydova, opening the section, education is considered as an object of management, requiring the consolidation of the efforts of various institutions of civil society and departments at the federal, regional and municipal levels. The authors, based on the analysis of approaches to the definition of the concept of “education”, set out in regulations and research, put forward “education – a strategic national priority” as a basic thesis. At the same time, the management of education is understood not as a direct impact on the individual, but as a social interaction between a person and various subjects who are aware and feel themselves as a person and see the individual in everyone.

In higher education, the actualization of problems of education due to the fact that modern FSES HE focuses on the formation of competences involving not only mastery of specific knowledge, abilities and skills, but also develop students’ personal qualities, which are universal and interdisciplinary, and therefore, for their formation, along with training, necessary and purposeful educational impact. Articles, included in the section, cover only some of the teachers’ searches in this direction.

Thus, I.A. Larionova and R.H. Iskhakov substantially reveal the concept of “professional education”, which is becoming increasingly important in higher education due to the increasing need for professionalism and qualified specialists in all areas of employment. Based on this concept, the authors show that in the professional education of students of pedagogical universities a special role belongs to work practice.

M.N. Ryskulova draws attention to the fact that the definitions of competencies given in the standards, as a rule, do not disclose the combination of the main characteristics, and therefore require clarification of the basic concepts of each competence as indicators, without which the development of gradual steps to educate students and organize their training at the university is impossible. The author considers this problem on the example of one of the universal competencies of a graduate of a technical university – “teamwork and leadership”, showing that the logical interpretation of the concepts used in its definition, allows to concretize the process of formation of this competence among students both in the learning process and educational means.

No less popular today is the quality of a modern specialist, as the ability to professional growth and self-improvement. V.E. Shteinberg and co-authors in their article present a designed model of professional self-improvement of a specialist, using the method of didactic design, the key components of which are the improvement of professional thinking, professional activity, professional specialization, professional time management, professional innovation, professional and personal qualities, as well as professional self-esteem. Informatively revealing these components, the authors show that their successful development has one common basis – the professional self-efficacy of a specialist, the logical-semantic model of which was developed by them on the example of a teacher of secondary vocational education.

S.A. Novoselov substantiates the point of view that at the present stage of the development of mankind, creativity becomes a social need as one of the components of the self-regulation and self-preservation, and this, in turn, requires the actualization of creative abilities of people, increasing their culture of creativity in all spheres of activity. From this point of view, of particular importance is the creation of a special pedagogical system of creativity culture education and the most important condition for providing the necessary level for the society to form a culture of creativity, its education within an independent life of generations, is the training of future teachers to implement this function.

The article by A.G. Troyanov also emphasizes the importance of creative education of students at higher educational institutions, and reveals the conceptual provisions of the conceptual apparatus of “pedagogy of collective creative education”, substantiates the expediency and effectiveness of the implementation of this concept in the training of specialists in higher education, especially students in creative specialties.

The article by Yu.V. Blagov and T.B. Isakova is devoted to the problem of training and education of future journalists. At the same time, in accordance with the strategic objective of the modern stage of social development, focusing on fundamental changes in the field of higher education, the authors consider the possibility of solving the educational goals of training journalists using modern immersive technologies, the use of which should be accompanied by educational impact on students on the basis of an integrative approach.

In modern conditions, much attention of the Russian state is paid to the issues of civil and patriotic education of young people, especially students as the most active part of the younger generation, which largely determines the future of the country. Investigating this problem in the aspect of training future teachers at higher educational institutions, S.V. Semina clarifies the

content of these concepts and justifies the opinion that civil and patriotic education at the Pedagogical University should be considered as a single process of civil and patriotic education. In addition, this process should become an integral part of their professional training system, which will allow students to form value orientations of citizens and patriots of their country in unity with professional values.

Along with this, the formation of students' 'intercultural tolerance, which is now also considered as one of the criteria of moral education of the individual, is becoming increasingly important. The article by L.G. Yusupova and K.V. Veretennikova is devoted to the definition of the concept "education of intercultural tolerance", where the authors, revealing the essence of this concept, identify the principles on which this activity is based, its stages and features of intercultural interaction of participants in the educational process.

The same problem is considered in the article by T.M. Tregubova, which justifies the need to solve it in the framework of creating a system of social and educational work with students at higher educational institutions, integrating all the numerous factors affecting the social education of the individual. The article shows the role of international projects and programs in the education of tolerance in modern conditions of globalization and Europeanization of education; presents the experience of experimental research in two regions on the formation of tolerance and intercultural competence of University students.

The article by G.V. Averkieva reveals the content of the concept of "student self-government" in the historical development, reflecting the change of its function, initially limited by the framework of co-management of the educational institution, but further expanded in connection with the awareness of the significant educational potential of self-governing activities of University students. Considering student self-government as an effective means of developing the educational space of a higher school, the author identifies the factors and organizational and pedagogical conditions that optimize its educational impact on the formation of the personality of the future specialist.

V.I. Podkorytov explores the educational potential of additional professional education at a Pedagogical University. Considering, on the one hand, the essence of the concept of "education", and on the other – the requirements of the legislation to the system of additional education and to the area of responsibility of this type of educational activity, the author highlights the principles of its functioning: voluntariness, variability, freedom of choice, which provide educational impact of the system of additional education on the individual, aimed at the implementation of its main purpose – the development of motivation of the individual to knowledge, self-development, creativity.

Closing this section article by G.I. Chemodanova and N.I. Pustovalova considers the features of the organization of educational process in higher educational institutions of Kazakhstan, which allows to compare the approaches to understanding the objectives, contents and principles of education of students in higher education in both countries.

The section “Special pedagogy” includes articles that reveal various problems of education of children with disabilities in education.

The article by N.M. Nazarova is devoted to the problems of education of inclusive culture in domestic education, in which today inclusive education is assigned as a legislative norm, but the adoption of inclusive values by society is still largely declarative. Based on the comparison of the key indicators of foreign inclusive culture and domestic cultural conditions, the author reveals the deep contradictions between the fundamental principles of European inclusive culture and some cultural traditions preserved in the national school culture since Soviet times, which cause serious difficulties in the process of forming an inclusive culture in the domestic education.

I.A. Filatova substantially reveals the concept of “education” in its specific interpretation in relation to young children with disabilities. The author highlights the key aspects of education on the basis of a system of interrelated methodological approaches (activity, system, complex, ontogenetic and axiological), each of which defines a specific component of the system of educational activities of teachers, and together these approaches provide a successful solution to the problems of comprehensive rehabilitation and habilitation of this category of children.

In her article N.Sh. Tyurina substantiates the need to include the concept of “autonomy” in the conceptual framework of special pedagogy as a value guide of educational activities. The modern interdisciplinary scientific approach allows us to consider a person with disabilities as a system capable of self-organization of the process of cognition and formation of autonomy even in conditions of atypical development. Education as a social interaction aimed at creating an environment can contribute to the maintenance and development of the autonomy of the subject with disabilities.

The article emphasizes the great importance of education and personal development of children with disabilities in institutions of supplementary education of the art direction. The author presents a model of psychological support of younger students with mental retardation as a condition of optimization of their personal development, successful socialization and adaptation.

Of course, one collection of articles cannot cover all the variety of problems and topical aspects of understanding the phenomenon of education in the

context of modern complex social transformations and trends in the development of society and education as one of its most important areas. However, the Editorial Board hopes that the main goal has been achieved – to attract the attention of the scientific and pedagogical community to this extremely important issue, which again should acquire an independent significance and take its worthy – neither “secondary”, nor “intra – educational” – place in the domestic continuum of scientific and pedagogical research and practical teaching activities. It is mainly due to the authors who took part in the discussion of the problems of finding new meanings and approaches to education, the development of its conceptual framework in the new social conditions, for which the Editorial Board expresses its sincere gratitude to them.

The Editorial Board also expresses great appreciation to the heads of structural subdivisions of the Ural State Pedagogical University, without organizational and financial support of which the publication could not take place: the Director of the Institute of social education I.A. Larionova, the Director of the Institute of special education I.A. Filatova, the Director of the Institute of pedagogy and psychology of childhood S.A. Novoselov, the Director of the Scientific and educational center of innovative activities A.A. Simonova.

И.А. ЗИМНЯЯ

Психолого-педагогическая характеристика стратегического подхода и общей стратегии воспитания¹

Для разработки общей стратегии воспитания необходимо, во-первых, соотнести понятия «подход» и «стратегия», во-вторых, определить специфику нового предлагаемого стратегического подхода, и, в-третьих, определить саму стратегию.

По своему определению термин «подход» применительно к образованию многозначен. Это: а) мировоззренческая категория, в которой отражаются в контексте образования социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания, что соотносимо с понятием «позиция»; б) глобальная и системная организация и самоорганизация образовательного процесса, включающая все его компоненты и прежде всего самих субъектов педагогического взаимодействия: учителя (преподавателя) и ученика (студента). Подход как категория шире понятия «стратегия» – он включает ее в себя, определяя содержание, методы, формы, приемы.

Подход – это то, что, по словарному определению В.И. Даля, обозначает «идти под низ чего-то», т. е. находиться в основе чего-то. Подход, таким образом, есть первоначальное звено, это то, что лежит в основе стратегии. Стратегия, в свою очередь, определяется концепцией как заданным способом понимания, трактовки самого явления воспитания. В основе разрабатываемой нами общей стратегии воспитания в системе непрерывного образования лежит концепция приоритета активной, творческой, созидательной жизни человека. В этом контексте воспитание – это социально-обусловленное становление индивида как человека, лично-

¹ Печатается по изд.: Психолого-педагогическая характеристика стратегического подхода в общей стратегии воспитания // Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / под общей ред. И.А. Зимней. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Изд. Сервис, 2004. С. 465–474.

сти, гражданина в процессе институциональной, межличностно-рефлексивной социализации и культуры.

Разрабатываемый нами подход к воспитанию обучающегося определяется как стратегияльный. При этом учитывается, что воспитание – это многомерное и многоаспектное явление, что и объясняет большое множество существующих подходов к его интерпретации, например... философский (Л.А. Беляева, Б.Т. Лихачев), философско-антропоцентрический (Л.М. Лузина), амбивалентный (Л.Н. Новикова), системно-ролевой, синергетический (И.М. Таланчук), многомерный (В.А. Караковский) и многие другие подходы. В то же время необходимо отметить, что все существующие подходы – это подходы к самому явлению «воспитание», его трактовке, а не к процессу его организации. Это феноменологические подходы. При этом, если следовать за И.В. Блаубергом и Э.Г. Юдиным [1], то методологически подход может рассматриваться на четырех уровнях анализа: общефилософском, общенаучном, конкретно-научном и методическом. Так, на общефилософском уровне находятся подходы, определяющие мировоззрение и такие категории, как материя, бытие, идеальное, материальное и др.; на общетеоретическом находится, например, системный подход, десять основных категорий Аристотеля, такие, как количество, качество, состояние и др., т. е. то, что определяет науку в целом; третий уровень характеризует подходы и категории, относящиеся к конкретной науке, например, в психологии это генетический или функциональный подходы, категории «память», «мышление», «поведение» и др. Четвертый уровень – это конкретные методы и методики в определенной науке.

Если условно соотнести имеющиеся в современной науке и практике подходы к воспитанию с этими четырьмя уровнями методологического анализа, то можно полагать, что воспитание как феномен, т. е. феноменологически, рассматривается авторами с взаимодополняющих, но разных оснований (уровней). В силу этого можно, например, говорить одновременно о системном, ролевом (синергетическом), личностно-ориентированном подходе к воспитанию, что лишний раз подчеркивает точность определения подхода к воспитанию как многомерного, по В.А. Караковскому. В то же время отметим, что феноменологические подходы пространственны, а не временны.

Стратегияльный подход – это рассмотрение и представление воспитания во времени, точнее на время нахождения обучающегося в системе образования. Это – системное, лежащее в основе общей стратегии проектирование процесса воспитания обучающихся на определенный срок, на

время его нахождения в системе образования. (Наиболее близко он соотносится с синергетическим, системно-ролевым подходом Н.М. Таланчука, представленным во временной развертке развития человека, а также с комбинацией пяти образовательных модулей Е.А. Ямбурга.) Стратегияльный подход с позиции методолого-теоретического рассмотрения – это системное образование. По объекту рассмотрения – воспитанию – он представляет собой многомерное образование. По характеру организации учебно-воспитательного процесса он определяется как личностно-деятельностный. По процессу он стратегиялен.

Стратегияльный подход политически и экономически детерминирован, в нем отражаются общенациональные архетипы общественного сознания, ориентации на светское и религиозное миропонимание, социальные установки государства на определенный период его развития.

При постановке вопроса, возможна ли общая стратегия воспитания в системе непрерывного образования в современных крайне противоречивых, характеризующихся высокой степенью неопределенности условиях России (когда смена систем общественных отношений вызывает наряду с определенными позитивными изменениями, например, выборностью власти, свободой слова и печати, широкими возможностями самореализации детей в альтернативных формах и видах образования и т. д., огромный вал негативных последствий: юноши с афганским и чеченским синдромом, беспризорничество, наркомания, проституция, насилие и разбой как средство получения легкой наживы и т. д.), есть два ответа – нет, невозможна, и второй ответ – возможна и именно сейчас, в этих условиях, такая стратегия особенно необходима.

Утверждение возможности положительного решения этого вопроса основывается на конкретном опыте учебно-воспитательной работы целого ряда образовательных учреждений, например, школы В.А. Караковского, Центра образования Е.А. Ямбурга, земской гимназии Г.В. Кравченко и др., и многообразии современных концепций воспитания (П.Л. Бабочкин, Е.В. Бондаревская, В.М. Коротов, В.Т. Лисовский, Б.Т. Лихачев, Л.И. Новикова, М.И. Рожков, Н.Л. Селиванова, Н.М. Таланчук и многие другие), которые свидетельствуют о непрекращающихся оптимистических по сути исследованиях воспитания применительно к современным условиям. Существенно, что в настоящее время, как отмечают Л.А. Беляева, М.И. Рожков и другие, существует множество определений воспитания. При этом М.И. Рожков выделяет четыре основных, общих для многих определений, признаков: «целенаправленность воздействий на воспитанника; социальная направленность этих воздействий; создание ус-

ловий для усвоения ребенком определенных норм отношений; освоение человеком социальных ролей» [2]. Отметим также такие важные для разработки стратегии признаки (характеристики), как управление процессом формирования и развития личности и поддержка и создание условий для самореализации.

Анализ существующих определений воспитания позволяет нам в качестве некоего обобщающего определения принять следующее: воспитание – это непосредственное или опосредствованное, прямое (директное) или косвенное (индиректное) целенаправленное педагогическое воздействие на обучающегося посредством создания определенных условий, способствующих его самоактуализации и социализации. При этом, разграничивая понятие «воспитание» в широком и узком смысле, рассматриваем последнее.

Говоря об общей стратегии воспитания в системе непрерывного образования, необходимо точнее определить, что имеется в виду под термином «стратегия». Естественно, что понятийное содержание этого термина, используемого первоначально только в военном деле, и сформировалось применительно к этой сфере жизнедеятельности общества.

Согласно словарному определению, стратегия рассматривается «...как высшая область военного искусства. Она охватывает вопросы теории и практики подготовки вооруженных сил к войне, ее планированию и ведению, исследует закономерности войны, разрабатывает способы и формы подготовки и ведения стратегических операций, определяет цели и задачи фронтам, флотам и армиям, распределяет силы по театрам военных действий. Военная стратегия тесно связана с политикой. Политика ставит перед стратегией задачи, а стратегия обеспечивает их выполнение. Стратегия связана с экономикой и зависит от экономического строя страны» [3].

Если абстрагироваться от военной сферы приложения понятийного содержания термина «стратегия» и выделить те его характеристики, которые могут рассматриваться как инвариантные безотносительно к сферам жизнедеятельности общества, то в качестве таких характеристик стратегии выступают: связь с экономическим строем; обусловленность политикой государства, ставящей задачи перед стратегией; планирование и проведение подготовки объекта стратегического рассмотрения; определение конкретных целей и задач для исполнителей стратегии (объединений, организаций, сообществ); распределение кадров и технических средств для реализации стратегии, где сама стратегия – это комплекс, многомерное представление процесса актуального состояния, сохранения, развития

или изменения, общий проект и проектирование его осуществления на определенный отрезок времени.

Другими словами, стратегия как общий глобальный проект имеет временную процессуальную характеристику. Это долгосрочное планирование реализации цели деятельности на основе прогнозирования характера развития и изменения объекта планирования, в нашем случае – воспитания. Это планирование – многомерное образование, включающее прежде всего определение дерева целей и реализующих их задач. Стратегия предполагает определение субъектов деятельности, их подготовку и распределение по соответствующим задачам, а также разработку способов, методов, организационных форм, обеспечивающих реализацию целей. В то же время любая стратегия – это предваряющая деятельность и текущее исследование закономерностей объекта стратегии, в данном случае – воспитания. Говоря об общей стратегии, необходимо также ответить на вопрос; стратегия какого процесса имеется в виду? Необходимо определить: это процесс реализации: 1) того, что актуально существует (стратегия сохранения); 2) того, что изменяется или должно быть изменено (стратегия изменения); 3) того, что развивается (стратегия развития) и 4) того, что следует избегать (стратегия предотвращения). При всей условности такого разграничения направленности стратегии можно определить доминанту одной из них для конкретного этапа планирования.

Применительно к воспитанию как процессу целенаправленного комплексного педагогического воздействия на обучающегося посредством специально создаваемых для этого условий и ориентированному на общественные ценности и личностное развитие, общая стратегия с учетом ее разнонаправленности рассматривается следующим образом.

Стратегия – это целенаправленное воздействие, предусматривающее предотвращение и изменение возможных негативных последствий личностного развития человека в сложившейся в современной России ситуации общественных перемен, являющихся следствием глобальной деидеологизации, длительного отсутствия четкой социальной политики в области образования, недостаточной действенности воспитательных программ и т. д., и одновременно направленное на сохранение и дальнейшее развитие всего того позитивного, что накоплено в опыте общественного развития народа.

Стратегия воспитания – это комплексное проектирование на 15–18 лет духовного противостояния обучающегося реальной утилитарно-прагматической практике повседневной жизни начала XXI в., противостояния массированному, рассчитанному на взрослую аудиторию воздействию

СМИ, центрированному на агрессии, силе, сексе (АСС), приводящему к уходам из школы, переориентации ребят на АСС-авторитеты, конверсии жизненных ценностей, стремлению иметь все и сейчас, что ведет к желанию получить средства любым путем – путем насилия, разбоя, убийства, краж, обмана, проституции и т. д.

Стратегия воспитания – это последовательная разработка концептуальных основ в социально-политическом, экономическом, организационно-методическом, социально-психологическом, психолого-педагогическом и других планах. В нашем случае – только психолого-педагогический план.

Стратегия воспитания – это многосторонняя программа, включающая:

- определение дерева целей и преемственности каждой из них для разных ступеней образования;
- развернутую последовательную подготовку кадров педагогов-воспитателей, воспитателей и помощников воспитателей;
- разработку и технологию создания образовательных, воспитательных систем, сред;
- определение организационных форм воспитания, что частично уже было предусмотрено «Программой развития воспитания в системе образования России на 1999-2001 гг.», разработанной Минобразованием в 1999 г. и т. д.

Что же является составляющими, т. е. компонентами общей стратегии воспитания в системе непрерывного образования с позиции личностно-деятельностного подхода?

Прежде всего (первый компонент) – это цель воспитания, в качестве которой выступают духовное, нравственное становление человека, осознание им смысла жизни в его соответствии с социальным бытием. В этой связи все более настойчиво подчеркивается необходимость «восстановить в правах и поддержать идею всестороннего развития личности как цель-идеал». Что же такое цель-идеал, и какую роль в ее реализации может сыграть образование?

Как было показано Б.Т. Лихачевым, цель-идеал входит в состав общей цели воспитания наряду с целью: а) как общей стратегической задачей; б) общей тактической задачей; в) задачей удовлетворения ожиданий различных социальных групп; г) задачей обеспечения развития отдельной личности. Цель-идеал – это представление, ожидание общества, это образ идеального (для конкретных условий общественного развития) человека – носителя общечеловеческих норм морали, высоких духовных ценностей. «В качестве цели-идеала всегда будет сохранять свое значение

и духовную ценность идея всестороннего развития всех сущностных сил человеческой личности, ее возможно более полная физическая, интеллектуальная и духовно-нравственная самореализация, бесконечное совершенствование человека» [4].

Вторым важным компонентом стратегии воспитания является его направленность, определяемая точкой на пересечении трех осей: 1) социальное, общественное, коллективное – индивидуальное, личностное; 2) духовное, нравственное – утилитарно-прагматическое; 3) альтруистическое – эгоцентрическое. В рассматриваемой нами концепции стратегии воспитания – это точка нулевого пересечения трех осей, точка социального-личностного баланса и равновесия.

В плане реализации стратегии воспитания ее направленность на целостное развитие человека как единства его духовно-физических, интеллектуально-эмоционально-волевых качеств и личностно-позитивных характерологических черт является доминантой по отношению к парциальному воспитанию по отдельным направлениям, например, физическое, эстетическое воспитание.

По подходу общая стратегия воспитания основывается на стратегияльном (процессуально-проектировочном) подходе, что было рассмотрено выше. Лежащая в основе общей стратегии воспитания концепция воспитания как концепция становления активной творческой, гражданской и культурной личности находит отражение в самом определении воспитания, приведенном в начале данной статьи. Приведем это определение еще раз. Воспитание – это целенаправленное, непосредственное или опосредованное, прямое или косвенное социально-позитивное воздействие на личность посредством создания условий для ее самоактуализации в процессе социализации и социального взаимодействия.

Важной и специфической чертой стратегии, отличающей ее от концепции, является ее временная характеристика. Стратегия проектируется на определенное время. В рассматриваемом случае стратегия воспитания имеет временную протяженность 15–18 лет институциональной социализации и культуры.

Содержание воспитания представлено тремя составляющими: ценностями, личностными чертами (качествами) и саморегуляцией (эмоционально-волевой), как ответом на вопрос, что воспитывается в человеке вообще и в образовательной системе, в частности. При этом, если проблема ценностей, точнее, ценностных ориентаций человека достаточно широко обсуждается, то саморегуляция как компонент содержания воспитания в этом ряду практически не рассматривается. При определении

ценностей мы выделяем три плана, в иерархии которых сохраняются сквозные инварианты. Это следующие планы:

- бытийные ценности: Жизнь, Культура, Бытие, Созидание;
- нравственные (как отношение к высшей реальности): Добро, Истина, Свобода, Вера, Красота;
- моральные (как отношения между людьми): Достоинство, Честь, Долг, Ответственность, Толерантность и др.

По сравнению с другими основаниями рассмотрения ценностей (терминальные – инструментальные; индивидуальные – групповые и т. д.), приведенные выше соотносятся с категорией отношение человека к Миру.

Отношение выступает в качестве основного механизма воспитания. При этом, если акцент ставится на воспитании ценностей, то это означает формирование отношения ко всем формам существования Мира – идеальным и материальным, природным и социальным, миру животных и сообществу людей и т. д. Механизм воспитания в этом случае есть механизм формирования отношения через: а) установление смысловой (личностно-значимой) связи субъект-объект; б) ее осмысления как включения в уже существующую систему связей в индивидуальном опыте; в) переживание факта установления этой связи и г) ее принятие, «присвоение», в терминах А.Н. Леонтьева. При формировании личностных качеств и саморегуляции механизмом воспитания является решение человеком определенных задач на преодоление трудностей, снятие противоречий и его отношение к этому решению. Здесь нельзя не привести известный афоризм: «В тиши зреет интеллект, в бурях формируется характер». Моделирование «бурь» есть часть стратегического проектирования воспитания.

Единицей воспитания в образовательном процессе является «жизне-отношенческая» ситуация, по Б.Т. Лихачеву, в которой моделируются, в частности, и маленькие «бури». По Б.Т. Лихачеву, «...тот факт, что отношенческая ситуация является основной и неделимой клеткой воспитательного процесса, а воспитательный процесс состоит из движения системы отношенческих ситуаций, убедительно свидетельствует, что индивидуальность и личность ребенка в любой ситуации любого уровня воспитывается не по частям, а целостно» [5]. Стратегией воспитания предусматривается разработка номенклатуры ситуаций, наполнение их задачами, половозрастная индексация ситуации, их иерархизация. Этот процесс основывается на четырех группах принципов: общедидактических; принципах современного образования в Российской Федерации; принципах организации воспитательного воздействия со стороны воспитателя и принципах орга-

низации и самоорганизации готовности личности к включению в процесс воспитания, что было подробно описано нами ранее [6].

Воспитание осуществляется посредством (средствами) семи основных факторов, в качестве которых выступает: личность воспитателя; содержание образовательного процесса; организация учебно-воспитательного процесса; специальная программа воспитательной работы в образовательном учреждении; дополнительное внешкольное образование; самоуправление и практическая (общественная) работа. Степень участия и воспитательного воздействия каждого на этих факторов предусматривается общей стратегией воспитания.

Если первый фактор – роль учителя является традиционно общепризнанным в педагогике, обязательным фоновым условием воспитания, то другие требуют специального психолого-педагогического обоснования и последующего их комплексного представления при проектировании стратегии воспитания. Отметим здесь, что направление воспитательного воздействия посредством «содержания образования» реализуется через целенаправленный отбор, систематизацию и интеграцию тех единиц образовательных областей содержания образования, которые воспитательно значимы. Их интегрированное структурирование позволит поставить специальную задачу организации их освоения (определенный опыт такой интеграции применительно к общедисциплинарным понятиям представлен в образовательных программах Республики Беларусь). Здесь же могут быть рассмотрены и пути воспитания, более целенаправленного формирования картины и образа Мира.

Продуманная, целенаправленная не только на освоение знаний, развитие умений, но и на воспитание человека организация учебного процесса представляет третье направление – фактор воспитательного воздействия на обучающихся. Групповое сотрудничество, командное соперничество, мозговые штурмы, деловые игры, самоуправление в организации и многие другие формы – это те процессы взаимодействия, которые при продуманной целенаправленной их организации воспитывают творчество, свободу, ответственность, толерантность, гражданственность и многие другие, необходимые современному молодому человеку качества.

Четвертое направление или фактор воспитательного воздействия на субъекта образования достаточно полно представлен специальными воспитательными программами школьного образования. Однако требуется сквозная, общая для всей системы непрерывного образования модель-программа того, как и посредством чего дополняются усилия обязательного образования в формировании, развитии, создании условий для

актуализации необходимых современному человеку качеств, которые способствовали бы становлению «общественно-полезной и внутренне свободной личности», по Б.Т. Лихачеву. Специальная программа воспитательной работы в образовательном учреждении (школе) достаточно полно представлена в работах В.А. Караковского и Е.А. Ямбурга. Это готовые развернутые во времени технологии, которые могут быть частью проектирования общей стратегии воспитания.

Остановимся на особой значимости дополнительного (внешкольного) образования для воспитания личности. Здесь, прежде всего, возникает вопрос: в чем состоит специфичность условий, среды воспитания ребенка в дополнительном образовании? Выделим пять характеристик этой специфики.

Во-первых, как отмечается многими исследователями, школьный возраст сензитивен, чувствителен к самопознанию, формированию образа «Я», Я-концепции. Ребенок, будучи включенным в разные типы ведущей деятельности: в учебную деятельность как младший школьник, затем в деятельность личностно-значимого общения как подросток и затем в профессионально ориентированную учебную деятельность уже как старшеклассник – в условиях дополнительного образования имеет возможность осознать себя, свои предпочтения в любой из них.

Во-вторых, в условиях дополнительного образования «опредмечиваются», находят удовлетворение потребности ребенка в возможностях разных содержаний деятельности: спорте, технике, моделировании, изобретательстве, экологии и т. д.

В-третьих, у ребенка есть свобода выбора и свобода последующей деятельности. Свобода действий ребенка, позитивное подкрепление его деятельности, придание ей социальной значимости формирует свободу личности в ее интеллектуальном, личностном, социальном планах.

В-четвертых, дополнительное образование обеспечивает радость общения с «единомышленниками», общение с теми, кто занят тем же делом. Это условие развития взаимопонимания, сотрудничества, позитивного взаимодействия.

В-пятых, дополнительное образование создает условия и служит предпосылкой личностного и затем – профессионального самоопределения.

При этом важно, что дополнительное образование, выступая в единстве его двух неразрывных частей – обучения и воспитания, имеет воспитание в качестве доминанты.

Самоуправление как фактор воспитания особенно значим в среднем и высшем профессиональном образовании, хотя опыт школьного само-

управления также очень впечатляющий. Исследования В.Т. Лисовского, А.И. Мачульского подчеркивают большое воспитательное значение самоуправления в становлении специалиста как организатора, руководителя производства, как личности.

Полагаю, что организованная практическая работа школьников, направленная на помощь людям, животным, на благоустройство дома, города, на милосердие и благотворительность (пример тимуровских команд достаточно показателен), должна быть включена в общую стратегию воспитания.

Условиями воспитания являются условия, создаваемые самой воспитательной средой и определяющие во многом воспитательный эффект. К этим условиям относятся:

- занятость человека;
- активность (физическая и умственная);
- разрядка (эмоциональная и физическая);
- Я-строительство;

– т. е. стратегические условия «З-А-Р-Я», где с изменением типа ведущей деятельности занятость и активность все более приобретают характер целенаправленной деятельности, разрядка становится все более саморегулируемой, а «Я-строительство» – целостным, рефлекслируемым на жизненные смыслы.

Продуктом воспитания является воспитанный человек, точнее, воспитанность человека.

Результатом воспитания является адекватная различным ситуациям форма поведения человека, характеризующаяся соблюдением принятых в обиходе социальных норм поведения и выявляющая его социально-психологическую защищенность.

В заключение еще раз подчеркнем, что компонентный состав общей стратегии воспитания определяется деятельностью основой стратегического подхода, включая цель, направленность, содержание, механизм, единицу ее осуществления, средства, условия, продукт и результат. Каждый из этих компонентов трансформируется применительно к образовательным ступеням, однако, общая стратегия воспитания, характеризуясь вариативностью форм, средств, условий воспитывающего воздействия, неизменно определяется инвариантностью его цели, направленности, содержания и механизма.

Разрабатываемые нами психолого-педагогические основы стратегического подхода и общей стратегии воспитания в образовательной системе РФ в целом непротиворечиво отражают тот огромный опыт исследо-

вания воспитания, который... может служить основой реализации этой стратегии после ее проектно-технологической и организационно-методической разработки.

Литература

1. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода [Текст] / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М., 1973.
2. Рожков, М.М. Современные концепции воспитания [Текст]. – Ярославль, 2000.
3. Советский энциклопедический словарь [Текст]. – М., 1979. – С. 1277.
4. Лихачев, Б.Т. Педагогика [Текст]. М., 1996. С. 35.
5. Лихачев, Б.Т. Педагогика [Текст]. М., 1996. С. 83.
6. Зимняя, И.А. Воспитание – проблема современного образования в России [Текст] / И.А. Зимняя, Б.И. Боденко, Н.А. Морозова. – М., 1998. – С. 55.

Н.В. ШИШАРИНА, Т.А. РОММ

Трансдисциплинарный подход при разработке модели эффективной системы воспитания детей и подростков

Современный мир характеризуется сложностью, противоречивостью, неопределенностью, динамичностью. Это в свою очередь формирует вызов к субъектам воспитательной деятельности: быть готовым к моментальным изменениям и реакциям как позитивного, так и негативного плана к целям, функциям и пространству воспитания. Современный цивилизационный кризис характеризуется ростом объема информации в режиме с обострением и, как следствие этого, порождает фрагментарность восприятия мира, кризис самоопределения, как личности, так и социальных групп, напряженность в межнациональных и межконфессиональных отношениях, отношениях человека и природы, культуры естественнонаучной и культуры гуманитарной. Ситуация напоминает библейский сюжет о смещении языков, начиная уже с уровня научного дисциплинарного знания, и старые подходы в воспитании скорее усугубляют современную ситуацию.

Для развития современного образования, которое способно выступать основой формирования человеческого капитала, важное значение имеет ряд обстоятельств – вызовов объективного характера:

- конкуренция внутри образовательной системы, которая стимулирует и образовательные организации разрабатывать и внедрять новшества;
- активные инновационные процессы переосмысления форм образовательного взаимодействия;
- экономическая составляющая деятельности образовательных организаций.

Успешное решение данных проблем невозможно без включения в контекст научного осмысления, помимо проблем собственно образования вопросов обоснованного и реализованного воспитания как необходимой составной части образования и как профессиональной деятельности. Однако анализ современных тенденций и подходов в воспитании показывает неоднозначность понимания данного педагогического феномена, разноречивость в определении его места и роли в общем процессе развития личности и значимости в системе социальных институтов (Л.И. Новикова, А.В. Мудрик, Н.Л. Селиванова, Т.А. Ромм и др.) [1; 2; 3; 4].

В работах последних лет (напр., Н.В. Бордовская, А.Ф. Закирова, И.А. Колесникова и др.) отмечается, что современный период развития

педагогической науки также характеризуется открытостью новым идеям, концепциям, течениям, направлениям. Для анализа сложных социальных явлений, к каковым в полной мере относится воспитание, широко используются эвристические возможности разнообразных исследовательских подходов. Очевидным становится продуктивность обращения к философским моделям постнеклассического знания (Г.Ю. Беляев, Д.В. Григорьев, А.В. Мудрик, П.В. Степанов, И.В. Степанова, М.В. Шакурова) [напр.: 2; 5; 6], методологии синергетического подхода (Н.Л. Селиванова) [7; 3], феноменологического подхода (М.В. Воропаев) [8], герменевтики (И.Д. Демакова) [9], на основе которых возможно конструирование новых инструментов для научной рефлексии современных воспитательных сюжетов и систем.

Каждый из предлагаемых подходов [10; 11] обладает своей акцентуацией, при этом ни один из них не может претендовать на исчерпывающее исследование объекта, поскольку «человекоразмерные науки» (В.С. Степин) не могут ограничиваться односторонним анализом собственного объекта изучения. Напротив, в силу разной направленности они могут дополнять друг друга по принципу комплементарности (дополнительности). Все выделенные подходы отражают многомерность педагогической реальности, в рамках которой понимание проблем воспитания диалектически взаимосвязано. Данное понимание сопряжено с признанием:

во-первых, уникальности природных и социокультурных явлений, образующих жизненную среду человека, неповторимости самого человека как биосоциального и духовного существа;

во-вторых, целостности его существования с окружающим миром;

в-третьих, ориентации на культурологические ценности познания социокультурных феноменов и самого человека.

В этой связи более приемлемым вариантом методологической платформы современного воспитания будет являться трансдисциплинарный подход.

Термин «трансдисциплинарность» введен швейцарским психологом Жаном Пиаже (1970 г.) как способ расширения научного мировоззрения, заключающийся в рассмотрении того или иного явления вне рамок одной научной дисциплины.

Нами было изучено понятие «трансдисциплинарность» с позиций разных наук – философии, гуманитарных наук, образования.

Трансдисциплинарность в философии. Один из наиболее ярких примеров интеграции знания в эпоху Древней Греции – союз философии и медицины. Пифагор и Эмпедокл были в равной мере и великими фи-

лософами, и великими врачами. Философия практически отождествляет транс- и междисциплинарность. Междисциплинарность фактически есть трансдисциплинарность.

В гуманитарных науках трансдисциплинарность – это плодотворный эффективный способ мышления и решения исследовательских многофакторных задач XXI века.

В образовании трансдисциплинарность до сих пор не получила своего однозначного и общепринятого определения, что не является препятствием для ее присутствия в системе образования, использования в научных исследованиях, а также при решении сложных многофакторных проблем природы и общества.

Хотя мы не нашли в имеющихся у нас научных источниках обоснование сущности понятия трансдисциплинарного подхода в контексте педагогики и теории воспитания, однако идея такого подхода начинает активно развиваться в отечественной педагогике (М.Ю. Андреева, Л.И. Вотинцева, П.В. Гуреев, С.М. Дедова, И.А. Колесникова, В.С. Федоров и др.), позволяя подойти к проблемам современного воспитания одновременно на нескольких уровнях (физическом, ментальном, глобальном, локальном) образованности, разносторонности, поликультурности, универсальности компетенций конкретной личности [напр.: 12; 13; 14; 15; 16].

Если аккумулировать все имеющиеся представления о трансдисциплинарности и ее отличия от междисциплинарности, то можно представить это в следующем формате:

Междисциплинарность – подход направлен на поиск взаимосвязи отдельных дисциплин, на «диалог» между дисциплинами. Это перенос знания из одной дисциплинарной области в другую при сохранении дисциплинарных делений. Иными словами, междисциплинарность методологически дополнительно обогащает то, что определено внутри дисциплинарных делений. Таким образом, «пространство» между дисциплинами прозрачно, оно не оказывает сопротивления и не влияет на качество междисциплинарного взаимодействия.

Трансдисциплинарность – предполагает нарушение жесткости дисциплинарных делений научного знания, они становятся «проходимыми», что способствует появлению разного рода систем «поверх» дисциплинарного деления, «меж»-системных образований, «экстра»-систем. Вновь образовавшиеся системы получают статус лишь относительно автономного существования от среды, которая была безразлична к их появлению. Другими словами, они не подчеркивают генетического родства с их породившим дисциплинарным взаимодействием.

Под трансдисциплинарным подходом в научной литературе принято понимать несколько положений, так как нет единого мнения:

- понимается как «декларация», провозглашающая равные права известных и малоизвестных ученых, больших и малых научных дисциплин, культур и религий в исследовании окружающего мира;
- трактуется как высокий уровень образованности, разносторонности, универсальности знаний конкретного человека;
- ассоциируется с «правилом исследования окружающего мира», предполагается, что трансдисциплинарность будет реализована, если проблема исследуется сразу в нескольких уровнях;
- воспринимается как «принцип организации научного знания», открывающий широкие возможности взаимодействия многих дисциплин при решении комплексных проблем природы и общества, это позволяет ученым официально выходить за рамки своей дисциплины, не опасаясь быть обвиненным в дилетантстве (ассоциируется с мультидисциплинарностью, плюродисциплинарностью или интердисциплинарностью).

Совершенно очевидно, что сильной стороной транстдисциплинарного подхода является такое его свойство, как едиоцентристская трансдисциплинарная картина мира, которая должна выполнять ряд функций, имеющих тесную связь с функциями методологии, главными из которых являются:

- эвристические функции;
- систематизирующие функции;
- мировоззренческие функции.

В этой связи Д.А. Леонтьев написал, что простые объяснения сложных явлений не требуют от человека размышлений, поэтому они так привлекательны... единственный их недостаток – они имеют мало общего с действительностью.

Американский историк Э. Джадж выделил 4 вида трансдисциплинарности:

- 1) трансдисциплинарность как формальная взаимосвязь отдельных дисциплин;
- 2) трансдисциплинарность как тесная взаимосвязь дисциплин;
- 3) трансдисциплинарность как едиоцентризм;
- 4) трансдисциплинарность как единая упорядоченная система (единый порядок), гармонизированная среда, создание целостной картины.

Четвертый уровень трансдисциплинарности – единая упорядоченная, гармонизированная, целостная система, среда – имеет для педагогики и теории воспитания, на наш взгляд, важный современный смысл, который

состоит в том, что в этом контексте идея трансдисциплинарности позволяет современной педагогической науке, особенно в области воспитания, воспитательной системы и воспитательного пространства:

- провозгласить сложность, многомерность, постоянную изменчивость воспитания как феномена и полноценной части образования;
- признать способности ребенка и подростка отражать являющуюся ему в теоретическом и практическом опыте сложность и многомерность мира;
- утверждать принципиальную дополнительность форм воспитания и, в силу этого, необходимости не только объединения смыслов, лежащих за пределами конкретных дисциплин, но и выхода за пределы междисциплинарных и сугубо научных форм познания;
- ориентировать на выявление и практическое решение наиболее сложных воспитательных и жизненных проблем, важных для детей, подростков и общества, которые по своей природе не могут быть осмыслены в рамках только научного знания;
- признать права широкого публичного обсуждения научной информации в области воспитания, стратегически важной для жизни общества, и сферы ее применения;
- обеспечить устойчивость развития воспитательных систем в современном образовательном пространстве.

Специфика трансдисциплинарности состоит в том, что она позволяет не только способствовать насыщению и обогащению за счет диффузии процессов воспитания, обучения, развития и социализации, но и преодолеть системную разобщенность в воспитании, соединить и интегрировать в единое целое все направления, модули и компоненты воспитательной системы, воспитательного пространства.

В основу трансдисциплинарности положены принципы, которые помогают представить современную модель системы воспитания с позиций:

- 1) уменьшения сложности рассматриваемых процессов;
- 2) пространства без стабильных границ между дисциплинами;
- 3) универсализма, совместный высокий уровень универсальности;
- 4) взаимодействия широкого круга информации.

В идее трансдисциплинарного подхода в воспитании важными представляются следующие его характеристики-границы, которые могут выступать эффективным методическим механизмом воспитания. Единая упорядоченная среда, в которую входят такие компоненты, как:

- пространство – как форма существования системы воспитания, единый упорядоченной среды, отвечает на вопрос «где?»;

- информация – как форма проявления системы воспитания, в упорядоченной среде, отвечает на вопрос «что делать?»;
- время – как форма преобразования субъектов воспитания в упорядоченной среде, отвечает на вопрос «когда?».

Воспитание как процесс и деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, при использовании трансдисциплинарного подхода начинает выглядеть как трансдисциплинарная система воспитания – предполагает функциональный синтез методологий и создание на их основе совершенно новой инновационной концепции системы [11] воспитания детей и подростков; особый вид единой среды, которая не изолирована от многого, но открыта, вбирает в себя его определения и выступает как категория много-единого. Единая упорядоченная воспитательная среда предназначена для решения сложной многофакторной проблемы – объединения в одной системе научно-технологических представлений и решений, получаемых интуитивно-практическим путем в условиях принципиальной неполноты и неопределенности информации и практики об объекте и субъекте воспитания.

С учетом данных характеристик трансдисциплинарности в воспитании мы полагаем, что целью эффективной системы воспитания детей и подростков будет достижение эффективной консолидации усилий всех участников воспитательного взаимодействия по достижению процессов интеграции системы социальных, педагогических, психологических и других условий воспитания детей и подростков.

Данная система может включать в себя интеграцию следующих компонентов: диагностика, формирование, становление, развитие и демонстрация общекультурных, информационных, детствосберегающих, коммуникативных, трудовых компетенций детей и подростков.

Образ системы воспитания в основу, которой положен трансдисциплинарный подход, можно проектировать и моделировать через задачи как пути достижения цели.

Задача 1. Персонализированная диагностика социально-педагогических компетенций (общекультурных, информационных, детствосберегающих, коммуникативных, трудовых) и постановка целей воспитания.

Путь достижения: подбор, адаптация и разработка арсенала методик для персонализированной диагностики уровня социально-педагогических компетенций детей и подростков.

Задача 2. Организация процесса формирования и становления персонализированных социально-педагогических компетенций детей и подростков (общекультурных, информационных, детствосберегающих, коммуникативных, трудовых).

Путь достижения: технологическая и методическая разработка инновационных технологий, форм, методов, средств и приемов формирования и становления персонализированных социально-педагогических и психологических компетенций.

Задача 3. Реализация процесса развития и демонстрации персонализированных социально-педагогических компетенций детей и подростков.

Путь достижения: организация и реализация разработанных технологий и методик формирования социально-педагогических компетенций (общекультурных, информационных, детствосберегающих, коммуникативных, трудовых) детей и подростков.

Социально-педагогические и психологические компетенции детей и подростков понимается как комплекс знаний, умений и навыков детей и подростков, необходимых для решения ими общекультурных, информационных, социально-трудовых, здоровьесберегающих и коммуникативных жизненных задач и успешной деятельности в современном мире.

В качестве наглядного примера представим разработанную нами Модель системы воспитания детей и подростков на основе трансдисциплинарного подхода в формате кластера¹ (рис. 1).

Модуль 1. Воспитательная деятельность детей и подростков. Цель: формирование и становление качеств личности детей и подростков: ответственность, самостоятельность, терпимость, общительность, доброта.

Модуль 2. Социальная деятельность детей и подростков. Цель: помощь в социализации детей и подростков, в усвоении ими ценностей и норм жизни. Ценности: Здоровый образ жизни (ЗОЖ), семья, образование, дружба, счастье. Нормы: духовно-нравственные, правила поведения, культура поведения, традиции, социальная адаптированность.

Модуль 3. Психологическая деятельность детей и подростков. Цель: развитие психики детей и подростков – психические процессы, психические состояния, психологические свойства, психические образования, психическая деятельность.

¹ Кластер (от англ.: cluster of grapes – гроздь винограда) – в педагогической практике практикоориентированная деятельность смешанных, интегрированных, синтезированных творческих мастерских, специально организованных для создания продукта или услуги; взаимодействие и работа разновозрастной группы детей и подростков. Подробное описание модели мы дадим ниже по тексту.



Рис. 1. Модель системы воспитания детей и подростков на основе трансдисциплинарного подхода

Дополнительное образование детей и подростков как деятельность. Цель: привитие творческих и трудовых навыков и умений детей и подростков – ручной труд, работа по представлению, работа по образцу, самообслуживание, изготовление, демонстрация.

Физическая деятельность детей и подростков. Цель: улучшение и укрепление физических возможностей детей и подростков; физические качества человека; двигательные качества человека.

Нами были выделены этапы процесса по реализации цели воспитания и деятельности детей и подростков.

1. Диагностика социально-педагогических компетенций – персонализированное изучение состояния проявления социально-педагогических компетенций детей и подростков с целью установления уровня их сформированности.

2. Формирование социально-педагогических компетенций – процесс воздействия на социально-педагогические компетенции детей и подростков с целью создания условий для их становления.

3. Становление социально-педагогических компетенций – процесс изменения состояния социально-педагогических компетенций детей и подростков с целью их развития.

4. Развитие социально-педагогических компетенций – процесс качественного и количественного изменения социально-педагогических компетенций детей и подростков с целью их демонстрации.

5. Демонстрация социально-педагогических компетенций – процесс проявления социально-педагогических компетенций детей и подростков с целью решения ими общекультурных, информационных, социально-трудовых, здоровьесберегающих и коммуникативных жизненных задач и успешной деятельности.

В итоге дети и подростки овладеют своего рода конструктором жизненных компетенций и будут готовы и способны его применять в практике.

Конструктор жизненных компетенций (автор.) – это сочетание различных кластеров, форматов, приемов, средств, методов, форм и модулей, позволяющих реализовать опыт детям и подросткам, интеграция в единое целое усвоенных ими отдельных действий, способов и приемов решения обыденных задач.

Такой конструктор жизненных компетенций детей и подростков можно представить в следующем формате.

Общекультурная компетенция – готов в воспитательной деятельности проявлять такие личностные качества, как ответственность, самостоятельность, терпимость, общительность и доброта.

Информационная компетенция – способен в социализации проявлять присвоенные духовно-нравственные ценности: ЗОЖ, семья, образование, дружба, счастье – и ориентироваться на культурные традиции РФ.

Здоровьесберегающая компетенция – овладел упражнениями восстанавливающими и развивающими физиологические возможности, улучшающими и укрепляющими физические возможности опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой и дыхательной систем.

Коммуникативная компетенция – умеет в процессе общения адекватно проявлять психические процессы, психологические свойства и состояния: волю, способности, эмоции и др.

Социально-трудовая компетенция – владеет творческими и трудовыми навыками ручного труда, работы по образцу, изготовлению и демонстрации.

Таким образом, мы считаем, что эффективность модели воспитания на основе трансдисциплинарности, которую мы попытались обосновать, будет обеспечиваться применением трансдисциплинарного подхода как гаранта реализации синтеза и максимальной интеграции, конвергенции социально-педагогических и психологических процессов при воспитании детей и подростков.

Спецификой системы воспитания основанной на трансдисциплинарном подходе будут следующие ее характеристики: открытость, конструктор-

тивность, самостроительство, интегративность, многогранность, поликультурность, полидисциплинарность, метадеятельность и др.

Перспективы трансдисциплинарного подхода в воспитании еще должны будут осмысливаться наукой, его ресурс, на наш взгляд, в воспитательных системах выявляется не только через теорию, но и через практику. Переход от простого «заимствования» техник и методов из других областей науки к трансдисциплинарности предполагает «функциональный синтез методологий» и создание на их основе совершенно новых современных, актуальных исследовательских концепций воспитания.

Литература

1. Новикова, Л.И. Смена парадигмы воспитания – назревшая проблема педагогики [Текст] // Вопросы воспитания. – 2012. – № 2 (11). – С. 22–38.
2. Мудрик, А.В. О нетоталитарных концепциях в отечественной педагогике советского периода (к столетию со дня рождения Л.И. Новиковой) [Текст] // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – № 1. – С. 151–156.
3. Селиванова, Н.Л. Возможные направления изменения воспитания в современной социальной ситуации [Текст] // Вопросы воспитания. – 2015. – № 1 (22). – С. 54–61.
4. Заякина, Р.А. Сетевой подход: между топологиями пространства и формы [Текст] / Р.А. Заякина, М.В. Ромм // Социологическое обозрение. – 2017. – Т. 16. – № 2. – С. 163–179.
5. Степанов, П.В. От инструктивного к конструктивному, вокруг языка, мимо классической концепции истины [Текст] // Вопросы воспитания. – 2014. – № 1 (18). – С. 70–76.
6. Шакурова, М.В. Теория воспитательных систем в контексте классических постулатов теории систем и системного подхода: вопросы остаются [Текст] // Вопросы воспитания. – 2014. – № 4. – С. 73–75.
7. Селиванова, Н.Л. Синергетический подход к управлению воспитательной системы школы [Текст] // Вопросы воспитания. – 2012. – № 1 (10). – С. 28–34.
8. Воропаев, М.В. Феноменологические мотивы в теории воспитательных систем [Текст] // Вопросы воспитания. – 2012. – № 1 (10). – С. 34–42.
9. Демакова, И.Д. Воспитательная деятельность педагога в условиях парадигмального сдвига: методологический аспект [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – № 5. – С. 137–151.
10. Системный подход в воспитании: развитие во времени и пространстве [Текст] : материалы междунар. науч.-практической конф., посвященной 100-летию со дня рождения академика РАО Людмилы Ивановны Новиковой (18–19 октября 2018 г., Москва) / под ред. Н.Л. Селивановой, И.Ю. Шустовой. – М.: Педагогический поиск, 2018. – 592 с.

11. Хойслинг Р. Социальные процессы как сетевые игры. Социологические эссе по основным аспектам сетевой теории [Текст]. – М.: Логос-Альтера, 2003.

12. Андреева, М.Ю. Трансдисциплинарный подход к исследованию социально-экономических процессов [Текст] / М.Ю. Андреева, Л.И. Вотинцева // Экономика и современный менеджмент: теория и практика: сб. по матер. XXVII междунар. науч.-практической конф. – Новосибирск: СибАК, 2013.

13. Киященко, Л.П. Современная философия науки: трансдисциплинарные аспекты [Текст] : учеб. пособие / Л.П. Киященко, Е.Г. Гребенщикова. – М.: МГМСУ, 2011. – 172 с.

14. Методы получения нового знания в теории воспитания: современное прочтение [Текст] : сб. науч. ст. – Тверь: Стимул, 2017.

15. Мокий, М.С. Трансдисциплинарность в высшем образовании: экспертные оценки, проблемы и практические решения [Текст] / М.С. Мокий, В.С. Мокий // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5.

16. Трансдисциплинарность в философии и науке: подходы, проблемы, перспективы [Текст] / под ред. В. Бажанова, Р. Шольца. – М.: Навигатор, 2015. – 564 с.

В.П. БОРИСЕНКОВ, О.В. ГУКАЛЕНКО

Поликультурное образование – новая педагогическая парадигма

Научный прогресс, информатизация и глобализация как тенденции мирового развития вызвали объективно осязаемое ускорение общественной жизни, когда «впервые в истории человечества поколения вещей и поколения идей сменяются быстрее, чем поколения людей».

Стремительно идет накопление новых знаний и технологий, которые позволяют преобразовывать условия жизни и труда людей, меняют устоявшиеся представления и нормы, отношения между социальными группами и народами. Усиливается интеграция стран, ослабевают преграды для обмена товарами, услугами, информацией, знаниями. В последнее время эти процессы ускорились и совершенно ясно, что данная тенденция необратима. Глобализация носит объективный характер, является результатом экономических, политических, социальных перемен и характеризуется: формированием единого мирового финансово-экономического пространства; ослаблением роли государства и его влияния на внутрисполитическую ситуацию и общественное сознание; усилением миграционных процессов; укреплением позиций международных средств массовой информации и возрастанием роли информационных технологий.

Очевидно, что глобализация влияет на развитие современной цивилизации, которая ставит нас перед новыми вызовами, порождает серьезные опасности и угрозы, как для человека, так и для человечества в целом. В складывающейся ситуации перед международным сообществом, перед государствами стоит задача создать систему регулирования глобализационных процессов, нейтрализовать негативные последствия неолиберальной глобализации, актуализировать и внедрять позитивные интеграционные тенденции. Данные обстоятельства стимулируют науку и образование к поиску путей и средств создания модели образования, которая была бы направлена на воспитание личности новой формации, призванной ориентироваться в вызовах современной цивилизации, быть социально и нравственно ответственной в решении актуальных задач развития человека, семьи, государства и общества.

Образование, нацеленное на ознакомление с культурными и социальными ценностями, может и должно способствовать взаимопониманию народов и содействовать прогрессу в их развитии. В этой связи особую значимость приобретает поликультурное образование, отражающее взаи-

мосвязь общекультурного, этнокультурного и субкультурного факторов в становлении личности, общества, государства и цивилизации в целом.

В условиях глобализации вопросы поликультурного образования не только сохранили свою приоритетность, но и приобрели новые черты и оттенки. Ценности и смыслы поликультурного образования детерминированы действием ряда глобализационных процессов: интеграцией, дифференциацией и регионализацией в развитии государств, общества, народов и наций.

В этой связи вектор образовательной политики, реализуемой в современном мире, призван определяться целым рядом факторов, таких как: системность учета тенденций развития глобализации и проявлений многообразия культурных ценностей, национальных и религиозных традиций; необходимость подготовки молодого поколения к жизни в настоящем и будущем информационном обществе на основе знакомства учащихся с культурами мира, их принципами и особенностями; потребность формирования у молодежи критического сознания, ответственности и умения вступать в диалог, жить в глобальном информационном обществе и общностях, где влияние культур накладывается друг на друга и др.

Обозначенные положения определяют актуальность настоящего исследования – методологического обоснования поликультурного образования как категории современной педагогики и новой педагогической парадигмы.

Вопросы поликультурного образования сегодня актуальны для всего мира. Почти каждая страна так или иначе переживает определенные межэтнические, межрасовые, межконфессиональные, экономические, социальные, экологические и другие проблемы, связанные с процессами глобализации, миграции, экономическим кризисом, терроризмом, конфликтами и войнами.

В нынешних условиях глобализации и развития информационного общества взаимодействие культур становится органичным и продуктивным, если осуществляется на основе одного из приоритетных принципов развития современного мира – принципа поликультурности. Мир сложно-организован и многомерен, он довольно часто ставит человека на границу разных культур, сталкивает с весьма сложной проблемой сохранения своей культурной идентичности и адаптации в поликультурной среде.

Поликультурность как феномен современной действительности выражает наиболее общие свойства и связи явлений современной жизни, общества, образования и, тем самым, являет собой категорию. Категория «поликультурность» есть «качественная характеристика современного

мира, где образование и культура неотделимы» [1, с. 7], и важно, чтобы данная категория была востребована в различных областях гуманитарного знания.

Предметом специальных исследований в мировой педагогике феномен поликультурности стал с 60-х годов XX века. Значимые результаты реализации идей поликультурности, кросскультурализма, моделей обеспечения равенства шансов в образовании получены исследователями Германии (Р. Гольц, Р. Кэк и др.), Франции (Ф. Лорири, Ф. Дюбэ, Б. Шарло, Е. Ботье и др.), Израиля (М. Бойда, Д. Давис, В. Ходж и др.), США (С. Ньето, К. Бенедикт, Дж. Бэнкс и др.) и других стран. В отечественной педагогике также накоплен большой исследовательский опыт в проектировании и реализации педагогического процесса в контексте поликультурности (В.П. Борисенков, Е.В. Бондаревская, Б.Л. Вульфсон, О.В. Гукаленко, Ю.С. Давыдов, А.Я. Данилюк, Н.Д. Никандров, А.Н. Джуринский).

Сегодня целесообразно говорить о трех подходах, раскрывающих природу поликультурности в образовании и социокультурной сфере:

- аккультурационный подход, который представлен концепциями многоэтнического и бикультурного образования (У. Воос-Нюннинг, У. Зандфукс, В.Е. Фтенакис и др.);

- подход культурного плюрализма, где объединены концептуальные идеи поликультурности и «диалога культур» (О.В. Гукаленко, В.С. Библер, Е.В. Бондаревская, В.П. Борисенков, М. Бубер, Ю.С. Давыдов, А.Я. Данилюк, А.Н., Джуринский, Н.Д. Никандров и др.), деятельностной концепции (Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, М. Хомман и др.), мультиперспективного образования (Х. Гепферт, У. Шмидт и др.);

- социально-психологический подход, базирующийся на концепциях антирасистского воспитания (Т. Каррингтон, М. Коул, С. Троун и др.), «культурных различий» (П. Бордье, С. Гейтанидес, А. Мемми и др.) и идеях социального обучения (И. Граф, Р. Шмитт, Х. Эссингер и др.).

В настоящее время содержание понятия «поликультурность» получает новый импульс развития. Под поликультурностью мы понимаем способность человека жить среди многообразия культур и интегрировать в своем сознании различные культурные смыслы. Поликультурность – это качественная характеристика личности, которая свидетельствует о ее умении вести конструктивную личную и профессиональную жизнедеятельность в поликультурной среде, способности уважать и принимать культурные различия при условии их гуманистического содержания. Поликультурность наиболее зримо проявляется в образовании. Поликультурное образование выступает как средство

удовлетворения образовательных, познавательных и культурных потребностей человека.

Поликультурное образование нацелено на: формирование у учащихся представления о многообразии культур в мире и своей стране; привитие положительного отношения к культурным различиям; развитие умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями других культур.

Поликультурное образование, его правовые основы опираются на нормы Конституции РФ, Законы РФ об образовании, о высшем и послевузовской профессиональном образовании, о языках народов РФ и др. Вместе с тем, следует отметить, что проблематика поликультурного образования в настоящее время еще не нашла должного отражения в нормативных документах и не совсем четко выражена в образовательной политике страны.

Поликультурное образование в своей сущности обращено к человеческой природе, к демократическим ценностям и приоритетам гражданского общества. Оно призвано подвести к диалогу культур на основе гармонии, интеграции и человеческого единения. Поликультурное образование мы рассматриваем как систему обучения и воспитания личности в контексте традиций и ценностей разнообразных культур, этносов, религий и как процесс подготовки подрастающих поколений к жизнедеятельности в условиях многокультурного информационного общества.

В этой связи поликультурное образование содействует: признанию абсолютных общечеловеческих ценностей; формированию уважительного отношения к людям различных этносов, конфессий, субкультур; развитию способности толерантного бесконфликтного поведения в условиях глобализации и многообразия культур; обеспечению взаимосвязи социальной и культурной адаптации детей и молодежи в поликультурном информационном социуме.

Поликультурное образование характеризуется «комплексом отношений: к личности как высшей ценности в педагогическом взаимодействии, как субъекту жизни, способной к культурному самоопределению и самоизменению; к педагогу как посреднику между человеком и культурой, способному ввести его в мир культуры и оказать помощь и поддержку каждой личности в индивидуальном самоопределении в мире отношений, ценностей и деятельности; к образованию, его содержанию как культурному процессу, в основе которого стоят личность, личностный смысл, общечеловеческие и национальные ценности, диалог и сотрудничество; к школе, учебному заведению как к целостному, поликультурному обра-

зовательному пространству, где живут и воссоздаются культурные ценности и образцы совместной жизни детей и взрослых, осуществляется интеркультурная коммуникация, межкультурное, межнациональное воспитание человека» [2, с. 182].

С учетом вышеизложенного представляется целесообразным определить задачи поликультурного образования, а именно:

- воспитать у молодежи интерес к другим культурам, понимание их своеобразия, готовность к взаимному сотрудничеству в условиях сосуществования различных национальностей, религий, культур, субкультур;
- сформировать у детей и молодежи мировоззренческую устойчивость и культурную идентичность, выработать умение общаться и сотрудничать с представителями разных национальностей, вероисповеданий, противостоять асоциальным проявлениям;
- подготовить молодых людей к межкультурным, межнациональным коммуникациям в информационном поликультурном мире;
- создать социально-педагогические условия и механизмы обеспечения поддержки детей и молодежи в поликультурной среде;
- добиться высокой вариативности в целях, содержании, технологиях, организационных моделях поликультурного образования и, одновременно, системности его применения в образовательных практиках.

На сегодняшний день, к сожалению, в России отсутствует целостная концепция и стратегия развития национального образования с опорой на принцип поликультурности. Не разработаны минимальные требования к содержанию учебных программ по предметам этнокультурного цикла, много нерешенных вопросов в отношении лицензирования и аккредитации национальных образовательных учреждений, в новом профессиональном стандарте отсутствует перечень компетенций, отражающих поликультурную грамотность будущих педагогов. Нередко законодательное сопровождение национально-регионального компонента образования идет в отрыве от его этнических особенностей, исторических и этнокультурных особенностей регионов.

Новый вектор педагогических исследований проблем поликультурного образования в условиях глобализации предполагает: во-первых – изучение его в контексте современного многокультурного информационного общества, мировой и региональной социокультурной ситуации; во-вторых – обоснование поликультурного образования как новой педагогической парадигмы, востребованной глобализацией и информатизацией общества, необходимостью самоорганизации и развития человека в многокультурном, современном мире; в-третьих – выявление сущности по-

ликультурного образования как фактора и средства позитивного развития личности в условиях глобализации и информатизации.

Теория поликультурного образования сопряжена и интегрирована: с философией гуманизма; теорией кросскультурализма и социокультурного детерминизма; идеями гуманистического личностно-ориентированного образования, обуславливающими культуросообразный, аксиологический, акмеологический, системный и синергетический подходы к обеспечению процесса обучения, воспитания и социализации детей и молодежи в условиях информационного многокультурного общества.

Условиями и, одновременно, критериями развития детей и молодежи в контексте философии гуманизма можно считать: отношение к молодому поколению как к самоценности; стремление молодежи к самоорганизации, самореализации, как к средству и способу выражения своего «Я» в поликультурном пространстве.

Кросскультурализм отражает целостность культурно-исторического развития человечества, идеологию равенства и разнообразия культур, доказывая, что все расово-этнические культуры самоценны и равны. Мы рассматриваем кросскультурализм как процесс развития личности средствами поликультурного образования, оказание ей помощи в культурной идентификации, в адаптации к поликультурному социуму и информационной среде. Поликультурное образование с позиций кросскультурализма отражает этнизацию содержания образования, возрастание роли родного языка в обучении и воспитании, развитие двуязычия и др. Функциями поликультурного образования являются: формирование и развитие у детей, молодежи и общества представлений о многообразии культур в мире и своей стране; воспитание позитивного отношения к культурным различиям; развитие умений гуманного взаимодействия с представителями других культур; создание условий и механизмов социально-педагогического обеспечения поддержки и безопасности детей и молодежи в многокультурной, многонациональной информационной среде.

В реализации функций поликультурного образования следует учитывать: наличие многообразия культурных ценностей и смыслов, национальных, религиозных и этнических обычаев и традиций; важность ознакомления учащихся с культурами Востока и Запада; необходимость научить их конструктивной жизнедеятельности в общностях, где влияние культур накладывается друг на друга; потребность в формировании у учащейся молодежи системы ценностей и критичности сознания.

Развитие поликультурного образования призвано опираться на принципы культуросообразности, поликультурности и полилингвизма, инте-

грации и культурной целостности, доступности и открытости, межкультурного диалога.

Принцип культуросообразности образования означает, что образование соответствует разнообразной палитре культуры, способствует культурной идентификации личности, содействует раскрытию индивидуальной культуры каждого ребенка, усиливает взаимодействие различных культур на основе диалога. Принцип культуросообразности определяет общие подходы и требования к образованию. Он предполагает организацию образования как культурного акта для представителей разных национальностей, конфессий, рас, формирование этнокультурной компетентности, межнационального и межкультурного согласия во всех сферах общения и жизнедеятельности человека.

Принцип поликультурности и полилингвизма отражает требования к обеспечению целенаправленного обучения, воспитания, развития и социализации обучающихся на когнитивном, ценностно-мотивационном и деятельностно-поведенческом уровнях. В нашей стране особая роль при этом принадлежит русскому языку как языку межнационального общения. Распространение русского языка неотделимо от распространения русской культуры и ценностей русского мира. Принцип поликультурности определяет критерии содержания поликультурного образования: отражение в учебном материале гуманистических идей, ценностей разных культур, принципов свободы и ненасилия; характеристика уникальных этнических, национальных самобытных черт в культурах народов России и мира; раскрытие в культурах российских народов общих традиций, позволяющих жить в мире, согласии и гармонии. Говоря о принципе поликультурности, следует рассматривать его в широком понимании, выходящем за рамки этнической, национальной составляющей. Важно учитывать и многие другие факторы: конфессиональную принадлежность, возраст, пол, образовательный ценз, социальное положение и т. д.

Интегративная функция культуры и образования направлена не на стирание культурных различий, а на объединение людей как в рамках одной культуры, так и за ее пределами и, в конечном счете, на осознание единства российского народа.

Принцип интеграции и культурной целостности предполагает создание учебных курсов, объединяющих несколько предметов из одной и разных общеобразовательных областей, при этом взаимопроникновение предметов выводит содержание поликультурного образования на качественно новый уровень. Представляется, что в этом отношении многие современные российские учебники оставляют желать лучшего, поскольку

ку они не отвечают критериям поликультурности ни на уровне общих и конкретных учебных целей, ни на уровне текстов, заданий и видов деятельности.

Поликультурное образование предполагает построение содержания и процесса образования на диалоговой межкультурной основе, сочетание федерального и регионального компонентов, развитие государственного русского языка и языков республик. Принцип доступности и открытости обеспечивает вхождение в другие культуры, преемственность историко-культурной традиции, межкультурное сотрудничество. Поликультурное образование предполагает всестороннее овладение культурой собственного народа, что является неперенным условием интеграции в другие культуры.

В современных условиях приоритетным направлением становится развитие у личности коммуникативных умений и навыков, обеспечивающих ей профессиональную и личностную мобильность в условиях поликультурного социума. Принцип межкультурного диалога содействует формированию чувствительности к культурным различиям, выработке терпимости к позициям и культуре других людей, стремления понять их и проявлять конструктивность и гибкость в принятии решений.

Поликультурное образование интегрировано в поликультурное образовательное пространство. Образовательное пространство представляет собой форму единства людей и складывается в результате их совместной образовательной деятельности. Образовательное пространство РФ выстраивается на основе национальных традиций, цивилизационных идеалов, национально-культурной идентификации подрастающего поколения, с учетом региональных особенностей и общемировых тенденций развития.

Под поликультурным образовательным пространством мы понимаем не только учреждения, специально созданные и предназначенные для воспитания и обучения подрастающего поколения, но и информационное пространство, ставшее, по сути, виртуальным миром жизни современной молодежи и подростков.

Поликультурное образовательное пространство способствует культурной идентификации личности, содействует более успешной ее социализации и адаптации в современном информационном мире.

К настоящему времени в науке сложилось несколько подходов к пониманию образовательного пространства (В.П. Борисенков, Ю.С. Давыдов, А.Я. Данилюк, А.Н. Джуринский, И.В. Колоколова, А.П. Лиферов, Н.Д. Никандров, В.Н. Пустовойтов, В.Е. Шукшуннов и др.). Среди его наиболее значимых признаков можно выделить следующие: высокий уровень

интеграции; согласованная деятельность образовательных учреждений, социальных институтов и органов управления образованием; свободный доступ на равных условиях всех граждан, входящих в общее образовательное пространство, к государственным образовательным и культурно-просветительским ценностям; академическая и профессиональная мобильность учащейся молодежи, педагогов, ученых; гибкая система содержания образования, включающая оптимальное количество информации об общезначимых элементах культуры. Образовательное пространство вырастает из взаимодействия различных входящих в него субпространств. Оно включает в себя множество субкультур, носителями которых являются самые разные социальные группы: представители различных рас и этносов, мужчины и женщины, городские и сельские жители и др. Образовательное пространство, возникающее на основе таких представлений, можно определить как поликультурное и полисоциальное.

Российские ученые (З.А. Малькова, Б.Л. Вульфсон, В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, М.Н. Кузьмин, А.Н. Джуринский, М.Н. Плоткин, Л.Л. Супрунова и др.) обосновали возможности поликультурного пространства как социально-педагогической среды обеспечения поддержки детства, выявили особенности воспитания поликультурного самосознания у детей и молодежи, определили отдельные пути и направления формирования гражданско-патриотической идентичности личности в условиях поликультурного образовательного пространства.

В их работах показано, что эффективность реализации образовательного потенциала поликультурного пространства России будет достигаться при условии, что базисом концепций и технологий образовательного процесса выступят: идеи и принципы поликультурного образования, система национальных и транснациональных ценностей, предполагающая формирование поликультурно-ориентированной личности, взаимосвязь школы, семьи и всех других субъектов поликультурного образовательного пространства.

Поликультурное образовательное пространство несводимо к множеству национальных, этнических, гендерных, социальных и других культур, оно вырастает из признания внутренней диалогичности любой культуры, необходимости скрытого, не всегда эмпирическим путем наблюдаемого культурного диалога.

Поликультурное образовательное пространство обладает рядом свойств и характеристик. Среди важнейших свойств поликультурного образовательного пространства выделяется аксиологичность и высокий уровень субъектности: «...высшей ценностью поликультурного образовательного

пространства является человек, личность учащегося, а главный смысл и цель образования ... связаны с его развитием, социально-педагогической поддержкой, защитой индивидуальности, ненасильственным культуросообразным воспитанием, созданием условий для творческой самореализации» [3, с. 113]. Оно предоставляет человеку «его собственное место в образовании», что не может сделать образовательная система: «...образовательное пространство выстраивается таким образом, чтобы предоставить человеку возможность к самоосуществлению, к организации самостоятельной деятельности, в ходе которой он осмысляет себя, мир культуры и свое место в этом мире» [4, с. 381].

А.А. Шогенов среди свойств образовательного пространства выделяет: потенциал свободы как возможность реализации в рамках «принципов и приоритетов образовательной политики» образования, основанного на гармоничном и свободном сочетании общечеловеческих ценностей, современных достижений глобальной мировой культуры, национально- и территориально-культурных традиций территориальных сообществ, народов, этносов и субэтносов Российской Федерации; многофункциональность как «соответствие многообразным целям, возможность решения разного уровня и типа задач, осуществление разнообразных видов образовательной деятельности»; многопрофильность как «предоставление широкого спектра образовательных услуг, дифференцированных по признакам разных видов содержания (в том числе, технологий образования)»; адаптивность и изменчивость как «высокая степень образовательной толерантности, быстрое реагирование на меняющуюся ситуацию» [5].

Названные свойства и характеристики поликультурного образовательного пространства соответствуют вектору социокультурного развития личности, общества и государства в современных условиях.

Поликультурное образовательное пространство может рассматриваться на нескольких уровнях, взаимосвязанных между собой принципами построения и функционирования: общенациональное образовательное пространство России, национально-региональные и территориально-региональные образовательные пространства субъектов федерации, муниципальные образовательные пространства, локальные (внутриучрежденческие, микросоциальные) образовательные пространства, семейные образовательные пространства, индивидуально-личностные образовательные пространства. Каждый из уровней характеризуется развитой системой педагогического сопровождения образования подростков и молодежи. Определяющим в формировании личности является качество этого

сопровождения в данном учебно-воспитательном учреждении: детском саде, школе, колледже, вузе.

Функционирование поликультурного образовательного пространства основано на ряде важных принципов: адаптации к различным ценностям в ситуации существования множества разнородных культур; толерантного взаимодействия между людьми, воспитанными в культурах с разными традициями; диалогических отношений между различными культурами; отказа от культурно-образовательного диктата и монополии одной из национальных культур. Поликультурное образовательное пространство обеспечивает создание условий и механизмов реализации прав граждан на качественное и доступное поликультурное образование и социальную адаптацию личности в многокультурном социуме. Оно способствует расширению межкультурного взаимодействия и интеркультурных коммуникаций между различными субъектами, социальными и возрастными группами и регионами страны. Поликультурное образовательное пространство не может возникнуть как результат суммирования и механического соединения множества образовательных систем.

Поликультурное образовательное пространство мы рассматриваем как особую социально-педагогическую категорию, направленную на укрепление связей в системе взаимодействия образования и культуры, различных ее форм с целью подготовки молодежи к жизнедеятельности, ее адаптации и социализации в условиях быстро меняющегося мира.

Поликультурное образовательное пространство мы также рассматриваем и как территориально обозначенную среду, включающую учреждения, специально созданные и предназначенные для воспитания и образования подрастающего поколения (детские сады, школы, училища, техникумы и т. д.), а также социальные системы и явления: люди, учреждения, предметный мир, общественные организации, средства массовой информации, ведущие идеи, ценностные ориентации, т. е. все то, что обуславливает глубокие изменения в образовании поликультурного информационного общества.

Поликультурная среда – это социум, в котором представлены и взаимодействуют культуры разных наций, народностей и этносов, субкультуры половозрастных, гендерных, социальных, профессиональных и других групп населения.

Образовательное пространство нацелено на воспитание коммуникативных характеристик личности, формирование у детей и молодежи позитивной «Я – концепции», социальной активности, уверенности в своих силах, критичности мышления, культивирование симпатий к себе и другим людям.

Поликультурное образовательное пространство – это совокупность образовательных, социальных и общественных институтов, ценностей и смыслов, принципов, традиций, технологий, взаимодействующих в контексте диалога культур.

В современном обществе имеет смысл, учитывая нарастающую его информатизацию, говорить о поликультурном виртуальном пространстве. Всемирное информационное пространство в современном обществе занимает особое место. Свободный доступ к ценностям культуры, высокие потенциальные возможности общения «без границ», многоликость и интеркультурность позволяют рассматривать виртуальное информационное пространство как образовательное [6, с. 92].

Поликультурное информационное образовательное пространство – это новая практика воспитания, которая призвана способствовать формированию поликультурно-ориентированной, социально-ответственной личности, готовой к жизнетворчеству и диалогу в условиях многокультурного мира. В нынешней ситуации растет число молодых людей, которые не могут ответить на вопросы: «Кто они есть?», «С кем они?», зачастую у таких лиц занижены нравственные смыслообразующие основы, присутствует неопределенность идентичности, а порой возникает идентичность деструктивной направленности. Трагедия в Керченском колледже – это вопиющий факт того, что отдельные молодые люди не могут справиться с рисками и вызовами, возникающими в семье, в социальном и личностном окружении, с пагубным влиянием на них вредоносного контента Интернета и социальных сетей. Поэтому так важно заниматься целенаправленной подготовкой детей и молодежи к самозащите от подобных негативных явлений. Необходимо выстраивать новое детское, молодежное информационное пространство, субъектами которого полноценно выступают: семья, СМИ, Интернет, радио, детские библиотеки, сфера дополнительного образования.

Очевидно, что в решении задач подготовки молодежи к жизни в современных и будущих социокультурных реалиях, большая роль должна отводиться новым педагогическим категориям – поликультурному образованию и поликультурному образовательному пространству. Они призваны содействовать приобщению молодежи к высокотехнологичному труду, к вершинам отечественной и мировой культуры, формировать у детей и молодежи гражданско-патриотическую идентичность.

В нынешней социально-экономической ситуации весьма важна поддержка личности в преодолении трудностей, с которыми сталкиваются дети, молодежь в поликультурной среде. В связи с этим уместно выделить главные приоритеты поликультурного воспитания:

- возрождение ценностей общечеловеческой и национальной культур, восстановление традиций межпоколенных отношений, развитие культурно-исторической памяти, гуманизация личности и общества;
- создание благоприятных социально-педагогических условий, поддержка и защита детей и молодежи в многонациональном обществе и поликультурном социуме;
- проектирование новых технологий и практик воспитания по развитию гармоничной личности, ответственно подходящей к выбору действий в поликультурном глобализованном мире;
- формирование у молодежи критического сознания, социальной ответственности, умения общаться и сотрудничать с людьми разных поколений, традиций и социокультурных групп;
- воспитание веротерпимости, позитивного отношения к культурным различиям, миролюбие и гуманистическая направленность личности.

Поликультурное воспитание мы рассматриваем как систему и социально-педагогический процесс вхождения развивающейся личности в мир культуры путем выработки гражданственности и духовно-нравственных ценностей и привычек социализации и жизнедеятельности личности в многонациональном, многокультурном обществе.

Анализ педагогической практики показывает, что зачастую используемые сегодня пути и средства поликультурного воспитания во многом устарели и малоэффективны. Современное общество требует проектирования новых моделей, инновационных методик и стратегий воспитания, которые смогли бы обеспечить гармоничное развитие личности в условиях информатизации и глобализации многокультурного общества. Важно использовать проектный подход с привлечением средств мультимедиа, информационно-коммуникационных технологий, сред и средств воспитания с помощью виртуальных музеев различной тематики, видео конференций и телемостов, размещения тематических баннеров, социальной рекламы, тематических сайтов и др., посвященных проблемам и задачам поликультурного воспитания.

Социокультурные реалии, становление новой цивилизации создают беспрецедентные возможности для развития человека, более эффективного решения многих его профессиональных, экономических, социальных и бытовых проблем. Использовать эти возможности смогут только те, кто будет обладать высоким уровнем общей культуры, необходимыми ключевыми компетенциями, высокими личностными качествами, умением ориентироваться в многокультурном мире, способностью учиться и переучиваться.

Поликультурное образование, поликультурное воспитание и поликультурное образовательное пространство будут играть все большую роль по мере их педагогизации, включения всех субъектов, социальных, культурных и других институтов в широкую педагогическую деятельность.

С этим связана необходимость учета национальных и культурных особенностей в подготовке будущих педагогов, а также в повышении квалификации и переподготовке учителей и педагогов высшей школы.

Оптимизация подготовки педагогических кадров в контексте учета принципов поликультурности в нынешних условиях определяется вектором современного развития страны. Его показателями выступают:

- формирование духовно-нравственной и педагогической культуры, профессиональной компетентности педагога на основе учета национальных и региональных особенностей. Система подготовки педагогических работников должна развиваться с учетом реалий современной социокультурной ситуации, выражающейся в сложных социокультурных трансформациях информационного поликультурного общества. Как следствие, подготовка педагогов должна включать в себя систему этнокультурной подготовки в контексте взаимосвязи образования и культуры. Средством формирования «поликультурно-ориентированного» педагога могут выступать как специализированные курсы, так и отдельные модули и темы, интегрированные в существующие учебные дисциплины. Например, в курсе педагогики целесообразно особое внимание уделить национальным особенностям воспитания, особенностям социализации в отдельных регионах Российской Федерации; в курсе истории и социологии – определить культурно-исторические особенности отдельных регионов и др.;

- систему профессиональной подготовки педагогических кадров целесообразно выстроить как совокупность традиционных и инновационных, культуросообразных образовательных технологий, включающую в себя элементы проектирования, моделирования, пространственного планирования, личностной направленности и адресности образования;

- изменение содержания учебных программ и технологий обучения в целях: обеспечения реализации на основе оптимальной интеграции профессионального стандарта педагога и стандартов различных уровней общего и профессионального образования; практической подготовки студентов; усиления связи всех компонентов содержания подготовки (предметных, психолого-педагогических, информационно-технических) с практическими профессиональными задачами педагога, реализуемыми в поликультурной информационной среде.

- развитие института практик, стажировок, а также педагогического наставничества, сопровождающих работу будущих специалистов и начинающих педагогов в поликультурном информационном образовательном пространстве;

- для системы профессионального образования существенное значение имеет динамика поликультурной среды, изменения в общественно-производственной сфере. Как следствие, система подготовки педагогических кадров призвана иметь прогностически ориентированный характер, опираться на культурно-исторические особенности отечественной системы образования и передовой зарубежный опыт, работать на перспективу – учебные планы и программы подготовки учителей и преподавателей должны строиться на основе анализа не только перспектив социально-экономического развития страны и регионов, но и миграционных процессов, процессов культурной ассимиляции и особенностей социализации детей и молодежи в новых социокультурных реалиях информационного общества.

Современные педагоги должны отличаться: высокой общекультурной грамотностью, знанием основ поликультурного образования; владением несколькими языками и знаниями в области различных культур, пониманием социально-психологических особенностей современной учащейся молодежи; умением вносить в содержание и процесс образования идеи, отражающие культурное многообразие мира, страны, этнической группы.

Практика поликультурного образования требует введения нетрадиционных методов, форм и инновационных технологий обучения и воспитания. Поликультурное образование обретет эффективность лишь в том случае, если оно будет пронизывать всю методику обучения и воспитания, и эти вопросы требуют детальной теоретической и прикладной проработки.

В условиях развертывания процессов глобализации и интеграции следует обеспечить каждому человеку возможность понять другого и мир в целом в его хаотичном движении к некоему единству. Для этого необходимо научиться понимать самих себя и осознать свою культурную идентичность.

Концепция поликультурного образования создает базу обеспечения в современном обществе социальной стабильности и адаптации личности в многокультурной среде; служит средством разработки педагогических моделей и технологий удовлетворения образовательных, познавательных и культурных потребностей человека.

Поликультурность, поликультурное образование, поликультурное воспитание, поликультурное образовательное пространство – это объективная реальность современного образования, общества, мира. Феномен поликультурности находит отражение практически во всех социальных процессах и особо важно, что данное понятие выступает важнейшей категорией современной парадигмы образования. Поликультурное образование как новая педагогическая парадигма выражает общие свойства и связи подструктур современной системы образования в выработке современных теорий, методологий и практик воспитания личности, адаптированной к информационному многокультурному обществу.

Литература

1. Борисенков, В.П. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования [Текст] : моногр. / В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк. – М. ; Ростов н/Д : РГПУ, 2004. – 576 с.
2. Гукаленко, О.В. Поликультурное образование: теория и практика [Текст] : моногр. – Бендеры : Полиграфист, 2003. – 326 с.
3. Гукаленко, О.В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве [Текст] : моногр. – Тирасполь : РИО ПГУ, 2000. – 302 с.
4. Гукаленко, О.В. Основные подходы к организации места человека в парадигме культуросообразного образования [Текст] // Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования : моногр. / В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк. – М. ; Ростов н/Д : РГПУ, 2004. – 576 с.
5. Шогенов, А.А. Интеграционные процессы как фактор развития образовательного пространства поликультурного региона [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – М., 2007. – 48 с.
6. Пустовойтов, В.Н. Методологические основы формирования познавательной компетентности старшеклассников в процессе обучения математике [Текст] : моногр. – Брянск : Ладомир, 2013. – 268 с.

А.В. МЕРЕНКОВ

Теоретические подходы к анализу особенностей воспитания в современных условиях

Современная ситуация в российском воспитании характеризуется воспроизводством тех проблем, которые появились в процессе перехода к рыночной экономике, когда была разрушена прежняя система формирования подрастающего поколения на основе определенной идеологии. Она обеспечивала объединение усилий семьи, школы, учреждений культуры, общественных объединений в решении задачи формирования всесторонне развитой личности. Практика доказала невозможность ее реализации. Однако эта идея выражала вековую мечту человечества создать такие условия общественной жизни, когда каждый человек сможет максимально раскрыть свои задатки, способности в созидательной деятельности, обеспечивающей прогрессивные изменения всех сфер общественной жизни.

В 90-е годы прошлого века произошел отказ «от воспитания как целенаправленной педагогической деятельности. Общественному сознанию навязывается идея самотека в воспитании» [1, с. 6]. Школьные учителя стали заниматься преимущественно решением задач обучения, средства массовой информации, учреждения культуры рассматривать себя как источники подачи информации о процессах, происходящих в общественной жизни, а функцию воспитания подрастающего поколения закрепили за семьей. При этом не возникал вопрос о том, насколько современные родители готовы к выполнению этой традиционной задачи в качественно новых политических, экономических, социокультурных условиях, которые характеризуются разрушением прежней устойчивости всех сфер жизнедеятельности человека, когда опыт, знания старшего поколения можно было успешно использовать молодежью в труде, в быту, отношениях с разными людьми.

Современный научно-технический прогресс ведет к тому, что новые технологии, технические устройства, применяемые в быту, лучше осваиваются молодыми людьми, а не представителями старшего поколения. Разрушаются прежние представления об организации трудовой, семейной жизни, общения с представителями разных культур. Интернет создал новую систему получения знаний, возможность коммуникации через социальные сети, что существенно меняет процесс приобретения личностью тех ценностных ориентации, которыми она руководствуется в отношениях с родителями, друзьями, одноклассниками, коллегами по работе,

представителями разных социальных групп, обществом. Обострилась проблема самостоятельного выбора каждым молодым человеком содержания моральных, трудовых, эстетических норм и правил, определяющих его повседневную жизнедеятельность. Создается иллюзия их многообразия и свободного выбора, на который будто бы не влияют те социальные условия, в которых происходит социализация личности.

Неизменным остается направленность ориентиров той воспитательной деятельности, которая осуществляется семьей, школой, СМИ, учреждениями культуры, государством. С одной стороны, в федеральных государственных образовательных стандартах, определяющих воспитательную деятельность школы, утверждаются коллективистские по содержанию ориентации. Так, например, при обучении школьников на ступени основного общего образования результатом должно быть «воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, прошлое и настоящее многонационального народа России; осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества; усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной» [2, с. 5].

С другой стороны, средствами массовой информации, примерами людей, становящимися кумирами части молодежи, утверждается представление о том, что следует в первую очередь руководствоваться личными интересами. Государство не обеспечивает получение качественного образования, трудоустройства, исходя из приобретенной профессии, достойного уровня материальной жизни, поэтому следует надеяться только на себя. Индивидуалистические ориентации, свойственные поведению значительности части людей во всех капиталистических странах, становятся содержанием того воспитания, которое, не всегда осознанно, осуществляется родителями, определенной частью деятелей искусства, литературы, представителей средств массовой информации в современной России.

Как показали исследования социологов, в настоящее время в стране выделяются следующие группы: имеющие сильную индивидуалистическую ориентацию, слабую индивидуалистическую, слабую социальную и сильную социальную, под которой понимают коллективистскую [3]. Однако понятия «индивидуализм» и «коллективизм» в их привычном противопоставлении не отражают современные процессы, происходящие как в России, так и в мире в целом. Понятие «коллективизм» характеризует совместную трудовую, бытовую, общественную деятельность, направ-

ленную на решение общих задач конкретной социальной группы. Коллективистские ориентации утверждаются в любой общности, независимо от общественного строя, когда существует общая цель, требуется согласованность усилий каждого работника. Распространение в настоящее время таких видов труда, которые могут осуществляться отдельными специалистами без привлечения других работников, ведет к сужению пространства востребованного обществом коллективизма. Так, например, фрилансеры, работая в одиночестве, реализуют свою индивидуалистическую ориентацию не в ущерб качеству выполняемой ими работы.

Как известно, в традиционном учебном процессе коллективизм выработать сложно, так как ученик должен самостоятельно осваивать требуемые знания на уроках, при выполнении домашних заданий. Выход из этой ситуации нашел А.С. Макаренко, организовав школьное производственное предприятие, труд на котором позволял активно формировать ориентации на общие цели и результаты работы у каждого школьника. В настоящее время только при проведении отдельных мероприятий, в которых учащиеся самостоятельно определяют их цели, координируют действия каждого участника, возникает необходимость в коллективистских ориентациях.

Индивидуализм, если его понимать как стремление достигнуть высоких результатов в какой-либо деятельности, самостоятельно развивая задатки, способности, может содействовать решению важных для социума задач. В определении воспитания, которое используется в законе об образовании, принятом в 2012 году, отмечается, что оно должно быть направлено «на развитие личности, создание условий для самоопределения и самореализации на основе общекультурных и духовно-нравственных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества, государства» [4]. Отмечается, что, во-первых, воспитание является важнейшим средством развития личности, без которого она не освоит нормы, правила совместной деятельности людей. Во-вторых, развитие происходит путем самоопределения, самореализации, что требует воли, терпения, заинтересованности человека в познании своей индивидуальности, раскрытии того, что ему дано природой. В-третьих, содержание ориентаций на самопознание, саморазвитие определяется духовными ценностями, нормами, правилами, утверждающими необходимость сотрудничества при реализации интересов тех малых и больших общностей, частью которых является личность. Снимается противопоставление индивидуализма и коллективизма, если самореализация обеспечивает создание тех продуктов духовной и материальной культуры, которые улучшают жизнь окружающих людей, больших социальных групп.

Следовательно, при анализе проблем современного воспитания следует исходить не из противопоставления индивидуализма и коллективизма, а иных различий. Воспитание в современных условиях характеризуется обострением борьбы между двумя культурами, которые определяют и определяют жизнедеятельность человека на протяжении всей истории его существования. Традиционно понятием «культура» обозначают то положительное, что содействует созданию продуктов материальной и духовной деятельности в интересах больших социальных групп, общества в целом. Все, что ведет к разрушению, уничтожению достижений человеческого разума обозначают термином «антикультура» [5]. Исходя из такого подхода, выделяются моральные и аморальные поступки, действия, соответствующие нормам права или нарушающие их. С теми, кто не соблюдает выработанные социумом предписания, всегда велась активная борьба, однако до сих пор происходит воспроизводство субъектов, руководствующихся асоциальными ориентациями и установками. Они рассматриваются как проявление эгоизма человека.

Источником его считается природа человека, на изменение которой должны быть направлены с раннего детства усилия всех субъектов социализации личности. Во всех религиозных учениях, трактатах о морали эгоизм трактуется как источник всего негативного, что проявляется не только в поведении отдельных индивидов, но и в политике отдельных стран, союзов, создаваемых ими. Экономическое давление, протекционизм, захватнические войны являются ярким проявлением эгоизма тех, кто претендует на мировое господство. Так было нередко в прошлом, так мир живет и в наше время. С одной стороны, постоянно ведется борьба с распространителями фейковой информации, манипулирующими сознанием и поведением людей, совершающими разного рода преступления против личности, этносов, малых и больших стран. С другой стороны, те, кто нарушает нормы морали, права, постоянно совершенствуют способы кражи информации, денежных средств, методы психического и физического насилия, подчинения своей власти как отдельных индивидов, так и разных общностей. Объяснить это только проявлением природного эгоизма невозможно.

Человек создает две качественно различающиеся культуры, которые характеризуются особыми методами воспитания личности не только в детстве, но и на протяжении всей жизни. Культура, которая всегда утверждалась как ведущая, направленная на объединение, совместную деятельность в интересах больших масс людей, заботу о каждом человеке, не возникла сама собой, у нее есть природная основа, которая толь-

ко последнее время стала изучаться наукой. Исследования показали, что эта культура базируется на инстинктах заботы о потомстве, совместной защите от врагов, добыче пищи, ярко выраженных у стадных животных, включая некоторые виды обезьян [6].

Человек своей творческой деятельностью обеспечивает усиление того, что ему дано природой, развивая культуру сотрудничества, заботы об отдельных индивидах, малых и больших социальных группах. Она характеризуется тем, что целью индивидуальной или коллективной деятельности человека является улучшение условий труда, быта, досуга тех общностей, членом которых он является: семьи, дружеской группы, производственного объединения, этноса, населения страны, всего человечества. Сотрудничество требует честности, порядочности, совести, чувства долга, ответственности, трудолюбия, готовности оказать бескорыстную помощь тем, кто нуждается в ней.

Этой культуре всегда противостояла культура, направленная на усиление природного эгоизма, присущего всем животным, включая человека. Р. Докинг, исследуя механизмы выживания организмов, указывает на действие «эгоистического гена», который проявляется в сексуальной активности, при добыче пищи любыми способами, спасении особи от врагов [7]. Хитрость, обман, агрессивность, присущие животным, человек особой творческой деятельностью усовершенствовал, создавая изощренные способы лести, клеветы, шантажа, злоупотребления служебным положением, физического насилия. Люди изобрели разные способы подавления воли противника, мучения жертв произвола, обогащения любыми методами, захвата власти.

Э. Дюркгейм использует термин «эгоизм» при анализе социальных причин самоубийств. «Если условиться называть эгоизмом такое состояние индивида, когда индивидуальное „я“ резко противопоставляет себя социальному „я“ и в ущерб этому последнему, то мы можем назвать эгоистичным тот частный вид самоубийства, который вызывается чрезмерной индивидуализацией» [8, с. 133]. Однако этим же определяется желание выжить любыми способами, достичь материального достатка, власти над окружающими людьми.

Американский социолог Р. Мертон попытался объяснить причины того, что современная наука мало внимания уделяет анализу форм проявления человеческого эгоизма. «Многие процедуры, которые с точки зрения отдельных индивидов эффективнее всего обеспечивали бы обретение желаемых ценностей – применение силы, обмана, власти, – выведены за пределы институциональной сферы разрешенного поведения» [9,

с. 243]. По мнению исследователя, отдельные виды девиантного поведения, если они не создают угрозу жизни, здоровью, психологически вполне обоснованы и поэтому укладываются в норму. Ее нарушение возникает в результате «расхождения между культурно предписанными устремлениями и социально структурированными путями осуществления этих устремлений» [9, с. 247]. Для достижения одобряемых социумом целей индивидами нередко применяются осуждаемые моралью и запрещенные законами способы. Однако это не останавливает желающих реализовать эгоистические по содержанию и направленности побуждения.

При этом господствующая в капиталистическом обществе система социальных ценностей ведет к усилению природного эгоизма. Цель, связанная с достижением богатства, являющегося показателем жизненного успеха, побуждает индивидов, как отмечает Р. Мертон, искать любые средства ее реализации [там же, с. 249–252]. «Призыв культуры очевиден: нельзя предаваться унынию, нельзя прекращать борьбу, нельзя понижать свои цели, ибо не неудача, а скромная цель – вот что является преступлением» [там же, с. 251]. Условия общественной жизни выступают в качестве основного фактора, формирующего у подрастающего поколения установку на принятие и реализацию правил культуры эгоизма.

Носителями этой культуры создана особая мораль, оправдывающая использования самых «грязных» методов получения личной выгоды. Для достижения этой цели можно хитрить, быть жестоким, предавать, поскольку действует правило: победил тот, что сумел первым обмануть, нанести удар в спину противника. Такие люди легко поддаются подкупу, сами побуждают к получению взяток, отказываясь от когда-то принятых ими норм честности, порядочности, принципиальности. При этом особенностью усвоения культуры эгоизма является то, что ее ценности, на первый взгляд, не являются предметом специального воспитания. Семья, школа, средства массовой информации специально не обучают методам изощренной лжи, лести, принуждения к подчинению с помощью психического и иного давления. Эти качества человек начинает, нередко неожиданно для себя и окружающих, проявлять при общении с непосредственным руководством, людьми, занимающими высокое социальное положение, представителями органов власти и т. п. Когда же сам начинает продвигаться по карьерной лестнице, то вдруг обнаруживается способность быть грубым, жестким, требующим полного подчинения своей воле.

Такое поведение, видимо, определяется, во-первых, включением генетически заложенных программ проявления эгоизма, направленного на обеспечение самосохранения у тех, кто взаимодействует с субъектами, утвержда-

ющими всеми способами власть над зависимыми от них людьми. Многие, оказываясь в такой ситуации, вынуждены льстить, заискивать, изображать полную покорность. У тех, кто жестко диктует им свою волю, также включаются особые природные программы, прежде находившиеся в «спящем» состоянии. Во-вторых, повседневная общественная жизнь постоянно демонстрирует примеры разного по содержанию эгоистического поведения, позволяющего отдельным индивидам стать материально обеспеченными, известными, популярными. Воспитание культуры эгоизма происходит, когда такие люди становятся кумирами, которым хочется подражать.

Для утверждения норм и правил культуры сотрудничества, заботы о людях, примеров их реализации оказывается недостаточным. Требуется не только получение знаний о том, как и для чего их нужно соблюдать. Превращение приобретенной информации в соответствующие ценностные ориентации происходит тогда, когда человек включается в деятельность, направленную на создание значимого для других людей продукта, помогает оказавшимся в сложной жизненной ситуации, проявляет милосердие и т. п. При этом, личности необходимо постоянно подавлять периодически возникающие потребности в получении каких-либо преимуществ благодаря занимаемому социальному положению, должности, а не способностям, талантам.

Анализ сущности и содержания двух разных культур позволяет выделить особые механизмы, действующие в процессе приобщения личности к утверждаемым ими ценностям. В педагогической науке они не всегда выделяются, хотя элементы этих механизмов используются на протяжении всей истории человечества. Речь идет о совокупности тех социальных чувств, которые, последовательно возникая в процессе онтогенеза, обеспечивают превращение правил определенной культуры в стереотипы повседневного поведения личности.

Практика семейного, школьного воспитания показывает, что выработке определенных по содержанию и направленности чувственных переживаний человека не уделяется должное внимание. Не учитывается то, что, во-первых, получение положительных чувств является одним из ведущих побудителей деятельности социальных субъектов. Люди хотят переживать радость при завершении какого-либо дела, избегая страха, неуверенности в процессе движения к поставленной цели. Во-вторых, чувства дают ту психическую энергию, которая умножает физические силы организма, позволяя преодолеть возникающие трудности. В-третьих, одинаковые по форме переживания чувства возникают при осуществлении разных по содержанию действий. Так, например, может быть радость как от интерес-

ной работы, так и от активного отдыха. Следовательно, при воспитании определенных чувств требуется всегда выявлять содержание действий, которые их вызывают. В-четвертых, выделяются особые чувства, которые определяют переход от одного уровня освоения социальных норм к другому, более полному их принятию.

Среди этих чувств ведущая роль принадлежит чувству гордости, которое изучал с психологических позиций Р.Х. Шакуров. Им подробно исследован процесс становления разных типов гордости у детей дошкольного возраста [10]. Показано, что все дети с 2,5–3-х лет пытаются показать свои достижения в процессе взросления, наличие которых подтверждается положительной оценкой окружающих. Она вызывает гордость ребенка за себя, побуждающую повторять одобряемое поведение, которое постепенно превращается в привычное. Так происходит освоение всех норм и правил, предъявляемых субъектами воспитания к личности в процессе социализации.

Разные типы гордости запускают механизм приобщения человека к культуре сотрудничества или культуре эгоизма. Выделяются три типа гордости: завышенная (гордыня), заниженная и адекватная, которую, исходя из проведенных нами исследований, следует рассматривать как нормативную. Она характеризуется, во-первых, тем, что ее содержанием является освоение норм культуры сотрудничества, заботы о других людях, природе, готовность участвовать в общей для группы работе. Во-вторых, переживанием радости за умение преодолевать трудности, возникающие при освоении нового, требующего подавления эгоистических побуждений. На основе нормативной гордости появляется возможность воспитывать в 4–4,5 года чувство стыда за периодическое нарушение тех правил поведения, опыт реализации которых уже имеется у ребенка. Формирующаяся с пяти лет способность к самооценке позволяет с этого возраста развивать совесть, а с 6–7 лет чувство долга, без которого невозможно научиться выполнять ту работу, которая не всегда соответствует желаниям индивида, требует значительных усилий, умения действовать в интересах других социальных субъектов. Завершается механизм саморазвития становлением чувства ответственности за себя и окружающих. Оно может быть воспитано у личности к 11–12 годам, когда предоставляется самостоятельность в организации коллективных дел, решении собственных проблем.

В течение всей жизни у человека эти чувства обеспечивают развитие уважительного отношения к людям, милосердия, доброты, трудолюбия, профессионализма, честности, принципиальности, самоконтроля, воли, терпения при преодолении жизненных трудностей, патриотизма.

Закрепление ориентаций на реализацию норм культуры сотрудничества обеспечивается другим механизмом, также включающим пять чувств. Первым является мужественность, формирующая внутреннюю силу для деятельности в интересах социальной группы, ценности которой стали ведущими для личности. Достижение успехов в их реализации ведет к появлению уверенности в правильности осуществляемых действий. При этом возникает понимание того, что планируемый результат приходит тогда, когда человек контролирует разумом возникающие разнонаправленные эмоции, вырабатывая внутреннее спокойствие. Реализация поставленной цели ведет к появлению радости, на основе которой утверждается любовь к тем мыслям, чувствам, поступкам, которые определяют сотрудничество, заботу о других людях, природе.

Становление ориентаций на культуру эгоизма определяется действием иных механизмов. Заниженная гордость возникает в результате чрезмерной требовательности родителей, других взрослых к формирующейся личности. Они жестко наказывают детей 2–3 лет за совершаемые проступки, не выявляя причины, подавляют веру в возможность добиться с помощью воли, терпения желаемых результатов. Включается механизм усиления данных природой чувств, обеспечивающих самосохранение индивида. Постоянная негативная оценка ведет к появлению страха ее получения при совершении каких-либо самостоятельных действий. Это ведет к снижению активности в освоении норм и правил пользования различными предметами, общения с окружающими людьми.

В.А. Сухомлинский писал, что «ни один ребенок не должен чувствовать и осознавать: я неудачник, ничего у меня не получается, ничего путного из меня не выйдет... Если только эти мысли зародились в детской голове, он, ребенок, больше не наш воспитанник, и семья его – отец и мать выпали из сферы вашего воспитательного влияния. В том и заключается гуманная миссия воспитателя, чтобы самый слабый ученик переживал радость успеха: лишь при этом условии он ваш воспитанник, а в семье его маленькие радости являются огромной духовной силой, укрепляющей духовную общность матери и отца» [11, с. 62].

Страх порождает неуверенность в себе, так как отсутствует опыт совершения одобряемых поступков. Постепенно появляются изменения в психике, выражающиеся в возникновении раздражения как реакции на требования родителей, других взрослых. У индивида появляется злость к людям, унижающим его внутреннее достоинство. Злость вызывает ненависть, ведущую к различным формам агрессии, включая использование оружия. Этим, в частности, объясняются преступле-

ния, совершенные в 2018 году подростками в ряде учебных заведений России.

Завышенная гордость (гордыня) запускает механизм освоения тех правил культуры эгоизма, которые связаны с самовозвышением личности, получением особых преимуществ, власти над людьми. Гордыня начинает формироваться уже в раннем детстве, если ребенку позволяют проявлять своеволие, командовать взрослыми. Это ведет к появлению первого элемента механизма аморального развития личности с завышенной гордостью – мнимого бесстрашия. У человека создается иллюзия того, что допустимо все, независимо от возможных негативных последствий. Нормы культуры сотрудничества, ориентирующие на заботу о других людях, отвергаются.

В.А. Сухомлинский считал, что причиной воспитания таких детей является чрезмерная родительская любовь, в которой отсутствует ответственность за его будущее. «Самое страшное во взаимоотношениях родителей и детей – это бездумное „кормление“ материальными удовольствиями и пустота, убогость духовной, сердечной жизни ребенка. Это и есть неумение любить... Как огня бойтесь, матери и отцы, чтобы в сознании ребенка не засела мысль о том, что он всегда прав; все, что он делает, – хорошо. В ней – источник духовного одеревенения; она, эта мысль, под корень рубит взаимное долженствование; маленький человек делает свои первые шаги с убеждением, что ему все должны, а он никому не должен. Мысль о том, что все сделанное мною хорошо, что я всегда прав, – это тот горький яд эгоизма, который на всю жизнь отравляет человеческое существо. Уметь любить – это значит не допустить даже возникновения такой мысли» [11, с. 55].

Мнимое бесстрашие рождает самоуверенность, когда человек считает, что все совершаемые им поступки правильны. Самоуверенность, становясь привычкой, формирует чувство превосходства над окружающими людьми. Утверждается представление о своей исключительности, что ведет к возникновению презрения к тем, кто готов выполнять любое желание такого человека. Завершается процесс моральной деградации появлением чувства всевластия, лишаящего социального субъекта какого-либо самоконтроля [12, с. 72–78].

Изменение направленности сознания и поведения людей с заниженной или завышенной самооценкой обеспечивается только путем включения их в совместную с другими людьми работу, направленную на заботу о нуждающихся в помощи, поддержке. Иные варианты, связанные с усилением контроля, наказания за проступки чаще всего не приносят желаемых результатов.

Анализ теории организации воспитания в современных условиях показывает, что оно должно осуществляться на знании роли как природных,

так и социальных факторов, влияющих на соблюдение социальными субъектами в одних жизненных ситуациях норм культуры сотрудничества, а в других правил культуры эгоизма. Профилактика аморального, асоциального поведения обеспечивается включением личности в процесс выработки нормативности гордости, стыда, совести, долга, ответственности, составляющих, как показывает исторический опыт, основу культуры сотрудничества. Предпринимаемые в настоящее время попытки снижения ценности этих чувств ведут к усилению ориентации на реализацию подрастающим поколением правил культуры эгоизма. В связи с этим, для повышения эффективности воспитательной деятельности семьи, школы требуется обучение педагогов, родителей методам использования механизмов развития и саморазвития при воспитании детей разного возраста.

Литература

1. Караковский, В.А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем [Текст] / В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванов. – М. : Новая школа, 1996. – 160 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный Минобрнауки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897.
3. «Крайне неприятный тип». Советский человек изменился. И стал еще хуже [Электронный ресурс]. – Режим доступа: lenta.ru/articles/2018/11/30/collective.
4. «Об образовании в Российской Федерации» Ст. 2 Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ. [Текст]
5. Руткевич, М.Н. Человек, творчество, культура: диалектика понятий [Текст] // Человек как творец культуры : темат. сб. Всерос. науч.-практической конф. «Творчество и культура». – Екатеринбург, 1997. – 382 с.
6. Вааль де Ф. Истоки морали. В поисках человеческого у приматов [Текст]. – М. : Альпина Нон-фикшн, 2017. – 376 с.
7. Докинз, Р. Эгоистичный ген [Текст]. – М. : АСТ ; CORPUS, 2013. – 512 с.
8. Дюркгейм, Э. Самоубийство. Социологический этюд [Текст]. – М., 1994. – 284 с.
9. Мертон, Р. Социальная теория и социальная структура [Текст]. – М., 2006. – 312 с.
10. Шакуров, Р.Х. Самолюбие детей: дошкольный возраст [Текст]. – М. : Просвещение, 1969. – 243 с.
11. Сухомлинский, В.А. Как воспитать настоящего человека [Текст]. – М. : Педагогика, 1989. – 297 с.
12. Меренков, А.В. Педагогика саморазвития личности [Текст]. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2001. – 331 с.

С.А. ВЕТОШКИН

Достойное поведение как педагогическое понятие и цель воспитания

Рассуждение о достойном поведении необходимо начинать с сущностных признаков понятия «достоинство личности», имеющего свои этимологические, философские, правовые и педагогические аспекты.

В словаре В.И. Даля под *достоем* (*м*), *достойностью* (*жс*) понимается приличие, приличность, соразмерность; чего стоит человек или дело, по достоинству своему. Под *достоинством* (*ср*) также подразумевается стоимость, ценность, добротность, степень годности; отличное качество или превосходство [1, с. 1193].

В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой одним из значений слова «достоинство» является совокупность высоких моральных качеств, а также уважение этих качеств в самом себе [2, с. 177].

В юриспруденции под достоинством понимается неотъемлемое свойство человека как высшей ценности, принадлежащее ему независимо от того, как он сам и окружающие люди воспринимают и оценивают его личность. В гражданском праве достоинство – одно из нематериальных благ, принадлежащих человеку от рождения, оно не отчуждаемо и непередаваемо. Достоинство личности охраняется уголовным законом, а в конституционном праве достоинство личности – критерий отношения государства к личности и ее правовому статусу как высшей социальной ценности [3, с. 213].

В Преамбуле Всеобщей декларации прав человека, принятой Генеральной Ассамблеей ООН 10.12.1948 г., обоснование появления данного документа начинается с достоинства: «Принимая во внимание, что признание достоинства, присущего всем членам человеческой семьи, и равных и неотъемлемых прав их является основой свободы, справедливости и всеобщего мира...» [4].

Достоинство личности наиболее очевидно проявляется в достойном поведении, которое позволяет оценивать личность с точки зрения общественной полезности ее поступков в тех или иных жизненных ситуациях. Человек достойного поведения признается таковым на основе соответствия его поведения принятым в обществе нравственным и правовым нормам, а также существующим правилам и традициям. Только в поведении человека могут проявиться его позитивные или негативные качества, других достоверных критериев оценки личности просто нет.

Достойное поведение в наибольшей степени отражает представления о поведенческих образцах и нравственно-ценностных ориентирах обще-

ства, следуя которым личность вполне обоснованно может испытывать самоуважение и рассчитывать на уважение окружающих.

Сущность воспитания личности, исходя из общеупотребляемых формулировок, заключается в формировании и развитии у нее нравственных качеств, таких как честность, порядочность, культурность, добросовестность, приличие, благородство, профессионализм и т. п. Но в данном случае формулировка цели воспитания без ее существенного признака – достойного поведения, не является завершенной, учитывая, что нравственные качества представляют ценность для общества не сами по себе, а лишь при их проявлении в поведении. В этом смысле не будет ошибочным признать целью воспитания достойное поведение, так как именно в нем проявляются самые лучшие, нравственные человеческие качества. Достижение данной цели является весьма трудоемким и квалифицированным делом, требующим от педагогов больших знаний и опыта.

В педагогике принято подразделять различные виды воспитания – нравственное, правовое, трудовое, физическое, эстетическое, художественное, профессиональное, экологическое, экономическое, политическое и другие. Цели этих видов воспитания имеют свои различия, но, несмотря на это конечной целью воспитания следует признать достойное поведение личности в различных сферах жизни. Например, результатом профессионального воспитания должна быть эффективная профессиональная деятельность, вызывающая уважение окружающих, так как иное отношение к делу будет недостойным.

Вопросом, каким должен быть человек, постоянно задавались философы и педагоги всех времен и народов. Классики мировой литературы в своих произведениях также не могли обойти эту тему.

В романе Ч. Айтматова «И дольше века длится день» (1980) главный герой романа казах Едигей: «...приходил к выводу, что самое лучшее, что может человек сделать для других, так это воспитать в своей семье достойных детей. И не с чьей-то помощью, а самому изо дня в день, шаг за шагом вкладывать в это дело всего себя, быть, насколько можно, вместе с детьми». В другом романе «Плаха» (1986) Ч. Айтматов пишет: «Тяжелее всего человеку быть человеком изо дня в день» [5]. Несомненно, что речь идет о том, как трудно быть достойным человеком, достойным самого понятия «человек».

Широко известна фраза И. Канта: «Две вещи наполняют душу всегда новым и все более сильным удивлением, чем чаще и продолжительнее мы размышляем о них, – это звездное небо надо мной и моральный закон во мне» [6].

И. Кант не мог не задаваться вопросом, почему в одних моральный закон существует, а в других – нет, почему одни являются эталоном для подражания, демонстрируя своим поведением высокие моральные качества, а другие проявляют себя поступками, причиняющими вред обществу. В своем трактате о педагогике он пишет: «Может быть, воспитание будет постепенно улучшаться, и каждое последующее поколение будет делать шаг вперед по пути усовершенствования человечества: ведь в воспитании кроется великая тайна усовершенствования человеческой природы» [7, с. 448].

Формирование личности и происходящие с ней изменения, обусловленные процессом развития или деградации, действительно удивительны и нуждаются в научных исследованиях. Необходимо учитывать, что моральный закон не появляется в человеке сам по себе, а формируется в процессе социализации личности, ее обучения, воспитания и развития, подразумевающих целенаправленное и систематическое воспитательное воздействие. Такое воздействие может быть эффективным, а может быть ненадлежащим или отсутствовать вообще, порождая моральных уродов и самых опасных преступников, не имеющих представлений о нравственности или же умышленно игнорирующих ее.

Теоретические исследования в педагогике не могут не касаться выявления закономерностей воспитательного процесса, использования их в практической деятельности, обобщения педагогического опыта и его распространения в воспитательных системах. Открытия на этом поприще имеют для общества не меньшее значение, чем открытия в других научных отраслях, в том числе технических и естественных. Нельзя противопоставлять естественные и технические науки гуманитарным наукам, так как все они вносят свой вклад в познание мира и только в их совокупности обеспечивают гармоничное и всестороннее развитие общества.

Игнорирование науки педагогики явственно проявляется в современной российской действительности, что больно ударяет бумерангом по обществу, как уже не раз бывало в истории. Невиданный ранее размах коррупции, хищений и иных видов преступности в России представляет собой закономерное следствие неэффективной деятельности государственной системы образования, а финансовые затраты на борьбу с преступностью многократно перекрывают объемы надлежащего финансирования подготовки квалифицированных педагогических кадров и развития образовательных организаций, которые под предлогом оптимизации постоянно сокращаются.

Нет ничего более недостойного, чем совершение преступлений, которыми нарушаются права и свободы личности, и унижается ее челове-

ческое достоинство. Преступники, пользуясь неэффективностью государства в обеспечении безопасности граждан, откровенно и зачастую безнаказанно издеваются и глумятся над потерпевшими.

Кроме финансовых затрат существуют и моральные, не поддающиеся точной оценке, когда у людей теряется вера в социальную справедливость и нравственные ориентиры в жизни, что входит в противоречие с целями воспитания. В связи с этим уместно вспомнить высказывание американского профессора Дерекы Бока: «Если, по-вашему, образование обходится слишком дорого, попробуйте невежество» [8].

Образование должно сочетать в себе как обучение, так и воспитание, что предусмотрено Федеральным законом № 273 от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» (далее Закон об образовании) [9], при этом регулирование воспитательной деятельности законодательно неконкретно и носит декларативный характер.

На практике образовательные программы решают проблемы только обучения, не определяя задачи воспитания и задачи оценки уровня воспитанности у различных категорий обучающихся.

К сожалению, даже получение высшего образования не гарантирует в качестве результата сформированной достойной личности, что объясняется отсутствием в государственной образовательной системе надлежащего воспитания, хотя по отношению к родителям и лицам, их заменяющим, в российском законодательстве предусмотрена как административная, так и уголовная ответственность за ненадлежащее исполнение обязанностей по воспитанию несовершеннолетних.

В п. 2 ст. 2 Закона об образовании дано следующее определение воспитанию: «это деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства». Но из всех направлений, задач и целей различных уровней образования, содержащихся в Законе, о развитии нравственных качеств личности сказано только в ст. 64 «Дошкольное образование». Уровни начального общего, основного общего и среднего общего образования (ст. 66), а также уровни среднего профессионального и высшего образования (ст. 68, 69) таких требований не содержат.

В связи с этим возникает вопрос, на какой правовой основе должно осуществляться воспитание в российской системе образования?

Вполне очевидно, что процесс обучения может и не затрагивать вопросы воспитания, но воспитание не может обойтись без обучения.

В образовательном процессе обучение и воспитание только тогда объединяются, когда цель воспитания будет закреплена законодательно, и будут определены критерии уровня воспитанности.

Выход из создавшегося правового и педагогического тупика видится в необходимости более точного юридического определения понятия «воспитание», под которым следует понимать формирование у обучающихся на основе моральных и правовых норм достойного поведения во всех сферах жизнедеятельности личности.

Указание на достойное поведение в определении конкретизирует конечную цель воспитания, преобразуя характеристику процесса воспитания в характеристику предполагаемого результата. Необходимо учитывать, что понятие «достойное поведение», затрагивая все стороны жизни личности, слишком многозначно, обширно и трудно поддается определению.

В самом общем смысле под достойным поведением личности следует понимать совокупность ее поступков, в наибольшей степени соответствующих общественным представлениям о лучших человеческих качествах.

Достойное поведение, как цель воспитания, должно быть возведено в статус принципа со своими правилами реализации. Эти правила требуют ясных и четких формулировок, понятных как педагогическим работникам, так и обучающимся. Только в этом случае процесс воспитания будет реальным и получит понятные критерии его оценки.

Для выявления сущностных признаков достойного поведения на уровне представлений целесообразно воспользоваться методом пифагорейских таблиц основных противоположностей мира, определив какое поведение следует считать недостойным. Ключ к выявлению понятия, противоположного понятию «достойное поведение», можно найти в ст. 21 Конституции РФ, в которой сказано, что достоинство личности охраняется государством, и ничто не может быть основанием для его умаления.

У слова «умаление» имеется ряд синонимов, в том числе таких, как унижение, оскорбление, пренебрежение, сущность которых заключается в унижении личного достоинства других людей. Именно такое поведение следует признать унижительным, то есть недостойным. В унижительном поведении много от рабского сознания, которое не имеет ничего общего со свободными, равноправными и полноправными личностями, составляющими основу гражданского общества (Платон, Аристотель, Дж. Локк и др.).

Соблюдение принципа достойного поведения должно включать в себя несколько простых и понятных правил, которые можно сформулировать в качестве запретов следующим образом:

1. Нельзя никогда и никого унижать;

2. Нельзя никогда и ни перед кем унижаться;
3. Нельзя своими действиями ставить людей в неловкое положение;
4. Нельзя никому позволять унижаться перед собой;
5. Нельзя никому позволять унижать себя;
6. Нельзя позволять унижать кого-либо в своем присутствии.

Эти правила соблюдения принципа достойного поведения не охватывают все жизненные ситуации, но их усвоение и исполнение могут дать определенные нравственные ориентиры поведения.

В философских и религиозных учениях широкое распространение получило золотое правило нравственности – не делайте другим того, чего не хотите себе. Это правило повторяется в различных формах у Конфуция, Фалеса Милетского, Гесиода, Сократа, Платона, Аристотеля, Сенеки и др.

В иудаизме, христианстве, исламе, индуизме и других религиях также можно встретить религиозные запреты, в той или иной мере отражающие золотое правило нравственности.

Немецкий философ и юрист Христиан Томазий выделял три формы золотого правила нравственности, разграничивая сферы права, политики и морали, называя их соответственно принципами права (*justum*), приличия (*decorum*) и уважения (*honestum*):

- принцип права требует, чтобы человек не делал никому другому того, чего он не желает, чтобы другой сделал ему;
- принцип приличия состоит в том, чтобы делать другому то, чего он желает, чтобы другой сделал ему;
- принцип уважения предполагает, чтобы человек поступал так, как он желал бы, чтобы поступали другие [10].

Золотое правило нравственности для его успешного усвоения обучающимися в системе образования нуждается в расширительном толковании применительно не только к понятию «достойное поведение», но и к иным нравственным качествам – приличию, порядочности, чести, благородству и т.п. Каждое из этих качеств должно рассматриваться в качестве принципа со своими правилами, позволяющими осознанно соблюдать их в жизни.

Проблема организации воспитания в российской системе образования заключается также в том, насколько государственные чиновники, все больше отдаляющиеся от потребностей остальной части населения, заинтересованы в создании гражданского общества, состоящего из интеллектуально развитых и достойных личностей. Такими людьми труднее манипулировать, но именно они должны составлять основу демократического, правового и социального государства, как наиболее здорового, стабильного и устойчивого организма.

Необходимо учитывать исторические опыты, которые свидетельствуют, что только авторитарные и тоталитарные режимы занимаются преследованием и уничтожением как достойных людей, так и системы образования, формирующей таких людей. Политические технологии совершенствуются, и при видимости наличия образовательной системы ее можно легко деформировать, для этого нужно только исключить из образования реальный воспитательный процесс. При этом происходит выхолащивание самой идеи формирования достойной личности, у общества возникает иллюзия функционирования системы образования, которая основываясь только на обучении, является неполноценной и уродливой.

Воспитание обучающихся на современном этапе необходимо начинать с качественного правового регулирования образовательной деятельности, с понятных юридических формулировок, определяющих цели воспитания и его результаты, с наполнения образовательных программ нравственным содержанием.

В российской системе образования работают тысячи педагогов, закончивших философские факультеты и вынужденных читать не свойственные им дисциплины: юриспруденцию, историю, психологию, культурологию, антропологию, религиоведение и т.д. Но для организации воспитания в системе образования необходимо уделить самое пристальное внимание этике, образовательные программы которой должны начинаться с дошкольного образования, начального общего образования и заканчиваться высшим образованием. Изучение этики в системе высшего образования должно осуществляться на протяжении всего периода обучения и именно педагогами с философским образованием, как наиболее подготовленными для этого специалистами.

Педагогические работники, читающие иные дисциплины, также обязаны иметь соответствующие знания по этике и получать их в системе дополнительного профессионального образования, чтобы на своих занятиях уметь увязывать нравственные ориентиры с преподаваемой дисциплиной.

Необходимо разработать критерии оценки уровня воспитанности обучающихся, без чего нельзя контролировать результат воспитания. Такие уровни целесообразно рассматривать в трех параметрах: низкий уровень воспитанности, средний уровень воспитанности и высокий уровень воспитанности, о чем в оценочном листе, наряду с оценками по освоенным дисциплинам, должна быть соответствующая запись.

Оценивание обучающихся возможно осуществлять после каждого учебного года на основе мнения педагогических работников о соответ-

ствии поведения обучающегося критериям достойного поведения, сформулированных в предлагаемых правилах данного принципа.

Технические детали этого процесса могут быть разработаны в каждой образовательной организации на основе примерного положения Министерства просвещения и Министерства науки и высшего образования.

Представляется, что при выполнении данных рекомендаций, воспитание в российской системе образования будет восстановлено в своих правах с обучением и начнет приносить свои реальные плоды.

Литература

1. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст] : в 4 т. Т. 1: А-З / под ред. И.А. Бодуэна де Куртенэ. – М. : ТЕРРА, 2000. – 912 с.
2. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд., доп.. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
3. Большой юридический словарь [Текст] / под ред. А.Я. Сухарева. – 3-е изд., доп. и перераб. – М. : ИНФРА-М, 2007. – 858 с.
4. Всеобщая декларация прав человека (принята Генеральной Ассамблеей ООН 10.12.1948) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=120805&fld=134&dst=1000000001,0&rnd=0.8615644850566391#0596254003856165.
5. Бондарева, Ю. Лучшие цитаты из произведений Чингиза Айтматова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.samara.kp.ru/daily/261703057492.
6. Кант, И. Критика практического разума. Заключение [Электронный ресурс]. – Режим доступа: ru.wikiquote.org/wiki/Иммануил_Кант#cite_note-1.
7. Кант, И. Трактаты и письма [Текст]. – М. : НАУКА, 1980. – 709 с.
8. Цитаты про профессоров [Электронный ресурс]. – Режим доступа: parfumclub.org/other/citaty-pro-professorov.html.
9. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : федеральный закон № 273 от 29.12.12 г. – Режим доступа: zakon-ob-obrazovanii.ru.
10. Золотое правило нравственности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: ru.wikipedia.org/wiki/Золотое_правило_нравственности.

В.М. ПОЛОНСКИЙ

Соотношение и динамика развития основных понятий педагогики¹

Стремление упорядочить терминологию, адекватно осмыслить действительность и найти ей соответствующее языковое выражение важны для любой науки, в том числе и для педагогики, понятийный аппарат которой в силу объективных и субъективных причин нуждается в дальнейшем совершенствовании.

Педагогическая наука, будучи гуманитарной областью знания, рассматривает как актуальные многие исторические понятия и терминологию, сохраняет эту многовековую историю, фиксируя развитие теории и практики на протяжении столетий. В этом отношении она существенно отличается от научно-технической терминологии, на опыт упорядочения которой ей предстоит опереться. Отличие и в том, что педагогическая наука включает в себя десятки направлений, течений и авторских школ, претендующих на самостоятельность.

Разработка терминологических вопросов педагогики особо актуальна в период реформирования системы образования, в условиях свободного доступа пользователей к отечественным и зарубежным источникам информации. Перестройка общей и профессиональной школы, внедрение федеральных государственных стандартов обогатили педагогическую науку новыми понятиями, усилили потребность в систематизации и упорядочении ее терминологии.

Многие педагогические недоразумения и горячие споры, писал в свое время К.Д. Ушинский, возникают из-за неправильного употребления слов. Обсуждение различного рода проектов, дискуссии в педагогических журналах во многом бы выиграли в основательности, если бы их авторы придавали одно и то же значение терминам, которые в них повторялись [1, с. XXIX].

Замечание великого педагога о необходимости иметь единый язык науки сохраняет свою актуальность и сегодня.

Итак, необходимо упорядочение. Предметом упорядочения педагогической терминологии выступает совокупность терминов и других форм фиксации понятий данной области знания и их оценка в соответствии с основными положениями общей теории упорядочения. Сама оценка дается с помощью лексико-семантических и понятийно-логиче-

¹ Печатается по изд.: Полонский В.М. Динамика развития и соотношение основных понятий педагогики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 4. С. 6–15.

ских средств языка и мышления. Наиболее эффективным средством при этом являются структурно-логические категории, разнообразие которых в педагогике по сравнению с техническими дисциплинами велико.

Несмотря на все разнообразие возможных подходов к упорядочению педагогической терминологии все возможные варианты могут быть сведены к двум основным: внутрикатегориальным (внутри категорий предметов, свойств, состояний и т. д.) и логическим (род-вид, системно-структурному отношению – часть-целое и т. д.).

Наиболее общими абстрактными понятиями, отражающими самые существенные стороны явлений мира, являются философско-логические категории. При работе с технической терминологией Д.С. Лотте выделяет четыре категории: предметы, свойства, процессы, величины. Более подробную классификацию мы находим у Т.Л. Канделаки – процессы, предметы, свойства, величины, единицы измерения, режимы, науки и отрасли, профессии и занятия.

К педагогике и сфере образования обе классификации подходят лишь частично. Для этой области требуется собственная классификация, учитывающая особенности данной науки и характер деятельности в сфере образования.

Ведущие категории здесь – педагогическая деятельность и ее участники: воспитанник, воспитатель, ученик, педагог, учитель и т. п. Все они в той или иной мере выступают объектами и субъектами педагогической деятельности. В зависимости от целей и задач группы людей могут быть классифицированы по разным основаниям. Многочисленная категория понятий относится к различного рода процессам и явлениям. Это воспитание, образование, развитие, формирование, обучение, преподавание, учение и т. д. В этот класс входят социально организованные, а также естественные (генетически определяемые) процессы. Дальнейшая рубрикация строится на основе анализа логических отношений: процесс-результат, методы, формы организации, режимы и т. д.

Особое место в педагогической лексике занимает категория – образовательные учреждения (организации). Это, прежде всего разнообразные типы и виды образовательных учреждений, ассоциации, учреждения дополнительного образования, институты повышения квалификации и т. д. В зависимости от возраста, профессии и квалификации школьники и студенты, взрослые учатся в различных образовательных учреждениях или принимают участие в преподавательской, научно-исследовательской или управленческой деятельности.

Еще одна группа понятий обозначает свойства и величины, характеризующие педагогический процесс, квалиметрические показатели оценки результатов учебной деятельности, эффективность образования. Наконец, широкий класс методологических и общенаучных понятий связан с научно-исследовательской деятельностью и ее методами. Таким образом, выделение различных групп основных категорий педагогики даст нам возможность перейти к их определению.

Мы полагаем, что существует одна общая педагогика, объектом которой является педагогическая деятельность. Общая педагогика делится на составляющие ее части. К ним относятся: дидактика, теория воспитания, методология, история педагогики, методика преподавания, школоведение. Эти части выступают родовыми признаками педагогики как самостоятельной, развитой области знаний. Области педагогики, выражающие части целого, не находятся между собой в отношении соподчинения и не исчерпывают всего сложного целого.

Связь «часть-целое» следует отличать от связи между родом и видом, видом и подвидом.

Возрастная, профессиональная, специальная педагогики выступают видовыми по отношению к общей педагогике. Все, что можно сказать о роде, можно сказать и о виде. В этом смысле каждая из них включает дидактику, теорию воспитания, методику, историю, методологию. Каждая видовая педагогика делится на составляющие ее подвиды: возрастная (дошкольная, школьная, андрагогика, геронтогика и т. д.), профессиональная педагогика (спортивная, военная, профессиональная и т. д.), специальная (тифлопедагогика, олигофренопедагогика, сурдопедагогика, логопедия и т. д.). Здесь также доминируют родо-видовые отношения. Каждая из них имеет все признаки вышестоящей педагогики, внутри есть своя дидактика и методика, история, т. е. отношения между частью и целым.

С известными оговорками видовые и подвидовые типы можно называть педагогиками, так как все они имеют соответствующие родо-видовые признаки.

Термины «педагогика сотрудничества», «педагогика модальности», «педагогика любви и свободы», «интегральная педагогика», «педагогика риска», «пренатальная педагогика», «эмбриональная педагогика», «антипедагогика» и т. п. являются неправильно ориентирующими. Они либо решают частные проблемы, или выступают направлениями, течениями, авторскими школами. Ни одна из них не имеет родо-видовых признаков, присущих общей педагогике.

Не существует единого подхода к классификации педагогического знания. В структуре европейского научного знания педагогика рассматривается как философия, социология, социальная психология образования или специальная дидактика. Вместо термина «educational sciences» (педагогические науки) более широкое применение находит словосочетание «educational research» (педагогическое исследование).

Продолжаются дискуссии между пониманием педагогической науки в единственном числе (Ersiehungswissenschaft) и пониманием педагогических наук во множественном числе (Ersienhungswissenschaften). Воспитание нередко выделяется в отдельные рамки педагогической антропологии либо философии воспитания.

Термин «педагогическая мысль» характеризует донаучный этап развития педагогики. Это более широкое, чем «педагогическая наука» и «педагогическая теория», понятие включает народную, или традиционную педагогику.

Дидактика – составная часть педагогики, теория обучения, изучающая закономерности учебного процесса, вопросы содержания начального, общего, профессионального, дополнительного и дистанционного образования, принципы, цели, методы и организационные формы преподавания и учения. Общая дидактика рассматривает общие закономерности процесса обучения, частная – обучение конкретным дисциплинам с учетом специфики предмета¹.

Теория воспитания – составная часть педагогики, система основных целей, идей, принципов, концепций, раскрывающих закономерности и взаимосвязи процесса воспитания, его содержание, методы и формы в конкретных исторических условиях.

Методика – составная часть педагогики, наука о методах обучения и воспитания, изучающая задачи, содержание, методы и организационные формы обучения и воспитания в соответствии с задачами образования, возрастными особенностями учащихся, спецификой изучаемого предмета. Находит свое конкретное воплощение в содержании образования (в программах и учебниках), в методах, формах и средствах обучения. В системе педагогических наук выступает как частная дидактика, теория и практика обучения определенному учебному предмету. Различают методики обучения и воспитания: в задачи методики воспитания входит

¹ Термин «дидактика» в научный оборот впервые ввел немецкий педагог В. Ратке (1571–1635) в курсе лекций «Краткий отчет из дидактики, или искусство обучения Ратихия» (1619). Это понятие использовал и чешский педагог Ян Амос Коменский (1592–1670), опубликовавший свой знаменитый труд «Великая дидактика» (1657).

формирование нравственного поведения, правил, привычек, организация воспитательной деятельности.

Методология педагогики – учение о структуре, логической организации методов и средств педагогической деятельности, принципах построения, формах и способах приращения научного знания. Различают общую и нормативную методологию. Предмет нормативной методологии – разработка предписаний и норм, регламентирующих научно-исследовательскую и практическую деятельность.

История педагогики – область педагогики, изучающая состояние и развитие педагогических идей в их единстве с различными видами учебно-воспитательной практики (от образовательной политики государства до образовательной деятельности семьи, школы и учреждений дополнительного образования) на разных ступенях человеческого общества, а также во взаимосвязи с современными проблемами образования. Предметом истории педагогики является изучение педагогического прошлого от предметно-практических педагогических действий до реконструкции обобщенных педагогических концепций, программ, методик, тенденций и традиций развития всеобщего историко-педагогического процесса.

До сих пор нет ответа на вопрос о соотношении между базовыми понятиями педагогики: образование, воспитание, обучение, развитие и т. д. Какое из них более широкое корневое понятие, из которого образуются все остальные? Решение проблемы предполагает наличие целостной концепции, созданной с учетом родо-видовых отношений между специфическими, собственными понятиями педагогики, выбор родоначального, системообразующего понятия. Сложность решения проблемы усугубляется и тем, что многие из них пересекаются друг с другом, их признаки частично являются общими. Характер этой связи в разных учебно-воспитательных ситуациях существенно меняется и зависит от философии, идеологии, религиозных представлений, уровня развития науки и практики.

Самое широкое понятие – «социализация». Оно обозначает процесс освоения человеком существующих в данной культуре и обществе заданных норм поведения и способов деятельности.

«Образование» – более узкое понятие, поскольку оно является лишь частью целенаправленной социализации. Образование имеет ярко выраженный педагогический аспект, связанный с учебно-воспитательным процессом, который осуществляется в образовательных учреждениях (организациях) с помощью специальных программ, методов, целей в рамках определенного содержания.

Слово «образование» существенно меняет свой смысл в зависимости от контекста, в котором оно рассматривается (медицинский, политический, педагогический).

В педагогическом контексте понятие «образование» имеет несколько аспектов. Это нередко затрудняет его сравнение с понятиями «воспитание» и «обучение», которые тоже многоаспектные. В силу этого необходимо указывать реляторы (квалификационные признаки, на основании которых уточняется аспект анализа понятия).

Образование (как результат) – достижение и подтверждение гражданином (обучающимся) определенного образовательного ценза, который удостоверяется соответствующим документом. Основной путь получения образования – обучение в образовательных учреждениях, самообразование, культурно-просветительская работа, участие в общественной деятельности.

Образование в культурно-антропологическом аспекте определяется как часть культуры, обеспечивающая ее выживание; как часть культуры, в которой человек воспитывается и которая оставляет свой отпечаток на его личности.

Известно, что в середине XVIII в. значение этого слова меняется от обозначения внешнего образа человека к представлению о «внутреннем образовании человека», самообразовании. В обобщенном виде «образование» оценивается в качестве всеобщего, общенародного, отличающегося и от экономически мотивированного профессионального образования, и от элементарного, обязательного.

С точки зрения терминологии правильно говорить о «народном образовании», а не просто «образовании». В других науках (геологии, медицине, политологии), как известно, это понятие имеет совершенно другой смысл.

Термин «народное образование» возник в XVII–XVIII вв. в противовес богословскому, правовому и медицинскому образованию, которые были доступны в это время только для элиты. Народное (общенародное) образование, по мнению консервативной части общества, рассматривалось вредным и опасным для основной массы населения. «Каким бы благовидным ни был в теории проект просвещения трудящихся классов бедняков, – писал член правительства, впоследствии президент Королевского общества, Девис Гильберт в 1807 г., – на деле это оказалось бы пагубным для их морали и счастья; просвещение научило бы их презирать свое место в жизни, вместо того чтобы сделать их толковыми работниками в сельском хозяйстве и других областях применения

труда, к чему они предназначены в силу своего положения в обществе; вместо того чтобы научить их подчинению, оно обратило бы их в оппозиционеров и непокорных, как это можно наблюдать в промышленных графствах; оно дало бы им возможность читать бунтарские памфлеты, вредные книги и выступления против христианства; оно сделало бы их дерзкими по отношению к своему начальству; и в результате через несколько лет законодательная власть оказалась бы вынужденной направить сильную вооруженную силу против них и издать для исполнительных властей магистратов гораздо более жесткие, чем ныне достигнутые законы» [2, с. 608–609].

Народное образование понимается как система учреждений образования и органов управления ими, важнейшей целью которых является подготовка различных групп населения к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности, а также удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей. С точки зрения функций, выполняемых в общей системе общественного разделения труда и участия в создании совокупного общественного продукта и национального дохода, относится к непроизводственной сфере.

В настоящее время, в связи с введением новых Федеральных государственных образовательных стандартов, образование стало предметом критики. Речь идет о попытках сформировать человека по некоторому образцу как носителя заданных культурных ценностей, члена общества с гарантированным внутренним механизмом поведения. При этом усилия человека направлены на получение конкурентоспособной, востребованной специальности.

В качестве альтернативы выдвигается дидактическое требование разработки содержания, в значительной степени свободного от планируемых заранее целей. В качестве основных целей предлагается учитывать траектории индивидуального развития.

Воспитание и обучение, как видовые понятия, входят в образование. Это, в частности, было зафиксировано в Законе РФ «Об образовании» (1992) и новом Федеральном законе «Об образовании в РФ» (2012).

Наиболее горячие дискуссии ведутся вокруг основных педагогических понятий: «воспитание» и «обучение».

Обучение всегда связывалось преимущественно с научно-познавательной деятельностью, усвоением предметных знаний, умений, навыков, компетентностей. Воспитание, скорее, – с нравственно-волевой сферой, с формированием правил поведения, поступками, определенными привычками, убеждениями, нравственными представлениями.

Под обучением в большинстве случаев понимается усвоение всех знаний и умений, которые человек способен приобрести, занимаясь коллективно в различных учреждениях образования, или самостоятельно.

Воспитание, в противоположность обучению, предполагает то, что в совместной жизни людей достигается с помощью примеров и побуждений, путем разговорных форм и приучения или, в крайнем случае, с помощью наказания. Представление о профессиональном воспитателе отличается от понимания роли профессионального учителя.

Воспитание (в широком смысле) – система специально организованной передачи из поколения в поколение социального опыта и принципов социального формирования человека. Воспитание исходит из качеств общественной морали, которые усваиваются индивидом в процессе жизни.

Воспитание (в узком смысле) – целенаправленный процесс формирования у детей нравственно-волевых качеств личности, взглядов, убеждений, нравственных представлений, определенных привычек и правил поведения.

Воспитание (применительно к школе) – целенаправленный процесс формирования и развития личности, подготовки обучающегося к участию в жизни общества в соответствии с принятыми в обществе общечеловеческими социокультурными ценностями, правилами и нормами.

Воспитание (в практическом плане) – целенаправленный процесс включения индивида в деловое и межличностное общение, игру, учебную и профессиональную деятельность и другие виды социальных отношений. Воспитание выступает как этическое регулирование основных отношений индивида и общества, способствует самореализации человека, достижению общественного идеала.

Воспитательная деятельность трактуется как целенаправленная деятельность по передаче социального опыта от человека к человеку, от одного поколения к другому, как средство подготовки детей к повседневной жизни, передачи опыта старших младшим. По мере расслоения общества воспитание превратилось из общинного в сословно-семейное – в воспитание детей на примере родителей, представителей различных социальных групп. Исторически, как организованная форма деятельности, воспитание нашло свое выражение в создании домов для детей и подростков – предшественников школ, организованных для молодых людей из разных социальных групп для обучения определенным трудовым навыкам, умениям и обрядам.

Конкретизация воспитательной деятельности происходит в воспитательной системе, которая включает различные мероприятия (акты, дей-

ствия), педагогически ориентированные методы, условия и средства, направленные на достижение планируемых результатов, выраженных в исходной концепции воспитания, для достижения которых она создается.

В новом Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» воспитание трактуется как «организуемая в системе образования деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных и духовно-нравственных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества, государства» (ст. 2 «Основные понятия, используемые в настоящем Федеральном законе»).

Обучение определяется как «целенаправленный процесс организации учебной деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками, компетенциями, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению ими опыта применения научных знаний в повседневной жизни, формирование у обучающихся мотивации к получению образования на протяжении всей жизни» (ст. 2 «Основные понятия, используемые в настоящем Федеральном законе»).

Дискуссии вызывает вопрос о качестве образования. Вся народнохозяйственная деятельность делится на товары и услуги. Образование, как и здравоохранение, относится к сфере услуг, предоставляемых разным группам населения. Услуга нами понимается как вид деятельности, как результат взаимодействия поставщика и потребителя по удовлетворению материальных и нематериальных (информационных, образовательных, медицинских, правовых) запросов. В этом случае можно сформулировать требования к качеству услуг, набор требований, определяющих их общественно полезные свойства. С этой точки зрения качество образования выступает как комплексная характеристика, отражающая диапазон и уровень образовательных услуг, предоставляемых гражданам (различного возраста, пола, состояния здоровья) системой начального, общего, профессионального, дополнительного или последиplomного образования в соответствии с интересами личности, общества и государства. Услуги, в свою очередь, могут быть бесплатными или платными.

Можно констатировать, что роль образования (воспитания, обучения) для развития личности, общества, государства в новых социокультурных условиях будет усиливаться. Появляются инновационные типы и виды образовательных учреждений (базовый системообразующий вуз, бизнес-инкубатор, инновационно-технологический центр, интегрированное учебное заведение, оффшорные институты, технико-внедренческая зона,

технологический кластер и др.), разнообразные формы обучения (вебинарное, дистанционное, инклюзивное, коллаборативное и др.), различное учебное оборудование и средства обучения (виртуальные лаборатории, визуалайзеры, оверхед-проекторы и пр.). Изменения в практике находят свое отражение в развитии понятийно-терминологического аппарата педагогики.

Таким образом, состояние понятийно-терминологического аппарата педагогики является индикатором состояния развития науки и отдельных ее областей, позволяет судить о различных сторонах, отношениях реальных объектов и многообразии познавательных задач, возникающих в процессе обучения и воспитания человека. Система терминов с необходимостью закрепляет это понятийное осознание и различие.

Литература

1. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания [Текст]. – СПб., 1907.
2. Бернал, Дж. Наука в истории [Текст]. – М. : Изд-во иностранной литературы, 1956.

М.А. ГАЛАГУЗОВА, Г.Н. ШТИНОВА

Категория «воспитание» в национально-культурном дискурсе

Как известно, в понятийном аппарате многих национально-культурных традиций, в частности, большинства западноевропейских стран, на которые мы во многом ориентировались в реформировании педагогической сферы в 1990-е годы, процессы воспитания «практически выключены из... институциональных образовательных структур... воспитание не выделяется (на уровне государственной политики) в качестве структурного звена в работе образовательных учреждений» [1, с. 22], вследствие чего не выделяется и сама категория воспитания. При этом те процессы и явления, которые в российской научной парадигме объединяются понятием «воспитание», рассматриваются либо в философском, либо в психологическом аспектах, либо не рефлексировываются вовсе.

Почему же мы, ориентируясь в обновлении отечественного образования на западноевропейские образцы и модели, не смогли отказаться от этого понятия (хотя такие идеи продвигались некоторыми либерально настроенными реформаторами)? Только ли потому, что еще живы многие люди, которые хорошо помнят, какими интересными и результативными были многие формы воспитательной работы в советское время?

Ответ на эти вопросы, на наш взгляд, помогает дать ретроспективный взгляд на феномен воспитания в контексте российских педагогических традиций.

В соответствии с периодизациями, предложенными разными российскими учеными и осуществленными по разным основаниям, история развития отечественной педагогической практики уходит корнями в далекую дохристианскую древность. Однако достоверные сведения о том, как наши предки решали проблемы приобщения молодого поколения к накопленному опыту, фактически отсутствуют, поскольку глубокий историографический анализ педагогической реальности в дохристианский, «языческий» период пока не стал предметом системного научного изучения (как, впрочем, и вся наша дохристианская культура). Поэтому нам приходится опираться на те отрывочные сведения и интерпретации, которые представлены в различных широко доступных филологических, исторических, этнографических и других источниках и дают основания для тех или иных исторических реконструкций (которые, безусловно, во многом остаются гипотетическими и требуют научного подтверждения).

Вместе с тем, они дают все основания полагать, что культура древних славян включала в себя не только сугубо религиозные языческие представления, но и развернутую картину мира, «философию жизни», систему морально-нравственных ценностей. Уже в ранних древнегреческих, древнескандинавских и других исторических памятниках есть однозначные свидетельства того, что славяне были образованным просвещенным народом. Сегодня может считаться общепризнанным тот факт, что у них была своя письменность (некие «черты и резы» – вероятно, разновидность рунического письма) и система счета еще задолго до создания славянской азбуки и кириллического письма. Также достоверно известно, что они находились в постоянных контактах с античным миром, были знакомы с греческим и римским письмом, даже пользовались им для каких-то записей.

Это подтверждается и лингвистическими данными. Так, болгарский лингвист Е. Георгиев писал: «Слова *рьsati*, *ĉitati*, *письмо*, *къniga* и другие общи для всех славянских языков, и это показывает, что славяне были знакомы с фактом чтения и писания и очень давно, еще прежде, чем зажить самостоятельной жизнью в новосозданных славянских державах» [2].

Однако тот факт, что для древних славян понятия «читать», «считать», «писать» были если не обиходными, то, по крайней мере, широко известными, означает и то, что у них были свои, исторически сложившиеся формы обучения, без которого невозможно освоение таких специфических умений. И, действительно, в праславянском языке, из которого развились все ныне известные славянские языки, однозначно реконструируется глагол **učiti* («учить»), связанный чередованием гласных с глаголом **vuknŏti* (выкнуть), также имевшем значение «учить», «приучать» [3, с. 179] (ср. современный глагол привыкнуть, существительное навык). Если был глагол, значит, были и однокоренные слова – существительные и прилагательные, либо образованные от него, либо имеющие тот же корень. Вероятно, также и то, что само понятие «учить» распространялось на широкий круг умений, которым необходимо было специально учить (как и современное слово обучение), включая и умения писать, читать и считать.

Кроме того, многие древние источники свидетельствуют о том, что славяне характеризовались целым рядом личностных качеств, выделявших их среди других народов, таких как обостренное чувство общности и справедливости, свободолюбие, мужественность, физическая развитость и закаленность: «легко переносят жар, холод, дождь, наготу, недостаток в пище» [цит. по: 4, с. 173]. А наличие устойчивых для пред-

ставителей какой-либо общности личностных качеств невозможно без целенаправленного воспитания детей из поколения в поколение на основе неких традиционных ценностей. Иначе говоря, можно с уверенностью утверждать, что еще в дохристианский период у наших предков сложились и играли важную роль в жизни общности богатые национально-культурные традиции и формы воспитания.

В каких именно формах осуществлялось обучение и воспитание у древних славян, неизвестно. Предполагается, что ключевыми фигурами в обучении и воспитании были волхвы – служители дохристианских славянских культов. В то же время, судя по некоторым данным, самую большую роль в деле обучения и воспитания играла семья, на которую возлагались в общине конкретные воспитательные функции.

Однако отсутствие достоверных данных о том, как осуществлялось обучение и воспитание древних славян в дохристианский период, не является свидетельством отсутствия самих этих явлений, поскольку заложенные в тот период педагогические традиции четко прослеживаются и недвусмысленно проявляются в последующие периоды.

Образование древнерусского государства, которое происходило на протяжении нескольких веков (IV–IX вв.), завершилось в X в. объединением под властью киевских князей и с центром в Киеве основных восточнославянских земель, которые были обложены данью. В тот период население древнерусского государства не представляло собой однородное сообщество, оно состояло из множества отдельных племен (по некоторым данным, от 100 до 200), отличавшихся определенным культурно-языковым своеобразием, отдельные черты которого в разных исконно русских землях сохранялись и даже усиливались фактически до XIX в. Объединяющим началом при этом выступали те общие национально-культурные основы повседневной жизни, берущие начало в глубокой древности, которые позволяют легко отличать «своего» от «чужого».

Эти основы включают в себя сложно формулируемые особенности, характерные для большинства представителей общности и передающиеся от поколения к поколению, такие как общая картина мира и привычный образ жизни, единые ценности и моральные устои, обычаи и традиционные представления и др. Закреплялись и передавались из поколения в поколение они в различных фольклорных формах – обрядовых песнях и танцах; сказах и сказках, отражавших сложный мир взаимоотношений человека с силами природы и с другими людьми; приметах, отражавших взаимосвязи в природе; пословицах и поговорках, выражавших народную мудрость; загадках, развивавших смекалку и сообразительность у детей;

играх, развивавших силу, ловкость и смелость, и др. Не сложно увидеть, что все эти формы культурного самовыражения народа были насквозь пронизаны педагогическими смыслами либо вообще имели прямую педагогическую, воспитательную направленность. При этом в фольклоре и этнографических особенностях, а также в языке восточных славян, несмотря на их изначальную неоднородность, действительно было много общего [см., напр.: 5]. Именно это и послужило основой их консолидации в единую древнерусскую народность, со временем объединенную понятием «русский».

Важным фактором укрепления государственности на Руси стало принятие около 988 г. христианства, что, как известно, было в первую очередь политическим шагом. Крещение Руси, безусловно, стало отправной точкой качественных изменений в политической и социальной жизни восточных славян, в развитии их культуры, в том числе и в развитии образования. Однако представление о том, что христианство принесло «свет» в «темную» жизнь необразованного народа, ни в коей мере не соответствует действительности. В чем же состояло влияние христианства на древнерусскую культуру в тот период?

Главным «приобретением» славян стала кириллица – славянская азбука, предположительно созданная в IX в. на основе греческого алфавитного (когда одному звуку соответствует определенная буква) письма. Однако ее культурное значение состояло не в том, что у славян появилась письменность (она у них была), а в том, что у них появилась более удобная азбука, которая значительно упрощала процессы письма и чтения, а также и обучения им. Поэтому не удивительно, что кириллица получила широкое распространение на Руси и начала активно использоваться не только для перевода христианской литературы, но и для чисто «бытового» использования. Это, в свою очередь, определило возникновение двух относительно самостоятельных направлений в культурном развитии древнерусского общества:

- первое – «религиозное» – направление, обусловленное принятием христианства, а через него – европейских педагогических традиций широкой образованности, проявлялось в постепенном распространении на Руси учения книжного, которое в первую очередь было необходимо для церковнослужителей, но к нему стали приобщаться и представители знатных слоев населения, т. е. оно изначально носило элитарный характер;

- второе – «светское» – направление было связано с необходимостью учить грамоте детей самых разных слоев населения в ответ на потребность развивающегося государства в людях, умеющих читать и писать.

Каждое из этих направлений, в свою очередь, обусловило возникновение новых явлений в жизни восточных славян и, соответственно, новых понятий и обозначающих их слов. Так, в словарный фонд древнерусского языка [6] вошли такие слова и выражения, как учить грамоте («учить умению читать и писать»), мастеръ грамоты («человек, занимающийся обучением умению читать и писать»), учение книжное («изучение письменных источников религиозного, а также нерелигиозного характера»), училище («специальное место, где учат грамоте или осуществляют учение книжное»), выкнути («учиться, усваивать»), укь («учение как процесс»), науць («грамотность, знание»), грамотѣи («ученый»), поучение («нравственное наставление») и др.

Базовым понятием выступало учение как «процесс освоения знаний», требующий специальной формальной организации, осуществляемый определенными людьми, специализирующимися в этом занятии, и при помощи специальных средств обучения. Характерным является то, что эти специализированные педагогические слова и понятия формировались, главным образом, на базе исконно славянской лексики, что свидетельствует о прямой преемственности новых, формирующихся под влиянием христианства педагогических традиций и народных педагогических традиций, уходящих своими корнями в древнюю языческую культуру славян. С этой точки зрения, по всей вероятности, и организация обучения в форме занятий «мастера грамоты» (позднее – «учителя») с небольшой группой детей или одним ребенком в домашних условиях, которая на протяжении нескольких веков сосуществовала на Руси с церковным, а затем и светским общественно организованным обучением, тоже была не нововведением христианской церкви, а продолжением древних традиций.

Это подтверждает еще одно общественное явление, ярко обозначившееся в данный период, – традиция нравственного наставления в форме «поучений», «слов», «чтений» и др. Хотя такого рода произведения, написанные в форме наставления отца сыну, характерны для многих средневековых культур, дошедшие до нас древнерусские литературные памятники значимы тем, что дают представление об особенностях воспитания молодежи на Руси. Следует отметить, что сами жанровые именованья этих документов также являются исконно славянскими, восходящими к древним праславянским словам *učiti («учить»), *slovo («слово»), *čitati («читать»). Если бы само явление такого рода наставлений было новым для славян, его именование тоже было бы заимствованным (подобно слову «грамота», связанному с кириллическим письмом). Причем праславянское *slovo, связанное чередованием гласных со словами «сла-

ва», «слыть», изначально, по-видимому, имело значение «речь на какую-то тему», которое сохраняется и в современном русском языке («дать выступающему слово», «вступительное слово» и т. п.), но не в качестве основного значения. Поэтому не удивительно, что в них воспевались не только такие качества, как послушание, милосердие, любовь к книжному знанию, что можно было бы отнести к христианским ценностям и византийским традициям, но и верность слову, патриотизм, стойкость и др., составлявшие часть народного менталитета, сложившегося вне зависимости от христианства и, судя по историческим данным, задолго до него.

С этой точки зрения во многом показательны «Слово о законе и благодати» (1049–1051) митрополита Илариона, в котором автор изложил исходные идеи православного взгляда на воспитание человека. Наиболее интересно в этом документе то, что собственно христианскому просвещению, связанному с усвоением евангельских истин и религиозным подвижничеством, по Илариону, должно предшествовать воспитание на основе традиционного «ветхого» порядка, явно имеющее древние языческие корни и предполагающее: в раннем детстве – закаливание и укрепление физических сил, в отрочестве – воинское воспитание, затем – формирование волевых качеств и общее умственное развитие. При этом автор подчеркивал важную роль в воспитании личностных качеств, унаследованных от предков и родителей [7, с. 182]. Это, помимо прочего, дает достаточно яркое представление о воспитательных, педагогических традициях древних славян.

В «Поучении детям» Владимира Мономаха (1117) также нашли отражение не только представления о христианском воспитании, почерпнутые из византийских и западноевропейских источников, но и собственные мысли автора, в которых ясно прослеживается связь с древними народными традициями. Так, судя по всему, к ценностям родового уклада жизни древних славян, известных среди других народов своими выдающимися воинскими качествами, восходят представления об упрочении семьи и ведущей роли отца в воспитании у мальчика трудолюбия, умения рачительно управлять своим домом, уважения к старшим и братского отношения к ровесникам, самообладания, находчивости и хладнокровия в опасных ситуациях, умения быть мужчиной и воином.

Хотя в тот период воспитание по-прежнему оставалось прерогативой семьи, постепенно все более существенное влияние на его содержание начинала оказывать христианская религия, служители которой стремились взять на себя роль духовных наставников, идеологов воспитательно-го процесса.

В последующие столетия, в силу многочисленных как внешнеполитических, так и внутривнутриполитических обстоятельств, произошло завершение процесса «христианизации» национальной идеологии, выразившееся, в частности, в том, что те языческие представления и традиции, от которых народное сознание не желало отказываться, в основном были адаптированы к христианской религии, т. е. стали элементом церковных обрядов. И хотя в рамках православия в то время возникало множество различных религиозных направлений и движений, выражавших разное отношение к тем или иным христианским догматам, практически все православные мыслители (Сергий Радонежский, Нил Сорский и др.) в своих проповедях во главу угла ставили как цель жизни человека достижение духовного совершенствования. В их интерпретации это понятие, безусловно, имело, прежде всего, религиозный смысл, поскольку оно достигалось чтением и осмыслением Священного писания, наставлений отцов церкви, молитвами, соблюдением христианских заповедей, подражанием житиям святых и др. Понятно, что в первую очередь это касалось служителей церкви, однако в силу того, что их статус как носителей духовности постепенно в народе укреплялся, эти идеи начинали оказывать все большее влияние на воспитание детей в целом.

Наиболее ярко смену приоритетов в воспитании выразил «Домострой», составленный в XVI в. известным деятелем из ближайшего окружения Ивана Грозного – попом Сильвестром. Это произведение, которое признается вершиной педагогической мысли того времени, отражает глубоко русские педагогические представления, густо окрашенные в православные тона. На первое место Сильвестр ставил задачу нравственного и религиозного воспитания, которую должны иметь в виду родители, заботясь о развитии своих детей; на второе место он выносил задачу обучения детей тому, что необходимо в «домашнем обиходе», и лишь на третье место – обучение грамоте, книжным наукам [8].

Начиная с XVII в. в развитии педагогической сферы России наметились кардинальные изменения, обусловленные ее общеполитической ориентацией на западноевропейские образцы государственного устройства. Заданное Петровской эпохой направление развития страны как сильно светского государства обусловило необходимость изменения общественного сознания, потому что такая задача не могла быть реализована людьми, мыслящими религиозно-догматическими категориями, что было характерно для российского национального менталитета. Это, в свою очередь с неизбежностью требовало создания системы светского образования, содержательно построенной на основе научных знаний и рацио-

нальных методов обучения, преемственности разных уровней обучения и охватывающей самые широкие слои населения.

К осознанию этого приходили практически все общественные деятели XVIII в., вошедшего в историю российской культуры как век Просвещения. Однако, в отличие от идей Просвещения европейского образца, ставившего своей целью освободить человеческий разум от церковных догм, русское Просвещение пыталось адаптировать христианское учение в его православном варианте к новым социальным потребностям светского государства. Поэтому нравственным идеалом русских просветителей был человек, светски образованный, обладающий широким взглядом на мир и в то же время сохраняющий национальные православные традиции, готовый на подвиг ради процветания Отечества [9, с. 60].

Вряд ли справедливо утверждать, что в этом была виновата православная церковь. Как было показано выше, в силу уходящих в глубокую древность традиций в сознании всех россиян учение было неотделимо от воспитания, которое к тому времени уже прочно было связано с православными представлениями и ценностями. И игнорировать это не имело никакого смысла, напротив, для правителей это был мощный рычаг управления страной. А с педагогической точки зрения это означало признание традиционных для русского народа представлений о приоритете воспитания по отношению к рациональному образованию.

Показательно с этой точки зрения то, как содержательно и иерархически соотносил базовые педагогические категории Н.И. Новиков, который был сторонником просвещенной монархии, но при этом выступал критиком образовательной политики Екатерины Великой. Свои педагогические воззрения он изложил в трактате «О воспитании и наставлении детей» (1783) [10, с. 179–183]. По его представлениям, системообразующим является понятие «воспитание», которое включает три составляющие:

- физическое воспитание, направленное на «образование тела»;
- нравственное воспитание, направленное на «образование сердца»;
- главная часть воспитания – просвещение, направленное на «образование разума».

Иначе говоря, образование, хотя и «главная», но все-таки только «часть» воспитания.

В XIX в. в России наконец-то сформировалась жестко централизованная, управляемая государством система образования, по существу, имеющая сословный характер. Одним из важных результатов ее создания стало то, что домашнее обучение как самостоятельная форма образования, и в его элитарном, и в традиционно-патриархальном вариантах, практи-

чески было вытеснено организованными формами образования. Однако ее формирование на протяжении всего столетия носило колебательный характер, обусловленный тем, что в общественном сознании продолжилось противостояние двух основных общественно-политических позиций в определении направления развития России, уходящих корнями еще во времена ранней государственности на Руси – самобытное развитие, основанное на православных идеалах и ценностях, или развитие по европейскому образцу.

И одной из общих тем для всех идейных направлений было отношение к вопросам обучения и воспитания. Такой интерес интеллектуальной общественности к педагогической тематике был вполне закономерен, поскольку судьбы страны, ее развития определяются не столько «правильностью» целей и «качеством» реформ и преобразований, сколько тем, кто будет их реализовывать. А «качество» людей в эту эпоху уже, безусловно, зависело от полученного ими образования, т. е. рациональных, научных знаний о мире. И осознание этого постепенно становилось достоянием самой широкой общественности, а не только узкого круга интеллектуальной элиты.

Общественное обсуждение вопросов педагогической тематики, в продолжение заданной предшествующим веком традиции, чаще всего сводилось к раскрытию смысла и содержания основных категорий – «воспитание», «просвещение» и «образование».

Славянофилы, не отрицая значимости мировых достижений и общечеловеческих ценностей, вместе с тем активно отстаивали идею воспитания «цельного человека», сочетающего в своей образованности как то, что присуще человеку вообще, так и народно-православные черты, старались пробудить интерес к русской православной традиции воспитания, подчеркивая ее достойные сохранения особенности. Конкретно, в воспитании должны находить отражение «самобытность», своеобразие народной культуры, как составляющие оно должно включать нравственное и гражданское воспитание.

Западники выступали за развитие русской педагогической науки и образования по моделям, исторически отработанным в Европе. Целью образования им представлялось индивидуальное развитие личности соответственно идеалу человечества. С этой точки зрения, например, профессор Московского университета Т.Н. Грановский полагал, что русский народ находится во внеисторическом состоянии, что он «дитя», а роль воспитателя и учителя в России должно выполнять европеизированное дворянство [цит. по: 9, с. 169].

В 60-х годах XIX в. получило развитие общественно-педагогическое движение, которое привлекало внимание самой широкой общественности к проблемам образования и воспитания. Начало ему было положено широкой и острой дискуссией о соотношении понятий «образование» и «воспитание», развернувшейся на страницах российских педагогических журналов. Открыл ее Л.Н. Толстой, а в дальнейшем в обсуждении проблемы приняли участие многие известные общественные деятели и ученые России, такие как П.Г. Редкин, К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, Н.И. Пирогов, В.В. Розанов и др. Представительность участников этой дискуссии говорит, прежде всего, о чрезвычайной значимости проблемы воспитания для общественного сознания россиян, а результаты дискуссии – о его приоритетности. Так, К.Д. Ушинский, признавая единство воспитания и обучения, недопустимость разделения их функций в формировании гармонично развитой личности, в то же время приоритет отдает воспитанию, в основу которого должен быть положен принцип народности как соответствия духовно-нравственным традициям православия. Исходя из этого, по мнению Ушинского, самым нравственным в человеке является патриотическое чувство (как было показано, эта черта национального менталитета на самом деле восходит еще к дохристианским представлениям).

Революционно настроенная интеллигенция, стремившаяся освободить общественное сознание от «тлетворного» влияния религии, отвергала идеи православной духовности, однако после революции 1917 г. значимость воспитания не только не была отвергнута вместе с религией, а напротив, еще больше укрепилась. Именно вопросам воспитания, которое наполнялось общественно значимыми смыслами, новая власть стала уделять самое серьезное внимание, решая проблемы общедоступности образования, вследствие чего категория «воспитание» постепенно заняла в советской педагогике центральное место, а категория «образование» – второстепенное, подчиненное.

И в этой связи хочется подчеркнуть, что такая абсолютная приоритетность воспитания по отношению к «учению» в полной мере отвечала исконным национально-культурным педагогическим традициям. С этой точки зрения еще большой вопрос, что стало для большевиков причиной рассматривать основным инструментом изменения сознания масс именно воспитание, а не рациональное образование, как в Европе – «новое видение» или национальный менталитет, который с глубокой древности во главу угла ставил воспитание человека в духе патриотизма и духовного совершенствования.

Литература

1. Фомичева, И.Г. Модели педагогической деятельности : опыт систематизации [Текст] : моногр. – Тюмень : изд-во Тюмен. ун-та, 1997. – 256 с.
2. Георгиев, Е. Славянская письменность до Кирилла и Мефодия. – София, 1952. – 96 с.
3. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка [Текст] : в 4 т. – Т. IV. – М. : Прогресс, 1973.
4. История педагогики. Часть 1. От зарождения воспитания в первобытном обществе до середины XVII в. [Текст] : учеб. пособие для пед. ун-тов / под ред. А.И. Пискунова. – М. : Сфера, 1997. – 192 с.
5. Зеленин, Д.К. Восточнославянская этнография [Текст] / пер. с нем. – М. : Наука, 1991. – 511 с.
6. Словарь древнерусского языка (XI–XIV вв.) [Электронный ресурс] // http://onlineslovari.com/slovar_drevnerusskogo_yazyika_vv.
7. Памятники литературы Древней Руси. Начало русской литературы. XI – начало XII века [Текст] / сост. и общ. ред. Л.А. Дмитриева, Д.С. Лихачева. – М. : Художественная литература, 1978. – 463 с.
8. Домострой [Текст] / сост., вступ. ст., перевод и коммент. В.В. Колесова. – М. : Советская Россия, 1990. – 304 с.
9. История педагогики. Часть 2. С XVII века до середины XX века [Текст] : учеб. пособие для пед. ун-тов / под ред. А.И. Пискунова. – М. : Сфера, 1998. – 304 с.
10. Хрестоматия по истории педагогики [Текст]. – Т. IV. – Ч. I. – М., 1936.

Л.В. МАРДАХАЕВ

Наука и искусство в воспитании

Древнегреческий философ Платон (427–347 гг. до н.э.) подчеркивал: «Мы считаем человека существом кротким. Да, если его счастливые природные свойства надлежащим образом развиты воспитанием, он действительно становится кротчайшим и божественнейшим существом. Но если человек воспитан недостаточно или нехорошо, то это – самое дикое существо, какое только рождает земля» [1, т. 4, с. 216–217]. Следует подчеркнуть, что воспитание человека представляет собой сложнейшее дело. Богослов, поэт, прозаик, один из Отцов Церкви, Григорий Назианзин (ок. 325–389) отмечал, что воспитание, под которым он понимал управление лечением души человека – есть искусство из искусств и наука из наук. Речь идет о науке воспитания растущего человека и искусстве реализации субъектом ее знания в своей воспитательной деятельности по отношению к конкретному воспитаннику, группе.

Наука о воспитании – это учение о закономерностях развития воспитанности человека как природного существа. Не случайно известный чешский педагог-гуманист Ян Амос Коменский (1592–1670), основатель научной педагогики писал о природосообразности в обучении и воспитании человека. Природосообразность в воспитании представляет собой: отношение к человеку как к части природы, развивающегося по ее законам, с учетом его возраста, природных сил и дарований, посредством стимулирования направленного взаимодействия его с природой. Такое понимание природосообразности диктует необходимость учета таких явлений, как:

- человек – часть природы, развивающийся по ее законам, в том числе его воспитанности;
- обусловленность становления и развития воспитанности человека возрастными этапами;
- источниками развития воспитанности выступают его природные силы и дарования;
- движущими силами развития воспитанности человека являются взаимодействие его с природой;
- стимулирование направленного взаимодействия человека с природой.

Закономерность представляет собой существенную, постоянно повторяющуюся взаимосвязь явлений реального мира, определяющую этапы и формы их становления и развития. В воспитании речь идет о постоянно повторяющейся взаимосвязи явлений, определяющих этапы и динамику

ку становления и развития воспитанности растущего человека в целом и направленности в чем-либо, в частности. Такая взаимосвязь в развитии воспитанности обусловлена природными возрастными этапами человека, внутренними и внешними факторами и позволяет выделять в воспитании естественный и направляемый процессы.

Пониманию существа воспитания помогает мысль, высказанная С.А. Калабалиным (1903–1972): «Воспитание, воспитание и еще раз воспитание, невоспитания в природе не существует... Воспитание есть всегда, но оно может быть положительное, хорошее, добропорядочное, но может быть и плохое, отрицательное» [2, с. 189]. Осмысление его существа позволяет выделить: неформальное, со-бытийное и формальное воспитание, а также реакцию воспитанника на воспитательное воздействие (самовоспитание, самосовершенствование). Их единство и определяет то своеобразие, которое характерно для становления воспитанности конкретного человека.

Неформальное – это естественное воспитание, растущего человека, обусловленное повседневным образом его жизни. Каков образ жизни человека, таков и он. Одним из теоретиков идеи естественного воспитания является французский философ и педагог Ж.-Ж. Руссо (1712–1778). Свою идею он связывал с неоспоримым, по его мнению, правилом: «В сердце человеческом нет исконной испорченности. В нем не находится ни одного порока, о котором нельзя было бы сказать, как и откуда он туда проник» [3, с. 94]. Из этого он делал вывод о том, что важнейшим средством в формировании человека выступает: свобода, природная жизнь, растущего человека, который должен учиться из опыта. Он рекомендовал давать детям больше истинной свободы и меньше власти, предоставлять им больше действовать самим и меньше требовать от других [там же, с. 65]. «Не налагайте на него никаких наказаний, – писал он, – ибо он не знает, что такое быть виноватым; никогда не заставляйте его просить прощения, ибо он не сумел бы вас оскорбить» [там же, с. 94].

Учение Ж.-Ж. Руссо выступает основой теории свободного воспитания, которое получило развитие в Европе и США. Сущность его можно осмыслить по высказыванию российского представителя свободного воспитания Л.Н. Толстого (1828–1910). Он, в частности, писал: «Воспитание представляется ложным и трудным делом только до тех пор, пока мы хотим, не воспитывая себя, воспитывать своих детей или кого бы то ни было. Если же поймешь, что воспитывать других мы можем только через себя, то упраздняется вопрос о воспитании и остается один вопрос жизни: как надо самому жить?» [4, с. 448]. В основе идеи Льва Николаевича

было создание наиболее благоприятной среды в семье, в которой родители представляют для ребенка пример и воспитывают его своим образом жизни.

Благоприятная среда семьи способствует естественному усвоению детьми сложившихся в ней ценностей, норм и правил, организованность, дисциплинированность, а также отношение к себе, родителям, другим людям. В зависимости от того, что демонстрируют родители, то и усваивается их ребенком: интонацию, походку, оценочные суждения и пр. Личный пример родителей и благоприятная ситуация образа жизни в семье, по мнению Л.Н. Толстого, свидетельствует о том, что необходимость воспитания ребенка отпадает.

Действительно среда оказывает значительное влияние на воспитание подрастающего поколения. Понимание ее роли, позволило С.Т. Шацкому (1878–1934) выдвинуть идею педагогизации среды. Именно педагогизация среды позволяла ему обеспечивать качество воспитания несовершеннолетних. Она прежде всего требуется в условиях семьи и предусматривает учет воспитательного воздействия, человеческого и материального факторов, окружающих в ней ребенка. Именно эти факторы определяют образ жизни ребенка, требующих их педагогизации.

А.С. Макаренко (1888–1939) также видел исключительную важность, создания благоприятной среды образа жизни воспитанников. Наиболее благоприятную среду воспитания он увидел в сформированном детском воспитательном коллективе и в своей практике много уделял внимания его созданию и дальнейшему развитию. Им разработана теория создания и развития детского воспитательного коллектива [5], которая успешно была реализована в его педагогической практике и практике его последователей, прежде всего воспитанников – С.А. и Г.К. Калабалиных.

Развитый детский воспитательный коллектив отличает высокая организованность, дисциплина, совместно выработанные нормы и правила поведения, обязательные для всех, выраженные ценности, социально-значимые цели и совместная деятельность по их достижению. Отличительная черта его – особая социокультурная воспитательная среда, в основе которой мажорный стиль жизни воспитанников, позволяющая наиболее полно раскрыться каждому воспитаннику. Такой стиль, по мнению А.С. Макаренко, предполагает: постоянную бодрость, готовность воспитанников к действию; дружеское единение членов коллектива; ощущение собственного достоинства каждого члена коллектива, вытекающее из представления о ценности всего коллектива; способность ориентироваться в среде; защищенность от насилия и самодурства; способность «тормозить»,

сдерживать себя в споре, уступать товарищу, культура внешнего вида, поведения, вежливость в проявлении; ребенку хочется быть в коллективе, гордость за принадлежность к нему. Развитый детский воспитательный коллектив сам становится субъектом наиболее целесообразного воспитания своим образом жизни, нормами и правилами поведения, традициями, общественным мнением и пр. [5].

Именно развитый детский воспитательный коллектив представляет собой устойчивую систему, которая при взаимодействии с факторами внешней среды способна сохранять свою устойчивость. Его устойчивость свидетельствует о воспитательном потенциале, взаимодействие которого с факторами внешней среды не ведет к утрате, а имеет тенденцию к обогащению и, при определенных условиях, может привести к новому качественному и устойчивому состоянию. Данный факт диктует необходимость стремиться к познанию потенциала детского воспитательного коллектива и предрасположенность его к обогащению.

Устойчивость воспитательной системы детского воспитательного коллектива характеризуется сложившимися в ней определенными параметрами порядка. Выделить параметры порядка, сложившиеся в детской воспитательной среде, не просто, так как они, чаще всего, носят скрытый характер. Эти параметры порядка выступают характерологической основой устойчивости воспитательной системы. Внимательное изучение педагогического наследия А.С. Макаренко позволило выделить следующие параметры порядка:

- соучастие в развитии воспитательного коллектива самих детей, обусловленное развитым самоуправлением;
- ответственное и доверительное отношение детского самоуправления и педагогического коллектива;
- сложившиеся нормы и правила, регламентирующие поведение, взаимодействие и совместную деятельность детей и педагогов;
- социально-значимые цели и конструктивные способы их достижения;
- благоприятная среда жизнедеятельности детей и др.

Выделенные параметры порядка определяют в детском воспитательном коллективе:

- направленность;
- место и роль каждого ребенка в среде жизнедеятельности;
- характер деятельности детей;
- регламентирующие нормы и правила для всех членов сообщества;
- стиль жизни детей;
- характер влияния на детей и др.

Как видно, выделенные параметры порядка носят регламентирующий характер по отношению к любой воспитательной системе и каждому ее компоненту (элементу). Компоненты системы функционируют как отдельные инструменты в оркестре, дополняя друг друга, чтобы обеспечить достижение прогнозируемого воспитательного результата.

Изложенное и определяет устойчивость воспитательных систем, создаваемых А.С. Макаренко и С.А. Калабалиным. Они определяли образ жизни воспитанников и способствовали их наиболее полному проявлению, усвоению сложившихся в них ценностей, норм и правил. Такие системы позволяли формировать достойных граждан страны.

Со-бытийное воспитание (воспитательное воздействие). Жизнедеятельность несовершеннолетних сопровождается различного рода событиями (ситуациями). По существу процесс жизнедеятельности (бытия) растущего человека представляет собой последовательность сложившихся ситуаций, каждая из которых оставляет определенный след в его воспитании. Этот след может носить как прогрессивный, так и деструктивный характер. Российский психолог В.И. Слободчиков предложил такое понятие, как «со-бытийная педагогика». «Со-бытийность» – событие, связанное с бытием (жизнедеятельностью) человека. Событийная педагогика – событие, оказавшее существенное влияние на процесс воспитания растущего человека.

Как свидетельствует практика, следует выделять формальную и неформальную со-бытийность, в частности:

- со-бытийные встречи воспитанника со значимыми для него взрослым. Родитель в раннем возрасте ведет своего ребенка (формальную со-бытийность) в определенную школу, к конкретному педагогу, в группу к конкретному тренеру, руководителю дополнительного образования, ориентируясь на то, что это и будет для него событийной встречей. Ребенок может по стечению обстоятельств встретиться со значимым взрослым (неформальная со-бытийность), и в зависимости от того, что это за личность, будет определяться перспектива его развития и воспитания. Воспитанник в процессе самореализации самостоятельно включается в какую-либо кружковую деятельность, а в случае недоступности, добивается, чтобы родители поддержали его в выборе, что оказывает на него позитивную роль в процессе дальнейшего становления;

- со-бытийная среда воспитания. Речь идет о целенаправленной социально-педагогической деятельности педагога (формальная со-бытийность) по педагогизации социокультурной среды воспитания несовершеннолетнего (несовершеннолетних) – воспитание и развитие детского коллектива (А.С. Макаренко); создание благоприятной (педагогизированной) среды

воспитания (С.Т. Шацкий); педагогизация социокультурной среды по месту жительства (В. Еремин) и др. Важное место принадлежит родителям по созданию здоровой и благоприятной среды воспитания в семье. В этом случае у растущего человека формируется и нравственно выраженный, здоровый образ семьи, к которому и он будет стремиться, создав свою семью. Однако ребенок может оказаться в воспитательной среде по стечению обстоятельств (неформальная со-бытийность), которая может носить как конструктивный, так и деструктивный характер;

- со-бытийная детско-взрослая общность. Она может иметь конструктивную и деструктивную направленность. Такая общность может складываться благодаря деятельности субъектов воспитания (педагога, воспитателя, родителя) по созданию и поддержанию здоровой общности, способствующей наиболее полному проявлению каждого, кто создаст подобную общность. Она может складываться стихийно под воздействием процессов, происходящих в социуме или вследствие включения ребенка в сложившуюся общность;

- конструктивная со-бытийность. Она связана с тем, что проявление воспитанников отличается своей неординарностью. Эта неординарность нередко создает негативную ситуацию в воспитании. Присутствие воспитателя в подобной ситуации требует от него соответствующего педагогического действия, направленного на превращение ее в специально созданную (формальную) со-бытийность в воспитании. Как учил А.С. Макаренко, на каждое проявление воспитанника воспитатель должен уметь найти адекватное воздействие в интересах воспитания. В этом случае складывающаяся ситуация становится воспитывающей, а воспитательная деятельность – со-бытийной. По существу речь идет об искусстве воспитателя умело создавать и конструктивно реализовывать в интересах воспитания, превращать складывающуюся ситуацию в со-бытийность, несущую в себе определенный воспитательный потенциал, положительно влияющий на ребенка.

В.И. Даль (1801–1872), русский писатель, этнограф и лексикограф, обращал внимание, что мастерство – это умение, искусство. В педагогике оно определяет развитое мастерство педагогической деятельности. Сформировавшееся искусство будет носить исключительно личностный характер, повторить, скопировать который невозможно. Не случайно, когда хотели копировать опыт А.С. Макаренко, ничего подобного в воспитательной деятельности не получалось. Искусство воспитателя всегда носит индивидуально-личностный характер. Оно характерно для тех, у кого к этому есть предрасположенность и стремление овладеть им. Данный факт диктует необходимость, с одной стороны, отбирать тех, кто при-

зван заниматься воспитанием, а с другой – способствовать развитию его искусства в воспитании различных категорий детей и молодежи.

Со-бытийность может существенно сказаться на изменении взглядов, поведении, авторитетности воспитанника и пр. К сожалению, встречаются факты, когда складывающиеся ситуации оказываются доминирующими в своем влиянии на воспитанника. Это имеет место тогда, когда воспитатель не реализует себя по воспитательному назначению. Такое воспитание имеет место по отношению к педагогу, который самоустранился от воспитательной деятельности с обучаемыми (воспитанниками), а также когда он не может адекватно оценить ситуацию и определить свое место и роль в ней, способствуя ее конструктивному изменению в интересах воспитания. Присутствие воспитателя в подобной ситуации требует от него педагогического действия, направленного на превращение ее в специально созданную (формальную) со-бытийность в воспитании.

Следует подчеркнуть, что значительная роль в воспитании принадлежит родителям, воспитателям, педагогам и другим субъектам, выступающим в роли воспитателей. Речь идет о целенаправленной воспитательной деятельности, получившей название формальное воспитание. Оно имеет место, когда необходимо изменить интересы воспитанника, сформировать привычку к чему-либо, ценностные ориентиры в жизни и пр. Как подчеркивала Г.К. Калабалина (1909–1999), «мы, взрослые, всегда должны помнить, что мы в ответе за будущее наших детей и хотим видеть их счастливыми» [6]. Главное в воспитании – сформировать счастливого человека, а счастливым он будет тогда, когда знает, чего хочет добиться в жизни, и как этого достичь. Особая роль в этом принадлежит родителям. Они хотят, чтобы их ребенок был счастливым, и с раннего детства ведут его в различные секции, кружки, выбирают учреждения дополнительного образования, школу и пр. Повседневно они стараются убедить ребенка, что это его будущее, выполняют рекомендации наставников по питанию, режиму дня и пр.

Воспитатели по своему усмотрению стараются что-то сформировать, скорректировать, исправить в своем воспитаннике. Как писал российский педагог А.Н. Острогорский (1841–1917), «по общему представлению воспитание и сводится к борьбе с натурой ребенка. Зол он – надо искоренять в нем злые наклонности; неряха он, беспорядочен – надо приучать его к опрятности и порядку; лжив он – надо наказывать за каждую ложь. Ради этого перевоспитания дурной натуры в хорошую стараются внести в сознание ребенка разные сдерживающие натуру мотивы: страха, стыда, боли и пр. Понятно, что родителям ввиду такой задачи приходится прибегать к разным искусственным мерам, изобретать средства для воздей-

ствия на ребенка...» [7, с. 178]. Формальное воспитание предусматривает не только формирование, но и при необходимости коррекцию, исправление и перевоспитание.

Изложенное позволяет утверждать, что с позиции субъекта воспитательной деятельности (родителя, педагога, воспитателя) событийная педагогика и формальное воспитание представляют собой его способность чувствовать, понимать и наиболее полно, педагогически целесообразно реализовать сложившуюся или складывающуюся ситуацию в интересах воспитания отдельных воспитанников и коллектива в целом. Такая способность характерна для мастеров педагогического дела и дается она не каждому, а только тем, кто склонен к импровизации с учетом складывающейся обстановки и стремится овладеть этим искусством, повседневно накапливая опыт. Практика убедительно доказывает, что подобному мастерству педагога научить нельзя, им можно только овладеть, если педагог, воспитатель имеет к этому соответствующую предрасположенность.

Реакция воспитанника на воспитательное воздействие. Всякое воздействие вызывает определенную реакцию воспитанника, которая может носить адекватное или неадекватное проявления. Адекватное (от лат. *adaequatus* – приравненный, равный) (в праксиологии) – соответствующее ситуации проявление личности в поведении, деятельности, умение контролировать свои эмоции в различных обстоятельствах. Неадекватное – несоответствие реакций индивида ситуации, которая их вызывает. Это несоответствие относится как к проявлению в поведении, так и в интенсивности, длительности и качестве деятельности. Именно по проявлению воспитанников можно судить о действенности воспитательного воздействия на него. Неадекватность проявления воспитанника (воспитанников) – свидетельство о недостатках воспитанности субъекта, которое находит свое проявление в воспитательной среде.

Особое значение в воспитании имеет адекватность проявления воспитанника (обучаемого). «Человек не рождается личностью, – подчеркивал С.А. Калабакин, – а становится ею, путем целесообразного, продуманного воспитания. Оно достигает цели, если приводит в движение самих воспитуемых, вызывает у них интересы, возбуждает потребности» [2]. Таким движением выступает устремление воспитанника к самосовершенствованию, его способность ставить социально-значимые цели, определять способы их достижения и уметь достигать их.

Важное место в обеспечении достижения определенных целей принадлежит самосовершенствованию воспитанника как результату воспитательного воздействия на него. Самосовершенствование – это показатель

зрелости, растущего человека, который хорошо знает свои возможности, умеет ставить рациональные цели и работать над своим совершенствованием. К этому стремится каждый воспитатель, постепенно направляя воспитанника, поддерживая и помогая ему в самопознании, определении целей в самосовершенствовании и активной работе над собой. Оно может быть очень активным и результативным, периодическим, помогающим воспитаннику достигать определенных целей, но может быть никаким, обусловленным тем, что кто-то решает за него все возникающие проблемы.

Именно по направленности и результативности самосовершенствования конкретного воспитанника можно судить о действенности воспитательного воздействия на него всех составляющих воспитания. Это связано с тем, что между всеми составляющими воспитания существует сложная и тесная взаимосвязь.

Изложенное позволяет утверждать, что искусство воспитания имеет широкий спектр по проявлению. В частности, оно проявляется в процессе педагогизации среды и ее совершенствовании; в придании со-бытийности конструктивной направленности в воспитании; в обеспечении целенаправленности воспитания, исправлении воспитания и перевоспитании, а также побуждении воспитанника к сознательному отношению и ответственности в самовоспитании, самосовершенствовании.

Таково понимание сущности воспитания. Его раскрытие позволяет выделять место и роль как субъекта, так и объекта воспитания в различных жизненных ситуациях. Одновременно оно помогает осмыслить специфику воспитательной деятельности определенного института, семьи и самовоспитания.

Литература

1. Платон. Собрание сочинений [Текст] : в 4-х т. – М. : Мысль, 1994.
2. Калабалин, С.А. Педагогические размышления [Текст] : сб. / сост. и ред. Л.В. Мардахаев. – М. : Юстиция, 2017.
3. Руссо, Ж.-Ж. Педагогические сочинения [Текст] : в 2-х т. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1981.
4. Толстой, Л.Н. Педагогические сочинения [Текст] / сост. Н.В. Вейкшан. – М. : Педагогика, 1989.
5. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения [Текст] : в 8 т. – М. : Педагогика, 1983–1986.
6. Калабалина, Г.К. Педагогические размышления [Текст] : сб. / сост. и ред. Л.В. Мардахаев. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Группа МДВ, 2018.
7. Острогорский, А.Н. Семейные отношения и их воспитательное значение [Текст] // Мудрость великих педагогов. – М. : Абрис, 2018.

С.А. ЕРМОЛАЕВА

**Проблема взаимосвязи развития методологических подходов
и совершенствования понятийного аппарата педагогики**

Развитие понятийного или категориального аппарата педагогики – это одна из важных методологических проблем. Многие ученые, проводя научные исследования в области педагогики, отмечают, что с научной терминологией в педагогике возникают серьезные проблемы.

С 90-х гг. XX в. с наступлением периода методологического плюрализма и появления новых тенденций в развитии теории познания, ученые получили возможность использовать разнообразные подходы в исследовании и решении актуальных педагогических проблем. Появление новых методологических подходов обусловило расширение и развитие понятийного аппарата педагогики, развитие других структурных компонентов методологии научно-педагогического исследования.

Идеи современной эпистемологии, оказывающие влияние на развитие современной методологии науки, позволяют по новому изучать процессы развития методологии педагогики, отдельных методологических подходов и понятийного аппарата педагогики. Для современной методологии педагогики представляется ценным использование постулатов теории эволюционного познания, сформулированных Г. Фоллмером [1, с. 47–51], для определения основ ее развития:

1. Постулат реальности: признание мира, а значит и педагогического явления как реальности, независимой от восприятия и сознания, сознания коллективного и индивидуального, независимо от идеологических теорий, концепций и т. п., от субъективной позиции исследователя. Гипотетический реализм, провозглашаемый ученым, предполагает, что все высказывания (в том числе – новые теории, понятия) необходимо рассматривать как гипотетические, которые требуют уточнения, проверки и проведения дальнейших исследований.

2. Постулат структурности: реальный мир структурирован. Признание педагогического явления как объективно существующего явления действительности, которое определенным образом структурировано, связано и обусловлено всеми областями действительности, происходящими в мире процессами, обусловлено определенными характеристиками изучаемой области действительности. Новые педагогические понятия должны естественно входить в структуру уже существующих педагогических понятий. При этом они могут, как вливаться в структу-

ру уже имеющихся понятий, так и вытеснять или заменять устаревшие понятия.

3. Постулат непрерывности: между всеми областями действительности существует непрерывная связь. Процесс совершенствования и появления новых педагогических понятий связан с активно протекающими интегративными процессами: расширением связи педагогики с другими областями жизни общества, с другими науками, с расширением области педагогических исследований и т. п.

4. Постулат о чужом сознании. Познаваемость мира и достоверность познавательных структур. Закон эволюции состоит в том, что наш познавательный аппарат не совершенен и приспособление к окружающей действительности не бывает идеальным. Признание того, что педагогическое явление – явление частично познаваемое и степень его познаваемости зависит, как от уровня накопления и осознания общественного (коллективного) и индивидуального педагогического опыта, так и от уровня развития науки, в том числе – от точности определения сущности понятий, глубины выявленных и обоснованных наукой закономерностей, принципов, методов познания и преобразования педагогической действительности.

Признание того, что введенные понятия, установленные на данном этапе развития науки законы, закономерности, принципы и другие теоретические основы организации педагогической деятельности являются только гипотетически реальными, истинными, так как накопление нового опыта, проведение новых научных исследований, а главное – изменение исторических условий приводит к тому, что требуется расширение и обновление понятийного аппарата, совершенствование других методологических основ педагогических исследований, выработка новых подходов, путей, методов, теоретического и практического решения насущных проблем.

5. Постулат объективности. Эволюционная теория познания в союзе с гипотетическим реализмом утверждает и обосновывает, по мнению Г. Фоллмера, возможность объективного познания реальности. Объективность познания в области педагогики возможна, если исследователь развивает в себе на базе высокого культурного развития общие способности к абстрагированию и генерализации. Для объективности научных высказываний особенно важны следующие критерии: интересубъективная понятийность (общий научный язык); независимость от системы отнесения, интересубъективная проверяемость; независимость от метода; неконвенциональность и эвристичность. Совершенствование интересубъектив-

ной понятийности или объективного понятийного аппарата – это один из важных путей развития научного знания.

Научное понятие можно рассматривать как один из результатов и одновременно как средство научного познания. «От теории познания, исследующей процесс познавательной деятельности в целом, и, прежде всего, – его содержательные основания, методологию отличает акцент на средства познания», – считал Э.Г. Юдин. «Методология, трактуемая в широком смысле этого слова, – продолжает ученый, – есть учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности... Основной функцией методологического знания является внутренняя организация и регулирование процесса познания или практического преобразования того или иного объекта» [2, с. 56].

В.В. Краевский определял методологию педагогики как систему знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах, формах и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также систему деятельности по получению таких знаний и обоснованию исследовательской работы [3, с. 25]. Ученый, отмечая значимость развития для методологии развития языка педагогической науки, отмечал недопустимость бездумного перенесения в педагогику терминов других наук. «Довольно часто, – отмечает В.В. Краевский, – нагромождение в педагогической работе самой разнообразной терминологии – кибернетической, психологической, физиологической – прикрывает отсутствие у автора собственной мысли и новых результатов. Как правило, это можно обнаружить, если упростить изложение, пробравшись через частокол терминов» [4, с. 194]. Расширение понятийного аппарата должно быть объективно необходимым, научно обоснованным и служить развитию науки и совершенствованию практики.

Методология науки как понятие достаточно общее конкретизируется понятием – «методологический подход к исследованию». Под методологическим подходом ученые понимают направление исследования, совокупность принципов и методов познания и преобразования действительности, отбор или выбор которых обусловлен определенными постулатами научного познания [5; 6; 7; 8; 2]. Методологический подход к исследованию в нашем понимании – это теоретическая позиция, которая основана на совокупности основополагающих философских, общенаучных и конкретно научных идей, постулатов, посылок, установок, положений, которые определяют общую стратегию, направление и характер исследования, а также принципы и методы познания и преобразования действительности [9].

Эволюция методологии науки в целом отразилась и на эволюции методологических подходов к исследованию педагогических проблем. Анализируя ход развития науки, ученые выделяют – классический этап научных исследований, который можно отнести к XIX – началу XX в., неклассический – к 20–80 гг. XX в., а также – постнеклассический (постмодернистский), относящийся к 90-м гг. XX – началу XXI вв. Характерными особенностями постнеклассического (постмодернистского) этапа стали:

1) подход к изучению социальной реальности как к сложной системе;
2) отказ от жестких детерминистских схем в объяснении социальной реальности;

3) признание высокого уровня сложности социальной реальности и формирование убеждения, что различные исследовательские подходы должны не исключать, а скорее дополнять друг друга, взаимодействовать;

4) признание невозможности обеспечения объективности научного знания без обеспечения единства общенаучных и аксиологического подходов при изучении социальной реальности;

5) рост внимания к общенаучным методам познания, способным объединить в общей картине социальной жизни как объективные (тенденции, ресурсы, стимулы, циклы, ритмы), так и субъективные основания социальной активности (стереотипы, ориентации, мотивы, оценки, предрассудки, влечения);

6) понимание того, что в социальной сфере – рациональность как способность движения к истине органически связана с социальными условиями: свободой творчества, автономией, благосостоянием [10, с. 15].

Методологический подход, рассматриваемый как объект изучения, приобретает особое значение для отслеживания изменений в понятийном аппарате педагогики.

Большинство ученых, говоря о методологии педагогики, в том числе о методологических подходах, выделяют философский, общенаучный и уровень конкретно-научной методологии (В.В. Краевский, В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко и др.).

Некоторые из современных ученых предпочитают рассматривать методологию педагогики только на одном уровне – уровне конкретного исследования. В связи с чем и все предлагаемые методологические подходы определяются как равно значимые (В.А. Загвязинский, В.А. Ситаров и др.).

Придерживаясь позиции многоуровневости методологии педагогики, важно отметить, что к наиболее значимым методологическим подходам философского уровня можно отнести социологический, антропологиче-

ский, гуманистический и культурологический подходы, в основе которых лежат идеи наиболее крупных философских течений, теорий и концепций.

Одним из наиболее активно используемых подходов в педагогике выступает социологический подход (Л.А. Беляева, В.Г. Бочарова, Ю.В. Василькова, Б.З. Вульф, М.А. Галагузова, М.Н. Гернет, М.П. Гурьянова, Н.Н. Иорданский, М.М. Ковалевский, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, Л.Я. Олиференко, М.М. Плоткин, С.Т. Шацкий, Т.И. Шульга и др.). Опираясь на его идеи, исследователь изучает педагогические явления и процессы с позиции интересов и потребностей общества, изучая влияние социальных процессов, социальной среды, социальных институтов, как на систему образования, так и на результаты развития отдельной личности. Данный подход обусловил появление и расширение использования в педагогике чисто социологических терминов и формулировку новых – социолого-педагогических понятий. К ним можно отнести такие, как «социальный запрос», «образовательный стандарт», «сфера образовательных услуг», «социальная педагогика», «социализация», «социальная адаптация», «социальная интеграция», «социальная детерминация», «социальное воспитание», «социальная среда», «образовательная, воспитывающая и развивающая среда», «открытая или безбарьерная среда», «образовательное пространство», «социальная ситуация развития», «социально-педагогическая ситуация», «трудная жизненная ситуация», «асоциальное развитие», «социально-педагогическая запущенность», «социально-педагогическая поддержка», «регуляция социального поведения», «ресоциализация» и др. Расширение сферы социолого-педагогических исследований и погружение ученых в изучение новых сложных педагогических проблем, связанных с изменениями и деформациями социума, чаще всего оправдывает такое расширение понятийного аппарата.

Рост внимания ученых к человеку как объекту исследований в разных научных областях обусловил интенсивное развитие с конца XIX до настоящего времени антропологического подхода (П.П. Блонский, П.Ф. Каптерев, В.П. Кашенко, А.Ф. Лазурский, П.Ф. Лесгафт, С.А. Беличева, Б.М. Бим-Бад и др.). Огромный потенциал данного методологического подхода обусловил его значение для проведения интегративных исследований педагогических проблем на стыке с биологией, медициной, психологией и другими науками, которые можно отнести в группу «человековедческих наук». На современном этапе широкое распространение антропологического подхода способствовало введению в оборот и обоснованию таких новых психолого-педагогических понятий, как – «одаренные дети», «дети (обучающиеся) с особыми образовательными потребностями»,

«дети с ограниченными возможностями здоровья», «дети с проблемами развития», «диагностика отклоняющегося развития», «инклюзивное образование», «жизненное пространство», «пространство возможностей», «индивидуальная траектория развития», «коррекционно-воспитательная работа», «психолого-педагогическая поддержка, сопровождение», «коррекция», «психолого-педагогическая реабилитация», «здоровьесберегающая технология» и др.

Тенденция к исследованию проблем с позиции антропологии затронула не только теорию обучения и теорию воспитания, но и остальные отрасли педагогического знания, в том числе – историю педагогики. В центре антропологического подхода к изучению историко-педагогического процесса лежит проблема телесного и духовного развития в ходе обучения и воспитания человека, обретения им истинно человеческих качеств, рассматриваемых в широком социально-культурном контексте на определенном этапе исторического развития. Г.Б. Корнетов и М.А. Лукацкий выделяют следующие методологические подходы, реализуемые в рамках антропологического измерения историко-педагогического процесса: антрополого-онтологический, антрополого-типологический, антрополого-эволюционный, антрополого-автобиографический, антрополого-дискурсивный [11, с. 102–104]. Данные подходы не только позволяют ученому использовать новые методы исследования, но и обогащают терминологию, касающуюся в данном случае процесса историко-педагогического исследования.

Развиваясь в тесной связи с антропологическим подходом, набирает популярность гендерный подход к исследованию педагогических проблем. Изучение педагогами проблемы учета половых особенностей обучающихся (В.С. Агеева, Г.М. Бреслав, В.Е. Каган, Д.В. Колесов, Я.Л. Коломинский, И.С. Кон, И.И. Лунин, М.Х. Мелтсас, Н.Я. Привалова, П.А. Репина, Г.И. Юферова), а также проблемы особой подготовки их к выполнению исторически сложившихся разных социокультурных или гендерных ролей в обществе, обусловило использование новых понятий. Исследования зарубежных ученых (Ш.М. Берн, К.Д. Джерджен, А.М. Каппара, Д. Майерс, К. Хорни и др.) послужили основой для изучения разнообразных гендерных проблем и в отечественной науке (В.В. Абраменкова, М.А. Ерофеева, И.С. Клецина, Н.П. Реброва, Ф.И. Храмцова, А.А. Чекалина, Л.В. Штылева и др.). Введенные в педагогику понятие «гендер» и связанные с ним понятия – «гендерные отношения», «гендерные особенности развития» – существенно отличались от понятий – «пол», «отношения представителей разного пола», «половые особенно-

сти развития». К традиционным понятиям («половое воспитание», «учет особенностей полового развития учащихся»), добавились – «гендерные различия», «гендерная дискриминация», «гендерная социализация», «гендерно-адаптивная среда», «гендерная идентификация», «нарушение гендерной или полоролевой идентификации», «педагогическая помощь в полоролевой идентификации», «помощь в полоролевой социализации» и др.

Гуманистический подход, первоначально развиваясь в одном русле с антропологическим подходом, на рубеже XX – XXI века начинает больше опираться на идеи экзистенциализма (С. Кьеркегор, К. Ясперс, М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр и др.) и гуманистической психологии (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс и др.). Гуманистическая педагогика, провозглашая человека высшей ценностью, целью образования, именно на этом основании строит и свой понятийный аппарат (Ш.А. Амонашвили, И.П. Иванов, Е.Н. Ильин, А.Н. Тубельский и др.). Если в середине XX века наиболее часто употребляются понятия, связанные с формированием у ученика ответственного отношения к учебе и труду – «педагогическое требование», «сознательная дисциплина» и др., то с конца 80-х гг. XX в. окончательно утверждаются понятия «гуманная педагогика», «педагогика сотрудничества», «гуманное педагогическое общение», «педагогическое взаимодействие», «педагогическое сотворчество», «лично-ориентированный подход к ребенку» (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков и др.).

В педагогике вышли из употребления такие понятия, характерные для начала XX в., как «дефективный ребенок», «моральная дефективность», «школа для дефективных детей», «малолетний преступник», которые критиковались еще П.П. Блонским [12]. Благодаря утверждению принципа гуманизма и изменениям в практике образования из педагогической лексики практически ушли слова, открыто выражающие педагогический пессимизм по отношению к неуспешным детям, – «неуспевающий», «двоечник», «второгодник» и др. Вместо понятия «исключительные дети», используемом в том числе В.П. Кащенко, утвердилось понятие «одаренные дети». Понятия «трудные учащиеся (подростки)», «педагогически запущенные подростки» были заменены понятием – «учащиеся (подростки) с девиантным поведением» и др. В начале XXI в. основными понятиями антропологического подхода, которые используются применительно к основным субъектам педагогического общения (как к учителю, так и – ученику), становятся – «самоопределение», «самореализация», «самоутверждение», «самоактуализация», «самореабилитация», «педагогическая рефлексия», «самооценка обучающегося». Эти понятия подчеркивают не только обязательность ситуации гуманного общения

педагога и ребенка, но и усиление роли в этих педагогических отношениях инициативности, самостоятельности ученика, свободы выбора путей и форм получения образования, уровня трудности обучения, свободы самовыражения и творчества и т.д.

Зарождение и развитие культурологического, а позднее и близких к нему – аксиологического и диалогического подходов (М. Бубер, Ф. Розенцвейг, Ф. Эбнер, Э. Михел, О. Розеншток-Хюсси; Н.Я. Данилевский, В.О. Ключевский; М.М. Бахтин, А.А. Белик, В.С. Библер, Р.С. Бозиев, А.В. Брушлинский, О.С. Газман, П.С. Гуревич, А.Н. Джуринский, А.С. Запесоцкий, В.В. Краевский, Н.Д. Никандров, Н.Е. Щуркова и др.), также потребовало расширения категориального аппарата. Эти подходы позволили рассматривать педагогические проблемы с позиции целенаправленного и последовательного приобщения ребенка к Культуре, обеспечение условий не только для знакомства, но и погружения в Культуру, усвоения системы культурных ценностей. По мере исторического развития данного методологического подхода введены новые понятия – «принцип культуросообразности обучения», «культуросообразное обучение и воспитание», «культурологическая теория образования», «культурная среда», «культурное становление и развитие», «погружение в Культуру», «культурная практика», «культура учебной деятельности», «метод диалога культур», «культурное самоопределение и саморазвитие», «культурные ценности», «политические, патриотические, нравственные, эстетические, экологические, трудовые, профессиональные, педагогические и др. ценности», «духовно-нравственное воспитание и развитие», «эстетическое развитие» и др.

На протяжении XX в. в тесной связи с культурологическим подходом зародились и развиваются как относительно самостоятельные, кроме вышеназванных, – цивилизационный, парадигмальный, этнографический подходы к исследованию, которые также способствовали обогащению категориального аппарата.

Цивилизационный и парадигмальный подходы наиболее широко используются в настоящее время при изучении историко-педагогических проблем (Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, Н.Г. Вайнер, Л.Ц. Ваховский, А.А. Вербицкий, С.В. Дармодехин, И.А. Колесникова, Г.Б. Корнетов и др.), что также позволило ученым серьезно расширить категориальный аппарат. К новым понятиям в рамках этих подходов можно отнести такие, как «педагогическая парадигма», «образовательная парадигма», «образовательные модели», «педагогический архетип», «модель генезиса историко-педагогического процесса», «планетарное мышление»,

«цивилизационная динамика», «историко-педагогическая память», «сущностная социокультурная доминанта», «самобытность педагогической культуры» и др. При этом можно отметить, что, не будучи посвящены в детали сущностных характеристик разных подходов, не все современные педагоги понимают то, чем, например, «педагогическая парадигма» отличается от «педагогической концепции», и часто их используют как синонимы.

Рассматривая общенаучный уровень исследования любой педагогической проблемы, нужно еще раз подчеркнуть то, что в основе выделения подходов этого уровня лежат принципы и методы, используемые для проведения исследования во многих науках. Эти подходы успешно работают применительно к организации исследования всех педагогических, в том числе – междисциплинарных проблем. Кроме диалектического методологического подхода, в научно-педагогических исследованиях достаточно широко используются – исторический, генетический (онтологический), системный, целостный, комплексный, структурный, функциональный, а также относительно недавно разрабатываемые – синергетический и герменевтический подходы. К этому же уровню ученые часто относят тесно взаимосвязанные друг с другом – логический (дедуктивный) и эвристический (индуктивный) подходы при решении сложных научных проблем.

Наиболее заметен, на наш взгляд, вклад ученых, обосновавших, использующих и популяризирующих синергетический подход (Г. Хакен, И. Пригожин, В.И. Андреев, А.И. Бочкарев, В.Г. Буданов, В.Г. Виненко, В.А. Игнатова, Т.В. Казакова, Е.Н. Князева, В.Е. Ключко, С.П. Курдюмов, В.С. Степин, Н.М. Таланчук, А.П. Усольцев, Р.Н. Щербаков и др.). Они ввели в педагогику такие понятия, которые неразрывно связаны с пониманием возникновения, существования сложных саморазвивающихся систем. Трудно представить себе современное исследование педагогических явлений без использования понятий – «педагогическая синергетика», «педагогическая система», «образовательная система», «система управления образовательным процессом», «система воспитания», «система гражданско-патриотического (нравственного, экологического, трудового, эстетического и др.) воспитания», «система средств обучения и воспитания», «система предупреждения девиантного поведения и преступности несовершеннолетних», «синергетическое обучение», «система мониторинга качества образования» и др.

На конкретно-научном уровне методологический подход в свой основе имеет определенную педагогическую теорию или концепцию или может использовать концепцию, отдельные понятия другой – смежной науки,

тесно связанной с педагогикой и влияющей на педагогическую науку и практику.

На современном этапе в научно-педагогических исследованиях используются зародившиеся в психологии – психоаналитический, бихевиристский, характерологический и другие подходы. К конкретно-научным подходам можно отнести личностно-ориентированный, деятельностный, отношенческий, когнитивный, технологический, компетентностный и т. п.

В связи с присоединением РФ к Болонскому процессу наибольшую популярность среди исследователей в XXI веке приобрел компетентностный подход, сущность которого сводится в смещении основной цели образования с преимущественно теоретической подготовки обучающегося на практико-ориентированную подготовку, усиление ценностного аспекта и принципа связи обучения с жизнью (Дж. Равен, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, И.А. Зимняя, В.И. Горбачев, Э.Ф. Зеер, В.П. Лукьяненко, Н.В. Трошин, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков, И.С. Якиманская и др.). Несмотря на сохранение в педагогике понятий, связанных с целями и результатами общего и профессионального образования, таких как «общие и профессиональные знания», «умения», «навыки», «способности», «профессионализм», «мастерство», ведущую роль заняли понятия – «компетентность», «компетенции» (ключевые, универсальные, профессиональные, профильные, специальные, общенаучные, общекультурные, инструментальные компетенции и др.), «мобильность», «непрерывное образование» или «обучение в течение всей жизни» и др. В теории обучения понятия «знания», «общеучебные умения», «специальные умения и навыки» заменяются понятиями «метапредметные и предметные результаты освоения основной образовательной программы», «универсальные учебные действия обучающегося», «специальные компетенции» и др. Надо отметить, что процессы замены понятий часто проходят болезненно, так как педагогу важно понять причины замены привычных понятий, глубинный смысл и содержание вводимого нового понятия, научиться его использовать при изучении научных источников и организации практической деятельности.

Процессы социального развития детерминируют и процессы изменения и развития понятийного аппарата педагогики. Трудно спорить с тем, что необходимо обновление педагогических понятий в связи с новыми открытиями в области педагогики и инновационными процессами, происходящими в системе образования. Тем не менее, бесконтрольное расширение понятийного аппарата также рождает трудности при уяснении основных тенденций развития педагогики, при его использовании,

при поиске взаимопонимания специалистами друг друга. Ученый и учитель-практик должен очень хорошо ориентироваться в современных методологических подходах и использовать строго определенные педагогические категории или термины. На наш взгляд, показателем низкой методологической культуры является описание и интерпретация тех или иных педагогических явлений, процессов с использованием терминов разных методологических подходов, без точного уяснения их глубинного смысла. Чрезмерное расширение понятийного аппарата и небрежное использование понятий, без понимания их научно-педагогического назначения мешает развитию педагогики как самостоятельной, целостной науки. При несомненном значении и результативности проводимых на современном этапе интегративных исследований, приводящих к заимствованию и введению в педагогику терминов из других наук, важно четко определять их сущность, место в структуре, возможности использования, сочетание с другими понятиями, сохраняя целостность системы собственно педагогической терминологии.

Литература

1. Фоллмер, Г. Эволюционная теория познания. Врожденные структуры познания в контексте биологии, психологии, лингвистики, философии и теории науки [Текст]. – М., 1998.
2. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность [Текст]. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.
3. Краевский, В.В. Общие основы педагогики [Текст]. – М. ; Волгоград : Перемена, 2002. – 162 с.
4. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап [Текст] / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М. : Академия, 2006. – 400 с.
5. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст] / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Академия, 2005. – 208 с.
6. Методологические проблемы развития педагогической науки [Текст] / под ред. П.Р. Атутова, М.Н. Скаткина, Я.С. Турбовского. – М. : Педагогика, 1985. – 240 с.
7. Проблемы методологии педагогики и методики исследований [Текст] / М.А. Данилов, Н.И. Болдырев и др. / под ред. М.А. Данилова, Н.И. Болдырева. – М. : Педагогика, 1971. – 352 с.
8. Ситаров, В.А. Дидактика [Текст] / В.А. Ситаров. – М. : Академия, 2004. – 368 с.
9. Ермолаева, С.А. Методология превентивной педагогики XX века: социологический подход к исследованию [Текст]. – М. : МГОУ, 2006. – 600 с.

10. Демидов, А.И. О методологической ситуации в правоведении [Текст] // Правоведение. – 2001. – № 4. – С. 14 – 22.
11. Корнетов, Г.Б. История педагогики: теоретическое введение [Текст] / Г.Б. Корнетов, М.А. Лукацкий. – М. : АСОУ, 2013. – 172 с.
12. Блонский, П.П. О так называемой моральной дефективности [Текст] // Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2 т. / под ред. А.В. Петровского. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1979. – С. 187–201.

М.В. БОГУСЛАВСКИЙ, Т.С. ДОРОХОВА
Полипарадигмальный подход
в контексте определения понятия «социальное воспитание»¹

По мнению ряда исследователей (В.Г. Безрогов, Е.В. Бережнова, С.В. Бобрышев, И.А. Колесникова, Н.Л. Коршунова, В.К. Пичугина и др.), на современном постнеклассическом этапе развития научного познания педагогическому и, в частности, историко-педагогическому знанию, свойственно внимание к человеку и наукам, изучающим человека. В методологии это означает отход от жестких рационально-логических, формализованных схем, потребность в разработке гуманитарных аспектов методологии с учетом к позиции педагога-исследователя [1, с. 41–42; 21]. Это, в свою очередь, отражается и на подходах к исследованию существенных и содержательных аспектов понятийно-терминологического аппарата социальной педагогики [2].

Одним из таких подходов, на наш взгляд, является полипарадигмальный, являющийся перспективным способом разрешения проблемы систематизации и типологизации многообразного эмпирического материала в современном историко-педагогическом знании [3, с. 80].

В основе данного подхода лежит понятие «парадигма», изначально связанное с именами немецкого философа позитивиста Г. Бергмана (1840–1904) и американского философа и историка науки Т. Куна (1922–1996). В философии Г. Бергмана оно было предложено для характеристики нормативной методологии; Т. Куном – введено в научный оборот в современной интерпретации и определено как совокупность научных достижений, убеждений, ценностей, признаваемых всем научным сообществом в течение определенного периода времени и дающих этому сообществу модель постановки проблем и примеры их решений [4, с. 17]. По мнению Куна, смена парадигм, собственно, и представляет собой научную революцию.

Однако в современной педагогической науке термин «парадигма», несмотря на достаточно широкое распространение, не имеет однозначной дефиниции.

Большинство позиций по поводу определения данного термина можно объединить в две группы:

¹ Материалы подготовлены при поддержке РГНФ (проект № 17-06-00868: «Добровольческая деятельность как средство гражданско-патриотического воспитания подростков с социально опасным поведением»).

– во-первых, в узком смысле, в традициях философии позитивизма как модель научной деятельности, совокупность теоретических стандартов, методологических норм и ценностных критериев, которые определяют структуру и логику педагогического исследования [5, с. 4];

– во-вторых, в широком смысле, в контексте решения проблем не только педагогической науки, но и практики образования, понимая под научной педагогической парадигмой «опирающийся на ту или иную педагогическую теорию (теории) канон образования и воспитания, предлагающий науке и практике определенную точку зрения на модель педагогического процесса, это совокупность принципов и установок, согласованный стандарт, образец в решении разнотипных образовательных и исследовательских задач» [6, с. 88].

Вторая точка зрения обусловлена спецификой методологии педагогики, а именно производством ею, как описательного, так и нормативного знания, функционально ориентированных на регуляцию исследовательской деятельности в области образования [7, с. 12–14]. Исходя из этого, методологический подход, как общенаучную категорию также можно рассматривать в двух значениях: как некую исходную позицию, основное положение или убеждение, положенное в основу исследовательской деятельности; как направление изучения и изменения объекта (предмета) исследования.

При этом методологический подход будет включать в себя не только совокупность определенных принципов и теоретических положений, но и соответствующие им способы деятельности. Поэтому трактовка методологического подхода как целостного явления будет включать два уровня:

– теоретический (состоящий из базовых, исходных концептуальных положений, идей и принципов, которые выступают гносеологической основой исследовательской деятельности, осуществляемой с позиций и в рамках данного подхода, являются ядром ее содержания);

– деятельностный (обеспечивающий выработку и применение в процессе такой деятельности целесообразных способов и форм ее осуществления, адекватных концептуально-ориентированному содержанию) [8, с. 78].

Вышеизложенное относится и к парадигмальному подходу, и к полипарадигмальному как производному от него.

Исходя из того, что в качестве предмета истории социальной педагогики выступает всемирный историко-педагогический процесс в единстве многообразия конкретно-исторических проявлений, парадигмальный подход к его изучению предполагает рассмотрение внутренней логики развития педагогической теории с точки зрения возникновения, транс-

формации, взаимодействия различных парадигм [9]. При этом в качестве детерминанты для типологии социально-педагогических процессов и явлений будут выступать собственно научно-педагогические основания. Вышесказанное позволяет понимать под научно-педагогическими парадигмами «теоретические положения, позволяющие сформировать и внедрить в практику целостные модели образования, принципиальные для научно-педагогического сообщества ученых-теоретиков и учителей, их создающих, развивающих и воплощающих в жизнь» [3, с. 83].

Исходя из приведенного определения, структурно научно-педагогические парадигмы можно рассматривать в единстве трех компонентов:

- категориального (понятия, термины, дефиниции, проблемы, объяснительные принципы);
- теоретического (воспитательно-образовательные концепции);
- технологическо-практического (методологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса в образовательных институтах общества) [10].

Рассмотрим в контексте полипарадигмального подхода такую категорию социальной педагогики, как социальное воспитание. Категории (как и у любой науки) являются ядром понятийно-терминологической системы социальной педагогики, это количественно самая небольшая группа и наиболее статичная. В различные периоды может незначительно меняться их лексическое значение, появляются новые и уточняются старые дефиниции, но сами указанные термины остаются основополагающими. Чем далее от ядра, тем более многочисленными и динамичными становятся группы понятий. То есть система понятий социальной педагогики постоянно меняется, эволюционирует.

Как было указано выше, большинство исследователей в качестве одной из основных категорий социальной педагогики выделяют «социальное воспитание» [11]. В частности А.В. Мудрик, а также его последователи (И.Н. Андреева, Ю.В. и Т.А. Васильковы, В.Р. Ясницкая и др.) полагают, что социальное воспитание выступает объектом социальной педагогики. Под ним понимается «воспитание всех возрастных групп и социальных категорий людей, осуществляемое как в организациях, специально для этого созданных, так и в организациях, для которых воспитание не является основной функцией» [12, с. 183]. Г.Н. Филонов, В.И. Загвязинский и О.А. Селиванова рассматривают социальное воспитание, его цели, содержание, сущность, принципы, методы и формы осуществления в качестве предмета социальной педагогики. Однако определяют его как «социальное становление личности, взаимодействие человека и социума,

становление человека как полноценного члена общества, развитие его сущностных сил, дарований, способностей к интеграции с обществом и адаптации в меняющихся условиях социальной среды» [13, с. 20].

Уже из приведенных позиций видно, что единства в понимании сущности рассматриваемой категории нет. Интересно, что не существовало единого подхода к определению рассматриваемой категории и в различные периоды истории социальной педагогики. В истории социальной педагогики можно выделить три периода:

- период становления и развития социально-педагогической практики (с древнейших времен до конца XIX в.);
- предисторический (конец XIX – начало XX вв.);
- исторический (начало XX – первая четверть XX вв.);
- современный (90-е гг. XX в. – наши дни) [14, с. 205].

Так, в доисторический период развития отечественной социальной педагогики социальное воспитание рассматривалось преимущественно с позиций двух парадигм «общественной» (ориентировано на усвоение индивидом социально значимого опыта, становление личности на основе подчинения ее социальным законам) и «индивидуальной» (акцентуация на индивидуальных особенностях личности в процессе ее социализации). В частности, П.П. Блонский (отечественный педагог, психолог, одним из первых в российской истории обосновавший статус социальной педагогики как самостоятельной науки) в своей работе «Курс педагогики» проанализировал различные теории социального воспитания:

- теорию искоренения зла в ребенке (средневековый христианский аскетизм, пиетизм А.Г. Франке);
- теорию свободного воспитания (Ж.-Ж. Руссо, Эллен Кей, Л.Н. Толстой);
- теорию воспитания как культуры ребенка (И.Г. Песталотти, Ф. Фребель);
- теорию воспитания как воспитания личности (Ф. Ферстер);
- теорию религиозного воспитания как разновидности социального (конфессиональное догматическое воспитание Г.В. Гегеля, конфессионально-обрядовое воспитание К.П. Победоносцева, православно-христианское воспитание А.С. Хомякова, К.Д. Ушинского, П.Д. Юркевича и др.) [15].

В «исторический» период – время становления истории социальной педагогики в нашей стране как науки – отечественный исследователь Н.Н. Иорданский проанализировал различные взгляды на социальное

воспитание и разработал собственную классификацию, в рамках которой выделил разнообразные подходы к пониманию данного явления.

– Понимание социального воспитания как всей системы воспитания со всеми ее сторонами. Такой подход имеет за собой глубокое основание: элементы социальной жизни если не предшествуют, то, во всяком случае, сопутствуют и даже обуславливают проявление и жизненное содержание всем индивидуальным формам жизни. Без общества нет индивидуума. Он выявляется только в общественности.

– Рассмотрение социального воспитания в узком смысле слова «общественное», т. е. опирающееся в организационном отношении на «общественные» формы жизни в отличие от частных форм воспитания в семье или вне ее, обособленно от общества.

– Рассмотрение социального воспитания в направлении целей как воспитания общественности, воспитания социальных инстинктов и навыков, создание социальной жизни в обстановке ее, в учебных занятиях детей и в организации их жизни на началах самоуправления. Попутно выдвигается идея гражданского «государственного» и в более раннюю эпоху национального воспитания как служанки гражданственности.

– Рассмотрение социального воспитания как основной категории социальной педагогики, научной и практической дисциплины, рассматривающей психологию не индивидуума и личности, а масс, толпы, коллектива, аудитории, класса и т. п. с педагогической точки зрения [16].

В современный период развития социальной педагогики само социально-педагогическое знание по-прежнему развивается в рамках нескольких парадигм. Если рассматривать социально-педагогическую теорию с позиций парадигмального подхода, то ее структуру будет составлять система идеальных конструкторов: концепция (объектное поле), научно-педагогическое сообщество (субъектное поле), совокупность бинарных оппозиций, в свою очередь, включающих:

- 1) цель (социально-ориентированная – индивидуально-ориентированная);
- 2) процесс взаимоотношений участников (авторитарный – педоцентристский);
- 3) принципы отбора и организации содержания образования (репродуктивно-ориентированный – творчески-развивающе ориентированный);
- 4) социально-педагогический инструментарий (культурно-генетический – биогенетический);
- 5) способ согласования целенаправленной и стихийной социализации (интравертный – экстравертный);
- 6) Ориентация на «государство – гражданское общество» [17; 18].

Фактически в каждый из представленных выше исторических периодов развития социально-педагогической теории наблюдается сосуществование как минимум двух парадигм: социально-ориентированной и индивидуально-ориентированной. Это прослеживается как на концептуальном и субъективном уровнях, так и на уровне бинарных оппозиций. Причем в рамках бинарных оппозиций наблюдается изменение удельного веса той или иной оппозиции (например, сокращение доли авторитарного характера в процессе взаимодействия участников социально-педагогической деятельности и увеличение педоцентристского) [19, с. 16].

Полипарадигмальный характер социально-педагогической теории отражается и на ее понятийно-категориальном аппарате. В частности, категория «социальное воспитание» рассматривается современными исследователями:

- в контексте связи с социологией (В.Г. Бочарова, М.П. Гурьянова, Л.Е. Никитина, М.М. Плоткин) – эффективность социального воспитания при данном подходе определяется особенностями взаимодействия индивида с социальной средой;
- в контексте связи с педагогикой (А.В. Мудрик, Л.В. Мардахаев) – один из компонентов педагогической теории;
- в контексте связи с социальной работой (С.А. Расчетина) – рассматривается с позиции оказания социальной помощи и поддержки;
- в контексте собственно социальной педагогики (М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова, Г.Н. Штинова) – как средство создания условий для успешной позитивной социализации личности, протекающей в условиях нормы и отклонения от нее.

Таким образом, полипарадигмальный подход позволяет рассматривать социально-педагогические феномены с позиций различных педагогических моделей в контексте различных моделей социально-педагогической деятельности.

Литература

1. Бережнова, Е.В. Взаимовлияние позиции ученого-педагога и развития педагогической науки [Текст] // Социальная педагогика: традиции и инновации: Материалы Всерос. конгресса социальных педагогов с международ. участием. – Ч. 1. – Екатеринбург : Изд-во УрГПУ, 2009. – С. 41–47.
2. Богуславский, М.В. История отечественной педагогики XX века: единство непрерывности и дискретности [Текст] // Педагогика. – 2009. – № 6. – С. 84–96.
3. Богуславский, М.В. История педагогики: методология, теория, персоналии: монография [Текст]. – М. : ФГНУ ИТИП РАО ; Изд. центр ИЭТ, 2012. – 436 с.

4. Кун, Т. Структура научных революций [Текст] ; пер. с англ. / сост. В.Ю. Кузнецов. – М. : АСТ, 2001. – 608 с.

5. Шкабара, И.Е. Генезис парадигм воспитания в отечественной истории VIII–XVII вв. [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 2007. – 42 с.

6. Бобрышов, С.В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2007. – 477 с.

7. Коршунова, Н.Л. Понятие методологии педагогики: к уточнению определения [Текст] // Методология педагогики: понятийный аспект: монографический сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – М. : ИЭТ, 2014. – Вып. 1. – С. 8–19.

8. Галагузова, М.А. Понятийно-терминологические проблемы внедрения ФГОС ООО в образовательные учреждения [Текст] / М.А. Галагузова, Т.С. Дорохова, С.А. Миниханова // Педагогическое образование и наука. – 2013. – № 4. – С. 74–79.

9. Богуславский, М.В. Педагогические парадигмы: история и прогноз [Текст] / М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов // Магистр. – 1992. – Сентябрь. – С. 13–20.

10. Богуславский, М.В. Методологические стратегии исследования историко-педагогического процесса [Текст] // Методология педагогики : моногр. / Е.А. Александрова, Р.М. Асадуллин, Е.В. Бережнова [и др.] ; под общ. ред. В.Г. Рындак. – М. : ИНФРА-М, 2018. – С. 141–170.

11. История педагогики [Текст] : учеб. для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / В.Г. Безрогов, В.И. Блинов, М.В. Богуславский [и др.]. – М. : Гардарики, 2007. – 413 с.

12. Мудрик, А.В. Социальная педагогика [Текст] : учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В.А. Сластенина. – М. : Академия, 2000. – 200 с.

13. Социальная педагогика [Текст] : учеб. для бакалавров / под ред. В.И. Загвязинского, О.А. Селивановой. – М. : Юрайт, 2012. – 405 с.

14. Галагузова, М.А. Социальная педагогика в России: история и современность [Текст] // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 4. – С. 205–208.

15. Блонский, П.П. Курс педагогики (Введение в воспитание ребенка) [Текст] : пособие для высших учеб. завед. и учительских ин-тов. – М. : Задруга, 1916.

16. Иорданский, Н.Н. Основы и практика социального воспитания [Текст]. – М. : Работник просвещения, 1923. – 390 с.

17. Богуславский, М.В. Научно-педагогические парадигмы: история и современность [Текст] / М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов // Современные про-

блемы истории образования и педагогической науки. – Т. 1. – М. : ИТПИ-МИО, 1994. – С. 113–137.

18. Богуславский, М.В. О педагогических парадигмах [Текст] / М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов // Магистр. – 1992. – Май. – С. 15–21.

19. Дорохова, Т.С. Полипарадигмальный подход в истории социальной педагогики [Текст] / Т.С. Дорохова, В.И. Сафрайдер // Традиции и инновации в педагогическом образовании [Текст] : сб. науч. тр. IV Междунар. конф. (Екатеринбург, 21 апреля 2018 г.) / науч. ред. Ю.Н. Галагузова. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2018. – С. 13–17.

А.С. МИХАШИНА

**Основные подходы к пониманию сущности воспитания
в педагогических исследованиях
1920-х – первой половины 1930-х гг.**

Характерной особенностью развития теории воспитания в 1920-х – первую половину 1930-х гг. была четко обозначившаяся тенденция к органическому синтезу философских, естественнонаучных и психолого-педагогических знаний, составлявших ее методологический фундамент. Сразу после октябрьской революции ученые имели возможность разрабатывать теоретические основы воспитательных концепций, не изменяя ранее принятым мировоззренческим принципам и философским направлениям. Одни исследователи отдавали предпочтение субъективно-идеалистическим, религиозным представлениям, идеологами которых в философии и педагогике были Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков, В.В. Зеньковский, Н.О. Лосский, В.В. Розанов, П.А. Флоренский, С.Л. Франк и др. Другие последовательно придерживались подходов с позиций естественнонаучного материализма, базировавшегося на достижениях естественных наук конца XIX – начала XX века (Е.А. Аркин, И.А. Арямов, В.М. Бехтерев, П.П. Блонский, А.П. Нечаев и др.). Третьи выступали как убежденные сторонники материалистической философии в той трактовке, которую давали ей К. Маркс и В.И. Ленин и в этом плане предлагали свое решение проблемы воспитания человека (Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, А.С. Макаренко, А.П. Пинкевич, М.М. Пистрак и др.).

Достаточно распространенными в первые годы после октябрьской революции были идеи религиозной философии. Н.А. Бердяевым, В.В. Зеньковским, Н.О. Лосским, В.В. Розановым и другими учеными настойчиво ставились вопросы смысла существования человека, его индивидуальной самобытности и самооценности, свободы, взаимодействия человека и общества. Следует отметить, что проблема человека решалась русскими религиозными философами в ее высоком духовно-нравственном измерении, через глубокое изучение внутреннего мира личности. Сущностью человека, считали они, может быть лишь духовное начало, не выводимое

из вне, из природы и общества. Человек богоподобен, образ Бога вложен в него изначально. Как и Бог, человек является творцом, что проявляется не только в хозяйственной деятельности, но и, что наиболее важно – в духовной сфере.

Становление личности возможно только за счет свободного развития индивида, которое заключается в «восхождении к Богу». Экзистенциальный характер развития личности проявляется в ее независимости от природы, общества и государства: «Личность есть абсолютный экзистенциальный центр. Личность определяет себя изнутри, вне всякой объективности, и только определяемость изнутри, из свободы и есть личность. Все определяемое извне, все детерминированное, все основанное на власти объективности есть не личное, безличное в человеке» [1, с. 182]. Считая человека центром мира, русские философы (Н.А. Бердяев, В.В. Розанов, С.Л. Франк и другие) в то же время не противопоставляли его окружающему, а говорили о том, что человек связан с миром «тысячами нитей», видит мир проникающим в себя и себя – входящим в мир, познающим его. Именно в обществе, в процессе общения с людьми формируется своеобразие, независимость личности, реализуется ее призвание. В тоже время, по мнению Н.А. Бердяева, в ходе коммуникации происходит отчуждение личности от самой себя. Отсюда непрекращающаяся противоречивость отношений между «я» и «мы», разрешить которые возможно только путем творчества, позволяющего личности сохранить самое себя, подняться на высшую ступень в своем развитии.

Следует отметить, русские религиозные философы отрицали положительное влияние коллектива на личность. Например, Н.А. Бердяев утверждал, что коллективные отношения носят антиперсоналистический, авторитарный характер: «Коллективизм всегда утверждается через насилие над человеческой личностью» [1, с. 237]. Коллективизму противопоставлялась соборность (В.В. Зеньковский, В.С. Соловьев, П.А. Флоренский, С.Л. Франк), коммюнитарность (Н.А. Бердяев) как духовное единение свободных людей и Бога, способное обеспечить каждому человеку восхождение к идеалу.

Религиозно-философская интерпретация воспитания предполагала приобщение человека к христианским ценностям, и, следовательно, к пониманию того, кто он, среди чего и зачем он живет. Первостепенное внимание уделялось нравственной природе воспитанника. Так, В.В. Зеньковский особо подчеркивал, что «не приспособление ребенка к жизни, а развитие в нем сил добра, обеспечение связи добра и свободы должно составлять цель воспитания...» [2, с. 37]. Исходя из этого, единственно

возможным путем воспитания представлялось развитие внутренних душевных качеств и индивидуальных способностей ребенка посредством приобщения его к божественному идеалу. Религиозная традиция в воспитании требовала от личности постоянного творческого самосовершенствования во имя изменения мира, увеличения в нем добра и красоты. Без осознания и принятия ребенком высших идеалов теряется смысл жизни, разрушаются духовные ограничения, формируется человек безнравственный. В.В. Зеньковский, В.В. Розанов и другие ученые считали важным достижение гармоничного развития всех сторон личности воспитанника. Это объединяло их с педагогами, стоящими на материалистической точке зрения (В.М. Бехтерев, П.П. Блонский, Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий и др.). Однако в отличие от последних, педагоги христианской ориентации наибольший приоритет в процессе воспитания ребенка отводили формированию его религиозности как залога развития наиболее значимой стороны личности – ее духовной сферы.

Главной заслугой ученых можно считать развитие гуманистических основ воспитания. Идея о том, что любой ребенок ценен сам по себе, единой совокупностью своих личностных качеств, независимо от пола, возраста, социальной или национальной принадлежности получила в трудах В.В. Зеньковского, В.В. Розанова и др. своеобразное педагогическое звучание.

Трактовка учеными идеи ценности человека, его самосовершенствования в процессе преобразования окружающего мира была особенно востребована в начальный период построения советского государства. Кроме того, по мнению В.В. Зеньковского, интерес педагогов к религиозно-философским исканиям был противовесом «натурализму» 1920-х годов, стремившемуся свести логику личностного развития к естественнонаучным закономерностям [2, с. 9]. Однако взгляды исследователей вступали в явное противоречие с идеологизированной философией марксизма, рассматривавшей человека как существо земное, конечное, детерминированное, прежде всего, классово-общественными отношениями. Поэтому русская религиозная философия и соответствующий ей подход к воспитанию в начале 1920-х годов были объявлены «контрреволюционными», им приписывалась буржуазная социально-классовая направленность. Это сделало невозможным развитие данных концепций.

Влиятельную позицию в философии первого послеоктябрьского десятилетия занимал естественнонаучный материализм, базирующийся на достижениях естественных наук XIX – начала XX века. Для него были присущи, с одной стороны, уверенность в объективном характере су-

шего и его закономерностей, а с другой – признание их познаваемости средствами естествознания. На развитие теории воспитания оказали существенное влияние исследования в области анатомии, биологии, физиологии, неврологии; работы В.М. Бехтерева, Э. Геккеля, Ч. Дарвина, И.П. Павлова, И.С. Сеченова, А.А. Ухтомского и т.д. Они составляли своеобразный фундамент, основу научного мировоззрения психологов и педагогов. Благодаря идеям естественнонаучного материализма в науке сформировалось отношение к человеку как биосоциальному организму, реагирующему на стимулы из внешней среды.

В целом, характерной особенностью теории воспитания 1920-х годов была тенденция к заимствованию и универсализации биологических законов. Примером однобокой ориентации на данные биологии может служить биогенетическая концепция, получившая широкое распространение в исследуемый период. Ее представители (Е.А. Аркин, И.А. Арямов, П.П. Блонский – в России, Д.М. Болдуин, С. Холл – на Западе) объясняли логику развития психики человека, опираясь на биогенетический закон, сформулированный в 1866 г. немецким врачом и физиологом Э. Геккелем. Благодаря исследованиям С. Холла этот закон был перенесен на внеутробную жизнь ребенка. Психическое развитие индивида, а значит и становление его личности, увязывалось с этапами исторического развития человечества. Роль среды сводилась, по преимуществу, к стихийному формированию таких специфически человеческих качеств, как умение трудиться, овладение членораздельной речью, общественным поведением, наукой и искусством.

В данном случае следует заметить, что ученые не рассматривали личность как единую многоуровневую структуру. Под личностью, как правило, понимали внутренний мир человека, а ее развитие фактически сводили к развитию сознания. Индивидуальные особенности личности трактовались как индивидуальные особенности психики конкретного ребенка: его памяти, внимания, мышления, речи, общения с окружающими и т.д. [3, с. 77].

Исследователи биогенетической ориентации видели источник развития в биологических задатках. Социальным факторам отводилось второстепенное влияние. Исходя из этого, для определения сущности воспитания принципиальной становилась проблема выявления границ педагогического воздействия, т. е. степени пластичности, гибкости человеческой психики, возможности изменения темпов ее развития.

Сторонниками биогенетической концепции категорически отрицалась мысль о возможности ускорения темпа психического развития ребенка

под влиянием внешних факторов. В основном, воспитательные усилия педагога направлялись на то, чтобы «*низшие инстинкты*, которые остались в зачаточном виде от мира животных или от первобытного человека... *привести безвредным образом к упражнению*, а через это и к *ослаблению*» (курсив автора) [4, с. 1]. Для этого предлагалось использовать наиболее естественные для ребенка формы и методы работы: игры, прогулки, экскурсии и т. п. В учебный процесс вводились упражнения по тренировке органов чувств, занятия по ручному труду и ритмической гимнастике; приоритетными направлениями провозглашались физическое и санитарно-гигиеническое воспитание, привитие навыков самообслуживания. Высказывалась мысль о том, что форма организации воспитательного процесса важнее его содержания, так как «*формой мы уничтожаем историю*» [5, с. 1]. Следует подчеркнуть, что воспитатель в данном случае лишь создавал условия, стимулировал угасание нежелательных и закрепление положительных личностных качеств, а не «шел впереди развития».

Попытки построить теорию воспитания с биодетерминистских позиций, предпринятые отечественными педагогами в конце 1910 – середине 1920-х годов имели двоякое значение. С одной стороны, это был первый опыт обоснования закономерностей развития и воспитания ребенка путем раскрытия связи между его биологическими и социальными началами с эволюционной точки зрения. Учеными убедительно обосновывалась важность создания педагогических условий, способствующих росту и созреванию организма ребенка. С другой стороны биогенетическая концепция, представленная в «чистом виде», ограничивала воспитательный процесс жестко заданными рамками, отводила воспитанию второстепенную роль в процессе развития личности.

Основные положения биогенетической концепции об индивидуальной неповторимости человеческой личности, о классовой нейтральности детской психики, о наследственной обусловленности темпа и качества психического развития, его связи с древней историей человечества противоречили идеологическим установкам того времени, перечеркивали мысль о возможности воспитания «человека будущего», носителя новых, нормативно заданных качеств. Поэтому критика работ биогенетиков не была конструктивной, что мешало естественному развитию исследований в области теории воспитания.

В контексте естественнонаучной методологии разрабатывалась и социогенетическая концепция. Ее представители (А.Б. Залкинд, А.С. Залужный, С.С. Моложавый и др.) считались оппонентами биогенетиков. Главной заслугой сторонников данной концепции было признание веду-

щей роли среды в процессе развития. Основопологающим тезисом ученых стало утверждение о том, что личность на девяносто процентов – продукт средовых воздействий, и лишь на десять процентов ее поведение определяется инстинктами. Вместе с тем, разработка теории воспитания с позиций материализма и монизма в том виде, как их понимали исследователи того времени, исключала возможность полного игнорирования биологических факторов в развитии личности человека. Поэтому позиция социогенетиков состояла не в отрицании наследственности, а в «борьбе с хвостизмом», как писал А.Б. Залкинд, подчеркивая, что педагог не должен идти на поводу у наследственности, а «вытягивать ее элементы вперед», воздействуя на нее стимулами извне [6, с. 13–14]. А.Б. Залкинд утверждал, что влияние социального окружения вызывает перестройку мозговых структур, изменяет биологические основы психики: «Все так называемые „инстинкты“, все так называемые „типические“ законы пола, возраста, наследственности... претерпевают сейчас, под давлением гигантски-усложняющегося производственно-общественного бытия, глубочайшие и достаточно быстро развертывающиеся изменения» [7, с. 50]. Отметим, что данное положение социогенетической концепции опиралось на изучение нервной основы психических процессов. Хотя ее сторонники и утверждали, что источником развития личности является окружающая среда, механизм развития (изменение наследственно заданных качеств) был у них биологический, так же как и у представителей биогенетической концепции. При этом влияние внешних факторов на биологические основы психики человека учеными явно преувеличивалось.

Исследователи социогенетической ориентации считали активность наиболее важной характеристикой развивающейся личности. Активность порождается окружающими условиями, она же позволяет человеку приспособливаться к ним, накапливать опыт, вырабатывать навыки, социальные установки. Педагог, изучая и организуя окружающую среду, создает условия для удовлетворения активности ребенка, и таким образом может направлять ее в нужное, социально-полезное русло. Вместе с тем, активному началу в человеке отводилась второстепенная роль в процессе социализации, поэтому развитие личности в трактовке социогенетиков представлялось фатально обусловленным средовыми факторами. Соответственно, абсолютизировалось воспитательное значение социума. Так, например, А.Б. Залкинд был уверен в том, что в определенных условиях у детей можно легко и быстро сформировать качества, отвечающие требованиям времени. Ему принадлежала идея о возможном ускорении темпа психического развития, в частности, пу-

тем раннего включения воспитанников в коллективную, производственную деятельность [8, с. 56].

Значительно усложнял задачу воспитания суммарный, недифференцированный подход социогенетиков к пониманию средовых факторов. Понятие среды трактовалось достаточно широко и включало в себя «вещи, трудовые процессы, взаимоотношения людей, способ удовлетворения жизненных потребностей, способ ориентировки в явлениях действительности, бытовой уклад и режим жизни, отношение к детям, характер детских игрушек, содержание занятий детей, внешнюю обстановку» как нечто единое целое, вытекающее из производственно-социальной структуры общества [9, с. 10]. Несмотря на то, что М.И. Левитиной, С.С. Моложавым, А.И. Федоровым и др. были разработаны интересные методики исследования ближайшего окружения детей, использовать все выявленные с их помощью внешние воздействия, включив их в единый педагогический процесс, не представляется возможным.

В соответствии с насаждавшейся философией марксизма-ленинизма сторонниками концепции особо подчеркивалась зависимость процесса развития от классового характера педагогических воздействий. Это автоматически нивелировало индивидуальные особенности ребенка, которому приписывались классово-обобщенные черты.

В целом, естественнонаучный подход в объяснении сложного процесса развития личности олицетворялся для исследователей того времени с прочностью, основательностью, фундаментальностью. Благодаря ему к середине 1920-х годов среди отечественных педологов и педагогов утвердилось понимание развития как естественного процесса активного приспособления ребенка к социальной среде. Под воспитанием подразумевалось целенаправленное управление этим процессом в соответствии с общественными нормами и ценностями.

Во второй половине 1920-х гг. идея развития как приспособления ребенка к окружающей среде оформилась в психолого-педагогическую концепцию «уравновешивания организма ребенка со средой», философской базой которой была «теория равновесия». Существенный вклад в разработку данной концепции внес С.С. Моложавый. Опираясь на исследования условно-рефлекторной деятельности, проведенные школой И.П. Павлова, ученый доказывал, что «всякой акт организма, а потому и растущего детского организма, есть процесс уравновешивания его с окружающей средой и может быть объективно понят лишь из этого соотношения» [10, с. 121]. Воспитание понималось ученым как специально организованное, целенаправленное взаимодействие человека с окружающей средой с це-

люю изменения определенным образом его поведения и личностных качеств [11, с. 18–19]. Предполагалось, что, организуя поведение воспитанника, педагог влияет и на другие стороны детской личности. Поступок, совершенный ребенком под влиянием требований взрослого, оставляет определенный «след» в его психике, возникающий по механизму «уравновешивания». Этот «след», представляющий собой социальное воздействие, «записанное» на биологическую базу, и есть истинный результат воспитания.

Не трудно заметить, что в данной схеме, построенной по принципу «стимул-реакция», принижалась собственная активность ребенка. В центре внимания педагогов оказывались лишь внешне наблюдаемые формы поведения. Среда выступала в роли некоего фатума, а человек рассматривался, прежде всего, как физиологический организм, реагирующий на ее стимулы. Видимо, стремясь преодолеть данный недостаток, С.С. Моложавый указывал, что только достигаемый результат дает ребенку возможность «почувствовать себя активным деятелем в среде» [12, с. 15]. Несмотря на то, что ученый рассматривал развитие как динамический процесс разрешения противоречий, детерминируемый воздействиями из внешней среды, им абсолютизировалось значение равновесного состояния как лишённого внутренних противоречий, а источник развития, по преимуществу, выводился вовне. Концепция С.С. Моложавого демонстрировала механистический подход в решении проблемы развития и воспитания ребенка, что было достаточно характерно для многих психолого-педагогических исследований того времени.

Уже с начала 1920-х годов в выступлениях руководителей народного просвещения все отчетливее звучала мысль о том, что только единая марксистская методология может обеспечить успех в деле воспитания «нового человека». Выдвигалось требование перевода всех направлений педагогической науки на диалектико-материалистические основания.

Следует отметить, что материалистический характер марксистско-ленинской философии, а также свойственный ей диалектический подход к исследованию феноменов окружающего мира приветствовались многими учеными того времени (М.Я. Басов, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Б. Залкинд, А.Г. Калашников, С.С. Моложавый, С.Т. Шацкий и др.). Большинство исследователей стремилось к синтезу положений марксизма и естественнонаучных основ отечественной педагогики. Убедительным примером этого может служить выбор в качестве цели воспитания всестороннего развития личности. В ее обосновании доминировали идущая от марксистской теории трактовка личности как совокупности обще-

ственных отношений и, в тоже время, антропологическая по своей сути идея развития под влиянием условий внешней и внутренней среды. Определялись конкретные пути и средства достижения данной цели: политехническое образование, единство теории и практики, соединение обучения с коллективным производительным трудом. Вместе с тем, выдвигая антропологическую по своей сути цель воспитания, педагоги-марксисты (А.Г. Калашников, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, А.С. Макаренко, А.П. Пинкевич, М.М. Пистрак и др.) руководствовались, в большей степени, соображениями социолого-политического характера. Интерес к индивидуальным особенностям ребенка, к психофизическим закономерностям его развития был обусловлен желанием достигнуть более быстрых результатов в деле формирования человека «нового типа».

Воспитать всесторонне развитого человека была призвана Единая трудовая школа. Концепция Единой трудовой школы предполагала комплекс средств педагогического воздействия, органически связанных с общественным строем и нацеленных на решение конкретных социально-политических задач. В то же время многие положения концепции трактовались идеологически нейтрально, были пронизаны духом гуманизма, уважения к ребенку. Общепризнанными считались: установка на развитие индивидуальности личности, ее творческой активности, стремление гармонизировать запросы общества и интересы индивида. Сама идея воспитания в процессе деятельности инициативного человека, готового к участию в преобразовании мира, воплощала в себе лучшие традиции отечественной школы дооктябрьского периода. В 1920-е гг. понятие «трудовая школа» было синонимично прилагательным «новая», «передовая», «прогрессивная». По мнению М.В. Богуславского, это позволяло развиваться в русле педагогической науки альтернативным философским подходам [13, с. 73].

Первоначально новые методологические построения шли параллельно с глубокой реформой старых, «не отменяя последние, а приспособляя их к себе» [6, с. 12]. Показательным в этом отношении являлся период первого педологического съезда (1928), на котором марксизм был официально объявлен методологической базой педологической науки, и в то же время не отрицались ее естественнонаучные корни.

Однако постепенно, под влиянием общественно-политической ситуации в стране, требование строго придерживаться только марксистско-ленинской методологии при разработке вопросов изучения и воспитания ребенка становилось приказом. Марксизм начинал занимать лидирующее положение среди философских теорий того времени. На его сторону

постепенно переходили ученые, ранее придерживавшиеся иных методологических позиций, кто по собственному убеждению, а кто в силу объективных обстоятельств. В этой связи, нельзя не согласиться с мнением В.Г. Пряниковой о том, что методологический плюрализм в педагогике исследуемого периода имел в значительной степени внешний, видимый, а не внутренний, сущностный характер [14, с. 22].

Разрабатывая теоретические основы воспитания, исследователи марксистской ориентации (Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, А.С. Макаренко и др.) исходили из положения о том, что человек, прежде всего, представитель того социального класса, к которому он принадлежит. Он – продукт общественных отношений, по мере развития и совершенствования которых создаются все более благоприятные условия для развития его личности. Сам процесс развития личности трактовался как своеобразный перевод вовнутрь отличительных особенностей становления социалистической формации и тех задач, которые решались на данном этапе общественного развития. При этом утверждалось, что активное участие человека в перестройке общественных устоев и общение с передовым классом – пролетариатом, являются необходимыми условиями соответствующих позитивных изменений внутреннего мира личности, формирования у нее убеждений, взглядов, идеалов и потребностей соответствующей классовой направленности.

Следует отметить, что исследователи не рассматривали воздействие средовых факторов на развитие конкретной личности в отрыве от ее природной организации. Они подчеркивали, что биологическое начало имеет большое значение в процессе формирования индивидуальности ребенка. Отсюда формулировалось требование целостного подхода к личности в единстве ее социальных и биологических параметров, необходимости пристального изучения их связей и отношений в детском возрасте. В то же время биологическое для приверженцев марксистского подхода в педагогике всегда означало производность, вторичность от первичного социального. Нередко биологическому отказывали в способности существенно влиять на процесс социализации, что, в свою очередь, приводило к отчетливой абсолютизации социальных факторов в генезисе личности. Постепенно принцип целостного подхода в педагогике получил иную трактовку. Определяющим фактором личностного развития был признан социальный, исходя из этого, обосновывался и воспитательный процесс.

Признание социальной детерминированности личностного развития сосредоточило внимание ученых на социуме как особой системе социального становления индивида, позволило разрабатывать вопросы об ис-

пользовании среды не только как фактора, но и как инструмента воспитания, а также переделки личности в соответствии с заранее заданным стандартом. Начало 1920-х годов ознаменовалось распространением в педагогике популярной идеи организации («педагогизации») среды, суть которой состояла в преобразовании микросредовых условий в педагогических целях. Несмотря на то, что конкретные модели воплощения данной идеи были различными (П.П. Блонский, Н.Н. Иорданский, М.В. Крупенина, Н.К. Крупская, М.М. Пистрак, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин и др.), в целом, задача педагогизации среды возлагалась на школу. Именно она выполняла роль центра, организующего жизнь микросоциума, «педагогизирующего» его. Главным представителем педагогизированной среды призван был стать коллектив. По мнению ученых (Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинский, С.Т. Шацкий и другие) в высокоразвитом коллективе создаются такие условия, при которых появление заранее ожидаемых личностных качеств ребенка становится необходимостью. Наличие обратной связи «личность – коллектив» обеспечивает процесс социального становления индивида. Изначально предполагалось, что в атмосфере коллективной жизни должны присутствовать как высокая требовательность, так и столь же высокое уважение к ребенку. Тем не менее, примат интересов общества над интересами индивидуума, постепенно утверждавшийся в педагогике, привел, в итоге, к утрате воспитательной роли коллектива, противопоставлению его личности, авторитарному давлению над ней.

В целом, позитивное значение марксистской методологии для разработки проблемы воспитания детей несомненно. Педагоги, стоявшие на марксистских позициях, доказывали, что разгадка природы человека не в нем самом, не в абстрактных трансцендентальных субстанциях, а в сфере его социальной и предметной деятельности. Однако абсолютизировавшаяся зависимость процесса развития личности от системы классовых общественных отношений, направленность воспитания на решение политически значимых задач приводили к обесцениванию индивидуальности, самобытности отдельной личности, к ее оценке с точки зрения «полезности» для общества. В итоге задача воспитания ребенка всесторонне развитой личностью с начала 1930-х годов приобрела сугубо утилитарный смысл – готовить подрастающее поколение к выполнению определенных социально-профессиональных функций.

Таким образом, разработка теории воспитания в 1920-е – первую половину 1930-х гг. происходила в условиях сосуществования достаточно противоречивых методологических подходов. С одной стороны, продол-

жали развиваться различные направления в философии (религиозное, естественнонаучное и марксистско-ленинское), становившиеся методологической основой для формирования воспитательных концепций. С другой – с первых дней существования советского государства, ключевым моментом, оказавшим решающее влияние на состояние и вектор педагогических исследований, стало требование пересмотра науки на основе политизированной философии марксизма. По мнению Л.А. Степашко, формировалась новая педагогическая парадигма, содержащая в себе антиномичные тенденции: социоцентрированную (с акцентуацией идеи человека как совокупности социально-производственных функций) и антропоцентрированную (с установкой на личность как индивидуальность, на развитие ее природных и духовных способностей) [15, с. 75].

Педагогов, представлявших различные научные школы и направления, объединял интерес к проблеме человека, стремление к рассмотрению процесса развития личности в единстве ее биологических и социальных составляющих, независимо от того, что считалось источником, а что движущей силой развития; утверждение связи между факторами воспитания и развития личности ученика и на основе этого – понимание сущности воспитательного воздействия на ребенка.

Литература

1. Бердяев, Н.А. О человеке, его свободе и духовности [Текст] : избр. тр. – М. : Моск. психолого-соц. ин-т ; Флинта, 1999. – 312 с.
2. Зеньковский, В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии [Текст]. – М. : Школа-пресс, 1996. – 272 с.
3. Варшава, Б.Е. Психологический словарь [Текст] / Б.Е. Варшава, Л.С. Выготский. – М. : Учпедгиз, 1931. – 206 с.
4. Туфанов, А. Психология детства и новая педагогика [Текст] // Голос северного учителя. – 1919. – 1 марта. – С. 1–2.
5. Туфанов, А. Психология детства и новая педагогика [Текст] // Голос северного учителя. – 1919. – 29 марта. – С. 1.
6. Залкинд, А.Б. Вопросы педологии в СССР [Текст] // Педология и воспитание / под ред. А.Б. Залкинда. – М. : Работник просвещения, 1928. – С. 3–14.
7. Залкинд, А.Б. Половой вопрос с коммунистической точки зрения [Текст] // На путях к новой школе. – 1924. – № 6. – С. 47–57.
8. Залкинд, А.Б. Вопросы советской педагогики [Текст]. – 2-е изд., испр., доп. – М. ; Л. : ГИЗ, 1930. – 302 с.
9. Моложавый, С.С. К методам изучения ребенка в детских учреждениях [Текст] // На путях к новой школе. – 1924. – № 9. – С. 8–11.

10. Моложавый, С.С. Принципы целостного изучения ребенка [Текст] // Педология и воспитание / под ред. А.Б. Залкинда. – М. : Работник просвещения, 1928. – С. 120–139.
11. Калашников, А.Г. Очерки марксистской педагогики. – Т. 1: Социология воспитания [Текст]. – М. : Работник просвещения, 1929. – 376 с.
12. Моложавый, С.С. Педологические пути дошкольного воспитания [Текст] / С.С. Моложавый, Е.Б. Моложавая. – М. ; Л. : Учпедгиз, 1931. – 143 с.
13. Богуславский, М.В. Ценностные ориентации российского образования в первой трети XX в. [Текст] // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 72–75.
14. Пряникова, В.Г. Становление и развитие концепции педагогического стимулирования в теории советской педагогики (1917–1980-е гг.) [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1992. – 434 с.
15. Степашко, Л.А. Феномен советской педагогики [Текст] // Педагогика. – 1998. – № 6. – С. 72–76.

Е.В. ДОНГАУЗЕР
Феномен духовно-нравственного воспитания
в педагогике Рудольфа Штайнера

Рудольф Штайнер (1861–1925) в своей педагогике, как известно, стремился к созданию нового по сравнению со сложившимся к концу XIX в. типу мышления, для которого характерно органическое единство логико-рационального и эмоционально-образного компонента. По замыслу автора, вальдорфская школа – это общеобразовательная школа, школа для всех, которая ориентирована на самые общие и объективные закономерности развития человека. Нелегкий путь к духовной свободе, основанный на знании возрастных особенностей психического развития ребенка – вот что коренным образом отличало вальдорфскую педагогику от традиционных учебных заведений начала века. Известно, что учение, духовная наука, лежащая в основе данной системы – антропософия Рудольфа Штайнера. Считается, что вальдорфская педагогика нейтральна в религиозном и идеологическом отношении, то есть равно приемлема и для людей любой веры, и для атеистов. С другой стороны, в одной из авторитетных книг по вальдорфской педагогике ясно говорится, что это не сумма методов преподавания, а особый образ жизни людей, объединенных общей духовной целью; что вальдорфский педагог должен постоянно изучать труды Р. Штайнера и приобретать соответствующий внутренний опыт. Ответом на вопрос является одна из мировоззренческих установок последователей Р. Штайнера и его педагогической системы: мы должны научиться понимать точку зрения других людей, уважать их принципы и благодаря этому жить друг с другом в полном взаимопонимании (приверженность собственной позиции и понимание позиции других) [1]. Тем более что сами приверженцы вальдорфской системы определяют антропософию ни в коем случае ни как религию или готовую форму мыслей, а как путь к познанию мира и человека, который постигается с помощью упражнений внутреннего характера, необходим для самовоспитания и, как подчеркивает Р. Штайнер, может значительно усовершенствовать способность учителя к овладению методикой и к оценке внутреннего развития ребенка [1].

Нельзя не отметить, что перед нами не обычная система преподавания, которая в каких-то отношениях разработана лучше, чем другие: перед нами концепция, претендующая на знание глубинной сущности человека и его назначения на земле. По-видимому, это одна из форм педагогики

будущего, еще мало изученная, несмотря на постепенно растущую популярность и достаточную распространенность этой педагогической системы как в самой Германии, так и во всем мире. Ведь, по мысли Р. Штайнера, «многим хотелось бы перестроить жизнь, не утруждая себя познанием ее истинных основ. Однако если хочешь оказывать влияние на будущее, нельзя удовлетворяться поверхностным знанием жизни – необходимо исследовать ее глубины» [2, с. 3]. Точно так же «чтобы познать... существо развивающегося человека, нужно исходить из знания сокровенной природы человека вообще». И «важнейшие исходные пункты воспитания как бы сами собой обозначаются при рассмотрении существа развивающегося человека» [там же, с. 5].

Вальдорфская педагогика исходит из того, что человек, рождаясь на свет, не начинается «с нуля», а «лишь постепенно проявляется с большей или меньшей полнотой, воплощается по мере того, как растет тело, созревают мозговые структуры» [3, с. 36]. Задача педагога состоит в том, что он подбирает учебный материал, воспитывает, влияет на всю жизнь коллектива, но ни в коем случае не воздействует напрямую на внутреннюю суть человека. Человеческая индивидуальность («Я») берет начало из сверхчувственных миров и, вступая в физическое бытие, через рождение привносит с собой определенные наклонности, которые никоим образом не вытекают из наследственности, не берутся из окружающей среды, и которые могут полностью раскрыться лишь у взрослого человека. Педагог должен на основе внешних симптомов пытаться составить себе представление о возможностях, скрытых в самом существе человека [2].

Считается далее, что различные способности и свойства человеческой души проявляются не все разом и не в любом порядке, какой выберет воспитатель. Природные силы на каждом возрастном этапе концентрируются на каком-то определенном направлении, и педагог должен сотрудничать с этой естественной потребностью, а не перечить ей ради надуманных концепций. Эта избирательная восприимчивость порождается, по Р. Штайнеру, тем, что в каждый период жизни ребенок с особой интенсивностью овладевает определенной группой собственных свойств и сил, которые он принес в этот мир. Это поэтапное развитие подчинено 7-летним циклам, причем этот ритм сохраняет значение и в жизни взрослого человека. Конечно, вальдорфская педагогика предлагает не жесткое «расписание», а основные вехи; индивидуальность может нарушать общие законы, и педагог должен быть чутким к таким ситуациям.

В первые 7 лет главное – физический рост и формирование телесных органов. Это не значит, что интеллект ребенка не развивается, но учение

должно облекаться в форму телесной активности, подвижных творческих игр, которые ребенок неспроста так любит.

После 7 лет телесный рост продолжается, но главным становится развитие душевного мира. Ребенок хочет больше знать об окружающем и желание это идет от острого чувства сопричастности миру, который переживается ребенком как «расширение самого себя» [2, с. 12]. Поэтому всякое знание должно приходить к нему не в рациональной, а в эмоционально-образной форме. Именно этим обусловлена большая роль искусства в преподавании всех школьных дисциплин.

Около 14-ти лет новый цикл развития связывают с пробуждением духа, т. е. пробуждается самосознание ребенка как существа, отдельного от мира. Мир, с которым он играл, предстает теперь как объективная реальность, которую можно познавать в абстрактной, теоретической форме. Главное теперь – развитие мыслящего разума, причем интерес школьника к познавательным дисциплинам будет тем более глубоким и плодотворным, чем полнее была удовлетворена его потребность в образах.

Каждый из трех периодов требует не только соответствующих методов обучения и воспитания, но и особых взаимоотношений с детьми. До рождения ребенок чувствовал себя защищенным и потому верит, что мир добр, и готов подражать тому, что его окружает. В первые 7 лет он и учится, главным образом, посредством подражания, впитывая мысли, чувства и поступки людей. В эти годы на ребенка воздействует не то, что мы ему говорим, а то, какой пример для подражания являем собой, каковы наши мысли, чувства и дела, даже то, какими мы стремимся стать. «У человека, который до семилетнего возраста видит в своем окружении лишь неразумные поступки, мозг формируется так, что в дальнейшей жизни этот человек сам оказывается способным лишь на неразумное поведение» [2, с. 15]. «Пребывать в атмосфере любви и подражать здоровым примерам – это и есть нормальное состояние ребенка» [там же, с. 16]. Что касается необходимости воздействия на ребенка этого возраста средствами искусства, то Р. Штайнер пишет: «Важно, чтобы в раннем детстве органы чувств получали впечатления от красивых ритмов – в этом отношении одним из лучших воспитательных средств являются детские песни. Внимание при пении следует обращать не столько на смысл, сколько на красоту звучания. Чем более живительным будет воздействие на глаз и ухо, тем лучше. Не следовало бы недооценивать и того, сколь благотворными для формирования являются сопровождаемые музыкой танцевальные движения» [там же, с. 18].

Ребенок школьного возраста хочет верить и следовать авторитетному взрослому, через которого он чувствует, что мир хорош и что сам

он причастен миру. «Естественный, не принудительно насаждаемый авторитет служит проводником того непосредственного духовно-образного видения, под воздействием которого в ребенке должно происходить формирование совести, привычек, склонностей, под воздействием которого уравнивается темперамент; это призма, через которую он смотрит на явления окружающего мира» [там же, с. 19]. Почитание и благоговение – вот силы, способствующие правильному развитию. Тот, кому в описываемом возрасте не довелось испытывать безграничного благоговения в присутствии какого-нибудь человека, кто был вынужден слишком рано самостоятельно принимать решения, выносить суждения, вынужден искупать это в продолжение всей последующей жизни – ему неизвестно чувство безопасности, он бывает подозрителен и в то же время нуждается в кумирах [1]. Дети данного возраста должны расти в окружении того, что будет влиять на них благодаря внутреннему смыслу и внутренней ценности.

Подростку и юноше, желающему понять внешний мир, смысл человеческого существования, себя, как индивидуальность, нужен теплый контакт и не авторитарная помощь наставника, который умеет слышать невысказанные вопросы, помогает видеть осмысленность жизни даже в будничных ее проявлениях. С наступлением возраста половой зрелости, по Р. Штайнеру, человек становится готовым к тому, чтобы иметь свои собственные суждения о том, что он раньше изучал; теперь ему становится доступен мир отвлеченных, абстрактных понятий и независимого разума: «мыслить зрело в состоянии лишь тот, кто усвоил себе уважительное отношение к мыслям других людей... Лишь после того, как «высказались» все другие душевные способности, может сказать свое слово рассудок; до этого ему дозволена только роль посредника» [2, с. 29]. Изменяются и задачи курсов эстетических дисциплин: главным в старших классах Р. Штайнер считает формирование вкуса и чувства стиля, воспитание художественного чувства и понимание роли и места искусства [4, с. 301].

Такова, в самых общих чертах, вальдорфская концепция возрастного развития ребенка, логике которой подчинена вся программа 12-летнего обучения в школе по всем предметам без исключения.

Истинным средством всестороннего воспитания и развития человека в любом возрасте, по Р. Штайнеру, является воспринимаемая эмоционально, переживаемая в воображении «духовно-образная наглядность», благодаря которой пробуждаются желательные интеллектуальные, моральные и эмоциональные силы. Правильное развитие внутренней жизни чувств достигается при помощи иносказаний и аллегорий: «в особенности полезным будет все, что строится на заимствованных из истории изобра-

жениях характерных типов людей» [2, с. 13]. Важным для формирования внутренней жизни чувств является также углубление в тайны и красоту природы. С особой заботой следует отнестись к воспитанию эстетического вкуса и пробуждению художественного чувства. «Многого лишен на всю жизнь тот, кому не было оказано благодеяние музыкального воспитания. А при полном отсутствии музыкального чувства от него останутся совершенно сокрытыми целые области в бытии мира» [там же, с. 26]. Разумеется, не следует пренебрегать и другими искусствами: «пробуждение чувства формы по отношению к архитектурным стилям, по отношению к пластическим и графическим образам, пробуждение чувства гармонии цветов (в живописи) – ничто не должно быть упущено в программе воспитания» [там же, с. 27].

Важными факторами для формирования нравственности является в вальдорфской педагогике воспитание эстетического вкуса и пробуждение художественного чувства. Искусство в вальдорфской педагогике присутствует постоянно, но не как самоцель: оно вплетено в преподавание всех дисциплин. Вальдорфские педагоги также видят в образе лучшее средство усвоения любого материала, считают, что художественный образ облегчает человеку как трудный переход из мира жизненных реалий в мир знаков, так и помогает изучению истории, физики, химии, технических устройств, небесных явлений. Да и сам подход в преподавании всех дисциплин должен быть художественным и «крайне важно не только вести все преподавание художественно, но и заниматься «собственно художественными предметами – живописью, лепкой, музыкой, и так, чтобы все это стало действительно внутренним достоянием человека» [5, с. 30]. И «общение между учителем и учеником полностью погружено в сферу художественного. Поэтому очень многое из того, что учитель предпринимает в отношении индивидуальности ребенка, приобретает интуитивный, инстинктивный характер» [5, с. 32]. Внутреннее чувство, ощущение каждого ученика, его проблем и трудностей, искреннее стремление понять и помочь – вот что отличает последователей Р. Штайнера в их взаимоотношениях с воспитанниками. И конечной целью преподавателя вальдорфской школы, его художественного подхода к воспитанию, является стремление пробудить в учениках «прочувствованные знания», «прочувствованную жизнь» – у равнодушного учителя будут равнодушные ученики [1]. Разве это – не одно из важнейших последствий обучения и воспитания? Ведь способность к общей радости, состраданию, сочувствию лежит в основе всех социальных ценностей.

Само же искусство, художественные дисциплины как таковые в вальдорфской педагогике выступают и как средство целостного развития учеников, и как движущие силы духовно-нравственного формирования личности. Занятия искусством, которые начинаются еще в дошкольный период, где им отводится роль главного средства развития фантазии, воспитывают у детей способность воплощать свои замыслы, выдержку, терпение, волю. Участие в театральных постановках (с разыгрывания несложных сценок в 1 классе и до участия в спектакле выпускного класса по классическим пьесам мировой драматургии) приносит ценный опыт согласованных действий ради общей цели. Искусство учит вживаться в предмет и в материал, рождает желание «принимать участие» во всем окружающем; насыщает свойственную детям потребность в образах. И здесь не идет речь о «детском искусстве». Как отмечает Франц Карлгрен: «когда мы говорим о художественной деятельности детей, мы подразумеваем совершенно иное... Чтобы постигнуть тонкость обращения с глиной, овладеть нюансами лирического хорового пения или гармонией инструментального произведения, необходимы выдержка и терпение... Все подобные занятия художественной деятельностью и развитие творческих способностей служат тренировкой воли... Если взрослому все равно, что избрать в качестве предмета для упражнений, то ребенку нужно нечто прекрасное, нужна радость при выполнении задания. Любое занятие искусством, если его преподносят живо, с фантазией, отвечает этому требованию. Идущие от учителя импульсы, его доброе участие в процессе творческой деятельности детей постоянно поддерживают в них неизменную глубокую заинтересованность в работе» [1, с. 56]. Подчеркивается, что искусство – это воплощение как мира вещей, так и царства души, которое способно формировать, воспитывать человека на уровне инстинктов.

Не раз отмечалось, что занятия искусством оказывают воспитательное воздействие на человека. Но не всегда удастся увидеть, насколько это воздействие оказывается глубоким и продолжительным. Так все, что остается в области бессознательного, нельзя поколебать. Это, например, положительная или отрицательная внутренняя установка по отношению к окружающему миру, к людям, к самому себе. Воспитатели же могут содействовать превращению дремлющих в глубине инстинктов в постоянное качество: например, желание принимать участие во всем, что нас окружает, посвящать ему какое-то время и пытаться его воплотить. Самый лучший способ позаботиться о развитии такого глубинного инстинкта – это занятия искусством. В ходе художественной деятельности человек привыкает бороться, вовлекая все свои душевные способ-

ности в достижение проблемы, важной не потому, что в случае успеха возможны особые материальные преимущества, а потому, что она интересна в чисто человеческом плане. Единственно художественная деятельность оказывает на человека такое разностороннее и глубокое внутреннее впечатление и даже по чисто «телесному» участию никакой другой вид деятельности не приближается к тем результатам, которые дают, например, разучивание на музыкальном инструменте какого-либо произведения или воплощение роли в театральном спектакле. Таким путем в вальдорфской педагогике закладывается основа роста и развития интереса к жизни, к людям, способность к общей радости и состраданию, терпение и воля.

В заключение анализа необходимо отметить, что воспитание в вальдорфской школе, несомненно, направлено на целостное развитие человека. Это, как известно, авторская модель, в центре которой находится ребенок, а воспитание основано на всестороннем учете его индивидуальных особенностей и потребностей. Благодаря глубокому знанию возрастных особенностей человека, которые способны ориентировать педагогов в практической работе, цели воспитания как бы «вычитываются» из данного ребенка. То есть воспитательные отношения концентрируются внутри самой личности, сокровенную природу которой необходимо изучать и направлять в процессе становления развивающегося человека.

Ход развития молодого человека легко может исказиться, и для действенного руководства этим процессом нужно знание, как на самом деле развивается человек. И даже краткий обзор вальдорфской концепции позволяет почувствовать, что за приведенной схемой и в самом деле стоит некое знание скрытых от глаз законов воплощения человека, которые определяют, как общие цели воспитания и образования, так и практическую реализацию этих идей, начиная от деталей занятий по любому предмету и до общей организации школьной жизни. Поэтому с полной уверенностью можно сказать, что в вальдорфской воспитательной системе действительно созданы условия для свободного творческого процесса самореализации и самоопределения личности человека путем художественного подхода ко всему процессу воспитания.

Важнейшие принципы вальдорфской педагогики – свобода и творчество, где свобода – цель, а не метод воспитания, которое должно представлять собой приготовление к духовной свободе, сознательный и нелегкий путь к ней. Педагогические отношения строятся на любви, взаимопонимании и сотрудничестве, а также личностном воздействии педагога, не затрагивающем собственного «Я» ученика и способствующем формиро-

ванию его тела и души таким образом, чтобы индивидуальность когда-нибудь смогла стать его полновластным хозяином.

Литература

1. Карлгрен, Ф. Воспитание к свободе [Текст]. – М. : Московский центр вальдорфской педагогики ; Парсифаль, 1995. – 272 с.
2. Штайнер, Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки [Текст]. – М. : Парсифаль, 1993. – 40 с.
3. Мелик-Пашаев, А.А. Вальдорфская педагогика. Взгляд извне [Текст] // Искусство в школе. – 1994. – № 3. – С. 34–42.
4. Штокмайер, К. Материалы к учебным программам вальдорфский школ [Текст] // К. Штокмайер, Р. Штайнер. – М. : Парсифаль, 1995. – 416 с.
5. Штайнер, Р. Педагогика, основанная на познании человека: 7 лекций, прочитанных в Торки (Англия) с 12 по 20 авг. 1924 г. [Текст] – М. : Парсифаль, 1996. – 123 с.

Р.А. ЛИТВАК, Г.Я. ГРЕВЦЕВА
Эволюция понятия воспитание
в контексте развития пионерского движения

Формирование личности нового человека требует новых подходов к воспитанию. Невозможно подготовить личность к взаимодействию с людьми и обществом без учета новых условий, в которых растет и развивается индивид. Современный ребенок постоянно сталкивается с возрастающими рисками, порой граничащими с опасностью для жизни. Поэтому очень важно, чтобы современная система воспитания стала наиболее успешной. Опираясь на содержание документов последнего десятилетия XXI века (Национальная стратегия действий в интересах детей (2012–2017 гг.); Стратегия развития воспитания в РФ до 2025 г.; Основы стратегии государственной молодежи политики РФ до 2025 г. и др.), следует заметить, что принятые положения направлены на создание условий в поддержку процесса воспитания, социализации и саморазвития порастающего поколения.

Анализируя обозначенные документы как руководство к организации системы воспитания, следует обратить внимание на следующую особенность: все они нацелены на расширение социокультурного пространства в воспитательном пространстве, включая социальные институты и не только как объекты, предоставляющие возможность для организации подростков, но и на привлечение людей, обладающих различными способностями к творчеству, знаниями, умеющих ставить и реализовать поставленные цели. В силу этого тезиса напрашивается вывод не только о консолидации семьи с социальными институтами, но и создании комфортной, многофункциональной среды с ориентацией на общечеловеческие ценности, культурно-исторические традиции. Были созданы специальные научно-исследовательские институты, где разрабатывались программы нравственного воспитания (под руководством Б.З. Вульфова, И.С. Марьенко, М.Б. Коваль, Б.Е. Ширвиндта и др.)

«Такое представление, – как справедливо отмечает С.В. Дармодехин, – отражает широкий социокультурный подход, предполагает формирование целостного, позитивного воспитательного пространства, охватывающего не только образовательную, но и другие сферы жизнедеятельности детей» [1, с. 43]. С учетом этого проанализируем позицию ряда ученых и обратимся к эволюции понятия «воспитание», отметим наиболее существенные определения, характерные для XX в., когда социально-культур-

ное пространство было наполнено деятельностью детей в таких организациях, как комсомол и пионерская организация.

Данные организации имели прочный фундамент воспитания, основанный на межпоколенной связи: партия, комсомол и пионерская организация. Социальные цели, задачи определялись как требования, изложенные в документах.

Необходимо отметить активную деятельность ученых, которые разрабатывали содержание, формы, методы, выстраивали концепции воспитания подрастающего поколения.

Существенный вклад в диалектику коллективного и индивидуального в процессе воспитания в пионерской организации внесла Н.К. Крупская. Она разработала методологию, воспитания в детском коллективе, уделяя большое внимание среде воспитания, взаимоотношению с младшими пионерами, старшими – комсомольцами и взрослыми – руководителями этого процесса, обозначив цель как воспитание детского коллектива с устойчивой активной позицией, привлечение к посильному труду на пользу Родине, что делает человека нравственно богатой личностью [2].

Анализируя взгляды ученых на понятие «воспитание», обратимся к педагогическим работам Л.В. Алиевой [3], В.В. Лебединского [4], Е.Н. Сорочинской, А.В. Волоховой и др., которые рассматривали данное понятие в контексте деятельности детской общественной организации, которая представляла собой социально-педагогическое сообщество детей и взрослых.

Конкретно-исторические события, а также социально-экономическое положение общества в разные периоды его развития оказывали влияние и на постановку целей воспитания и существенно образом изменяли содержание процесса воспитания.

Если в первые десятилетия становления пионерской организации решалась задача по воспитанию новых людей для нового общества, тогда и цель воспитания определялась как воспитание строителей коммунистического общества с присущими качествами: преданность Родине, честность, служение Отечеству.

Идейное руководство со стороны Коммунистической партии обеспечивало основную задачу – быть образцом коммунистического воспитания для строительства нового государства.

В послевоенные десятилетия пионерское движение, как доказывают исследования Л.В. Алиевой [3], Р.А. Литвак [5] и др., стремилось расширить среду своего влияния, что было связано с общественно полезной деятельностью пионеров, практически закрепились на деле положения

теории социального воспитания. Участие пионеров в благоустройстве и озеленении улиц, дворов, в охране природы, в художественной самодеятельности, в создании комнат боевой и трудовой славы и др. оказывало влияние на возрастающую связь детей с жизнью общества.

Пионерские отряды организовывали работу детских кинотеатров, выставок, проводят фестивали, праздники, спортивные соревнования. Бесспорно, такая активная деятельность пионерской организации и дружин, организованная самими детьми, оказывала влияние и на окружающую среду, и на личность детей и подростков, позволяла им чувствовать себя полезными в обществе. Механизмом организации такой полезной деятельности становились органы самоуправления: штабы, совет командиров и др.

В этот период воспитание рассматривалось как процесс целенаправленного воспитания личности, целью которого является подготовка активных граждан своего общества, успешных строителей социализма.

Изменяется и характер воспитания в пионерской организации. Новые экономические отношения требуют включения подрастающего поколения в новые социальные отношения – отношения коллективной поддержки и ответственности – «один за всех и все за одного».

В 1960-е годы в структуре Академии Педагогических наук СССР начинают работать научные лаборатории теории и методики пионерской и комсомольской работы под руководством таких ученых, как Б.З. Вульф, В.В. Лебединский, Л.И. Новикова, Б.Е. Ширвиндт и др., которые в своих научных школах стали разрабатывать теоретические положения о воспитании в коллективе, о развитии активности и инициативы, делая акцент на роль первичного пионерского коллектива как средства развития личности. Основопологающим значением в реализации цели воспитания явились долгосрочные программы: «Ступени юного пионера (для младшего и старшего возраста)»; программа «Ориентир». Эти программы не только предлагали содержание деятельности пионерских отрядов, они имели методическую направленность, раскрывая, как можно организовать, подвести итоги и простимулировать, заинтересовать пионерский коллектив на реализацию новых задач.

Программирование деятельности пионерской организации в 1960-е годы значительно повлияло на постановку новых задач и целей воспитания в коллективе. Если в предыдущие десятилетия сущность воспитания пионерской организации заключалась в формировании качеств личности: активности, инициативы, патриотизма и др., само понятие «воспитание» определялось как целенаправленное воздействие на формирование лич-

ности, с введением таких краткосрочных программ, как «Пионеры – Родина», (пионерская двухлетка, 1960–1962 гг.), Всесоюзный смотр «Сияйте, Ленинские звезды» (1964–1967 гг.), наметилась тенденция к укреплению связей пионерских отрядов с жизнью окружающего социума и позитивная направленность на социальное воспитание, которая ярко проявилась с введением комплексной долгосрочной социально-педагогической программы Всесоюзного марша пионерских отрядов «Всегда готов» (до 1989 г.).

Программа носила социально-значимый характер. На основе общих всесоюзных программ первые пионерские коллективы составляли свои программы, например, «Олимп» – спортивно-оздоровительного профиля; «Лада» (водный туризм); «Ровесник» (забота о младших пионерах); «Гвардия» – военно-патриотическое воспитание и др. Успех реализации детских программ во многом зависел от учета потребностей подрастающего поколения.

В новых социально-экономических условиях 1970–1980-х гг. деятельность пионерских отрядов стала рассматриваться не только как воспитательное формирование, но и как социально-педагогическая система, функционирование которой обеспечивает гуманизацию личности и участие детей в социально-значимой работе. По инициативе пионерских отрядов подростки становятся организаторами полезных дел, участвуя в сборе металлолома и макулатуры, берут шефство над детьми детских домов и школ-интернатов.

Укреплялась дружба детей с молодыми рабочими – участниками Бригад коммунистического труда. Пионерские отряды своими полезными делами открывали новую страну в истории пионерского движения. Мощным стимулом развития детской инициативы и активности как критериев успешного воспитания стали соревнования, которые охватывали идейно-политическую работу, общественно полезную, познавательную и спортивную.

Позитивная направленность деятельности пионерских отрядов поддерживалась внедрением материалов теоретико-методологических исследований через специальную методику пионерской работы. В этом направлении большую роль сыграли научные разработки проблем деятельности пионерской организации таких ученых, как Б.Е. Ширвиндт, В.В. Лебединский [4], К.Д. Радиной [6]; Б.З. Вульfoва, М.Е. Кульпединовой [7]; Л.В. Алиевой (о значении детского движения как субъекта воспитательного пространства, 2002 г.), а также в научных трудах Г.Я. Гревцовой [8], А.Г. Кирпичника [9], Р.А. Литвак [10], Е.Н. Сорочинской, Т.В. Трухаче-

вой [11] нашли отражение идеи о социализации личности, о специфике воспитания детей и подготовке руководителей пионерской организации.

По материалам исследования развития детского движения названных авторов и анализа практики пионерской работы можно сделать следующий вывод: росла активность пионеров в общественно-значимой деятельности как осознанной, направленной на преобразование окружающей среды; сложилась система пионерских поручений; работа органов пионерского самоуправления становится для пионеров социально-значимым делом.

Одновременно происходило накопление значимого педагогического опыта у старших и опытных вожатых-комсомольцев в развитии идейно-нравственного воспитания детей и заботе о пионерах и октябрятах как основе социального воспитания. В личности раскрывается значение воспитательной деятельности пионерской организации. Пионерские дела соответствовали логике развития детей и подростков, их интересам на различных этапах деятельности. Исследователи данной проблемы выделяют множество факторов и условий в социально-культурной среде, влияющих на процесс воспитания детей и подростков.

Так, например, М.А. Галагузова подчеркивает, что основой процесса социального воспитания является подготовка ребенка к жизни в обществе, где воспитание позволяет ему выстраивать отношения с объектами социальной среды; Г.Я. Гревцева рассматривает гражданственность как сформированное качество, приобретенное в процессе социализации, которое позволяет личности нести ответственность за преобразование общества; Р.А. Литвак рассматривает социокультурную составляющую воспитания как способность личности ориентироваться на материальные и духовные ценности [12]. Таким образом, усиливается роль и значение воспитания, в его социальном значении, выраженном в активной позиции пионеров по преобразованию окружающей среды и связи с ней.

Итак, понятие «воспитание» рассматривается учеными как процесс, направленный на самоорганизацию ребенка; как процесс управления развитием личности; как культура отношения личности к природе, обществу, людям; как специфически организованный процесс интериоризации человека. По существу, ученые видят в процессе воспитания взаимосвязь коллективного и индивидуального, и диалектичность этого процесса заключается в развитии личности, которая влияет на развитие коллектива.

Отсюда можно сделать вывод, что воспитание есть взаимообусловленный процесс, организованное единство коллектива единомышленников, где каждый ее участник наделен особой ролью, где каждому участнику

обеспечена субъектная позиция, а скрепляющей идеей служат духовное богатство отношений, самоуправление, развитие традиций, труд во благо общества, ответственность и эмоционально-комфортная среда. Только в таком коллективе единомышленников может успешно осуществиться процесс воспитания.

В проанализированных работах заложена мысль о воспитании как ядре процесса социализации, т. е. сформированные качества личности в процессе воспитания проявляются в ее социальности, как результат социализации. Одной из тенденций современного развития понятия воспитания является признание этого явления как сложного социально-психологического феномена, который становится элементом человеческой культуры [13].

Таким образом, исходя из теоретического анализа и современного требования общества, понятие воспитание мы рассматриваем как процесс формирования, направленный на повышение уровня культуры, приобретение социального опыта, с ориентацией на развитие личностно-социальную активность и саморазвитие личности.

Литература

1. Дармодехин, С.В. Методологические проблемы развития государственной политики в области воспитания [Текст] // Педагогика. – 2018. – № 6. – С. 43.
2. Крупская, Н.К. Педагогические сочинения [Текст]. – Т. 3. – М., 1980.
3. Алиева, Л.В. Становление и развитие отечественного детского движения как субъекта воспитательного пространства [Текст] : автореф. дис. ...д-ра пед. наук. – М., 2002. – 56 с.
4. Лебединский, В.В. Теория и методика пионерской и комсомольской работы [Текст]. – М., 1977. – 263 с.
5. Литвак, Р.А. Педагогические основы деятельности детских общественных объединений в современных условиях [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 1997. – 389 с.
6. Радина, К.Д. Воспитание чувства детей и подростков в деятельности пионерской организации [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. – Л., 1975.
7. Кульпединова, М.Е. Социально-культурная деятельность молодежных общественных объединений как фактор самореализации личности [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2001. – 210 с.
8. Гревцева, Г.Я. Гражданское воспитание школьников как фактор социализации [Текст] : моногр. – М. : СММО-ПРЕСС, 2005. – 506 с.
9. Кирпичник, А.Г. Организуемая общественная жизнь детей: историческое наследие, состояние, перспективы [Текст]. – М., 2016.

10. Литвак, Р.А. К уточнению понятия «гражданская социализация» [Текст] / Р.А. Литвак, Г.Я. Гревцева // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2012. – № 1 (29). – С. 155–159.

11. Трухачева, Т.В. Детское движение [Текст] : сл.-справ. / Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. – М. : Ассоциация исследователей детского движения, 2005. – 544 с.

12. Литвак, Р.А. Соотношение социального воспитания, социализации и социально-культурного развития личности в детстве [Текст] / Р.А. Литвак, Г.Я. Гревцева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – № 9. – С. 96–104.

13. Щуркова, Н.Е. Восхождение к нравственности [Текст] : науч.-методическое пособие. – М. : ИТРК 2015. – 264 с.

С.А. МИНЮРОВА

Интеллектуальное воспитание как право быть умным

Интеллектуальное воспитание является фундаментом становления представлений человека о мире и основой саморазвития личности. В педагогике интеллектуальное воспитание рассматривается как форма организации учебно-воспитательного процесса, которая обеспечивает оказание каждому ребенку индивидуализированной педагогической помощи с целью развития его интеллектуальных возможностей.

Интеллектуальное воспитание имеет два аспекта:

- повышение продуктивности интеллектуальной деятельности ребенка (за счет формирования способностей анализировать, сравнивать, обобщать, учитывать причинно-следственные отношения, исследовать, систематизировать свои знания, обосновывать собственную точку зрения, порождать новые идеи и т. д., в том числе в ситуации решения учебных задач);

- рост индивидуального своеобразия склада ума (на основе учета индивидуальных познавательных склонностей, предпочитаемых способов познания, избирательности в выборе учебного материала и т. д.).

Проблема интеллектуального воспитания универсально актуальна во все времена. Еще Д. Дьюи, американский философ, психолог и педагог, выделял две задачи «воспитания ума». Первая связана с развитием «дисциплинированного ума», с навыками критического рассмотрения, обоснования и исследования любых мнений, знаний, ситуаций. Вторая – с бережным отношением к индивидуальным приемам умственной работы человека [1]. В.А. Сухомлинский отмечал, что нельзя ставить знак равенства между образованностью (кругом знаний, получаемых в школе) и умственной воспитанностью (степенью умственного развития личности). Сердцевиной умственного воспитания является мировоззрение ученика, а его условием – представление учителя об индивидуальных чертах мышления каждого ребенка [2].

В человеке, если он интеллектуально (умственно) воспитан, меняется тип познавательного отношения к миру: то, как человек воспринимает, понимает и объясняет происходящее. Интеллектуальное воспитание заключается не только в формировании системы знаний, умений и навыков или развитии теоретического мышления, но, скорее, в обогащении индивидуального ментального (умственного) опыта личности. Именно особенности организации ментального опыта предопределяют индивиду-

альные интеллектуальные возможности и выступают в качестве психологической основы интеллектуального роста личности.

М.А. Холодная, известный отечественный исследователь когнитивной сферы, отмечает, что интеллектуальное воспитание предполагает формирование таких базовых интеллектуальных качеств личности, как компетентность, инициатива, творчество, саморегуляция и уникальность склада ума (КИТСУ) [3]. Рассмотрим эти интеллектуальные качества подробнее.

Интеллектуальная компетентность представляет собой особый тип организации знаний, обеспечивающий возможность принятия эффективных решений в определенной предметной области деятельности.

Признаки, которые характеризуют такой тип организации знаний:

- разнообразие (множество разных знаний о разном);
- артикулированность (элементы знания четко выделены, при этом все они находятся в определенных взаимосвязях между собой);
- гибкость (как содержание отдельных элементов знания, так и связи между ними могут быстро меняться под влиянием тех или иных объективных факторов, в том числе и тогда, когда знание превращается в незнание);
- быстрота актуализации в данный момент в нужной ситуации (оперативность и легко доступность знания);
- возможность применения в широком спектре ситуаций (в том числе способность к переносу знания в новую ситуацию);
- выделенность ключевых элементов (в многообразии знаний относительно данной предметной области отдельные факты, положения, определения сознаются как самые важные, решающие для ее понимания);
- категориальный характер (определяющая роль того типа знания, которое представлено в виде общих принципов, общих подходов, общих идей);
- владение не только декларативным знанием (знанием о том, «что»), но и процедурным знанием (знанием о том, «как»);
- наличие знания о собственном знании.

Для интеллектуальной компетентности не обязательно наличие большого объема и прочность знаний (они могут очень быстро устаревать), не обязательна глубина усвоения знаний (они могут оказаться препятствием на пути формирования нового взгляда на ту или иную проблему). Однако очень важно, как организованы индивидуальные знания ребенка, и в какой мере эти знания надежны в качестве основы для принятия решений.

Интеллектуальная инициатива – это желание самостоятельно, по собственному побуждению отыскивать новую информацию, выдвигать те или иные идеи, осваивать другие области деятельности. А также готов-

ность выходить за пределы заданного и включаться в не стимулированную извне интеллектуальную деятельность. Интеллектуальная инициатива в первую очередь связана со степенью сформированности открытой познавательной позиции, психологическая формула которой может быть сформулирована так: чем больше знаний о мире и чем больше граница этих знаний с миром, тем больше вопросов к миру. В процессе интеллектуального воспитания нужно учитывать разные уровни интеллектуальной инициативы, постепенно переводя ребенка с более низкого уровня на иерархически более высокие уровни.

Впервые роль интеллектуальной инициативы была раскрыта в работах Д.Б. Богоявленской [4]. В ее экспериментах доказан факт существования познавательной самостоятельности: часть испытуемых при предъявлении задачи на каком-то этапе ее решения спонтанно переключалась с поиска правильного ответа (стимульно-продуктивный уровень интеллектуальной деятельности) на анализ природы самой задачи (креативный уровень интеллектуальной деятельности). Интеллектуальная инициатива – это готовность выходить за пределы заданного и включаться в не стимулированную извне интеллектуальную деятельность. По мнению Д.Б. Богоявленской, интеллектуальную инициативу следует рассматривать как свойство целостной личности, представляющее собой органическое единство познавательных и мотивационных факторов. Важнейшим проявлением интеллектуальной инициативы является способность осуществлять выбор. Умение выбирать из множества вариантов является отличительным качеством воспитанного ума.

Интеллектуальное творчество – это процесс создания субъективно нового, основанный на способности порождать продуктивные оригинальные идеи и выходить за пределы стандартных требований деятельности. Отличительным признаком интеллектуального творчества является усовершенствование способов решения уже известных проблем. Важную роль в интеллектуальном творчестве играет возможность трансформировать интуитивные, выраженные в необычном, часто достаточно смутном виде субъективные представления в пригодные для человеческого общения формы (словесно-речевые, категориальные, коммуникативные).

Примером интеллектуального творчества в детском возрасте являются придумывание сказок, историй, стихов, решение шахматных задач и создание своих композиций, разгадка готовых кроссвордов и разработка своих собственных.

Справедливо утверждается, что у творчества два главных врага: во-первых, страх и, во-вторых, психологическая инерция мысли. Поэтому для

интеллектуального воспитания детей важно сделать процесс обучения психологически комфортным, поддерживая положительный эмоциональный фон учебного интеллектуального труда детей. Важно содействовать проявлению детских предпочтений, убеждений, догадок, что является одним из действенных приемов интеллектуального воспитания детей в плане развития их творческих возможностей.

Интеллектуальная саморегуляция – это умение произвольно управлять собственной интеллектуальной деятельностью и, главное, целенаправленно строить процесс самообучения. Эффективное школьное образование – это такое образование, при котором ученик постепенно начинает сам организовывать процесс своего обучения. Для этого в структуре его ментального опыта должны быть сформированы механизмы непроизвольного и произвольного интеллектуального контроля, особый тип метазнания относительно оснований интеллектуальной деятельности и своих индивидуальных интеллектуальных особенностей, а также готовность работать в режиме открытой познавательной позиции.

К механизмам непроизвольного контроля относятся индивидуально-своеобразные способы переработки человеком информации об актуальной информации (способы ее восприятия, анализа, категоризации, оценивания и т.п.). В психологии эти способы объединяются под названием когнитивные стили.

«Рефлексивность – импульсивность» – один из когнитивных стилей, проявлением которого является реакция ребенка на ситуации, связанные с оценкой его умственных способностей. Такие условия ставят ребенка перед необходимостью взвесить и оценить каждое возможное решение, чтобы избежать ошибки.

В подобных ситуациях оказывается, что те дети, которые стремятся не допустить ошибку, тратят много времени на исследование возможных вариантов решения. Например, они дольше рассматривают картинку, дольше думают над поставленным вопросом и над способом решения задачи. Они делают меньше ошибок при воспроизведении материала, меньше ошибаются в процессе обучения чтению. Это проявление рефлексивности. Те же дети, которых ошибки волнуют мало, не тратят времени на оценку первых пришедших в голову идей. Они действуют импульсивно. Среди школьников с плохой успеваемостью значительно больше импульсивных детей. Импульсивные дети часто относятся с пессимизмом к своим возможностям в решении сложных задач, считая, что раз решить задачу все равно не удастся, то зачем тратить время на внимательное изучение всех возможных вариантов решения. Дети же с хорошей успеваемостью

более сосредоточены, более требовательны к собственному результату, особенно при оценке его правильности.

Хотя склонность к рефлексивности или импульсивности достаточно устойчива уже к двух-трехлетнему возрасту, она поддается изменениям. Чрезмерно импульсивным школьникам было бы полезно внимательнее относиться к своим ошибкам, в то время как чрезмерно рефлексивным – не быть столь озабоченными результатом, быть более свободными и независимыми. У каждой из этих двух групп детей свой социальный опыт: это необходимо учитывать взрослым. Раз импульсивность или рефлексивность ребенка влияет на его школьные успехи, следует внимательнее относиться к этим характеристикам детей.

Уникальность склада ума – это индивидуально-своеобразные способы интеллектуального отношения к происходящему, в том числе индивидуализированные формы взаимной компенсации слабых и сильных сторон своего интеллекта, выраженность индивидуальных познавательных стилей, сформированность индивидуальных познавательных предпочтений и т. д. Учет уникальности склада индивидуального ума важен не только как условие более успешного учения. Дело в том, что именно в индивидуальном своеобразии интеллекта заключен потенциал необычных, дерзких, «не таких, как у всех» решений.

В свое время еще Дж. Дьюи призывал учителя не препятствовать «логике собственного ума» учащегося. По его мнению, усваиваемая ребенком общая логика учебного материала становится рабочим орудием его ума только тогда, когда она превращается в неотъемлемую часть его собственной логики [1]. Учет уникальности склада индивидуального ума важен не только как условие более успешного учения. Дело в том, что именно в индивидуальном своеобразии интеллекта заключен потенциал необычных, дерзких, «не таких, как у всех» решений. Одна из задач интеллектуального воспитания, таким образом, заключается в том, чтобы к окончанию школы не только сохранить, но и в максимальной мере укрепить индивидуальное своеобразие ума каждого ребенка.

Отечественный психолог З.И. Калмыкова [5] описала следующие качества ума:

- глубина ума проявляется в степени существенности признаков, которые человек может абстрагировать при овладении новым материалом, и в уровне их обобщенности;
- поверхностность ума – противоположное качество, которое проявляется в выделении внешних, единичных признаков, в установлении случайных связей между ними, что отражает низкий уровень их обобщенности;

- гибкость ума проявляется в степени изменчивости мыслительной деятельности, соответствующей меняющимся условиям исследуемой ситуации, решаемой проблемы;

- инертность ума проявляется в склонности к шаблону, к привычным ходам мысли, в трудности переключений от одной системы действий к другой;

- устойчивость ума проявляется в ориентации на совокупность выделенных ранее значимых признаков, на уже известные закономерности;

- неустойчивость ума проявляется в трудности ориентации на признаки, входящие в содержание нового понятия или закономерности, в необоснованной смене ориентации, в переходе от одной системы действий к другой под влиянием случайных ассоциаций;

- осознанность мыслительной деятельности проявляется в возможности выразить в слове как результат работы (существенные признаки понятия, закономерности и т. п.), так и те способы, приемы, с помощью которых этот результат был найден;

- неосознанность мыслительной деятельности проявляется в том, что человек не может рассказать, как он решил задачу (даже тогда, когда получил верное решение), не замечает своих ошибок, не в состоянии указать те признаки, на которые он опирался, давая тот или иной ответ;

- самостоятельность ума проявляется в активном поиске новых знаний, новых путей решения задач, в особой легкости восприятия помощи там, где человек сам не может найти решение, в учете ошибок и т. д. На высоком уровне проявления этого качества ума человек ищет не только правильное, но и оптимальное решение, без внешней стимуляции выходя за рамки непосредственно поставленной задачи;

- подражательность ума проявляется в стремлении человека копировать уже известные способы решения, избегая интеллектуального напряжения даже там, где поставленная задача ему доступна, а также в поиске исчерпывающей, детализированной помощи, в слепоте к ошибкам.

Специфика сочетания и различные уровни развития этих качеств создают индивидуальные варианты обучаемости школьников. З.И. Калмыкова выделяет школьников с высокой, средней и пониженной обучаемостью.

Учащиеся с высокой обучаемостью отличаются сформированностью основных положительных качеств ума. Для них характерны высокая активность, самостоятельность ума, стремление к интеллектуальному напряжению, к преодолению трудностей, чувствительность к существенно-му, легкость, быстрота и высокий уровень обобщения, легкость выделения смысловых опор. Глубина ума сочетается с гибкостью: они избегают

шаблона, стараются варьировать способы решения задач, их не затрудняет переход от решения задач одного типа к другому. Легкость переключения, изменения способа действия сочетается у таких школьников с устойчивостью их ума. Учащихся этой группы характеризует высокая осознанность мыслительной деятельности.

Для учащихся с высокой обучаемостью оптимально обучение, предъявляющее к ним высокие требования (и по содержанию, и по методам), которые соответствуют их большим потенциальным возможностям. Девиз обучения таких учащихся – максимум самостоятельности, минимум помощи. Излишняя детализация, длительные тренировки на однотипных заданиях вызывают у них отрицательную реакцию. Более благоприятным для них является закрепление знаний в процессе выполнения заданий большей трудности, оперирование новыми знаниями в усложненных условиях, предполагающих видоизменение известных им действий. Отсутствие таких условий ведет к отрицательным последствиям, связанным с понижением интереса к учению, замедлению темпа развития и т. п.

Школьников с пониженной обучаемостью отличает поверхностность ума. Они выделяют в качестве существенных первые попавшиеся признаки, яркие детали. Для них характерно смешение понятий, трудность в формировании содержательных обобщений, формализм в усвоении знаний, инертность, подражательность, умственная пассивность, неустойчивость ума. Для учащихся с пониженной обучаемостью характерна слабая осознанность как хода своего мыслительного процесса, так и тех признаков, на которые они при этом опираются.

Для того чтобы дети с пониженной обучаемостью усвоили программный материал, им нужны гораздо более развернутое объяснение с опорой на наглядность, выполнение большого количества упражнений с медленно повышающейся трудностью, многократный возврат к уже изученному. Особое внимание в работе с такими детьми должно быть уделено формированию рациональных приемов умственной деятельности, умения учиться, правильной самооценки.

Наибольшая по численности группа учащихся – дети со средней обучаемостью, на которых и рассчитано школьное обучение. Это достаточно разнородная группа учащихся, но условия обучения в массовой школе больше соответствуют особенностям их психики, чем особенностям крайних категорий школьников.

Если говорить о половых различиях умственной деятельности, то можно привести такие данные. Результаты проведенных в разных странах исследований показывают, что в дошкольном возрасте коэффициент

интеллектуального развития девочек выше, чем тот же коэффициент их сверстников мальчиков. Успехи девочек в начальной школе также выше, чем у мальчиков. Однако уже в старших классах эти различия стираются. Особенно различия между мальчиками и девочками проявляются в том, что они склонны к разным областям интеллектуальной деятельности. Так, девочки в среднем показывают более высокие результаты по методикам исследования уровня словесного (вербального) развития. Мальчики же более склонны к математике. Это различие, не слишком заметное в дошкольном и младшем школьном возрасте, становится очевидным уже в старших классах. В среднем мальчики лучше справляются с заданиями на зрительно-пространственное воображение: им, например, легче представить себе, как куб будет выглядеть с другой позиции. Однако усредненные данные стирают, безусловно, индивидуальные особенности: многие мальчики развиты вербально лучше девочек, а многие девочки – успешнее в математике и пространственном воображении. Все это приводит к спорам между исследователями по вопросу о половых различиях. Разные результаты мальчиков и девочек соотносятся с культурными стереотипами поведения мужчин и женщин. Дети рано усваивают, что чтение, занятия искусством и развитая речь – женские качества, в то время как для мужчин более характерны техническая смекалка, математические навыки и физическое развитие. Эту информацию дети получают в процессе социализации в семье, в школе, в группе сверстников, через средства массовой информации, что способствует формированию представлений о разных типах интеллектуальной и профессиональной активности. Вместе с тем, некоторые исследователи пытались определить различия между мужчинами и женщинами, исходя из генетических и неврологических особенностей тех и других, но никаких физиологических объяснений различий, например, в зрительно-пространственном изображении, в способностях к математике или в уровне вербального мышления обнаружено не было.

Важно подчеркнуть, что все выше перечисленные интеллектуальные качества теснейшим образом взаимосвязаны. Если растет компетентность в определенной предметной области, то у человека появляется возможность проявлять инициативу в различных видах деятельности. Если формируется способность к интеллектуальной саморегуляции, то складываются благоприятные условия для повышения компетентности и инициирования самостоятельности. Если развиваются и реализуются его творческие наклонности, то более ярко обнаруживают себя черты индивидуального своеобразия склада ума и т. д.

Таким образом, основное назначение интеллектуального воспитания – помочь человеку с детства выстроить собственный ментальный мир на основе обогащения его индивидуального ментального опыта и реализовать присущее ему от рождения право быть умным. Интеллектуально воспитанный человек имеет большие возможности для личностного роста и самосовершенствования.

Литература

1. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления [Текст] / пер. с англ. Н.М. Никольской. – М. : Совершенство, 1997. – 208 с.
2. В.А. Сухомлинский об умственном воспитании [Текст] / В.А. Сухомлинский ; сост. И.И. Мухин. – Киев : Рад. шк., 1983. – 224 с.
3. Холодная, М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования [Текст]. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
4. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей [Текст] : учеб. пособие. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
5. Калмыкова, З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости [Текст]. – М. : Педагогика, 1981. – 200 с.

А.П. УСОЛЬЦЕВ, Т.Н. ШАМАЛО, Л.Д. СОН
Формирование научного мировоззрения школьников – новые вызовы

Во все времена одной из ключевых характеристик личности человека являлось и продолжает являться его мировоззрение, так как именно мировоззрение в первую очередь влияет на все без исключения аспекты взаимодействия человека с окружающим его миром. Формирование мировоззрения было приоритетным не только в тоталитарных государствах, обществах и эпохах с одной официально признаваемой идеологией, но и там, где не позиционировалась «единственно правильная картина мира».

Всегда актуальная проблема формирования мировоззрения молодежи сегодня снова на очередном «пике» актуальности, вызванном ренессансом идей единства обучения и воспитания в отечественной системе образования. Л.Г. Абрамова отмечает, что «последовавшая за событиями начала 90-х гг. XX в. деидеологизация отечественной школы обернулась хаосом в головах педагогов, их стремлением уйти от мировоззренческих вопросов, ограничившись прикладными, технологическими аспектами своей деятельности» [1, с. 91].

Возврат к проблеме формирования мировоззрения школьников связывается не только с новым витком осознания его важности для общества. Актуальность определяется и объективными значительными изменениями, произошедшими как вследствие распада Советского Союза, в котором проблема формирования научного, атеистического мировоззрения, безусловно, была одной из приоритетных, так и по причине глобальных общемировых стремительных процессов, меняющих не только наше государство, но и всю цивилизацию в целом. А.П. Белов отмечает важнейшие изменения, произошедшие в XXI в.: «Это, прежде всего, глобализация, осознание населения мира себя единым целым, беспрецедентное развитие науки и техники. Исчезли обособленность, изолированность людей планеты, произошло стирание пространства, усилилась необходимость установления более гуманных, добрососедских отношений между людьми» [2].

Внедряемые в российской системе школьного образования Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) смещают целевой акцент с усвоения набора знаний и умений на развитие личностных характеристик ученика, в том числе ценностных установок и нравственных ориентиров. Если подходить к реализации этих стандартов не формально, а попытаться использовать заложенный в них потенциал,

то возможно устранение той «мировоззренческой ямы», в которой оказалась сегодняшняя молодежь и которую успешно заполняют разного рода экстремисты и шарлатаны. При этом необходимо учитывать глобальные «тектонические» изменения социального и технического характера, произошедшие за последние несколько десятилетий, которые еще не нашли должного отражения в различных подходах к проблеме формирования мировоззрения у нового поколения.

Выделим самые важные из них, не претендуя при этом на исчерпывающую полноту и целостность перечисляемых ниже изменений.

1. В качестве первого очевидного изменения можно указать новые факты науки и достижения техники, значительно повлиявшие на представления об окружающем нас мире: появление гипотезы о «темной материи» разрушило иллюзии о том, что мы больше чем на 90 % знаем, из чего состоит Вселенная; открытие экзопланет и воды на космических объектах Солнечной системы потребовало «ревизии» методик расчета вероятности появления условий для зарождения жизни; открытие черных дыр меняет представление о строении и организации материи во Вселенной; постройка большого адронного коллайдера и обнаружение бозона Хиггса дают новые факты для развития стандартной модели взаимодействия частиц; расшифровка генома человека важна для описания генезиса человека, выявления его сходства и отличия от других живых форм на земле и т. п. Открытия и изобретения мировоззренческого значения нелинейно нарастают в соответствии с общим все убыстряющимся темпом научно-технического прогресса. Резкие «переломы» в доминирующих моделях мира, ранее воспринимавшиеся как мировоззренческие катастрофы, сегодня относятся к категории чуть ли не обыденных событий.

2. Появление средств биологических исследований, связанных с разрушающим контролем, развитие генетики обусловили ускорение развития биологии. Фармацевтика и медицина с фактологического и эмпирического уровня выходят на уровни теоретических построений. Произошла смена драйвера развития науки: физика уступила место биологии.

3. Бурный рост биологических исследований и информационных технологий готовит почву для очередной попытки «штурма» главной загадки природы – объяснения феномена Разума. Причем на это раз «штурм» предполагается комплексно, «по всем фронтам», в единстве естественных, математических и гуманитарных наук, в том числе не только философии, но и психологии, лингвистики, культурологии и др.

4. Большие надежды в этом «штурме» возлагаются на синергетику. Рождение синергетики как науки о сложных самоорганизующихся систе-

мах привело к пересмотру соотношения между Порядком и Хаосом, переосмыслению значения Хаоса в развитии. Синергетика вышла за рамки узкого междисциплинарного раздела и стала претендовать на роль новой философской концепции развития мира.

5. Исчезновение двухполюсной архитектуры с мирового политического ландшафта в конце XX в., а теперь еще и надвигающийся кризис однополярного мира показал кризис «моноидейности». Как коммунистические, так и либерально-демократические теоретические построения на практике «в идеологически чистом виде» оказались недостаточно гибкими, слабо адаптирующимися к новым вызовам реального разнообразного, противоречивого мира, а, следовательно, и нежизнеспособными. Это приводит к «идейному вакууму» и его заполнению, казалось бы, давно устаревшими идеями религиозного фундаментализма и национализма.

6. Развитие мировой экономики неизбежно привело к увеличению степени разделения труда не только между людьми, но и между целыми странами. Некоторые страны и даже регионы стремительно превратились в мировые фабрики, куда переместилось все реальное производство, другие – в сырьевые придатки, а некоторые – в ничего не производящие биржи, занимающиеся финансовыми спекуляциями. Это вызвало огромный перекося в распределении результатов труда: 10% самых богатых людей Земли владеют 90% ее ресурсов. Причем сложившееся положение не устраивает никого, даже самих богатых. Невозможность расширения зоны экспансии транснациональных компаний (Земля оказалась для них маленькой, а ее рынок – полностью освоенным и поделенным) приводит к застою и экономическим войнам. Как следствие – возникновение «информационных» войн, главным средством которых являются так называемые «фейковые» новости. Естественно, что выработка «иммунитета» у подрастающей молодежи к такого рода информации становится все более и более актуальной. Критичность является сегодня важнейшей характеристикой мышления человека, позволяющей ему среди огромного количества недостоверной информации строить адекватную действительности картину происходящего.

7. Глобализация экономики сопровождается глобализацией информационного пространства. Развитие средств массовой коммуникации привело к унификации культурных кодов всех народов. Везде носят одинаковые джинсы, используют одинаковые гаджеты, смотрят одни и те же фильмы и слушают одни и те же песни. Глобальная «голливудизация» и стирание бытовых различий сопровождается противоречивыми процессами всплеск роста национального и религиозного самосознания.

8. Развитие биотехнологий, электроники, нанотехнологий наметило очевидный тренд физического слияния человека и компьютера. Очки и контактные линзы дополненной реальности, уже широко используемые при высокотехнологичном производстве, – лишь промежуточный шаг на пути к прямому контакту головного мозга с периферийными электронными гаджетами. Интенсивно и небезуспешно ведутся работы по созданию «адаптера», позволяющего «язык» электронов электрических цепей переводить на «язык» ионов нейронных цепей головного мозга. В случае успеха виртуальный мир станет для нас неотличимым от реальности. Это повлечет кардинальные изменения в мышлении и в мировоззрении, последствия которых неясны.

9. Отрыв передовой науки от массового сознания всегда был достаточно большим. В условиях возрастающих темпов научно-технического прогресса этот разрыв в хронологическом измерении уменьшается, но увеличивается в когнитивном и мировоззренческом аспектах. Пиаризация достижений науки, призванная уменьшить этот разрыв, на практике, напротив, еще больше его увеличивает. «Пересказ» последних достижений науки в популярном изложении плохо подготовленных журналистов, как правило, уводит от существа открытия, а акцентирует внимание на возможных и совершенно неочевидных практических последствиях. Именно поэтому развитие науки и техники сопровождается неожиданным «ренессансом» архаичных теорий, расцветом «псевдонауки». Например, довольно часто в книжных магазинах книги по астрономии размещаются в разделе «Астрология». Раздел «Эзотерика» в большинстве книжных супермаркетов является едва ли не самым большим. Ширится и растет движение людей, уверенных в том, что Земля плоская. В подобных условиях формированию научного мировоззрения должно уделяться значительно большее внимание, оно должно играть своего рода «плотины» от всевозможных вседонаучных и радикальных течений, иногда представляющих реальную опасность для физического здоровья и жизни подростков.

10. Качественное изменение мультимедийных средств привело не только к увеличению возможностей усвоения больших объемов информации, но и к трансформации средств наглядности по пути «от реальных явлений и процессов к их компьютерным моделям разной степени обобщения и абстракции». Это привело к изменению мышления, обозначаемому как клиповое мышление. Такое мышление характеризуется увеличением возможностей по быстрому усвоению больших объемов информации с одновременным ее поступлением из разных источников, но при этом страдает глубина и обобщенность анализа этой информа-

ции, возникают проблемы с концентрацией внимания на одном объекте длительное время.

11. В современном мире наблюдается сглаживание противоречий между научным и религиозным мировоззрением. В практике отечественного образования во второй половине XX в. по понятным причинам декларировалась взаимоисключаемость и принципиальная несовместимость науки и религии. При этом безусловный приоритет отдавался научному мировоззрению. Сегодня ситуация диаметрально изменилась: вводимые курсы истории мировых религий многими религиозными радикалами начинают восприниматься как сигнал одобрения для активной пропаганды религиозных взглядов в школе. На самом деле религиозное и научное мировоззрение вовсе не являются антагонистами, как это представлялось ранее. В основе научного мировоззрения лежит сомнение и доказательность, а в основе религиозного – вера. Одно вовсе не исключает второго. Можно верить в теорию творения и при этом заниматься реконструкцией эволюционной цепочки по Дарвину, рассматривая ее как придуманную для нас Богом загадку. Так что формирование научного мировоззрения в современной школе вполне можно осуществлять в «мирном соседстве» и даже в сотрудничестве с верующими.

Каждое из вышеперечисленных изменений является для образовательной системы вызовом, требующим коррекции действий, направленных на формирование мировоззрения обучающихся (если таковые вообще присутствуют). Результаты анализа литературы, состояния обучения свидетельствуют о необходимости концептуального изменения содержания, форм и методов обучения в связи с новыми научными открытиями, модернизацией государственных структур и изменениями в социальной сфере.

Для решения проблемы мировоззрения выделим тот имеющийся обобщенный инвариант, понятийный базис, фундаментальность которого позволяет ему оставаться актуальным в любых новых условиях. Основным понятием, естественно, является понятие «мировоззрение». Мышление оперирует моделями, которые он создает на основе анализа прошлого, сопоставляет их адекватность в настоящем, и потом использует для прогноза будущего. Это происходит как на бытовом уровне, так и на уровне попыток понимания всего мироустройства целом. Первое позволяет эффективно решать повседневные оперативные задачи, а второе направлено на создание всеобщей интегративной модели мира, включающей в себя и самого мыслящего субъекта. Эта модель не даст конкретных рекомендаций для действий в бесконечно разнообразных практических ситуациях и условиях, но опосредованно находит отражение во всех остальных мо-

делях, что неизменно влияет на поведение субъекта и является для него устойчивой воздействующей доминантой. Такая глобальная модель и является мировоззрением.

Мировоззрение формируется в основном в когнитивной области, но проявляется в ценностных и мотивационных установках личности. Мировоззрение – главный «мостик» между обучением и воспитанием, с одной стороны которого – знания, а с другой – ценности, морально-нравственные внутренние установки. С.И. Гессен считал, что выработка человеком собственного мировоззрения является основной задачей образования. Он считал, что «образование и есть не что иное, как образование мировоззрения, идущее параллельно с развитием личности [1, с. 91].

Проблема мировоззрения школьников глубоко и серьезно рассматривалась в советское и раннее постсоветское время. В учебнике педагогики под редакцией В.А. Сластенина отмечается, что «одной из ведущих задач воспитания базовой культуры личности является формирование мировоззрения школьников. Мировоззрение представляет собой целостную систему научных, философских, социально-политических, нравственных, эстетических взглядов на мир (т. е. на природу, общество и мышление). Воплощая в себе достижения мировой цивилизации, научное мировоззрение вооружает человека научной картиной мира как системным отражением наиболее существенных сторон бытия и мышления, природы и общества» [3, с. 365].

Н.В. Шаронова отмечает: «Мировоззрение – это система общественных взглядов о мире, о месте человека в нем» [4, с. 6]. Оно находит свое отражение в личном мировоззрении отдельного человека, «которое индивидуализируется, но сохраняет ключевые положения мировоззрения той общественной группы, в которую этот человек входит» [там же]. Именно это мировоззрение формирует мотивационные установки и убеждения личности, определяет ее деятельность в многообразных возникающих жизненных ситуациях.

Прилагательные к слову «мировоззрение» целесообразны лишь в том случае, если полученное сочетание продолжает охватывать взгляд на устройство всего мира. Например, такие сочетания, как «антикоррупционное мировоззрение» [5] или «экологическое мировоззрение» [6], некорректны: антикоррупционное и экологическое мировоззрение никак не относятся ни к возникновению этого мира, ни к месту Человека в нем, а охватывают лишь достаточно узкие аспекты взаимодействия с окружающим его социальным и природным окружением. В этом случае больше подходят термины «взгляды» или «убеждения».

На наш взгляд, словосочетаний со словом «мировоззрение» немного – основные из них: религиозное мировоззрение и научное мировоззрение. Очень часто вместе с религиозным и научным мировоззрением рядомпо-ложно указывают обыденное мировоззрение. Очевидно, что термином «обыденное мировоззрение» чаще характеризуют отсутствие явного предпочтения одному из двух вышеназванных мировоззрений. Термины «обыденное» и «мировоззрение» являются взаимоисключающими друг друга. Обыденное мышление оперирует лишь моделями, имеющими узкое утилитарное назначение, никоим образом не затрагивающими устройство и развитие мира в целом. Модели глобальных, вселенских объектов и процессов, неприменимые в быту, такое «мировоззрение» не рассматривает в принципе, так как считает их совершенно лишёнными пользы. Причем у конкретного человека чаще всего наблюдается причудливое сочетание разных типов мировоззрения: он может быть православным, профессионально заниматься астрофизикой, но при этом бояться черной кошки, пересекающей дорогу.

Мировоззрение, прежде всего, это наиболее обобщенная и всеобъемлющая модель мира в сознании человека, она динамично изменяется и является доминантой при формировании убеждений и ценностей личности. В конечном итоге, мировоззренческая позиция субъекта проявляется в его деятельности во всех аспектах, в том числе, в повседневной жизни, в отношении к коррупции и к проблемам экологии.

Основной акцент при решении проблем формирования мировоззрения традиционно делался на естественнонаучные дисциплины – физику и астрономию. Классическими работами в этом направлении являются работы В.Н. Моцанского [7], В.Г. Разумовского, В.В. Майера [8] и др. В этих работах в обобщенном виде представлена структура знаний, отражающих физическую картину мира. Однако вопросы о создании методологической системы их формирования эти авторы затрагивают только в общих чертах. Больше внимания методологическому аспекту формирования мировоззрения в учебном процессе уделяется в исследовании Н.В. Шароновой [4].

Диссертационное исследование А.П. Жохова посвящено выделению научных основ обучения математике, направленных на формирование мировоззрения [9]. Н.С. Гольцова рассматривает процесс формирования научного мировоззрения учащихся в процессе обучения биологии [10].

Формированию мировоззрения школьников в гуманитарных дисциплинах также посвящено немало работ. Можно указать работу Е.В. Андрушиной, посвященную формированию мировоззрения на уроках истории

[11], В.И. Козлов рассматривает развитие мировоззрения на уроках изобразительного искусства [12]. А.Б. Палкин и Б.В. Антонов предлагают решать проблемы формирования мировоззрения у младших школьников средствами Интернета [13].

Представленный перечень работ, посвященных формированию мировоззрения, далеко не полон, он лишь частично показывает многообразие и многоаспектность подходов к проблеме формирования мировоззрения. Но все же наиболее структурно мировоззрение и возможные пути его формирования рассмотрены учеными – методистами из области теории и методики обучения физике.

С.В. Бубликов и С.П. Молеваник выделяют следующие основные содержательные компоненты, позволяющие формировать научное мышление учащихся на уроках физики: физические знания, определяемые содержанием школьного курса физики; выводы и обобщения философского характера, сделанные на основе изучения конкретного физического материала; материал по истории физики [14].

Н.В. Шаронова определяет следующие компоненты научного мировоззрения, подчеркивая при этом условность такого деления: материальность мира, диалектика природы, процесс познания [4]. Материальность мира определяется Н.В. Шароновой на основе следующей группы обобщений: объективность окружающего мира, многообразие форм движения материи, неисчерпаемость материи и движения, взаимосвязь материи и движения, несотворимость и неуничтожимость материи и движения. Диалектика природы раскрывается через демонстрацию взаимообусловленности явлений природы, законов диалектики и единства материального мира. Процесс познания организуется таким образом, чтобы формировать у школьника категории истины, познаваемости мира, обеспечить усвоение основных закономерностей процесса познания.

В работах В.Г. Разумовского, В.В. Майера описан метод научного познания, определяемый известным циклом «факты – модель – следствие – эксперимент – новые факты» [8]. Понятие модели определяется следующими ключевыми признаками: модель идеальна и в природе не существует, она всегда проще самого объекта, так как не содержит несущественных свойств, но при этом объективно отражает его существенные для исследователя свойства. В результате использования научного метода мы получаем научное знание об объекте.

А.Л. Жоков выделяет следующие компоненты мировоззрения: эмоционально-ценностный блок, включающий потребности, мотивы и интересы; действенно-практический блок, содержащий обобщенные способы

отражения и преобразования мира; мировоззренческие умения; интеллектуальный блок, включающий представления, обобщенные образы, фантазии, осознанные нормы поведения [15].

Е.А. Плужникова выделяет показатели сформированности мировоззрения, которые можно считать и компонентами: картина мира, стиль мышления. Далее она рассматривает их взаимосвязь и взаимообусловленность [16].

Все эти и многие другие результаты исследований можно и нужно использовать в практике современной школы. Но они, в основном, касаются содержательных аспектов различных учебных дисциплин, а это самое простое из всего, что нужно делать для решения проблемы формирования научного мировоззрения. Сегодня, например, как представляется, невозможно в вопросах формирования мировоззрения ограничиваться только физикой и астрономией. В этот процесс должны быть активно включены не только другие естественнонаучные и математические дисциплины, но и предметы гуманитарного цикла.

Ключевая опасность в формировании мировоззрения образовательными организациями по указанию сверху – это вырождение ее в идеологию. Как показал опыт позднесоветского времени, это приводит и к краху навязываемой идеологии, и к дискредитации «привязанного» к ней научного мировоззрения.

На эту опасность указывал еще 1934 г. С.И. Гессен, мысли которого сегодня удивительно актуальны. Мировоззрение не может быть статичной, логически законченной внутренней структурой. С.И. Гессен очень точно подметил, что «мировоззрение, притязающее на образование, есть, по необходимости, логическая, отлитая в догму, теория образования, которая, в свою очередь, есть замкнутая в себе и уже обезличенная идеология» [1, с. 91].

Одна из мыслей С.И. Гессена связана с формированием мировоззрения школьников с учетом их возрастной готовности.

Сначала школьник, только-только осознавший собственное «Я», должен осознать проблематику мировоззрения как духовной среды. Эта среда не должна быть безразличной, занятой исключительно обучением, но и не должна быть нетерпимой, она должна быть проникнутой любовью, мы бы сказали, что она должна быть доброжелательной и дружелюбной, чего нашей школе в погоне за достижениями в олимпиадах и конкурсах, баллами ЕГЭ катастрофически не хватает.

В период юности молодой человек осознал самого себя, отдельно от объективного окружающего мира. Теперь его задача – установле-

ние взаимодействия своего «Я» с этим миром. В это время, как считает С.И. Гессен, интерес ученика направлен на учителя, которого он ищет в качестве образца такого взаимодействия. Но он подчеркивает, что самым плохим вариантом было бы навязывание учителем своего мировоззрения как непогрешимой догмы.

Далее молодой человек должен «почувствовать проблематику бесспорных научных теорий», он должен пережить «когнитивные эмоции», без которых «не бывает глубокого усвоения, а ведь только глубоко усвоенная мысль может заставить и думать, и жить иначе» [1, с. 93].

Идеи С.И. Гессена находятся на другом полюсе от концепции какого бы то ни было редуцирования мировоззрения на компоненты (например, на познавательный, ценностно-нормативный, эмоционально-волевой компоненты личности) и измерения их достижения в безусловных категориях «сформировано-не сформировано», как это сделано Е.А. Плужниковой [16].

Главная проблема формирования мировоззрения в практике отечественной системы образования заключается в том, что ее командно-бюрократические методы управления с очень большой степенью вероятности приведут к вырождению мировоззрения в идеологию, так как деликатность и оттенки смыслов бюрократическому централизованному управлению недоступны.

В заключение считаем принципиальным подчеркнуть несколько существенных моментов.

1. Мировоззрение у человека может быть только одно, но оно многомерно, многогранно, часто противоречиво и находится в постоянном изменении. Неспособность человека явно высказать свои мировоззренческие позиции не означает, что у него нет мировоззрения. Отсутствие мировоззренческих ориентиров тоже своего рода мировоззрение.

2. Формирование человека происходит на протяжении всей жизни человека и напрямую связано с его нравственными и волевыми качествами. Его основы закладываются в процессе обучения в школе. Формирование мировоззрения – это процесс самостоятельного прохождения школьником всех этапов формирования мировоззрения: от овладения знаниями до выработки убеждений. Этот процесс глубоко личный. Передать «напрямую» мировоззрение от одного человека к другому невозможно.

3. Проблема формирования научного мировоззрения учеников определяется проблемой его наличия у учителей, их возможностями и желанием по созданию требуемой «атмосферы», готовностью учителя стать именно тем мировоззренческим образцом, который будет своего рода ма-

яком в бурном информационном море. Задача учителя по созданию у своих учеников «когнитивных эмоций» требует от него самого этих эмоций, таланта общения, которые невозможно закрепить ни в компетенциях, ни в профессиональных стандартах.

4. Результаты анализа литературы, состояния обучения свидетельствуют о необходимости концептуального изменения содержания, форм и методов обучения в связи с новыми научными открытиями, глобальными социальными, политическими и техническими изменениями с целью формирования мировоззрения обучающегося, соответствующего этим вызовам.

Литература

1. Абрамова, Л. Г. С. И. Гессен: мировоззрение и личность – задача образования [Электронный ресурс] // Вестник СамГУ. – 1995. – № 64. – Режим доступа: cyberleninka.ru/article/n/s-i-gessen-mirovozzrenie-i-lichnost-zadacha-obrazovaniya.

2. Белов, А.П. Мировоззрение на рубеже XXI века [Текст] // Вестник ПАГС. – 2001. – № 1.

3. Сластенин, В.А. Педагогика [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.

4. Шаронова, Н.В. Методика формирования научного мировоззрения учащихся при обучении физике [Текст] : учеб. пособие по спецкурсу для студентов педвузов. – М. : МАР, 1994. – 183 с.

5. Журавлева, О.Н. Формирование антикоррупционного мировоззрения школьника на уроках истории и обществознания: 5–11 классы [Текст]. – М. : Вентана-Граф, 2010. – 144 с.

6. Данилов, Н.А. Проблемы и возможности формирования экологического мировоззрения младших школьников [Текст] / Н.А. Данилов, О.Н. Данилова // Научный поиск. – 2016. – № 4. – С. 6–9.

7. Мощанский, В.Н. Формирование мировоззрения учащихся при изучении физики [Текст]. – М. : Просвещение, 1989. – 192 с.

8. Разумовский, В.Г. Физика в школе. Научный метод познания и обучение [Текст] / В.Г. Разумовский, В.В. Майер. – М. : ВЛАДОС, 2004. – Т. 463.

9. Жохов, А.Л. Научные основы мировоззренчески направленного обучения математике в общеобразовательной и профессиональной школе [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1999.

10. Гольцова, Н.С. Компоненты научного мировоззрения учащихся, развиваемые в процессе обучения биологии [Текст] / Н.С. Гольцова, Л.Н. Орлова, Т.А. Корчагина, Ю.В. Москалец // Инновации в естественнонаучном обра-

зовании : сб. тр. VII Всерос. науч.-практической конф. – Красноярск : КГПУ им. В.П. Астафьева, 2014. – С. 167–169.

11. Андриюшина, Е.В. Пути формирования научного мировоззрения на уроках истории (из опыта работы по авторской методике) [Текст] // Современные научные исследования и инновации. – 2012. – № 7.

12. Козлов, В.И. Формирование мировоззрения учащихся на уроках изобразительного искусства в общеобразовательных учреждениях [Текст] // Молодой ученый. – 2016. – № 7 (111). – С. 111–116.

13. Палкин, А.Б. Формирование основ научного мировоззрения младших школьников в образовательно-воспитательном пространстве Интернета [Текст] / А.Б. Палкин, Б.В. Антонов // Бизнес. Образование. Право: Вестник Волгоградского института бизнеса. – 2016. – № 2(35). – С. 258–261.

14. Бубликов, С.В. Возможности развития методологической культуры учащихся на уроках физики [Текст] / С.В. Бубликов, С.П. Молеваник // Физическое образование в вузах. – 2004. – Т. 10. – № 3. – С. 103–104.

15. Жохов, А.Л. Как помочь формированию мышления школьников [Текст]. – Самара : САМГПУ, 1995.

16. Плужникова, Е.А. Моделирование процесса формирования научного мировоззрения школьников [Текст] // Вестник Адыгейского гос. ун-та. Серия 3: Педагогика и психология. – 2010. – № 3. – С. 53–59.

А.К. ИМАНОВ
Взаимосвязь понятий «нравственность» и «экология»
в контексте теории воспитания личности

Одной из особенностей процесса воспитания на современном этапе является целостное восприятие мира.

Целостность восприятия мира диктует необходимость взаимосвязи нравственного и экологического как двух основных направлений в воспитании современного человека.

Исключительную важность этой проблемы подчеркивал еще в прошлом веке известный русский физиолог Иван Сеченов. Он говорил о том, что понятие Человека можно только в его единстве – плоти, духа и природы, частью которой он является [1].

Рассмотрению вопросов нравственности и морали философы уделяли особое внимание с давних времен. Еще И. Кант в своем основном этическом произведении «Критика практического разума» писал о значении морали: «Две вещи наполняют душу всегда новым и все более сильным удивлением и благоговением, чем чаще и продолжительнее мы размышляем о них – это звездное небо надо мной и моральный закон во мне» [2]. Заслуга немецкого мыслителя состоит в том, что он сделал решающий шаг от морально-философских исканий в сторону структурно-функционального описания нравственности.

Дальнейшее развитие теория морали получила в трудах Гегеля [3]. Он рассматривал мораль и нравственность как понятия, не тождественные друг другу. Под нравственностью Гегель понимал, с одной стороны, нравы и обычаи, с помощью которых регулируется поведение людей, а с другой стороны, контрактные обязанности человека, опосредованные моралью.

Рассматривая в современной этике различные подходы к изучению морали как системы, необходимо раскрыть природу морали, нравственности, так как это имеет важное значение для осознанного уяснения сущности нравственного воспитания.

В настоящее время в этике существуют две точки зрения, подчеркивающие отличие нравственности от морали. Согласно одной из них, мораль – это форма сознания, а нравственность – область практических поступков, обычаев, нравов. Согласно другой, мораль – это форма регуляции поведения посредством строго фиксированных норм, внешнего психологического принуждения и контроля, групповых критериев, обще-

ственного мнения. Нравственность – сфера нравственной свободы личности, когда общественные и общечеловеческие требования совпадают с внутренними мотивами, область самодетельности и творчества человека, внутреннего самопринуждения, благодаря личной сознательности, переходящего в склонность и спонтанное побуждение творить добро. Существует точка зрения, что мораль выражает человечность (гуманность) в идеальной, завершенной форме, а нравственность фиксирует ее исторически конкретную меру.

В ходе изучения историко-философской литературы по теме исследования мы выяснили, что существуют различные подходы к определению нравственности, которые сформировались в последнее время. В 1960-х гг. нравственность преимущественно определялась как форма общественного сознания, совокупность норм и принципов, которыми люди руководствуются в своем поведении. В 1970-х гг. нравственность стала определяться как способ практически духовного освоения мира. Такое определение нравственности расширило ее понимание: основным в морали стали ценности, а систематичность морали начала проявляться в системном характере бытия человека, осваивающего действительность. С несколько иных позиций рассматривалась мораль в 1980-х гг.: в плане соотносительности морального сознания с человеческой деятельностью, морали с поведением, и в аспекте выявления диалектического взаимодействия внутренних компонентов морального сознания – моральных императивов, мотивов, личностных позиций. В середине 1980-х гг. нравственность характеризовалась, с одной стороны, такими признаками, как форма общественного сознания, способ духовно-практической деятельности, предмет духовного производства. Нравственность рассматривалась как со стороны механизма ее социальной детерминации – как определенная форма социального отражения реальности, так и с точки зрения ее «обратной связи» с практикой – как активная действенная сила, направленная на изменение существующей ориентации человеческого поведения на преобразование обстоятельств своей жизни, на формирование нравственной личности.

С другой стороны, при определении понятия нравственности исследователи опирались на понятия добра и зла: мораль есть такое качество общественных отношений между индивидами, которое позволяет охарактеризовать их в рамках противоположности добра и зла. В 1990-х гг. появляется попытка определения морали через сочетание общественных и личных интересов: мораль – это такая регулятивная форма общественного сознания, которая отражает объективную социальную необходи-

мость общественных и личных интересов при первенстве общественных, сочетание личного блага как конечной цели с общим благом как высшей целью.

Таким образом, имеющиеся различные точки зрения на понятие «нравственность» не исключают друг друга, а взаимодополняют, поскольку в них можно усмотреть движение этического познания от сущности одного порядка к сущности другого. Потому мораль выступает не только как система требований (форма сознания), но и как система формирования, развития человека как единственного самостоятельного субъекта исторического процесса.

Нравственное как система включает в себя следующие элементы: нравственное сознание, отношения, деятельность, механизмы регуляции (ценности, идеалы, нормы, принципы и т. д.), которым присуща внутренняя связь, специфические характеристики и природа. Так, нравственная деятельность и нравственные отношения представляют собой объективную сторону морали, а нравственное сознание – собственно-субъективную. Следует заметить, что только в теоретической абстракции можно отдельно рассматривать элементы системы нравственности, в действительности они взаимосвязаны между собой и не могут быть изолированы.

Усиленное внимание к вопросам экологии в настоящее время не является случайным, поскольку экология становится наукой о выживании человечества на планете. Экологические знания необходимы для понимания тех изменений, которые происходят в природной среде в результате деятельности человека, для создания условий разумного, рационального природопользования, для сохранения жизни на Земле.

В современной науке понятие «экология» не ограничивается только биологическим значением. Современная экология призвана выработать общую стратегию поведения человека в природе. Уже на ранних этапах развития экологии природная среда изучалась с учетом влияния на нее человека, его хозяйственной деятельности.

Сегодня ученые оценивают проблемы современной экологии как проблемы отношения человека к человеку, точнее, человечества к его будущему. Поэтому ведущая черта экологии – прогностичность: предостережение и предотвращение опасности, грозящей человечеству.

В резолюции конгресса Международного союза охраны природы справедливо подчеркивается, что забота о природе должна стать делом нравственности, экономики, этики и политики каждого государства.

Заметим, что нравственное содержание отношения человека к природе составляет ведущее положение. Современная экология исходит из

целостности социально-природной среды как пространства жизнедеятельности человека и основывается на следующих принципиальных положениях: единство системы «природа-общество-человек»; человек – часть природы, и его развитие является фактором изменения природы; человеческая история – часть истории природы, и ее преобразование составляет основу самой человеческой жизни; единство истории природы и истории общества; развитие нового уровня отношений человека и природы.

Потребность общения с природой остается одной из острейших у человека современной эпохи, и развивать эту потребность личности надо в школе.

Духовные потребности человека тесно связаны с развитием чувства и с осознанием вечной и неиссякаемой красоты природы.

Осознание роли природы в развитии личности основывается на разносторонней нравственно-эстетической, познавательной и материальной оценке природы. Из этого вытекает право каждой личности на природу, которое реализуется через воспитание заботы о состоянии природной среды. Такой подход связан с формированием моральных убеждений о недопустимости расхищения природных богатств.

Следует подчеркнуть, нравственными действия личности по отношению к природе становятся лишь тогда, когда они согласуются с общественной моралью. Поэтому для учащихся образцами могут быть произведения В. Астафьева, Л. Леонова, Ч. Айтматова и других. В характере героев этих книг выражаются гуманные чувства добра, сострадания, любви к людям. Подобные чувства, так или иначе, проявляются в заботе о природе, стремлении беречь и приумножать ее богатства. Современная литература дает немало примеров нравственного отношения к природе, преодоления мнения о человеке как «царе природы». Постепенно в сознании учащихся развивается идея сотрудничества человека с природой в целях служения миру и другим людям.

В процессе нравственного совершенствования личности складывается оценка природы как источника материального блага, физического развития человека. Например, характеристики сдвигов в качестве среды по химическим, звуковым, радиационным и другим показателям убеждают учащихся в том, что человек начинает страдать от веществ, которые он производит. В этой ситуации закономерен вывод о моральной ответственности людей за состояние природной и преобразованной среды, которая не утрачивала бы благоприятных качеств для жизни каждого человека и всего человечества.

Экология глубоко проникает в педагогическую науку, так как обе эти науки гуманистического плана. Воспитание любви к природе и бережного

отношения к ней было заботой многих прогрессивных педагогов прошлого. В классической педагогике обоснованы и развиты положения о формировании мировоззрения в процессе познания природы, о нравственно-эстетическом развитии личности под воздействием природы, о значении общения с природой в системе образования. Педагогическую значимость этого подчеркивали великие педагоги Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Я.А. Коменский, обосновывая воспитание на принципе природосообразности. В трудах русского педагога-ученого К.Д. Ушинского также ярко выражается идея «воспитательного влияния природы» [4].

Экологическое воспитание представляет собой неразрывную целостность с нравственным воспитанием. Этот вывод подтверждается многими исследованиями ученых, в том числе и казахстанскими. Результат экологического воспитания они видят в формировании личности ответственного отношения к окружающей природе. Утверждая это, они поясняют, что ответственность при этом – категория этики, отражающая моральные отношения личности к окружающему (общество, природа) и проявляющаяся в выполнении ею своего долга. Ответственность характеризует способность и возможность индивида сознательно выполнять требования и решать задачи, совершать при этом правильный моральный выбор и достичь результата.

Особый интерес, на наш взгляд представляет исследование В.П. Карибжановой «Педагогические основы взаимосвязи нравственного и экологического воспитания младших школьников»[5].

В исследовании отмечается, что нравственное воспитание является важнейшей составной частью целостного воспитания, которое связано со всеми остальными видами или направлениями формирования личности. Далее автором подчеркивается в исследовании, что способствует более успешному воспитанию целостной гармонично развитой личности. В частности, указываются задачи: формирование мировоззрения личности как системы научных знаний, убеждений, отношений, действий; умственное, эмоционально-волевое развитие; трудовая подготовка; физическое развитие. В результате можно достичь не только формирования в сознании и поведении учащегося необходимых нравственно-экологических понятий, но и реальной потребности бережного отношения к природе, окружающей его. Эта потребность должна стать органической, базирующейся на сравнительно стойком интересе к природным явлениям, миру живому и неживому.

Экологическое образование неразрывно связано с достижением высокой социальной и духовной культуры личности, ее общественных отно-

шений к природе, обществу, нравственным ценностям, к людям, к самому себе.

При рассмотрении нравственного и экологического следует подчеркнуть, что общее в них проявляется, прежде всего, в таких понятиях, как «отношение», «ценностные ориентации». Например, можно говорить о нравственном отношении человека к обществу, самому себе, работе, семье и т. д., в то же время можно говорить об экологическом отношении человека, общества к природе [6].

Формирование нравственных отношений человека к другим людям зависит, прежде всего, от наличия благоприятных условий, в которых воспитывается личность. Эти отношения находят выражение в его поступках, привычках. Привычки как устойчивые формы поведения становятся постепенно потребностью личности совершать соответствующее действие. Например, привычные формы поведения, сложившиеся в отношении ученика к своим товарищам, взрослым, определяют, в конечном счете, его воспитанность.

Известно, что многие важные черты духовного мира ребенка, его нравственного облика закладываются в начальных классах. Именно здесь ребенок получает основы систематических знаний, здесь формируются и развиваются особенности характера, воли и нравственного облика. Казахстанские ученые М.Н. Сарыбеков, В.П. Карибжанова и другие доказывают, что если в воспитании детей в начальных классах упущено что-то существенное, то эти пробелы, даже если будут не замечены в начальных классах, обязательно скажутся в последующем подростковом и даже юношеском возрасте [7]. В этом случае придется иметь дело с процессом не только воспитания, но и перевоспитания, что значительно сложнее, отмечается в исследовании Г.М. Сабденалиевой [6].

Развитие экологии способствует совершенствованию информационно-содержательной стороны экологического воспитания, направленного на формирование у школьников, молодежи ответственного отношения к природе.

Экологическое воспитание включает в себя нравственный момент отношения личности к природе, заключающийся в сохранении ее богатств ради блага и сохранения жизни ныне живущих и последующих поколений. В этом смысле экологическое воспитание по своей сущности не может не включать в свое содержание нравственный момент, как и не может не включать средства и методы нравственного воспитания.

Одним из связующих звеньев между понятиями нравственное и экологическое может служить понятие «ценностные ориентации». Социально

значимым в мире является такое отношение к природе, которое основано на понимании ее ценности как в широком смысле слова (в смысле удовлетворения разнообразных потребностей человека – эстетических, познавательных, практических, нравственных), так и в узком (оценка поведения человека в природе).

Ценностные ориентации и жизненный опыт человека взаимосвязаны. Наличие устоявшихся ценностных ориентаций характеризует зрелость человека как личности. Ценностные ориентации являются устойчивыми социальными установками, которые регулируют цели и намерения и определяют оценочную деятельность личности. Ценностное отношение не равнозначно познавательному, оно является относительно самостоятельным в циклическом движении «познание – практика».

Осознание социально-классовых основ взаимодействия общества и природы, понимание принципов природопользования, знание государственных мер охраны природы в нашей стране, соблюдение нравственных норм поведения личности и его отношение к окружающей среде на основе общественной морали обогащают его идейно-политическое и нравственное воспитание.

Тесно связано с формированием отношения к природе трудовое и физическое воспитание. Процесс трудового воспитания личности требует осознания необходимости постоянного «регулирования» взаимодействий человека и природы в труде. Это означает, что личность обязана согласовывать свои трудовые действия с природными законами, не причинять вреда природе, видеть, что ее труд соответствует благоприятным воздействиям на среду, улучшает ее. Поэтому любой вид труда важно организовать так, чтобы в его процессе экономно использовались материал, энергия, создавался полезный продукт, не уничтожались природные объекты, не загрязнялась окружающая среда, по возможности прогнозировались последствия преобразующей природу деятельности.

Нельзя забывать, что физическое развитие и здоровье человека обуславливаются в значительной мере качеством окружающей среды. Правильно оценивать и благоустраивать ее с гигиенической точки зрения – непереносимое условие физического воспитания.

В целостной системе воспитания важно развивать и укреплять сознание и деятельность личности, соответствующие морали, которая регулирует отношения людей как друг к другу, так и к окружающей природной и преобразованной среде в нашем обществе.

Известно, что ориентирами в нравственном поведении людей всегда выступают нормы поведения, которые оцениваются с точки зрения добра

и зла. Следовательно, ориентирами в экологическом воспитании являются нормы экологического поведения, представляющие собой требования, правила, содержащие образец того, как следует поступать. В таблице представлена сравнительная характеристика норм нравственного и экологического поведения.

**Сравнительная характеристика
норм нравственного и экологического поведения**

Нормы нравственного поведения	Нормы экологического поведения
Проявлять нетерпимость к лицемерию, лжи, двуличию	Проявлять нетерпимость к безответственному отношению к природе
Быть нравственно воспитанным человеком	Быть экологически воспитанным человеком
Бережно относиться к общественному достоянию и материальным ценностям	Бережно относиться к природным ресурсам и их преумножению
Участвовать в восстановлении народного достояния	Участвовать в восстановлении природы
Соблюдать общечеловеческие нормы поведения	Соблюдать нормы поведения в природе
Быть добрым, чутким к людям	Проявлять заботу о природе
Ответственно относиться к гражданским, семейным и другим нормам поведения	Ответственно относиться к природе

Следует отметить, что особое значение в развитии личности имеют идеалы. Нравственный идеал представляет собой модель, в которой воплощены моральные нормы общества. Характерной чертой экологического идеала как высшего проявления и способа осознания ценностного отношения является нравственная необходимость заботы о будущих поколениях. Экологический идеал должен соответствовать исторически прогрессивному развитию, определять такие ценностные ориентиры, которые способны опережать действительность, выражать гармоничное сочетание общественных и личных интересов по отношению к природе.

Между нравственным и экологическим существует не только взаимосвязь, но и различие. Когда говорят о нравственных отношениях, то имеют в виду отношения между людьми, когда речь идет об экологических отношениях, то понимают отношения человека к природе.

Отношения между людьми могут быть построены на взаимопонимании, быть нейтральными или неприязненными. Последние складываются

тогда, когда формируемые знания не подкрепляются практической деятельностью.

Нравственно-экологические нормы поведения выступают как требование, образец, средство регулирования деятельности личности по охране и восстановлению природной среды. Поэтому их соблюдение способствует формированию нравственных основ личности, оказывает влияние на развитие гуманистического мироощущения.

В современных условиях данная задача приобретает практическую значимость. В соблюдении норм во взаимоотношениях человека с природой особое внимание уделяется следующим обстоятельствам.

Во-первых, современная экологическая ситуация от людей требует активных практических природоохранных действий. И потому сегодня недостаточно для решения экологических проблем лишь «любования природой», необходимо не только нравственно-экологическое просвещение, но требуется и нравственно-экологическое поведение.

Во-вторых, воспитание нравственно-экологического поведения обусловлено и самим характером взаимодействия природы и общества, которая осуществляется непосредственно через деятельность отдельной личности и в целом общества.

В-третьих, воспитание конкретного поведения призвано ликвидировать тот разрыв, который еще существует между словом и делом, в том числе и по отношению к проблемам природоохранной деятельности.

Для того чтобы решить наши исследовательские вопросы, необходима выработка научной платформы, позволяющей перспективно видеть пути осуществления нравственно-экологического воспитания личности в практической деятельности. Эта практическая деятельность строится с учетом социально-экономических, психолого-педагогических факторов. К экономическим факторам мы относим загрязнение природной среды. Угроза экологического кризиса является результатом исторически сложившейся в обществе структуры производительных сил и производственных отношений, индифферентных к миру живой природы.

Социальным фактором личностного подхода к нравственно-экологическому воспитанию являются общечеловеческие ценности во взаимоотношениях между природой и обществом. Глобальное международное сотрудничество в борьбе за выживание человечества предполагает выработку единой согласованной идейной платформы, которая могла бы стать приемлемой для самых разных общественных движений, для всех стран и регионов планеты. Сегодня новое политическое мышление, исходящее из реальной жизни, выдвинуло идею необходимости приоритета обще-

человеческих ценностей во взаимоотношениях между природой и обществом.

Формирование ответственного отношения к природе является составным элементом формирования мировоззрения личности. Проблема экологического воспитания – это прежде всего проблема формирования научного мировоззрения, так как оно является ядром сознания, придаст единство духовному облику человека, вооружает его социально значимыми и экологически приемлемыми принципами подхода к окружающей природной среде.

Отношения человека к природе могут складываться на основе понимания ее ценности, могут быть безразличными или иметь значение жестокости по отношению к природе. Например, в школьной среде у младших школьников, недостаточное развитие у них способности эмоционально отзываться на переживания другого живого существа (эмпатии) приводит к тому, что дети проявляют жестокость в отношении к животным, растениям. Кроме того, учащиеся часто наносят вред природной среде по незнанию, не задумываясь над своими поступками и их последствиями. Поэтому в процессе работы в школе, на занятиях и вне, следует донести учащимся нормы экологического поведения, выработать установку на их принятие и осознанное выполнение. И для этого целесообразно в воспитательную работу включать педагогические ситуации, при решении которых учащиеся получают возможность делать самостоятельный выбор поступка; систематически использовать элементы народных игр, которые помогут развить нравственные чувства, стимулировать желание добровольного принятия участия в деле сохранения и преумножения окружающего мира.

Процесс воспитания связан с определенными внутренними сферами личности, ее направленностью. Связь внутреннего состояния личности с внешними условиями порождает движение. Для разработки личностного подхода имеются психологические предпосылки. К ним относится развитие личности и ее направленности.

Исходя из вышесказанного нами, была разработана схема взаимосвязи понятий «нравственность» и «экология» в контексте теории воспитания личности (см. рис.).

Таким образом, взаимосвязь понятий «нравственность» и «экология» в контексте теории воспитания личности проявляется в следующем: в ценностном отношении отдельной личности к миру природы; в целостности формирования качеств личности; в характере личности, его педагогический аспект выражается в развитии знаний, чувств, убеждений, взглядов, принципов и поведения в природоохранной деятельности.

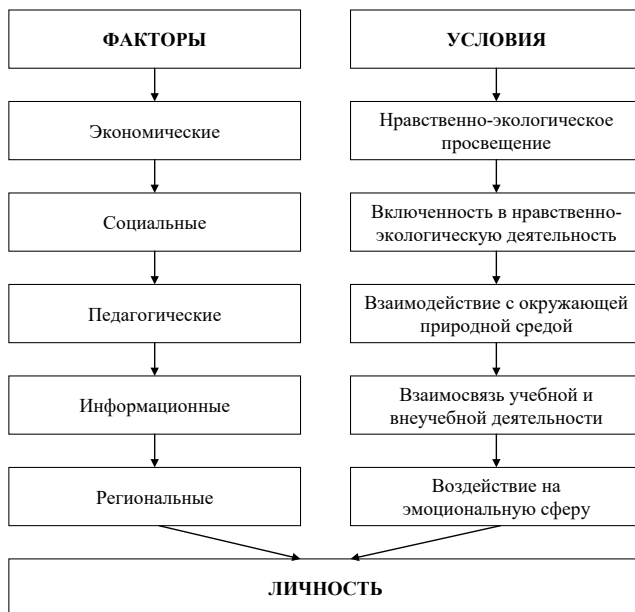


Рис. Схема взаимосвязи понятий «нравственность» и «экология» в контексте теории воспитания личности

Литература

1. Ярошевский, М.Г. И.М. Сеченов [Текст]. – Л., 1968.
2. Кант, И. Критика практического разума [Текст]. – М., 1975. – 110 с.
3. Гегель, Г. Сочинения [Текст]. – М. : СоцЭкГиз, 1939. – Т. 2. – 180 с.
4. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений [Текст]. – М., 1985. – Т. 11. – 184 с.
5. Карибжанова, В.П. Педагогические основы взаимосвязи нравственного и экологического воспитания младших школьников [Текст] : автореф. ... д-ра пед. наук. – Астана, 2001. – С. 47.
6. Сабденалиева, Г.М. Педагогические условия экологического воспитания школьников [Текст] : автореф. ... д-ра пед. наук. – Алматы, 1999. – 35 с.
7. Сарыбеков, М.Н. Теория и практика экологической подготовки будущих учителей начальных классов [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. – Алма-Ата, 1998. – 235 с.

О.В. КИТИКАРЬ
Особенности формирования нравственных понятий
у младших школьников

С принятием нового Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) на передний план выдвигается задача формирования у младших школьников основных видов универсальных учебных действий, соответствующих ключевым целям общего образования. В составе универсальных учебных действий, как планируемых результатов начального общего образования, представлен блок личностных результатов, которые должны обеспечивать ценностно-смысловую ориентацию младших школьников: знание норм нравственности, умение соотносить поступки и события с общепринятыми нравственными нормами.

В числе планируемых результатов личностных универсальных учебных действий, обозначенных в ФГОС НОО, выделяют формирование морально-этической ориентации, включающей знание основных моральных норм и ориентацию на их выполнение на основе их социальной необходимости; способность к моральной децентрации – учету позиций, мотивов и интересов участников моральной дилеммы при ее разрешении; развитие морального сознания как переходного от доконвенционального к конвенциональному уровню. Личностные результаты формируются в образовательном процессе за счет реализации программы духовно-нравственного развития и воспитания.

Таким образом, сфера общего образования призвана обеспечивать духовно-нравственное развитие и воспитание личности обучающегося для становления и развития его гражданственности, принятия гражданином России национальных и общечеловеческих ценностей и следования им в личной и общественной жизни.

Духовно-нравственное развитие личности неразрывно связано с формированием понятийной сферы, в которой концептуализируется нравственная сторона деятельности ребенка (Ю.В. Орехова). Особенно важно организовать процесс формирования нравственных понятий в младшем школьном возрасте, когда закладываются основные черты личности (Л.С. Выготский).

Степень сформированности нравственных понятий характеризует уровень нравственного развития личности учащегося. При этом необходимо учитывать, что развитие личности становится возможным благодаря

воспитательной деятельности педагога и собственным усилиям обучающегося.

Формирование нравственных понятий происходит на протяжении всего процесса обучения в общеобразовательной школе. Но именно в начальных классах закладываются основы нравственных ориентаций и проявляется особая сенситивность к духовно-нравственному развитию.

Формирование понятий – это сложный, неравномерный, противоречивый, циклический и специфический процесс, который носит сложный диалектический характер, он состоит из ряда чувственных и рациональных актов, совершаемых человеком, и механизм формирования понятий, согласно исследованиям психологов, зависит от возраста ребенка.

Овладение понятиями совершается у детей в процессе обучения. Процесс овладения обобщенным понятийным содержанием научного знания, сложившегося в ходе исторического развития, является вместе с тем и процессом формирования способности детей к обобщению.

Вместе с тем, психологические особенности младших школьников определяют несколько иную, чем у взрослых, логику познавательной деятельности. Для ребенка вначале необходимо эмоциональное принятие объекта познания, затем он начинает действовать с ним и только затем на основе осознания своих действий и происходит некоторое познание объекта. В психологии предлагается и другой путь – от теоретического познания к практическим действиям, но и в этом случае эмоциональное принятие объекта является первичным. Работы Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева и других доказали прямую связь между эмоциональным и интеллектуальным развитием учащихся.

Следовательно, в процессе формирования понятий необходимо учитывать повышенную эмоциональную восприимчивость младших школьников.

Логика формирования нравственных понятий в младшем школьном возрасте аналогична общей логике понятийного мышления.

В педагогике под нравственными понятиями понимаются такие понятия, в которых отражаются стороны нравственных отношений, т. е. отношения к другим людям и обществу [1].

Содержание нравственных отношений определяется системой нравственных ценностей, принятых в данном обществе [2].

По мнению М.Н. Аплетаева, специфика нравственных понятий заключается в том, что они «будучи логической формой, с помощью которой строятся в нравственном сознании другие формы мышления (умозаключение, суждение), выступают в качестве центрального звена, в котором концептуализируются сами нравственные ценности [3].

Таким образом, под нравственными понятиями мы будем понимать понятия, отражающие стороны нравственных отношений, определенных системой нравственных ценностей.

Важно выделить номенклатуру нравственных понятий, доступных младшим школьникам для усвоения. При решении данной проблемы мы опирались на следующие принципы:

- учета возрастных особенностей (в разных возрастных группах предполагается корректировка номенклатуры предлагаемых для усвоения учащимися нравственных понятий). При выделении данного принципа мы опирались на особенности ценностных ориентаций младших школьников, выявленные в исследовании С.Г. Гладневой: к 9–10-летнему возрасту наблюдается устойчивая тенденция в формировании ориентации на ценность социальных отношений, общения [4]. Дифференциация нравственных понятий зависит от возраста школьников и ступени обучения. Л.С. Выготский писал: «Перестройка потребностей и побуждений, переоценка ценностей есть основной момент при переходе от возраста к возрасту» [5];

- доступности (проявляется в соответствии нравственных понятий, формируемых у младших школьников, их актуальным потребностям);

- полноты (предполагает формирование нравственных понятий в максимально широком спектре соответствующих группе нравственных ценностей).

Также при выделении номенклатуры нравственных понятий мы учитывали требования ФГОС НОО, отраженные в задачах по усвоению младшими школьниками системы базовых национальных ценностей, к которым относятся любовь и верность России, своему народу, своему краю, уважение к родителям, уважение достоинства человека, ответственность и чувство долга, нравственный выбор, справедливость, милосердие, забота и помощь, честность, щедрость [6].

На основании вышеизложенного, с учетом выделенных принципов отбора нравственных понятий и требований ФГОС НОО, нами выделена следующая номенклатура нравственных понятий, соответствующая возрастным особенностям младших школьников:

- 1) чувства: долг, благодарность, уважение, справедливость;
- 2) качества: доброта, честность, верность, щедрость, милосердие;
- 3) отношения: любовь, дружба, сочувствие.

На основе анализа литературы по этике, философии нами были выделены следующие определения нравственных понятий:

чувства:

- долг – это чувство нравственной ответственности за свое поведение перед окружающими людьми, обществом;

- благодарность – это чувство признательности кому-нибудь за оказанное добро, внимание, услугу;

- уважение – позиция одного человека по отношению к другому, признание достоинств личности;

- справедливость – это беспристрастное, соответствующее истине, отношение к кому-либо, чему-либо;

качества:

- доброта – это отзывчивость, душевное расположение к людям;

- честность – это искренность, прямота и добросовестность;

- верность – это стойкость и неизменность в чувствах, отношениях, в исполнении своих обязанностей, долга;

- щедрость – это отзывчивое, сочувственное отношение к кому-нибудь;

- милосердие – это готовность из сострадания оказать помощь тому, кто в ней нуждается;

отношения:

- уважение – позиция одного человека по отношению к другому, признание достоинств личности;

- любовь – это чувство самоотверженной и глубокой привязанности, сердечного влечения;

- дружба – это близкие отношения, основанные на взаимном доверии, привязанности, общности интересов.

Нравственные понятия, принятые ребенком, становятся фактором и условием, обеспечивающим нравственную устойчивость личности. Природу нравственного понятия можно рассмотреть, опираясь на его социокультурную, объективную и субъективную значимость для индивида.

Формирование нравственных понятий как способа отражения отношения людей в соответствии с системой нравственных ценностей, принятых в данном обществе, делает возможным усвоение культуры младшими школьниками.

Нравственные понятия как социокультурное явление выполняют следующие функции:

- 1) оценочную, т. е. употребление того или иного нравственного понятия в речи характеризует называемое явление, качество, отношения, чувства;

- 2) коммуникативную, заключающуюся в восприятии и передаче информации о содержании и оценке какого-либо качества, поступка, действия;

3) ориентирующую, выполняющую роль ориентира для выбора нравственных действий и отношений личности.

Опираясь на выводы А.А. Бодалева о том, что нравственное воспитание человека должно охватывать все основные стороны личности – познавательную, эмоциональную и волевою: «образование «сплава» познания, переживания и практического действия происходит лишь при хорошо скоординированных воздействиях на ум, чувства и волю человека» [7], а также на выводы психологов о достаточно устойчивой ассиметричной гармонии логического и образного в мышлении младших школьников, с преобладанием образного компонента и влияния эмоционального компонента на процесс познания, нами были выделены следующие компоненты процесса формирования нравственных понятий: мотивационный, когнитивный и эмоционально-чувственный.

Как отмечают многие исследователи, мотивационная часть выступает не только систематизирующим фактором деятельности, но также является основой личности. При этом важнейшей стороной является потребность в самореализации и самовыражении своего нравственного потенциала. Развитие когнитивного (интеллектуального) компонента в формировании нравственных понятий у младших школьников представляет собой овладение ими системой знаний, в которых отражаются основные существенные признаки выделенных для усвоения нравственных понятий и содержание нравственных отношений. Подобные знания позволяют понять и принять нравственную позицию по отношению к себе и окружающим людям. Когнитивный компонент обуславливает нравственное развитие младшего школьника, выступая в качестве содержательной основы процесса формирования нравственных понятий.

Эмоционально-чувственный компонент включает в себя совокупность эмоций и чувств, связанных с осмыслением феномена нравственных понятий. При этом преобладание эмоций или чувств, или того и другого вместе, отражает уровень нравственности человека (Ю.В. Орехова).

Определяя актуальность проблемы формирования нравственных понятий применительно к младшему школьному возрасту, мы использовали работы Р. Бернса, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, В.В. Зеньковского, Л. Кольберга, И.С. Кона, А.А. Люблинской, С.Г. Макеевой, Н.В. Матюшиной, Л.А. Славиной, В.И. Слободчикова, Д.Б. Эльконина. Результатом анализа стало выделение основных характеристик данного возраста:

– младший школьный возраст – это период существенного воспитательного влияния школы и учителя, основу которого составляет учебно-познавательная деятельность как ведущая для ребенка;

- формирование у младших школьников центральных психологических новообразований: словесно-логического мышления, произвольной смысловой памяти, произвольного внимания, анализа, рефлексии содержания, оснований и способов деятельности;
- эмоциональная окрашенность восприятия, воображения и умственной деятельности;
- младший школьный возраст как «второе детство» (В. Зеньковский) характеризуется отходом от духовного первородства и поворотом к миру, созревaniem эмпирической психики и активным овладением социальным опытом с постижением свободы и ответственности;
- моральное созревание младшего школьника составляет «ось духовного развития», «золотую пору» (В. Зеньковский) его моральной активности на основе власти моральных настроений и «нравственного реализма» (Ж. Пиаже) как веры в абсолютность нравственных законов, стремления следовать заданному образу человека, развития морально-волевой сферы через возникновение этических инстанций.

Отмеченные особенности младшего школьного возраста позволяют рассматривать данный возрастной период, с одной стороны, как самоценную возрастную ступень в нравственном развитии, а с другой стороны, считать его сензитивным для формирования нравственных понятий.

На основании анализа психологической литературы по проблеме формирования понятий, с учетом особенностей мышления младших школьников и основных этапов познания, нами были определены следующие этапы процесса формирования нравственных понятий у детей младшего школьного возраста:

1. Первичное обобщение нравственного представления и первичное определение нравственного понятия. На данном этапе целесообразно обращение к личному опыту школьников, актуализация их нравственных представлений, организация эмоционального восприятия нового понятия.
2. Развернутая характеристика нравственного понятия, выделение существенных и несущественных признаков нравственного понятия.
3. Применение, уточнение и обобщение нравственного понятия в практике обучения.
4. Включение нравственных понятий в активный словарь школьников при оценке себя и других людей, своих и чужих поступков, каких-либо жизненных ситуаций, в своих творческих работах.

Нами также были выделены следующие факторы, определяющие специфику процесса формирования нравственных понятий у младших школьников:

– Формирование нравственных понятий происходит на основе сочетания логического и эмоционально-образного компонентов мышления младшего школьника.

– Целенаправленное осознание эмоционального восприятия нравственных понятий вкупе с их рациональным познанием является воплощением связи эмоций с логикой и ведет к поэтапному формированию нравственных понятий.

– Для формирования отбирается номенклатура нравственных понятий с учетом возрастных особенностей мышления, нравственных ценностей, присущих конкретному обществу.

Литература

1. Левичев, О.Ф. Этическое образование в современной школе [Текст] : учеб.-методическое пособие для учителя / О.Ф. Левичев, С.Г. Чухин. – Омск : изд-во ОмГПУ, 2004. – 104 с.

2. Словарь философских терминов [Текст] / науч. ред. В.Г. Кузнецова. – М. : ИНФРА-М, 2007. – С. 368.

3. Аплетаев, М.Н. Система воспитания нравственной личности в процессе обучения [Текст]. – Омск : ОмГПУ, 1998. – 256 с.

4. Гладнева, С.Г. Формирование ценностных ориентаций у младших школьников при обучении русскому языку [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тула, 2003. – 23 с.

5. Выготский, Л.С. Психология развития человека [Текст]. – М. : Смысл ; Эксмо, 2003. – 1136 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст]. – М. : Просвещение, 2010. – 31 с.

7. Бодалев, А.А. Б.Г. Ананьев первооткрыватель и исследователь сложнейших проблем психологии [Текст] / А.А. Бодалев, Е.Ф. Рыбалко // Психологический журнал. – 1997. – № 6. – С. 16–23.

Ю.А. ВЕРХОТУРОВА, Ю.Н. ГАЛАГУЗОВА
Аксиологический подход к воспитанию детей раннего возраста

Воспитание является важнейшей функцией любого общества, которая обеспечивает непрерывную передачу социокультурного опыта от одного поколения к другому. В нашей стране воспитание является государственным приоритетом и решает задачи приобщения детей к жизни в современном социальном пространстве. Основой воспитания является иерархическая система ценностей, которая должна отвечать требованиям общества, достигнутому уровню культуры и индивидуальным особенностям входящего в жизнь человека [1, с. 152]. В этой связи одним из методологических подходов, который наиболее часто используется в педагогических исследованиях, является аксиологический подход. Так, например, в исследованиях Б.С. Гершунского, В.П. Зинченко, В.А. Караковского, В.С. Садовской, В.А. Сластенина, О.П. Целиковой и др. рассматриваются различные аспекты формирования ценностей и ценностных ориентаций в воспитании и образовании. В трудах Ш.А. Амонашвили, В.В. Серикова, В.А. Сухомлинского, И.С. Якиманской и др. раскрыты вопросы воспитания детей на основе признания гуманистических ценностей.

Воспитание начинается с момента рождения и продолжается на протяжении всей жизни человека, при этом каждый возраст является самоценным. Наиболее значимая роль отводится воспитанию на ранних этапах развития, когда закладывается фундамент будущей личности ребенка (Н.М. Аксарина, Е.О. Смирнова, Н.М. Щелованов и др.).

Еще в начале XX века В.М. Бехтерев установил, что «...воспитание, имеющее своей целью первоначальное развитие воспринимающих органов и сферы их движений и затем развитие наблюдательности в ребенке, развитие в нем нравственного и эстетического элемента, образование характера, направление его действий и поступков... обязательно должно начинаться с раннего младенческого возраста, точнее говоря, со дня его рождения» [2, с. 5].

Идеи о необходимости раннего целенаправленного развития детей, приоритетной роли семьи в воспитании детей в первые годы жизни, особой значимости данного периода для последующего развития человека обоснованы как в трудах великих педагогов прошлого (Я.А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталотци), так и в психолого-педагогических исследованиях XX века (Л.С. Выготский, Т.Н. Доронова, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, Л.И. Новикова, Д.Б. Эльконин и др.).

Одним из важнейших периодов детства, уникальным с точки зрения интенсивности развития и последующего влияния на развитие личности является ранний возраст или возраст ребенка от одного года до трех лет. Воспитание детей данного возраста должно осуществляться с учетом неразрывности связи между ребенком и близким взрослым (матерью) при поддержке семьи педагогом [3]. Это предполагает, что как родители, так и педагоги должны опираться в процессе воспитания на единую систему ценностей, отвечающую требованиям современности и учитывающую возрастные особенности детей, однако данный вопрос в научных исследованиях раскрыт недостаточно. Изучению системы ценностей, являющейся аксиологической основой воспитания детей раннего возраста, посвящена данная статья.

Современный период развития образования характеризуется высокой степенью внимания со стороны общества, государства, исследователей к вопросам воспитания подрастающего поколения. С принятием в 2009 г. Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, ставшей основой для разработки стандартов общего образования, воспитание вновь заняло свою главенствующую позицию. В Концепции подчеркивается, что воспитание является важнейшей целью современного отечественного образования и одной из приоритетных задач общества и государства [4].

В Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 г. указывается, что Закон «Об образовании в Российской Федерации» гарантирует обеспечение воспитания как неотъемлемой части образования, взаимосвязанной с обучением, но имеющей самостоятельность. Воспитание направлено на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации детей на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения.

Дошкольное образование, являющееся первым уровнем общего образования, реализует образовательные программы для детей в возрасте от 2 месяцев до 7–8 лет, однако понятие «воспитание» в нормативных документах, определяющих его содержание (ФГОС дошкольного образования, Примерная образовательная программа дошкольного образования), практически не используется. На смену понятию «воспитание», ранее полностью определявшему все содержание педагогической работы с детьми раннего и дошкольного возраста, пришло понятие «развитие», что с нашей точки зрения является неправомерным. Так, например, нравственное воспитание в программах дошкольного образования уступило место социально-коммуникативному развитию, которое, с учетом требо-

ваний стандарта, также должно быть направлено на усвоение норм и ценностей; развитие навыков общения и взаимодействия; становление самостоятельности и других качеств у детей. Однако, по нашим наблюдениям, исключение понятия «воспитание» из педагогической практики дошкольного образования влечет за собой потерю воспитательного идеала, смену приоритетов от ценности формирования нравственных качеств личности к развитию элементарных навыков взаимодействия.

Чтобы раскрыть сущность и взаимосвязь понятий «воспитание» и «развитие», приведем лишь отдельные трактовки данных понятий, представленные в научной, справочно-энциклопедической литературе и нормативных документах.

Воспитание – одно из самых многогранных понятий в педагогической теории. Данный термин может рассматриваться как «...общественное явление, деятельность, процесс, ценность, система, воздействие, взаимодействие» [5, с. 42]. В самом широком понимании, воспитание включает в себя не только педагогическое влияние, но и все воздействие общества на человека в целом. В наиболее узком значении воспитание может рассматриваться как процесс решения конкретных воспитательных задач. Л.И. Новикова под воспитанием понимает «управление процессом формирования и развития личности ребенка за счет создания благоприятных для этого процесса условий [6, с. 262]. В Большом энциклопедическом словаре понятие «воспитание» трактуется как «целенаправленное развитие человека, включающее освоение культуры, ценностей и норм общества» [7]. В Большом психологическом словаре воспитание определяется как создание условий для развития и саморазвития человека, освоения им социального опыта, культуры, ценностей и норм общества [8]. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» воспитание определяется как деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства. Результатом воспитания является воспитанность как совокупность определенных качеств личности [6; 9].

Уже из приведенных определений видно, что понятие «развитие» не является синонимом понятия «воспитание». В психологическом словаре Р.С. Немова понятие «развитие» определяется в различных смысловых формулировках – как генетически и биологически обусловленный процесс созревания; как последовательность прогрессивных изменений, происходящих в течение всей жизни человека; как совокупность изменений,

ведущая к переходу того, что изменяется (развивается) на более высокий уровень функционирования или совершенства [10, с. 52]. Именно в последней формулировке понятие «развитие» в своем большинстве используется в педагогике. Например, в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России, «развитие» определяется как процесс и результат перехода к новому, более совершенному качественному состоянию, от простого к сложному, от низшего к высшему, к некоей степени духовной, умственной зрелости, сознательности, культурности и пр. [4].

В представленных выше определениях «воспитание» раскрывается как целенаправленный, управляемый процесс освоения человеком социального опыта, культуры, ценностей и норм общества, определяющий успешность развития и социализации личности. Понятие «развитие» представляется в данных определениях в виде цели воспитания и позволяет оценить те изменения, которые происходят в развивающейся личности в ходе созревания, саморазвития и целенаправленного воздействия, важнейшей частью которого является воспитание. В данной статье мы рассматриваем воспитание с точки зрения аксиологического подхода как процесс приобщения ребенка к миру человеческих ценностей, процесс и результат формирования нравственных качеств личности.

Система ценностей в педагогике, как правило, представляется на двух уровнях и включает общечеловеческие и национальные ценности [11]. Общечеловеческие ценности являются выражением общих интересов человечества и не зависят от различных религиозных, политических и национальных взглядов. Общечеловеческие ценности по своей сути являются гуманистическими, так как утверждают приоритет человеческой личности. По мнению В.А. Караковского, среди множества общечеловеческих ценностей наиболее значимыми в воспитании являются следующие: человек («абсолютная ценность»), семья, труд, знания и культура, отечество, земля (как общий дом), мир [12].

Национальные ценности объединяют те ценности, которые передаются из поколения в поколение и сохраняются в социально-исторических, культурных, семейных традициях народа. Они не могут противоречить общечеловеческим ценностям. В нашей стране основой воспитания всех граждан являются базовые национальные ценности. Они определены на основе изучения культурных, семейных, социально-исторических, религиозных традиций многонационального народа Российской Федерации и объединяют следующие ценности: патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традицион-

ные российские религии, искусство и литература, природа, человечество. Данные ценности являются основным содержанием духовно-нравственного развития, воспитания и социализации всех граждан России [4].

Чтобы система ценностей была представлена полно, она должна быть построена с учетом индивидуальных особенностей входящего в жизнь человека, т. е. включать индивидуальные ценности [1]. В этой связи, необходимо выявить группу индивидуально-личностных ценностей, представляющих особую значимость для детей раннего возраста.

М.С. Каган рассмотрел особенности формирования ценностей в онтогенезе и определил, что ценностями можно считать ведущие виды деятельности детей определенного возраста. Дети младенческого и раннего возраста в силу возрастных особенностей не могут осознанно воспринимать ценности. Учитывая это, М.С. Каган ввел понятие «протоценности» как неосознаваемую ребенком потребность в чем-либо (ком-либо). Так, для младенцев протоценностью становится общение, а для детей раннего возраста – предметная деятельность [там же, с. 144].

Важнейшей протоценностью для ребенка раннего возраста, с нашей точки зрения, является его мама. В этот период жизни мать и ребенок представляют единое целое. Основой особой связи между матерью и ребенком является привязанность, которая формируется в позднем младенчестве и скрепляет их на долгое время. Рядом с матерью ребенок ощущает себя в безопасности, что позволяет ему активно исследовать окружающее пространство. На основе доверия у ребенка складывается положительное отношение к себе (я любим, значит, я хорош), уверенность, способность правильно оценивать свои силы и способности (адекватная самооценка), инициативность.

Еще одной протоценностью можно считать самого ребенка. Это связано с тем, что ребенок раннего возраста еще не способен отделять свои действия от своей личности и обладает недифференцированной положительной самооценкой. Также для детей данного возраста характерны отсутствие эмпатии и эгоцентризм, т. е. сосредоточение индивида на своих интересах, чувствах, потребностях и неспособность воспринимать чужие.

Опираясь на ведущие идеи гуманно-личностной педагогики Ш.А. Амонашвили, мы можем выделить еще две протоценности, имеющие высокую значимость как на этапе раннего возраста, так и на других этапах развития личности, – это «развитие» и «свобода». По мнению Ш.А. Амонашвили, каждый ребенок хочет взрослеть, хочет развиваться и хочет свободы. При этом под свободой педагог подразумевает свободу выбора, которая предоставляется ребенку. Таким образом, в группу индивидуально-личностных

протоценностей детей раннего возраста, с нашей точки зрения, входят: предметная деятельность, мать или другой близкий взрослый, развивающаяся личность ребенка, развитие и свобода.

При построении системы ценностей как аксиологической основы воспитания детей раннего возраста нами были учтены еще три значимые особенности данного процесса. Во-первых, воспитание и развитие детей осуществляется на основе сотрудничества ребенка и взрослого. Понимание, принятие личности каждого ребенка, умение взрослого встать на позицию ребенка, уважать его интересы и достоинство, умение устанавливать доверительные партнерские отношения являются важнейшими задачами воспитания. Очень большое влияние на ребенка оказывает «слово» взрослого, передаваемое через разнообразные жанры фольклора (колыбельные, сказки, потешки, поговорки и др.).

Во-вторых, в раннем возрасте у детей очень развита подражательная способность. В связи с этим, приобщение ребенка к ценностям происходит незримо для него в ходе совместной деятельности со взрослым на основе подражания. Те люди, которые находятся рядом с ребенком, становятся для него источником ценностей. Под влиянием общения, мнения и поведения взрослых у ребенка складывается первое понимание о том, что верно и правильно, а что нет. Основы ценностных ориентаций детей закладываются именно в семье. Они внимательно следят за поведением своих родителей в разных жизненных ситуациях, анализируют на своем уровне их поступки и деятельность, начинают копировать их манеры поведения и общения. Таким образом, через мир семьи дети осознают разницу между хорошим и плохим, добром и злом.

Мать и отец становятся для ребенка эталоном, носителем ценностей. Образ матери как властительницы нравственно-этических и духовно-психологических отношений в семье описан В.А. Сухомлиным: «...подлинная гармония веры и любви царит в тех семьях, где свет разума, мудрости, изумляющих детей каждодневными открытиями человеческой красоты, исходит от матери, где духовную красоту, благородство, преданность мужа жене и семье дети видят только благодаря этому свету, исходящему единственно от умной, тонко чувствующей человеческие доблести и пороки матери. От материнской мудрости исходит духовная сила, морально дисциплинирующая отца, утверждающая в нем чувство благородной человеческой ответственности за семью» [13, с. 52]. Благополучие в семье определяет радость, счастье, жизнерадостное мировосприятие ребенка.

В-третьих, для ребенка раннего возраста очень важна предметно-пространственная среда. Среда, окружающая ребенка раннего возраста,

должна быть не просто насыщенной предметами – она должна быть «миром прекрасного». По мнению В.А. Сухомлинского, «...открывая вокруг себя красивое, восторгаясь и изумляясь красивым, маленький ребенок как бы смотрит в зеркало и видит человеческую красоту» [там же, с. 15].

Перечисленные особенности воспитания детей раннего возраста предполагают включение в систему ценностей еще одной группы – семейных ценностей.

Семейные ценности имеют тесную взаимосвязь с общечеловеческими и индивидуальными ценностями и изучаются различными социальными науками, такими как философия, социология, психология и педагогика. Семейные ценности – это то, что важно, ценно, уважаемо всеми членами семьи, общее поле их интересов. В обобщенном виде, семейные ценности включают любовь, родительство, верность, доверие, связь с предками, дом [14].

Таким образом, воспитание является важнейшей составляющей частью образования и имеет самостоятельную значимость. С момента рождения воспитание обеспечивает приобщение ребенка к миру ценностей, формирование нравственных качеств личности.

Воспитание должно осуществляться на всех уровнях образования, что должно найти отражение в нормативной базе, определяющей содержание дошкольного образования. Воспитание детей на этапе раннего возраста имеет первоочередную значимость, так как в этот период, по мнению педагогов и психологов, закладывается фундамент личности.

Дети раннего возраста не способны осознанно воспринимать ценности, первые ценностные ориентации у детей формируются к старшему дошкольному возрасту. Однако на данном этапе ребенок приобщается к ценностям неосознанно для него в ходе совместной деятельности со взрослым на основе подражания. Носителями и трансляторами ценностей становятся взрослые, окружающие ребенка, в первую очередь – его отец и мать.

Применение аксиологического подхода в данном исследовании позволило выделить 4 группы ценностей, на которые должны опираться педагоги и родители в процессе воспитания детей раннего возраста: общечеловеческие ценности (человек, семья, труд, знания и культура, отечество, земля, мир), базовые национальные ценности (патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа, человечество), индивидуально-личностные протоценности детей (предметная деятельность, мать или другой близкий взрослый, сам ребенок, развитие

и свобода) и семейные ценности (любовь, родительство, верность, доверие, связь с предками, дом).

Литература

1. Каган, М.С. Философская теория ценности [Текст]. – СПб. : Петрополис, 1997. – 205 с.
2. Аксарина, Н.М. Воспитание детей раннего возраста [Текст]. – М. : Медицина, 1977. – 324 с.
3. Верхотурова, Ю.А. Педагогическое взаимодействие родителей с детьми раннего возраста в учреждении дополнительного образования [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2008. – 23 с.
4. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М. : Просвещение, 2009. – 23 с.
5. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / под ред. Б.М. Бимбад. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
6. Новикова, Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды [Текст] / под ред. Н.Л. Селивановой, А.В. Мудрика. – М., 2009. – 351 с.
7. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс] // Энциклопедии на alcala.ru. – Режим доступа: alcala.ru/entsiklopedicheskij-slovar/slovar-V/21079.shtml.
8. Большой психологический словарь [Электронный ресурс] // Словари и энциклопедии на Академике. – Режим доступа: dic.academic.ru/dic.nsf/enc1p/11806.
9. Основы педагогики [Текст] : учеб. / Т.С. Дорохова, Ю.А. Верхотурова, М.А. Галагузова [и др.] ; под ред. М.А. Галагузовой. – М. : ИНФРА-М, 2018. – 272 с.
10. Немов, Р.С. Психологический словарь [Текст]. – М. : ВЛАДОС, 2007. – 560 с.
11. Сластенин, В.А. и др. Педагогика [Текст] : учеб. пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Академия, 2013. – 576 с.
12. Беляев, Г.Ю. Ценности и смыслы системы Караковского: диалог с современностью [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 2. – № 1 (36). – С. 64–74.
13. Сухомлинский, В.А. Как воспитать настоящего человека [Текст]. – М. : Педагогика, 1990. – 292 с.
14. Шаваева, О.А. Семейные ценности как объект социально-философского анализа [Текст] // Научный журнал КубГАУ. – 2014. – № 96 (02).

Д.Д. МИРОНОВ

Содержательное изменение понятия «подростковая девиантность» в современных условиях

В отечественной педагогике «трудные» подростки, или в научной терминологии – подростки с девиантным и делинквентным поведением, с самого начала XX века традиционно являются одним из самых важных объектов воспитания. Именно работе с этой чрезвычайно сложной категорией детей посвятили свою жизнь такие выдающиеся российские педагоги и психологи, как Л.С. Выготский, А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинский, С.Т. Шацкий и многие другие, деятельность которых пришлось на трудные 1920-е годы. Однако и в последующее время проблемы трудных детей оставались в центре внимания педагогов – ученых и практиков, а психолого-педагогические исследования по девиантному и делинквентному поведению подростков и молодежи к концу столетия не только не утратили своей актуальности, но, напротив, даже активизировались.

Чаще всего неослабевающая актуальность этой проблематики связывается с кризисными социальными условиями, такими как революции и гражданская война начала века, Великая Отечественная война и послевоенная разруха середины столетия, годы перестройки и развала Советского Союза, «ознаменовавшие» его окончание. Действительно, на первый взгляд, представляется очевидным, что в такие периоды социальных катаклизмов число «проблемных» подростков резко увеличивается. Однако, если бы причина была именно в этом, то в периоды социальной стабилизации проблема трудных подростков должна была бы ослабевать. Вместе с тем статистика этого факта не подтверждает.

С другой – психологической – точки зрения проблема трудных подростков обосновывается спецификой подросткового возраста, который объективно «труден» в социально-психологическом плане. Как известно, подростки, для которых характерна высокая активность организма на фоне недостаточно сформированных защитных сил, отличается значительная нервно-психическая неустойчивость, высокая социальная конфликтность, низкий уровень самоконтроля, дисгармоничное развитие личности. Подростки стремятся к самоутверждению и самостоятельности, активно добиваясь этого различными, часто социально неадекватными способами.

Именно в подростковом возрасте «происходит качественная перестройка „видения“ окружающей действительности развивающейся личностью, выражающаяся в частности в существенном преодолении жест-

кой дифференциации, по сути дела, противопоставления „мира людей“ и „мира вещей“, характеризующей картину мира ребенка» [1, с. 51]. В процессе социализации ребенок должен воспринять нормы и ценности, принятые в данном обществе, освоить определенные социальные роли (член семьи, ученик, гражданин, патриот и др.). Если эти роли подростком усваиваются позитивно, то он успешно адаптируется к различным социальным средам (семье, школе, спортивному коллективу и др.). Если в этом процессе наблюдаются «сбои» по каким-то причинам, тогда подросток «выпадает» из социальной среды и у него формируются негативные качества.

Одним из важнейших факторов, влияющих на формирование личности подростка, являются типичные подростковые поведенческие реакции, такие как группирование со сверстниками; эмансипация – стремление выйти из-под опеки взрослых; чувство протеста и оппозиции – когда в ответ на излишнее «давление взрослых» подросток демонстративно начинает курить, употреблять психоактивные вещества, в том числе наркотики и алкоголь; имитация – копирование подростками поведения взрослых без должной критичности к некоторым его проявлениям [2].

В большей или меньшей степени социально-психологические особенности этого возраста проявляются в поведении практически всех подростков, однако далеко не у всех они выходят за границы социальной нормы, принимая характер устойчивого отклонения, т. е. девиации. Подавляющее большинство детей, пройдя через этот «неспокойный» возрастной период, в конце концов, успешно социализируются. И лишь часть из них не вписывается в общественные нормы, оставаясь в рамках асоциальных – девиантных и делинквентных – форм поведения. Даже дети, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации – сироты и социальные сироты, бездомные и беспризорные, имеющие физические и психические отклонения и др., которые рассматриваются как наиболее предрасположенные к девиантному и делинквентному поведению, по факту таковыми являются не так часто: многие из них при малейших благоприятных изменениях их «трудной жизненной ситуации» не проявляют склонности к девиантным формам поведения.

Как показывает современная социальная практика, которая характеризуется процессами социально-экономической стабилизации и постепенного повышения уровня жизни населения, основным источником пополнения категории девиантных подростков являются педагогически запущенные дети, причем эта запущенность, как правило, уходит корнями в семейное воспитание, где закладываются базовые социально-культурные нормы и ценности. Все последующие воспитательные воздействия

могут содействовать либо коррективке асоциальной направленности развития ребенка, либо ее закреплению.

Известно, что основным видом деятельности для большинства несовершеннолетних является учебная. Но у педагогически запущенных подростков сфера этой деятельности смещается и занимает незначительное время. Избыток свободного времени при низкой культуре его использования превращается из условия развития личности в один из факторов ее деморализации. Способы проведения свободного времени педагогически запущенными ребятами содействуют развитию у них негативных качеств личности. Нередко различные способы асоциального поведения становятся для них методом проведения досуга. Получается определенный замкнутый круг: неразвитость и деформированность духовных потребностей педагогически запущенных ребят обуславливают нерациональное и негативное использование свободного времени. Такое времяпрепровождение способствует преобладанию примитивных интересов и потребностей и толкает на асоциальные поступки.

Как отмечают исследователи, чувства гуманности, любви к близким, уважения к учителям, взрослым, сверстникам у большинства педагогически запущенных подростков и юношей не развиты или извращены. Им свойственен низкий уровень эмпатии и повышенный эгоцентризм [3]. Несовершеннолетним девиантам свойственна ориентация на личное благополучие и на жизнь по принципу «как мне хочется», а также признание насилия в качестве эффективного средства достижения личных целей.

Подростки девиантного поведения обычно отстают от своих сверстников по уровню интеллектуального (и особенно культурного) развития, но в то же время обладают немалым по сравнению с ними запасом негативных взглядов, представлений и привычек, почерпнутых в семье и в ближайшем бытовом окружении, которые нередко внешне могут выглядеть вполне благополучными, многое знают об отрицательных сторонах человеческих отношений. Личности многих из них присущ ряд негативных черт (например, цинизм, наглость и др.), а также навыков различных асоциальных действий. В стихийных внешкольных группах между ребятами происходит как бы «обмен» всеми этими качествами, поэтому такая группа становится своего рода «катализатором», который ускоряет и завершает процесс нравственной деформации личности, вплотную подводит к совершению правонарушений и даже преступлений.

В отличие от позитивных внешкольных групп, в группах педагогически запущенных ребят на первый план выступает увлечение азартными играми, пьянством, жаргоном, сквернословием и нецензурным, низкопроб-

ным фольклором, а также повышенный интерес к сексуальным вопросам и половая распушенность, хулиганство и мелкие кражи, бродяжничество. У таких подростков значительно сужается диапазон интересов, исчезает всякое стремление к любой деятельности, требующей интеллектуальных усилий. Девиантным подросткам свойственна ригидность поведения, которое в меньшей степени контролируется интеллектом. Следовательно, они более подвержены влиянию эмоций, погружены в мир собственных переживаний.

Изучая особенности личности и поведения 173 несовершеннолетних, состоявших на учете за аморальные поступки и мелкие правонарушения, мы установили, что подавляющее большинство их были плохо осведомлены о событиях общественной и политической жизни в нашей стране и за рубежом, о новостях науки и искусства.

Однако неверно делать вывод, что педагогически запущенным ребятам присущ своего рода «духовный вакуум». Определенные духовные потребности и интересы у них есть, но носят примитивный или деформированный характер. Так, они хорошо знали календарь спортивных соревнований, марки мотоциклов, автомобилей, сигарет, спиртных напитков, а также имена и род занятий звезд кино, эстрады и спорта.

Чтению книг эти ребята обычно предпочитают просмотр кинофильмов и телепередач – как более легкое и эмоциональное занятие. Для подростков это является, прежде всего, средством развлечения и заполнения свободного времени. Просматривая фильмы и постановки, педагогически запущенные ребята воспринимают в первую очередь их внешнюю, эффектную сторону, вызывающую бурные эмоции. В репертуаре просмотренных ими фильмов явно преобладают авантюрно-приключенческие и любовные ленты. Фильмы, освещающие негативные стороны человеческих взаимоотношений, воспринимаются трудными ребятами эмоционально и некритически и способствуют развитию представлений о допустимости между людьми грубости, насилия, жестокости, пьянства и т. д.

Для выяснения интересов ребят мы попросили их выбрать любые три вещи, которые они хотели бы иметь, из списка в 20 наименований. Все подростки остановили внимание на модной одежде. Каждый второй хотел бы иметь мотоцикл, каждый третий – «крутой» мобильник, каждый четвертый – двухместную палатку.

Такая же ущербность характерна и для нравственных представлений этих ребят. Мы предложили 100 несовершеннолетним правонарушителям объяснить смысл десяти нравственных понятий (великодушие, добросовестность, достоинство, скромность, смелость, сострадание, стыд-

ливость, товарищество, требовательность, честность) и пяти отрицательных (наглость, подлость, развязность, тщеславие и эгоизм). Оказалось, что эта задача весьма сложная для подростков. Например, товарищество понималось ими как круговая порука, достоинство ассоциировалось с силой, смелость – с риском, требовательность расценивалась как придирчивость, а сострадание – как признак слабости. В то же время почти все опрошенные не смогли дать сколько-нибудь удовлетворительного разъяснения таким понятиям как наглость, развязность и тщеславие, но эгоизм они оценили достаточно высоко – как качество личности, без которого «в наше время жить нельзя».

Необходимо отметить, что иногда на путь правонарушений становятся такие подростки, которых вряд ли можно отнести к числу педагогически запущенных. Во-первых, отдельные несовершеннолетние поддаются отрицательному влиянию сверстников в результате слабохарактерности, безволия, повышенной внушаемости, а также ложного понимания товарищества и недостаточной самостоятельности в оценках и поступках. Подобная предрасположенность к чужому влиянию сочетается у них обычно с противоречием между позитивными и негативными потребностями и интересами, которое обусловлено обилием разноречивой и случайной информации, а также неправильным воспитанием в семье. Нередко таких ребят привлекают действия, связанные с ситуацией, необычной для их прежней жизни, при этом подростки не всегда способны критически осознать нравственную сторону их действий, не умеют объективно представить себе характер и последствия своего участия в них.

Во-вторых, некоторые подростки иногда сознательно прибегают к использованию асоциальных форм поведения для повышения своего престижа среди сверстников. Особенно это касается ребят с какими-либо болезненно переживаемыми недостатками физического развития (малый рост, заикание, хромота, слабое зрение и т.д.), так как «незначительный физический недостаток, который ребенок еще не сумел скомпенсировать, может сделать его менее авторитетным у сверстников» [4, с. 139–140].

Таким образом, отдельные подростки, не являющиеся ни трудными, ни педагогически запущенными, могут оказаться, как правило, на какое-то время под влиянием асоциально направленных сверстников и тоже стать на путь правонарушений. Но такие подростки составляют незначительное меньшинство среди несовершеннолетних с отклонениями в поведении, да и разница между ними сразу заметна.

Наряду с перечисленными, в целом достаточно хорошо изученными проблемами подростковой девиантности в XXI столетии появились новые

категории девиантных подростков. Уже сегодня становится очевидным, что лавинообразное развитие информационных технологий и Интернета, обусловивших скачкообразное развитие общества, в то же время сопровождается и целым рядом пока еще не осознанных в полной мере негативных явлений. Одним из таких новых для педагогики явлений становится «кибердевиантность», под которой понимаются формы отклонений в поведении подростков и молодежи, обусловленные различными интернет-зависимостями, такими как компьютерная, мобильная зависимость, лудомания и др. [5]. Интернет опасен и тем, что позволяет подросткам включаться в азартные игры, такие как троллинг, астротурфинг, кибербуллинг, которые наряду с другими качествами формируют агрессию подростков. Кроме того, анонимность в Интернете, отсутствие реального контакта с другими людьми способствует формированию у подростков ощущения полной свободы действий и безнаказанности, а это, в свою очередь, содействует тому, что подростки все чаще выплескивают агрессию в «интернет-боях».

Однако действительная опасность этого заключается в том, что виртуальная агрессия, так или иначе, рано или поздно, но с неизбежностью проявляется в реальности. И поэтому в нашей жизни становятся возможными такие страшные факты, когда тихий, спокойный мальчик из внешне вполне благополучной семьи, который большую часть свободного времени проводил у компьютера, покупает оружие и патроны, приходит в свой колледж, оставляет в столовой самодельную бомбу и хладнокровно расстреливает студентов и преподавателей, оказавшихся рядом. И, к сожалению, подобные ситуации вряд ли правильно рассматривать как случайные, единичные. Такие новые проявления подростковой девиантности, пусть даже менее социально опасные, но совершенно неизвестные в XX веке, существенно меняют привычное стереотипное представление о «трудном подростке» и требуют пристального внимания педагогов и психологов.

Литература

1. Клейберг, Ю.А. Социальные нормы и отклонения [Текст]. – М., 1997. – 201 с.
2. Социальная педагогика [Текст] : учеб. / М.А. Галагузова, М.А. Беляева, Ю.Н. Галагузова и др. / под общ. ред. М.А. Галагузовой. – М.: ИНФРА-М, 2016. – 320 с.
3. Юсупов, И.М. Психология эмпатии (Теоретические и прикладные аспекты) [Текст] : дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 1995. – 252 с.
4. Кон, И.С. Социология личности [Текст]. – М., 1967.
5. Мардахасв, Л.В. Социальная педагогика. Полный курс [Текст] : учеб. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2011. – 797 с.

И.Н. ГРУШЕЦКАЯ, О.С. ЩЕРБИНИНА

Воспитание одаренных детей: проблемы и перспективы¹

В современном образовательном пространстве особое значение приобретает работа с одаренными детьми как «кадровым потенциалом» будущего страны. Несмотря на серьезный интерес практиков и исследователей к проблеме одаренности, нерешенным остается множество вопросов, касающихся этой области.

Во-первых, определение феномена одаренности. В настоящее время одновременно продолжает существовать множество концепций одаренности и насчитывается около двухсот определений данного понятия. Многие педагоги-практики в своей работе выбирают определение Рабочей концепции одаренности, где данный феномен трактуется как «системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [1].

Во-вторых, выявление и диагностика одаренности. Какого ребенка можно считать одаренным? Какие критерии отнесения ребенка к одаренным? Каким инструментарием можно пользоваться в процессе выявления и работы с одаренными детьми, учитывая наличие разных видов одаренности? Очень важно своевременно уловить, не упустить черты относительного постоянства индивидуальности у детей, опережающих свой возраст. При этом одаренность не всегда можно отличить от обученности, являющейся результатом более благоприятных условий жизни данного ребенка. На часть вопросов есть ответы в Рабочей концепции одаренности, в работах Д.Б. Богоявленской, В.И. Панова, А.И. Савенкова и др. Но эти ответы не охватывают весь список вопросов по данной проблеме [1; 2; 3].

В-третьих, существует ряд вопросов, касающихся воспитания одаренных детей. Понимая воспитание вслед за М.И. Рожковым, мы трактуем его как «целенаправленный процесс формирования гуманистических качеств личности, основанный на взаимодействии воспитателя и воспитанника» [4]. Воспитание сегодня все чаще рассматривают в контексте социализации человека. Решение задач социальной адаптации и социальной автономизации личности одаренного ребенка в современном обществе не всегда происходит безболезненно.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-013-00867.

На наш взгляд, воспитанию одаренных детей должно уделяться весомое значение на всех ступенях образования, начиная с дошкольной образовательной организации. Так, для выявления и развития одаренности, обеспечения воспитательной работы с одаренными детьми в дошкольной образовательной организации создаются специальные программы, и реализуются воспитательные мероприятия, соответствующие интересам и потребностям детей, отвечающие их задаткам и способностям.

Детский сад – первое учреждение, где ребенок проявляет себя, свои особенности, познает особенности общения с окружающими его людьми – сверстниками и педагогами. К примеру, если ребенок проявляет задатки интеллектуальной одаренности, он уже отличается от сверстников быстрым запоминанием материала, грамотной и выстроенной речью, наблюдательностью, любознательностью, знанием того материала, который не знаком его сверстникам. Обладая грамотной и развитой речью, такой ребенок может брать на себя роль посредника между остальными детьми и воспитателем, иногда сам выступает в роли воспитателя. Зачастую такие дети ощущают свою ответственность перед остальными и стараются не обидеть других, играть со всеми. Некоторые воспитанники, наоборот, отстраняются от сверстников, зная о своей уникальности и неповторимости. Перечисленные затруднения – это лишь часть тех трудностей, с которыми сталкивается одаренный дошкольник, в практической жизни их гораздо больше, и зачастую многие из них связаны с отношением родителей к одаренности своего ребенка. Предполагая одаренность своего ребенка, родители направляют гиперусилия на развитие его способностей, заполняя занятиями в конкретной области всю его жизнь, тем самым препятствуя полноценному развитию других способностей и интересов ребенка.

В ходе наших эмпирических изысканий выявлены следующие особенности организации воспитательного процесса с одаренными детьми в условиях дошкольной образовательной организации:

1. Значимость включения родителей в воспитательный процесс, в ходе которого возможно повышение их психолого-педагогической компетентности, расширение представлений о возможностях развития способностей ребенка.

2. Необходимость индивидуального и дифференцированного подхода в работе с одаренными детьми. Когда одаренные дети вынуждены заниматься по одной программе вместе с другими сверстниками, они могут сдерживаться в индивидуальном развитии, стремлении идти вперед, в результате может угаснуть познавательный и творческий интерес, желание заниматься наиболее значимым для них видом деятельности. Работая с одаренным

ребенком, воспитатель, педагог должен анализировать полученные результаты успехов ребенка. Когда таких успехов нет, то вполне вероятно, необходимо пересмотреть индивидуальную программу одаренного ребенка.

3. В воспитании одаренных детей значимым является социальное партнерство детского сада с учреждениями дополнительного образования, школами, библиотеками, музеями, научными центрами.

4. Важной формой организации воспитательной работы выступает проектная деятельность, которая способствует самореализации ребенка, развитию его способностей, получению опыта в других областях деятельности. Используя различные приемы, педагог решает важные педагогические задачи, а именно:

- создает условия для индивидуального развития способностей одаренного ребенка;
- развивает творческое продуктивное мышление;
- формирует положительную самооценку и уверенность в своих силах;
- формирует навыки коллективной мыслительной деятельности, умение работать со сверстниками, бесконфликтно общаться.

Следующая ступень образования – общеобразовательная организация – также сталкивает одаренного ребенка с немалым количеством трудностей.

В течение ряда лет нами проводилось изучение успешности решения возрастных задач социализации одаренными детьми на базе образовательных организаций города Костромы. В ходе работы нами использовался следующий диагностический инструментарий:

- наблюдение за одаренными детьми;
- анкетирование одаренных детей и педагогов, работающих с ними; социометрия;
- Методика «Коммуникативные и организаторские способности»;
- Методика оценки отношений подростка с классом;
- Опросник ценностных ориентаций М. Рокича и др.

Исследования позволили выявить ряд трудностей социализации одаренных школьников:

- неадекватное самовосприятие себя одаренными школьниками, низкий уровень самопринятия;
- наличие сложностей во взаимоотношениях со сверстниками (неумение наладить взаимодействие; проблемы в решении конфликтных ситуаций; низкий социометрический статус в группе);
- трудности самореализации в компании сверстников (одаренные уже изначально находятся в напряжении, испытывают дискомфорт рядом с одноклассниками, но существует желание быть принятым, уважаемым);

– низкий уровень гибкости поведения и др. [5].

Результаты исследований и личный опыт показывают, что в современной школе ценится умение соответствовать нормам и правилам, заведенным в образовательном учреждении, верные ответы, хорошая успеваемость. Одаренный ребенок часто с первого момента обучения в школе начинает испытывать давление со стороны. Понимание своей непохожести выводит способного ученика из равновесия.

Особое значение в воспитательной работе и определении ее содержания приобретает связь социализации и норм, которые регулируют требования, предъявляемые социумом к ребенку.

Нами проведено обследование, позволившее получить данные свидетельствующие об определенной разнице в приоритетных терминальных ценностях у детей и восприятии этого взрослыми, что оказывает несомненное влияние на содержание воспитательных воздействий педагогов и родителей, а также на восприятие этих воздействий детьми.

По итогам проведенного исследования мы подтвердили свои предположения, что работа с одаренными детьми не может быть эффективной без работы с другими субъектами воспитательного процесса: педагогами и родителями.

Изучение особенностей работы с одаренными детьми в общеобразовательных организациях позволило выявить следующие особенности:

1. В школах города проводится большая воспитательная работа с одаренными детьми через создание условий для самореализации и саморазвития одаренных учащихся в предметных областях (через участие в работе секций, лабораторий, выступление на конкурсах и олимпиадах, организацию индивидуальных занятий, дистанционное консультирование). Однако наряду с этим часто не уделяется должного внимания решению возрастных задач и задач социального развития одаренного школьника.

2. В современных школах при организации воспитательной работы используются индивидуальные формы работы. Их эффективность может повыситься за счет расширения спектра применяемых форм индивидуальной работы с одаренными детьми; реализации программ индивидуального развития одаренных школьников; введения ставок тьюторов в практику школы.

3. Решение воспитательных задач в работе с одаренными школьниками в школах осуществляется через комплексную работу и организацию межведомственного взаимодействия.

Представленные особенности свидетельствуют о наличии в общеобразовательных организациях города Костромы эффективного опыта вос-

питательной работы с одаренными школьниками, указывая при этом на проблемы, препятствующие эффективному осуществлению данного вида деятельности, обладающей неоценимыми потенциалами в работе с одаренными детьми.

Работа с одаренными детьми не заканчивается в общеобразовательных организациях и имеет свое продолжение в профессиональных образовательных организациях.

На основании рассмотренного опыта работы профессиональной образовательной организации нами сформулированы особенности воспитательной работы с одаренными студентами:

1. В воспитательной работе профессиональных образовательных организаций часто проводятся для студентов конкурсы, в том числе творческие и интеллектуальные, олимпиады, выставки на областном, всероссийском уровне, позволяющие проявить себя, самореализоваться в любимом деле.

2. Одной из популярных форм работы с одаренными обучающимися являются научные и научно-исследовательские объединения, где студенты развивают и углубляют свои способности.

3. Развитию у обучающихся коммуникативных навыков, социальной одаренности способствует действие Студенческих советов – комиссий и органов Студенческого самоуправления в учебных заведениях.

Представленные результаты свидетельствуют о наличии опыта воспитательной работы с одаренными детьми на всех ступенях образования, однако эта работа требует углубления и расширения своего содержания.

Результаты наших исследований и практический опыт позволили выстроить методику работы с одаренными детьми, включающую следующие этапы:

1. Постановочный этап. Выявление одаренных детей, определение вида одаренности и создание банка данных одаренных детей.

Начинается с заполнения согласия на обработку персональных данных. Далее определяется вид одаренности с помощью спектра диагностических методик.

2. Диагностический этап. Проведение психолого-педагогической диагностики с целью определения потребностей одаренных детей, особенностей и трудностей их развития. Занесение диагностических данных в специально созданный дневник индивидуального развития одаренного ребенка.

3. Организационно-исполнительский этап. Разработка и реализация индивидуальной программы развития одаренного ребенка, создание условий для развития способностей одаренного как на базе образователь-

ной организации через повышение квалификации педагогов и внедрения специальных технологий и форм работы, а также через взаимодействие с другими типами образовательных организаций, работающими в целях развития одаренности ребенка. В ходе реализации данного этапа выполняется спектр работ по созданию условий для развития личности одаренного ребенка и своевременному решению его возрастных и индивидуальных задач.

Работа на данном этапе проводится не только с ребенком, но и с его родителями, педагогами и сверстниками. Педагогическая поддержка родителей одаренного ребенка обеспечивается через оказание информационной поддержки, психологической поддержки, вовлечение родителей в совместную деятельность, поощрение активности родителей.

4. Аналитический этап. Определение эффективности проводимой работы по результатам диагностики и практических успехов одаренного ребенка. Подбор при необходимости новых форм, методов и средств работы с одаренным ребенком.

Представленная методика работы могла бы быть эффективной в различных типах образовательных организаций – дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования, где воспитательный процесс непрерывно связан с процессом обучения. Ее реализация могла бы позволить учесть все вышеназванные особенности и сделать воспитательную работу с одаренными детьми более эффективной.

Таким образом, работа с одаренными детьми требует от педагогических коллективов образовательных организаций не только знаний, но и умений, помогающих формировать, развивать и сохранить одаренность детей, обеспечивая их продуктивное взаимодействие со сверстниками и педагогами.

Литература

1. Богоявленская, Д.Б. Рабочая концепция одаренности [Текст] // Вопросы образования. – 2004. – № 2. – С. 46–68.
2. Панов, В.И. Одаренность как психологический и педагогический феномен [Текст] // Дополнительное образование. – 2014. – № 7. – С. 3–6.
3. Савенков, А.И. Психология детской одаренности [Текст] : учеб. для бакалавриата и магистратуры. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2018. – 440 с.
4. Рожков, М.И. Теория и методика воспитания [Текст] / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 384 с.
5. Грушецкая, И.Н. Взаимодействие одаренных школьников с микросоциумом как условие их социального развития [Текст] / И.Н. Грушецкая, О.С. Щербинина // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 5 (35). – С. 136–144. – DOI: 10.32744/pse.2018.5.15.

Е.И. СУРОВЦЕВА
Поликультурная образовательная среда
как феномен современной духовной жизни общества¹

Начало XXI в. ознаменовалось расширением миграционных процессов в Российской Федерации. Появление людей разных национальностей, культур, религий, из разных социокультурных слоев уже определяет статус общества как полиэтничного, многоязычного. Возникают вопросы взаимодействия представителей разных культур и религий. Возможно ли взаимодействие при таком многообразии, или должен происходить процесс поглощения доминирующей культурой культур представителей меньшинств?

В мировом образовательном процессе широко обсуждается новая система ценностей и целей образования, в научный оборот входят такие понятия, как образовательное пространство, поликультурное пространство, поликультурное образование, поликультурная среда.

При этом проведенный анализ теоретических источников по проблеме исследования показал неоднозначность трактовки понятия «поликультурная образовательная среда».

Термин «среда», как правило, употребляется для обозначения чего-то внешнего по отношению к человеку, либо как нечто, окружающее человека.

Первые научные толкования среды в философии мы встречаем у Г. Гегеля, который называл средой то, что в естествознании того времени определялось понятием «сила», некоторые конкретные предметы, окружающие человека [1, с. 429]. К. Маркс и Ф. Энгельс широко использовали понятие «среда» в анализе конкретных общественных явлений [2]. В Большой советской энциклопедии среда – это «окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования, совокупность общественных отношений и институтов, общественного сознания, культура данного общества... непосредственное социальное окружение человека. Среда оказывает решающее воздействие на формирование и развитие личности. В то же время под влиянием творческой активности, деятельности человека она изменяется, преобразуется» [3].

В педагогической литературе принято понятие «образовательная среда». «Образовательная среда – естественное или искусственно создавае-

¹ Публикуется с согласия автора и редактора журнала «Педагогическое образование в России» (2014. № 7. С. 162–164).

мое социокультурное окружение ученика, включающее различные виды средств и содержания образования» [4].

Современные исследования вносят свои характеристики в понятие среды. В работах Ю.С. Мануйлова среда – это средство формирования и развития личности [2, с. 2], у В.В. Рубцова образовательная среда – это форма сотрудничества [5, с. 87], по В.И. Слободчикову – это результат взаимодействия учащегося и образовательного пространства [6, с. 9].

Отличное от других определение, на наш взгляд, предлагает А.И. Савенков, согласно которому, под образовательной средой понимается «часть культуры». Человек познает мир в «процессе проб и ошибок», принимая или отвергая определенные образцы поведения [7, с. 5]. Образовательная среда – то, что преобразует, влияет на изменения.

В современном мире среда любой образовательной организации представляет собой спектр этносов, субкультур, соответственно, при определенном укладе можно говорить о ней как о поликультурной образовательной среде.

К раскрытию сущности понятия «поликультурная образовательная среда» наука начала обращаться только в конце прошлого века. При этом часто не разводились понятия «поликультурная среда», «многонациональная среда», «поликультурное образование», «многокультурная среда», «поликультурный социум», «полиэтническая образовательная среда», «поликультурная образовательная среда».

Феномен поликультурности стал предметом особых исследований в США во второй половине XX в. В 1970-х гг. в Америке выходит в свет книга М. Гордона «Ассимиляция в американской жизни». Милтон Гордон не дает определения поликультурной среды, однако, исследуя тему взаимодействия жизни основной группы и группы эмигрантов, подчеркивает, что развитие американской промышленности и сельского хозяйства основывается на вкладе многих рас, религий. Культуры различных групп смешиваются и образуют новую культуру, которая несколько отличается от культур любой одной из групп в отдельности, тем самым привнося новые культурные парадигмы в жизнь страны. Среда, в которой оказываются представители двух или более этносов (групп), располагает принимать определенные модели поведения, задает их [2]. Первые изучения вопроса предлагали процесс «плавильного котла», но данная концепция не оправдала себя, человек, теряющий собственную культуру, как правило, не может принять другую и остается «без культуры». Нужны иные формы отношений.

Вслед за В.А. Ясвиным, мы понимаем, что «образование – это создание особой образовательной среды с возможными различными траекто-

риями развития людей в этой среде». Среда же (образовательная) – это «система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также предоставление возможностей для ее развития» [9, с. 32].

В России поликультурная педагогика – достаточно молодая отрасль научного знания. С конца XX в. открываются экспериментальные площадки, начинается обсуждение основных проблем. Поликультурная образовательная среда рассматривается в работах Е.В. Бондаревской, В.П. Борисенкова, О.В. Гукаленко и др. Но в связи с ростом миграционного процесса в стране интерес к данной теме только возрастает.

Термин «поликультурная образовательная среда» стал достаточно употребляем, в диссертационных исследованиях последних лет можно найти его определение.

И.Ф. Ярулин считает, что поликультурной образовательной средой является «часть социальной среды, которая окружает личность, позитивно или негативно влияя на ее развитие, и представляет собой совокупность всех условий жизни с учетом этнических особенностей места проживания, выражающихся в людях, их поведении, народных традициях, обрядах» [10, с. 697].

А.М. Буттаева под поликультурной образовательной средой понимает определенную «форму и продукт деятельности людей различных культур, совокупность условий жизнедеятельности индивида, главную детерминанту его потребностей» [1, с. 1].

А.Н. Джурицкий поликультурной средой считает общество, которое «состоит из отличных социальных групп, обладающих особой культурой». Поликультурная среда принимает «различные культурные ценности» [11].

А.И. Богданова поликультурную образовательную среду характеризует как среду, которая «способствует пониманию ценностей общечеловеческой, национальной и индивидуальной культуры разнокультурными индивидами внутри самой среды и способствует адаптации личности к культуре посредством образования» [12, с. 115].

О.Л. Колоницкая подчеркивает, что поликультурная образовательная среда – это «часть образовательной среды, представляющая совокупность условий, влияющих на формирование личности, ее готовность к эффективному межэтническому и межкультурному взаимодействию, эмпатии, пониманию других культур и этнокультур, толерантному отношению к представителям других культур и этносов» [13, с. 2].

Во всех определениях основной акцент сделан на взаимодействие людей разных культур. Если же брать за основу, что поликультурная обра-

зовательная среда влияет на человека (личность), а с точки зрения когнитивно-поведенческой психологии человек – это не что иное, как совокупность мыслей, чувств и действий (т. е. поведения), человек «понимающий и анализирующий» [14], то определение поликультурной образовательной среды должно включать в себя все эти три компонента когнитивной теории личности. Кроме того, немаловажным, с нашей точки зрения, является вопрос сохранения собственной культуры, видоизмененной под воздействием других культур, но являющейся отличительной особенностью конкретной личности.

Мы предлагаем понимать под поликультурной образовательной средой определенную систему условий и влияний (посредством образования) на личность с целью формирования толерантного отношения к другим культурам, готовности к пониманию необходимости эффективного межэтнического и межкультурного взаимодействия, умения вступать в коммуникации с другими представителями, обязанности сохранения национальной идентичности, осознания важности культурного многообразия, новых форматов развития культуры в целом.

Как нам кажется, это определение позволяет сфокусировать внимание на согласованных проявлениях чувств, мышления и поведения человека. При данном определении выстраивается понимание, что поликультурная образовательная среда не только развивает отдельные личности, но и общество в целом, позволяя ему брать из каждой культуры лучшие ее составляющие. Личность не только вступает в коммуникации, но и оценивает окружающую действительность, что-то принимает, а что-то отвергает, при этом ощущая приращения в собственных культурных проявлениях, размышляет над происходящими изменениями.

Поликультурная образовательная среда – это ответ на проблемы, выявившиеся в процессе возросшего потока миграции населения, она способствует успешной интеграции личности в мировую культуру, формируя при этом этническое и общенациональное самосознание индивида, умение жить вместе, понимание того, что все разные.

Образовательные организации, в которых будут созданы условия для построения поликультурной образовательной среды не только смогут решить проблемы обучения и воспитания детей мигрантов, но и обогатят культуру учащихся доминирующего населения, изменят уклад школьной жизни на более современный.

Литература

1. Буттаева, А.М. Специфика духовного бытия человека в условиях поликультурной среды [Текст] : дис. ... канд. филос. наук. – Махачкала, 2003. – 162 с.

2. Мануйлов, Ю.С. Соотношение понятий пространство и среда в контексте управленческой практики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: локальный. – Дата обновления 17.08.20012.
3. Большая советская энциклопедия [Текст]. – М. : Советская энциклопедия 1969–1978.
4. Хуторской, А.В. Современная дидактика [Текст] : учеб. для вузов. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
5. Рубцов, В.В. Проектирование развивающей образовательной среды школы [Текст] / В.В. Рубцов, Т.Г. Ивошина. – М. : изд-во МГППУ. 2002.
6. Слободчиков, В.И. Образовательная среда [Текст]. – М., 1997. – 181 с.
7. Савенков, А.И. Образовательная среда [Текст] // Школьный психолог. – 2008. – № 19. – С. 4–5.
8. Gordon, Milton M. Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion, and National Origins [Текст]. – 1964. – 287 p.
9. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст]. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл, 2001. – 368 с.
10. Яруллин, И.Ф. Патриотическое воспитание студентов в поликультурной образовательной среде [Текст] // Поликультурное образовательное пространство Поволжья: пути и формы интеграции : сб. науч. тр. Междунар. науч.-практической конф. (Казань, КФУ, 1 ноября 2013 г.) / под науч. ред. Г.Ж. Фахрутдиновой. – Казань : ИПП КФУ, 2013. – С. 697–699.
11. Гегель, Г.В. Наука логики [Текст] : в 3 т. – М., 1070. – Т. 1. – 549 с.
12. Богданова, А.И. Поликультурная образовательная среда [Текст] // Современные наукоемкие технологии. – 2011. – № 1. – С. 113–115.
13. Джуринский, А.Н. Педагогика межнационального общения: поликультурное воспитание в России и за рубежом [Текст] : учеб. пособие. – М. : Сфера, 2007. – 224 с.
14. Колоницкая, О.Л. Реализация концепции поликультурного образования и ее влияние на профессиональное становление личности обучаемого в техническом вузе [Текст] // Эйдос : интернет-журнал. – 2010. – 10 дек. – Режим доступа: www.eidos.ru/journal/2010/1210-01.htm.

А.В. ШВЕЦОВА
Эволюция гендерного воспитания в России

В понятийном аппарате педагогики появление термина «гендерное воспитание» связано с гуманизацией и демократизацией всей образовательной системы. Понятие «гендер» имеет лингвистические корни, первоначально оно использовалось для обозначения грамматического рода. Как некий антипод биологическому полу этот термин стал применяться с середины XX века. Новое понятие позволило разграничить физиологические и социально-культурные особенности мужчин и женщин, выйти на уровень описания маскулинности и феминности языком гуманитарного знания. Современные трактовки гендера делают акцент на социальном конструировании различий по полу в процессе социализации. В научном языке «пол» и «гендер» не являются синонимичными, однако выступают взаимозаменяемыми в тех случаях, когда нужно сделать акцент на их исторической преемственности. Например, термин «половое воспитание» используется для описания воспитательных практик, учитывающих пол ребенка, предшествующих возникновению гендерных исследований.

Половое воспитание – одна из первых форм целенаправленной воспитательной деятельности. Обряды инициации существовали на самых ранних стадиях филогенеза. Пол играл решающее значение в жизненном пути человека, определял сферу допустимых и запретных для него социальных ролей не только в плане физиологических и психологических различий. Основным инструментом полового воспитания в традиционных обществах выступали морально-религиозные запреты и наставления.

В течение длительного исторического периода общественное развитие шло параллельно с ужесточением полоролевой дифференциации. Произошло закрепление соответствующих норм в религии и культуре большинства народов. Половое воспитание осуществлялось как привитие мальчикам и девочкам моделей поведения, соответствующих нормам маскулинности и феминности. Самыми влиятельными источниками педагогических идей в воспитании мальчиков и девочек в Европе и в России являлась религиозная литература. В осознании сложности и важности изучения проблем полового воспитания в патриархальном обществе огромную роль сыграли «прорывные идеи» Жан-Жака Руссо в работе «Эмиль, или о воспитании» (1762 г.). Он заявил, что женское начало, несмотря на свою второстепенность и зависимость, обладает рядом позитивных

качеств, которые оказывают важное влияние на процесс формирования мужчины.

Дальнейшее влияние идей Просвещения усилилось в нашей стране во времена правления Екатерины II. В 1764 г. ею был подписан подготовленный И.И. Бецким документ «Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества». В этом же году открыто первое в России женское учебное заведение, положившее начало женскому образованию в стране – «Императорское воспитательное общество благородных девиц» (Смольный институт). Несмотря на престиж и элитарность, в институтах благородных девиц поддерживалась строжайшая дисциплина, основанная на религиозной вере. Светские добродетели заключались в повиновении начальствующим, взаимной учтивости, кротости, благонравном поведении, скромности и великодушии [1, с. 13]. Практическая сторона жизни, вместе с ее физиологической составляющей, оставалась за гранью образовательной программы. Так, в 1850-х гг. во все институты благородных девиц были разосланы коллекции фигур животных для наглядного изучения зоологии, но воспитатели не осмелились представить животных девицам «в таком неприличном виде» [2, с. 117]. Однако очень скоро педагогической общественности пришлось признать серьезность последствий избегательной тактики в вопросах полового просвещения.

В конце XIX – начале XX вв. в России появился целый ряд публикаций на тему полового просвещения и воспитания. Эти вопросы активно обсуждались в периодических изданиях «Русская школа», «Вестник воспитания», «Педагогическая мысль», «Педагогический сборник», «Народное просвещение». Основная дискуссия развернулась вокруг совместного и раздельного обучения, организации полового воспитания как сообщения детям и подросткам элементарных сведений о физиологических особенностях мужчин и женщин и специфике репродуктивных процессов. Причиной многих социальных проблем (аборты, заболевания, сиротство и т. д.) называлась половая безграмотность взрослого населения, характерным примером которой является случай, описанный доктором Л.М. Василевским: «В Ленинграде, на Надеждинских акушерских курсах, во время экзамена девушка правильно изложила, что происходит с оплодотворенным женским яйцом, как оно развивается, превращается в зародыш и пр. И вдруг – закончила вопросом: „Я только одного не понимаю, профессор: каким же образом туда попадет семенная жидкость?“» [3, с. 84].

После революции «половой вопрос» еще более обострился, однако его акценты серьезно изменились. Издания 20-х гг. XX в. свидетельству-

ют о том, что современники отмечали кризис семьи, высокую детскую заболеваемость и смертность, обилие социально-одиноких матерей, подкидывание младенцев, увеличение числа аборт и рост проституции [3, с. 6]. Семья не справлялась со своей воспитательной функцией в вопросах половой грамотности, поскольку уровень полового быта был крайне низок, невежество в вопросах пола среди взрослых носило «умышленный, упорный, систематический» характер [3, с. 8, 17], поскольку создавало ложное ощущение непричастности и невинности. Системы борьбы с их невежеством не было. При рождении ребенок пол не выбирает, а серьезных и убедительных ответов на вопрос, на каком возрастном этапе он осознает свою принадлежность к какой-либо половой группе, в тот период не существовало.

Вместе с тем, в научной литературе подчеркивалось, что в отличие от дореволюционной педагогики, советская более прогрессивна и способна выстроить современную систему воспитания, адекватную вызовам времени. Широкую популярность в этом плане имела брошюра психоневролога Б.А. Залкинда «Половой вопрос в условиях советской общественности». В работе утверждается, что половой вопрос – это вопрос социально-классовый, следовательно, его решение лежит в плоскости «непререкаемых марксистских истин»: бытие определяет половое сознание [4, с. 3–4]. Бытие, по мнению автора, должно быть очищено от «слишком распухшей любви», коллектив должен радостнее и сильнее привлекать к себе, чем любовный партнер [там же, с. 13]. На начальных этапах становления новой, коммунистической половой морали, авторы часто обращались к теории Фрейда, заимствуя идею сублимации. Залкинд предлагал, убрав все лишнее из сферы сексуальности (кроме воспроизводства населения), сублимировать высвободившуюся энергию в энергию производства и классовой борьбы. Цель полового воспитания детей на этом этапе видится, соответственно, как переключение их физиологических, внутренних интересов и переживаний на коллективные, «приличные» пионеры.

Основной акцент в воспитании молодежи предлагалось делать на сексуальной сдержанности как профилактике венерических инфекций, как способе воспитания гражданина и патриота. Особый интерес представляет трактовка западных феминистических теорий. Марксизм рассматривает половое неравенство как частный случай экономической эксплуатации. В совокупности с тем фактом, что после войны и революции экономика страны без участия женщин в производстве была нежизнеспособна, идея равенства мужчин и женщин в Советском Союзе получила широкое распространение. Однако в содержательном плане у европейского и со-

ветского феминизма были серьезные различия: европейский феминизм выступал за равенство, несмотря на различия, а советский – за равенство без различий. «В среде буржуазии и интеллигенции до сих пор еще не вполне подорван, не вполне изжит идеал „вечноженственного“ начала у женщины... Будущее не за этой половой культурой, тепличной, жеманной и вымирающей, а за грубой, но крепкой, полнокровной и действенной культурой, какую несет в мир пролетариат» [3, с. 15].

Еще одной особенностью данного периода является поиск причин «попорченной половой жизни» народных масс в буржуазном наследстве, а также убежденность в возможности их коррекции идеологическими методами. А. Залкинд предложил 12 «половых заповедей» (среди них такие, как «Половой подбор должен строиться по линии классовой, революционно-пролетарской целесообразности», «Класс в интересах революционной целесообразности имеет право вмешаться в половую жизнь своих сочленов» и др.) [4, с. 47–59], которые по популярности значительно превзошли своего автора. После выхода данного издания оно подверглось основательной критике со стороны других исследователей. Поскольку в первые годы советской власти не было дано официальных установок, как должно мыслить и вести себя пролетариату по отношению к лицам другого пола, некоторое время существовал информационный лаг, неопределенность, позволившая полагать, что революция может снести все запреты, даже половые. Вслед за изданием декретов «О расторжении брака» и «О гражданском браке, о детях и введении книг-актов состояния», радикально настроенные революционные деятели стали пропагандировать идеи свободной любви, освобождения от одежды как буржуазного избытка и т. д. Позже «новшества» попали под строжайший запрет, и 12 заповедей Залкинда, несмотря на неоднозначность их критики, определили на десятилетия принципы полового поведения и воспитания в стране.

Стоит отметить, что Россия стала первой в мире страной, провозгласившей в Конституции 1918 г. юридическое равноправие мужчин и женщин. Это способствовало повышению уровня образования и ликвидации неграмотности женщин. Тем не менее, за советской педагогикой закрепилось название «бесполой». Уйдя от формального неравенства между полами, она ушла и от объективных различий между ними, а вопросы сексуального взаимодействия мужчин и женщин и вовсе игнорировались как второстепенные, даже постыдные. Только наиболее авторитетные педагоги позволяли себе вскользь упомянуть об интимной стороне жизни человека, отмечая, что половое воспитание должно заключаться в воспи-

тании того интимного уважения к вопросам пола, которое называется целомудрием, проходить оно должно в атмосфере сдержанности в здоровой семье, а специальная целенаправленная деятельность может привести только «к печальным результатам» [5, с. 234–235].

Возвращение половой тематики в педагогику произошло только в 60-е гг. XX в. В 1962 г. А.В. Петровский опубликовал в «Учительской газете» статью «Педагогическое табу», где высказался против десекуализации, процветающей в советской школе. Педагогическая общественность негативно отнеслась к идее вмешательства в нормально протекающий воспитательный процесс [6, с. 144], однако все последующие публикации по половому воспитанию мгновенно становились бестселлерами. В середине 1980-х гг. в школах РСФСР появились курсы «Гигиеническое и половое воспитание» и «Этика и психология семейной жизни» для учащихся старших классов. Попытка легитимировать половое воспитание была связана с острым неблагополучием медико-социальной ситуации в стране на фоне увеличения числа аборт, распространения венерических и других заболеваний, передающихся половым путем (в том числе ВИЧ-инфекции), среди подростков и молодежи.

Принято считать, что становление гендерных исследований произошло в России в конце 80-х гг. пошлого века, когда начали возникать независимые женские организации, появились свои претенденты на авторство термина «гендер», а в журналах появились первые публикации и переводы статей по гендерной проблематике [7, с. 21]. Этот период встраивался в канву очередных общественно-политических трансформаций и был связан с попыткой сформулировать программу государственной политики в отношении женщин и семьи, исходя из принципа равных прав и возможностей. Официальный девиз, предложенный Московским центром гендерных исследований, звучал так: «Демократия минус женщина – не демократия» [8].

В конце 1990-х гг. открылось несколько крупных научных центров, специализирующихся на гендерной проблематике – Московский центр гендерных исследований (руководитель О. Воронина), Ивановский центр гендерных исследований (О. Шнырова), Центр женской истории и гендерных исследований г. Тверь (руководитель В. Успенская), Центр гендерных исследований Европейского гуманитарного университета (руководитель Е. Гапова), Центр социальной политики и гендерных исследований г. Саратов (руководитель Е. Ярская-Смирнова) и др. К началу XXI в. гендерные исследования в нашей стране вышли на высокий научный уровень: в вузовские учебные планы были внедрены дисциплины «Гендеро-

логия и феминология», «Гендерные практики и гендерные стереотипы», «Психология гендерных отношений» и др.; значительное число исследований в разных областях, публикации, защиты кандидатских и докторских диссертаций сделали гендерную проблематику не просто легитимной, но и популярной.

В педагогическом дискурсе термин «гендер» стал активно употребляться благодаря трудам И.С. Кона, выдающегося ученого и просветителя. И.С. Кон считал гендерное воспитание необходимым не только в плане стабилизации медицинских и репродуктивных проблем, но рассматривал его и как инструмент развития общей культуры нации, адекватного и социально-зрелого отношения между людьми. Его междисциплинарные исследования содержат обширные антропологические и социологические сведения, а также конкретные рекомендации для педагогов и психологов.

Другой авторитетный российский исследователь Л.В. Штылева отмечает, что современный этап развития педагогических взглядов на половые различия школьников в образовании обусловлен фундаментальными трансформациями гендерной идеологии общества и гендерной политики государства, противоречиями между возрождением в обществе традиционной идеологии «естественного предназначения женщины» и одновременно неуклонной модернизацией канонов маскулинности и феминности, структуры семьи и брака [9, с. 84].

В современном российском научном и общественном дискурсе можно выделить ряд подходов к пониманию гендерного воспитания. Наиболее распространенный из них базируется на гуманитарной парадигме образования и сосредоточивает внимание на том, чтобы поведение ребенка зависело от его личных склонностей, а не от необходимости вести себя «как настоящий мужчина» или «как маленькая леди» [10, с. 1501]. При таком подходе задача педагога определяется как помощь обучающимся в становлении их гендерной идентичности, максимально способствующей самореализации. Гендерное воспитание в условиях гуманитарной парадигмы утверждает право на множественность, вариативность, уникальность человеческих проявлений, содействует поступательному саморазвитию человека независимо от его половой принадлежности [11, с. 360].

Другой подход можно охарактеризовать как «промежуточный», авторы балансируют между современными эгалитарными тенденциями и традиционным дуалистическим пониманием мужественности и женственности. Предлагаются нейтральные формулировки, содержащие актуальные термины, но сущностно не раскрывающие позицию, например: «Гендерное воспитание — это целенаправленное, содержательно наполненное

элементами гендерной культуры, технологически выстроенное и результативно диагностируемое взаимодействие педагога с детьми, способствующее своевременной (соответствующей возрасту) и качественной (соответствующей программным требованиям) гендерной социализации» [12, с. 3].

К последней группе относятся работы, в которых гендерное воспитание отождествляется с половым, а его цель представляется как формирование у ребенка «тех качеств и навыков, которые характерны для его пола» [13, с. 75]. Этот диссонанс образовался не случайно. Еще в конце 1980-х гг. И.С. Кон обратил внимание на некоторую отстраненность гендерной педагогики от исследований в других областях, попытку вывести из психофизиологических различий между мужчинами и женщинами формы общественного разделения труда между ними [2]. Несмотря на многочисленные обстоятельные замечания со стороны ученых, в педагогической среде проблема формального признания за мужчинами и женщинами равных прав в получении образования при сохранении патриархальных методов и стилей воспитания до сих пор имеет место [14, с. 352]. Интеллектуальная традиция биологического детерминизма зачастую применяется в учебно-воспитательном процессе по умолчанию.

В современной экономике образование рассматривается не как социально-затратная, а как инвестиционная сфера, определяющая масштаб экономического роста. При этом воспитательная функция образования признается не менее важной, чем обучение дисциплинам, поскольку является основным инструментом обеспечения социальной справедливости и воспроизводства культурного кода [15]. Такой подход неизбежного влечет пересмотр содержания образования и соответствующего ему понятийного аппарата педагогики. В частности, доступ к огромным информационным ресурсам кардинально решил вопрос «следует ли говорить с детьми „об этом“», поскольку ни одна из существующих систем защиты информации не способна ограничить познавательную активность растущего организма в условиях Big Data. На наш взгляд, актуальный смысл понятия «гендерное воспитание» основывается на концепции аналитического восприятия информации и понимании принципов социальной справедливости и солидарности между мужчинами и женщинами.

В заключительной части статьи для лучшего понимания проблемы гендерного воспитания, ее актуализации и продолжения научного дискурса выделим ряд вопросов:

– Как влияют на становления гендерного сознания и культуры новые факторы социализации личности, новый социальный контекст, новые риски?

– Каково влияние виртуального общества, виртуального общения, при котором не всегда можно определить половую принадлежность собеседника? Тем более, когда половой дуализм потеснен признанием «третьего пола» и других вариантов самоидентификации не только в качестве девиации?

– Как оценить тенденции в восприятии гендера (к примеру, шумиха вокруг «харрасмента»), которые возникают не только в научной и околонаучной среде, но и в повседневной жизни?

– Любая среда (сфера общения) имеет свою социальную базу, которая быстро становится идеологизированной, политизированной. Влияет ли это на свободу гендерных отношений, и нет ли риска превращения индивидуального воспитания личности в ту же власть и надзор за ней?

– В исследованиях инновационного типа личности выделяются десятки качеств для признания ее таковой. Нет ли необходимости добавить к ним еще одно – наличие современной гендерной культуры?

Литература

1. Устав воспитания двухсот благородных девиц, учрежденного Ея Величеством Государынею Императрицею Екатериною Второю, Самодержицею Всероссийской, Материю Отечества и протчая, и протчая, и протчая [Текст]. – СПб., 1764. – 20 с.
2. Кон, И.С. Клубничка на березке: Сексуальная культура в России [Текст]. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Время, 2010. – 608 с.
3. Залкинд, А.Б. Половое воспитание ребенка [Текст]. – Л., 1924. – 104 с.
4. Залкинд, А.Б. Половой вопрос в условиях советской общественности [Текст]: сб. ст. – Л., 1926. – 140 с.
5. Макаренко, А. Книга для родителей [Текст]. – М., 1937. – 326 с.
6. Петровский, А.В. Психология и время [Текст]. – СПб.: Питер, 2007. – 447 с.
7. Хоткина, З.А. Гендерным исследованиям в России – десять лет [Текст] // Общественные науки и современность. – 2000. – № 4. – С. 21–26.
8. Официальный сайт Московского центра гендерных исследований (МЦГИ) [Текст]. – Режим доступа: www.owl.ru/win/women/aiwo/mcgi.htm.
9. Штылева, Л.В. Детерминанты, этапы и тенденции трансформаций «вопроса пола» в отечественном образовании и педагогической науке (XVIII – начало XXI в.) [Текст] // Женщина в российском обществе. – 2012. – № 2. – С. 83–89.
10. Костикова, И.В. Специфика философии гендерного образования [Текст] / И.В. Костикова, А.А. Костикова // Профессиональное образование в современном мире. – 2017. – Т. 7. – № 4. – С. 1498–1504.

11. Столярчук, Л.И. Парадигмальная взаимосвязь понятий «половое», «полоролеевое», «гендерное» воспитание [Текст] / Л.И. Столярчук, И.А. Столярчук // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 1. – С. 357–360.

12. Перлова, Ю.В. Преемственность гендерного воспитания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2014. – 23 с.

13. Колодина, А.П. Важность гендерного воспитания в современном мире [Текст] / А.П. Колодина, А.А. Прокопенко // Молодежь и наука: актуальные проблемы педагогики и психологии. – 2017. – № 2. – С. 74–79.

14. Липатова, С.Д. Гендерный подход в образовании: история и современность [Текст] // Урал индустриальный. Бакунинские чтения : материалы VIII Всерос. науч. конф. (Екатеринбург, 27–28 апреля 2007 г.). – Екатеринбург : АМБ, 2007. – Т. 1. – С. 350–354.

15. Двенадцать решений для нового образования [Текст] : доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики. – М., 2018.

А.А. СИМОНОВА, Н.Н. ДАВЫДОВА

Воспитание как объект управления: аспект терминологии

В каждую историческую эпоху поведение человека характеризуется соотношенностью со всеми сферами общественной жизни, неоднозначностью «формулы» успеха, зависит от уровня цивилизованности, экономического благополучия, идеологических установок общества и регламентируется особыми, соответствующими своему времени, целями, задачами, методами, способами контроля со стороны государства. На современном этапе развития общества будет востребован человек, способный к самоанализу и саморазвитию с высокой степенью ответственности. Особенности системы воспитания во многом зависят от существующего государственного строя.

Изучение организации поведения человека показывает, что под воздействием процессов социализации и воспитания стимулируется развитие личности, высшим уровнем которой является саморазвитие. Социализация создает практическую среду, как бы духовное и предметное пространство воспитания. Воспитание всегда располагает большими или меньшими возможностями упорядочить влияние социального окружения на подрастающего человека, формирует его собственный разносторонний опыт, компенсирует недостаток того, что необходимо для полноценного развития личности, преодолевает «минусы» влияния, вовлекая детей в преобразование среды. Саморазвитие обеспечивает возможность последовательного усложнения задач, стоящих перед воспитанием, в формировании творческой индивидуальности, обеспечивает стимулирование самоуправления личности своим дальнейшим развитием.

Воспитание чаще всего рассматривается как искусство делать человека человеком в полном смысле слова. Почти всем случалось побывать в роли воспитателя, и каждый, как правило, склонен отстаивать правоту своих суждений и общезначимость собственного опыта. Именно включенность воспитательного процесса в повседневность человеческой жизни определяет разнообразие методик, моделей воспитания. Чаще всего просматриваются два основных направления: воспитание как социокультурный

процесс и воспитание как основа поиска жизненных нравственных смыслов. В первом случае цель воспитания – становление индивидуальности, а главное в методах воспитания – приобщение учащегося к отечественной и мировой культуре. Причем не только передача готового культурного опыта, а пробуждение в новом поколении желания вырабатывать собственный культурный опыт, преодолевая ошибки предшествующих поколений. И здесь уместно обратить внимание на высказывание С.И. Гессена: «...преодолеть прошлое через приобщение к вечному, составляющему его истинный смысл, и является подлинной задачей образования» [1]. Таким образом, воспитание связано с формированием духовно развитого и свободного человека, способного к культурному творчеству и социальной активности, ответственного за свои деяния перед обществом.

Воспитание как основа поиска жизненных нравственных смыслов направлено на выработку у подрастающего человека умения решать свои проблемы, делать жизненный выбор нравственным путем, искать самостоятельно и с помощью взрослого наставника способы построения нравственной, подлинно человеческой жизни на сознательной основе, что позволит ответить на вопросы: Кто я? Как живу? Зачем так поступаю? Что хочу от жизни? От себя? От других людей? Куда двигаться дальше? Чему учиться?

За последние двадцать лет решению проблем воспитания детей уделяется достаточно много внимания в научных работах и документах разного уровня: концепциях, программах, докладах. Среди них, с точки зрения определения терминологии воспитания как объекта управления, можно выделить следующие: доклад ЮНЕСКО «Сокрытое сокровище»; Концепция воспитания школьников в современных условиях (авторский коллектив под руководством А.А. Бодалева, З.А. Мальковой, Л.И. Новиковой и др.); Программа развития воспитания в системе образования России в 1999–2000 гг.; ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (2012); Указ Президента о «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг.»; Программа духовно-нравственного развития личности; Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г.

ЮНЕСКО в докладе «Сокрытое сокровище», определяя перспективы XXI века, называет его веком образования и подчеркивает, что человек должен получать образование в течение всей жизни. Концептуально образование должно основываться на четырех столбах: умение получать знания, умение делать, умение вместе жить, умение жить. В докладе отражена концепция воспитания как социокультурной технологии (человек

является полноправным членом общества, если он интеллектуально активен на протяжении всей жизни, трудолюбив, уважительно относится к своей и чужой жизни) и определены условия создания системы образования, позволяющие развиваться человеку в нужном направлении. Так, особое внимание должно уделяться классическим целям и начальному образованию, популяризации достижений науки и способам адаптации к жизни. Предпочтение должно отдаваться прямому общению учителя и ученика. Необходимо пересмотреть концепцию среднего образования с учетом общей перспективы образования в течение всей жизни. В любом возрасте обучение должно сочетаться с трудовой деятельностью. Развитие новых форм образования потребует новых форм оценки знаний и умений. Необходимо найти новые формы сотрудничества между школой, вузом семей, предпринимателями; преподаватели обязаны постоянно повышать свою квалификацию. Реформы в образовании должны проходить во власти простых рыночных механизмов. Цель развития новых информационных технологий – облегчение доступа к знаниям для максимального числа людей. Не менее четверти всех средств, выделяемых на образование, должно быть направлено на целеобразование. Национальное законодательство в сфере образования должно соответствовать международным нормативным актам [2].

В «Концепции воспитания школьников в современных условиях» авторы рассматривают воспитание с двух сторон: адаптация человека в обществе (социализация) и сохранение индивидуальности (саморазвитие) как равноправные процессы. Для практики управления воспитанием данный документ можно квалифицировать как революционный. Впервые социализация и саморазвитие рассматриваются как рядоположенные понятия в официальном документе [3].

Рассматривая воспитание как компонент социализации, авторы Концепции выделяют следующие факторы, влияющие на человека:

- макрофакторы (общество, мир);
- мезофакторы (этнокультурные условия и тип населения);
- микрофакторы (семья, детский сад, школа, общество сверстников, СМИ).

В идеале социализированный человек должен воспитываться в обществе, отвечать его запросам, но, с другой стороны, полностью подчиняясь требованиям общества, он теряет свою индивидуальность. Ведущая цель воспитания – идеал всесторонне развитой личности, который ориентирует на широкий подход к человеку, предполагает органическое единство

интеллектуальных, физических, нравственных, эстетических, трудовых качеств личности, а также целостность бытия, сознания и самосознания, эмоционально-потребностной сферы и поведения человека. В современном понимании, по мнению авторов, воспитание – это не прямое воздействие на личность, а социальное взаимодействие с ней различных субъектов. Воспитательная эффективность такого взаимодействия определяется тем, какие личности в нем участвуют, в какой мере люди осознают и ощущают себя личностью и видят личность в каждом.

В рассматриваемом документе определены задачи воспитания молодежи как дееспособной части общества:

- философско-мировоззренческая подготовка молодежи (помощь в определении смысла жизни; формирование нравственной системы ценностей и потребности в ее проектировании, в самоосуществлении);

- приобщение к системе культурных ценностей, отражающих богатство общечеловеческой культуры, в том числе культуры своего народа, Отечества, формирование потребности в высоких культурных ценностях;

- выявление и развитие природных задатков и творческого потенциала каждого ребенка, подростка, юноши, реализация их склонностей и способностей в разнообразных сферах человеческой деятельности и общения,

- формирование общечеловеческих норм гуманистической морали (доброты, взаимопонимания, милосердия, веры в созидательные возможности человека, терпимости по отношению к людям), культуры общения, культивирование интеллигентности как высокой меры воспитанности;

- развитие внутренней свободы, способности к объективной самооценке и саморегуляции поведения, чувства собственного достоинства, самоуважения, готовности и способности к рефлексии;

- воспитание уважения к закону, нормам совместной жизни; развитие гражданской и социальной ответственности как важнейшей черты личности для сохранения человеческой цивилизации;

- воспитание положительного отношения к труду, социально ценной целеустремленности, предприимчивости, честности и ответственности в деловых отношениях;

- воспитание и развитие потребности в здоровом образе жизни, способности быть членом коллектива, хорошим семьянином.

В рассматриваемой Концепции определены ориентиры современной гуманистической воспитательной системы: человек, семья, отечество, труд, знания, культура, мир, земля. Основными принципами создания гуманистической системы воспитания являются: личностный подход к воспита-

нию, природосообразность и культуросообразность воспитания; гуманизация межличностных отношений; опора не только на сознание и поведение ребенка, но и на его чувства; деятельностный подход к воспитанию; дихотомический подход к организации воспитательного процесса, дифференциация воспитания; средовой подход к воспитанию.

Воспитательная система есть целостный социальный организм, возникающий в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания, таких как цели данной воспитательной системы, субъекты, их деятельность, общение, отношение, освоенная среда. Он характеризуется такими составляющими, как образ жизни коллектива и его психологический климат. Становление и развитие воспитательной системы происходит не стихийно. В то же время в деятельности образовательных учреждений сохраняются своеобразные зоны неупорядоченности. Самостоятельно школы решить проблемы воспитания не могут, необходимо сочетание с другими учреждениями образования и культуры, а также семьей. Авторы подчеркивают, что эффективность школьного воспитания зависит, по крайней мере, от пяти факторов: самих детей, государства, семьи, среды окружения, школы.

Для современных воспитательных систем характерен ряд недостатков: объектная направленность воспитания; формализм и мероприятизм в воспитании: авторитарный стиль воспитания; разрыв обучения и воспитания: нарушение взаимосвязи в организации воспитательного процесса семьи и образовательных учреждений.

Пути повышения эффективности деятельности воспитательной системы заключаются в следующем:

- систематическое изучение каждого ребенка, что позволит разработать индивидуальные варианты воспитания и развития, гуманизировать воспитательный процесс;
- разнообразие средств обучения, обеспечивающих раскрепощение личности ребенка в учебном процессе;
- повышение гуманитарной направленности всех предметов школьного цикла;
- кропотливый труд педагога, который даст возможность проявить интересы детей и свои интересы;
- клубная деятельность, которая позволит организовать жизнь неформально, даст возможность развить скрытые способности ребенка;
- организация игр, повышающих жизненный тонус детей и возможность самопознания;
- гуманизация сферы общения детей;

- оптимальное сочетание коллективных, групповых, индивидуальных и массовых форм воспитания;
- формирование у школьников патриотического сознания.

Авторы Концепции подчеркивают, что воспитание учащихся в духе свободы, личного достоинства и демократии требует, чтобы школа строилась как демократическая община, способная к самоуправлению и саморегуляции. В ее избранных управленческих органах учащиеся принимают активное участие: совместно с учителями, родителями, общественностью создаются различные объединения по интересам (клубы, кружки, театры, кооперативы, спортивные, благотворительные, художественные общества, творческие мастерские и др.).

Программа развития воспитания в системе образования России в 1999–2000 гг. является документом ведомственного значения и определяет направления воспитания в учреждениях дошкольного, общего, дополнительного образования [4]. Основным достоинством ее является четкое прописывание условий обеспечения воспитательного процесса: нормативно-правовых, материально-технических, учебно-методических. Часто бывает, что выдвигаемая идея достаточно хорошо прорабатывается на методологическом, теоретическом, методическом уровнях, но на этапе технологии дает сбой. Именно из-за нарушения или незнания технологии результаты процесса (педагогического, управленческого) не соответствуют замыслу. Проблема – в отсутствии механизма функционирования (алгоритма), обеспечивающего реализацию подхода, идеи.

Так, гуманизация в воспитании реализуется через технологию системного личностно-ориентированного подхода. Гуманистический подход является с точки зрения технологии личностно-ориентированным. Следовательно, на всех уровнях социально-педагогической системы должен быть реализован именно этот подход: уровни целей, планирования, организации, анализа, контроля; уровни администрации, педагогического коллектива, учащихся.

Что является ядром такой технологии? Все зависит от роли личностно-ориентированной технологии в педагогическом процессе, положения в существующей организационной структуре, структуре отношений субъект-объект, субъект-субъект. В основе административно-командной системы лежит воздействие, в переходный период – влияние, демократической – взаимодействие. Главное назначение любого педагогического процесса – постоянный перевод ученика на более высокий уровень развития с учетом зоны ближайшего развития ребенка. Отсюда личностно-ориентированная технология как способ организации процесса, который

приводит в движение внутренние механизмы развития личности. Задача воспитания – установление разумного баланса между индивидуальным развитием и социализацией личности. Необходимо так организовать взаимодействие, чтобы его результатом стал рост активности самой личности. Гуманизация воспитания – это значит, воспитателя и воспитанника.

С точки зрения социализации процесс развития личности происходит следующим образом: усвоение и присвоение внешних норм поведения, ценностей происходит сначала в социальном плане, а затем во внутреннем – психическом. Человек развивается только в социальной среде, под «внешним контролем» усваивает нормы поведения. Личность усваивает нормы поведения, затем принимает их и потом социализирует взаимодействие.

Каковы условия организации социального взаимодействия?

Это конфликт, организация положительной мотивации, разноразное ограниченное единение участников и групп взаимодействия.

Система, реализующая личностно-ориентированные технологии, называется адаптивной. Признаки ее следующие: познавательное, общесоциальное, общекультурное развитие учащихся посредством реализации базисного компонента учебного плана; индивидуальное развитие ребенка, продвижение от индивидуального до потенциального уровня; развитие природно-социальных задатков ребенка на занятиях философии, изобразительного искусства, музыки, ритмики, физической культуры, труда; социальное развитие и самореализация учащихся.

В образовательном учреждении воспитательная работа уже не может рассматриваться как набор разрозненных мероприятий, добавочных по отношению к урочной деятельности, вообще вынесенных «за скобки» преподавательской деятельности. Сегодня воспитание и должно быть понято как взаимодействие и сотрудничество взрослых и детей в сфере их совместного бытия. Не столько сам жизненный опыт (который может быть разным), не столько актуальный уровень воспитанности человека (ребенка) определяют педагогический успех или неуспех, сколько отношение педагога к ребенку и к себе в контексте данного опыта, готовность выйти за его пределы, изменяя себя соответственно направлению человеческого роста. Таким образом, сложность современной жизненной ситуации смещает основные акценты воспитательной работы в сторону усилий самого человека.

Главное в воспитании – ожидание не ответного, а ответственного действия. Смысл и назначение воспитательной работы – создание ситуаций для выбора в ключевых жизненных позициях. Если обучение рассматри-

вать как целенаправленное информационное обеспечение развития человека, то воспитание можно рассматривать как гарант того, что полученная информация используется человеком во благо себе, обществу, природе.

Как педагог понимает свою задачу, так и действует. Для одного работа с ребенком – это процесс решения множества педагогических задач различных типов, для другого – управление развитием личности, для третьего – повседневная работа в поддержку (или наоборот противодействие) опыта подрастающего поколения, для четвертого – воздействие, для пятых – взаимодействие, для шестого – обращение к себе, развитие своих педагогических способностей. В том, как педагог определяет смысл своего труда, проявляется степень его свободы. Кто свободен сам, тот уважает свободу и внутренний мир других, в том числе ребенка. С позиции педагога воспитательная работа может рассматриваться как индивидуальный способ реализации учителем своей педагогической концепции в конкретной ситуации воспитания, с позиции ребенка как способ освоения мира, нахождение своего места в жизни, определение своего «Я».

В Указе Президента о «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг.», в Программе духовно-нравственного развития личности, в Письме Минобрнауки РФ от 13 мая 2013 № ИР-352/09 «О направлении программы. Программа развития воспитательной компоненты в общеобразовательных учреждениях» воспитание и социализация определены как самостоятельное направление образовательной деятельности.

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. воспитание рассматривается как стратегический национальный приоритет, требующий консолидации усилий различных институтов гражданского общества и ведомств на федеральном, региональном и муниципальном уровнях. В рассматриваемом документе очень четко определены и конкретизированы механизмы управления воспитанием на уровне всех социальных институтов: поддержка семейного воспитания, развитие воспитания в системе образования, расширение возможностей информационных ресурсов, поддержка общественных объединений. Определен и детализирован до уровня инструментов управления понятийный ряд основных направлений воспитания: гражданское, патриотическое, духовное и нравственное, трудовое воспитание и профессиональное самоопределение, экологическое, приобщение детей к культурному наследию, популяризация научных знаний, физическое воспитание и формирование культуры здоровья.

Необходимо отметить, что во всех вышерассмотренных документах выдерживается единый подход к определению понятия «воспитание»

и ключевым подходам к инструментам реализации воспитательной деятельности.

Представляют интерес выводы диссертационного исследования В.Н. Кондрашова [5], который отмечает, что для разрешения противоречия между социальными ожиданиями повышения воспитательного потенциала школы и реальной школьной практикой, определения социально и личностно значимых целей и задач школьного воспитания, необходима более глубокая разработка педагогической наукой и практикой проблемы управления развитием воспитательной системы школы. Разработка концепции школы и технологии управления развитием воспитательной системы требует определения методологических подходов к организации опытно-экспериментальной работы и конкретизации их применительно к исследуемой проблеме. В качестве основных методологических подходов рассматриваются системно-деятельностный, синергетический, отношенческий, личностно-ориентированный, диалогический и культурологический подходы.

Складывающиеся в образовательных учреждениях воспитательные системы в настоящее время не обеспечивают ожидаемой результативности. В частности, нерегулируемые, стихийно складывающиеся воспитательные процессы в образовательных учреждениях не только приводят к снижению уровня воспитанности учащихся, но и к росту бездуховности в школьной среде. Следовательно, эти процессы, как и сама воспитательная система образовательного учреждения, нуждаются в упорядочении, в построении целостной структуры управления. В частности, возникает необходимость не только в разработке новой модели воспитательной системы, но и в определении содержания деятельности всех участников педагогического процесса по ее формированию и развитию, созданию таких условий, при которых эта деятельность обеспечивала бы качественно более высокий результат воспитания школьника.

В ходе диссертационного исследования В.Н. Кондрашова установлено, что важное значение для эффективного управления воспитательной системой школы имеет содержание управленческой деятельности всех субъектов системы. На каждом из этапов создания воспитательной системы основное содержание управленческой деятельности для всех участников имеет свои особенности:

- при переходе от одного этапа создания воспитательной системы к другому сложность задач возрастает;
- с качественным развитием системы все большее значение приобретает сотрудничество между субъектами системы, усиливается роль самоуправления, расширяется и качественно улучшается среда системы;

- в процессе эволюции воспитательной системы возрастает комфортность школьного микроклимата, теснее становится сотрудничество школы и науки, возрастает сплоченность взросло-детского коллектива;
- с качественным развитием системы возрастает эффективность системы управления, в которой серьезное значение играют всевозможные центры управления.

На этапе становления воспитательной системы школы основным содержанием управленческой деятельности для создания условий ее становления являются: формирование социального заказа школы; подбор и расстановка педагогических кадров и контроль за качеством их работы; организация насыщенной, эмоциональной и разнообразной воспитательной деятельности в классах, параллелях и школе; осуществление подбора и расстановки управленческих кадров; создание структуры управления и организация работы всех ее элементов.

На этапе функционирования основным содержанием управленческой деятельности для создания условий функционирования воспитательной системы являются: организация содержания воспитательной деятельности в зоне взаимопроникновения обучения и воспитания и создание новых творческих групп педагогов и учащихся; организация заботы о педагогических кадрах по всевозможным направлениям; организация анализа в конце учебного года по всем аспектам жизнедеятельности школы; создание опытных, экспериментальных групп педагогов с организацией в них научного руководства; создание органа самоуправления школы, совета представителей классов и организация его деятельности.

На этапе обновления воспитательной системы школы основным содержанием управленческой деятельности для создания условий ее развития являются: принятие Программы развития школы; компьютеризация воспитательной деятельности; создание детских научных обществ предметного и межпредметного характера; организация службы аналитической деятельности и разработка ее функционала; организация мониторинга и подведение его итогов.

В работах Л.И. Ключковой [6] анализируется Социальный стандарт Российской Федерации, в котором имеется «Минимальный объем социальных услуг по воспитанию в образовательных учреждениях общего образования», включающий стандартный минимум условий, позволяющих обеспечить возможность духовно-нравственного становления каждого ребенка, его готовность к жизненному самоутверждению. Далее автор определяет необходимые ресурсы для эффективного управления воспитанием в образовательных организациях: научно-методические,

организационные, технологические, информационно-коммуникативные, капитальные.

Научно-методические ресурсы формируются на основе новых смыслов образования как открытого и инновационного образования, на основе концепции модернизации системы образования, на междисциплинарной интеграции научных знаний из области теории управления, экономики образования, стратегического управления, инновационного менеджмента, креативного менеджмента, педагогического менеджмента, тайм-менеджмента.

Наиболее популярна в современном управлении образованием стратегия постепенного совершенствования. Как правило, она используется, когда организация не способна реализовать инновационную стратегию или стратегию обновления, тогда она стабилизируется, долго остается в избранной сфере. В основе стратегии постепенного совершенствования – стремление непрерывно наращивать успех, занимаясь при этом своим привычным делом. Однако социальная сфера настолько динамична, что стратегия постепенного совершенствования становится все менее и менее привлекательной, особенно для организаций, стремящихся занять положение лидера, выжить в условиях конкуренции. Стратегия оптимизации – это адаптация или модернизация существующих процессов к изменившимся условиям экономики и хозяйствования без коренной смены сущности этих процессов. Процесс оптимизации предполагает проектирование изменений, внедрение новшеств, реорганизацию системы управления и различных служб в организации, принятие инновационных решений.

Наименее разработан подход в управлении социализацией и воспитанием с позиций «менеджмента воспитательной работы» – это составная часть педагогического менеджмента; научно обоснованное, целенаправленное и профессионально организованное с учетом современных технологий управление воспитательной работой на основе определенных принципов: системности, комплексности, скоординированности, демократизации, научности, конкретности, направленности на достижение основной цели, продуктивности [7].

Специфику продукта и результатов воспитания и социализации определяет совокупность характеристик: невозможность установить авторство результатов воспитания; незавершенность воспитания, так как человек воспитывается и совершенствуется на протяжении всей жизни; отсроченный характер проявления результатов воспитания (воспитанное молодое поколение – это завтрашняя старость сегодняшнего трудоспо-

собного поколения); заданная обществом гуманистическая направленность воспитания, требующая рассматривать его результаты в динамике.

Организационные ресурсы – это созданная эффективная структура (подразделения, коллегиальные органы государственно-общественного управления и сообщества) и инфраструктура образовательной организации. Инфраструктура школы, направленная на успешную социализацию и воспитание, – это организационно-педагогическое построение, совокупность подсистем и служб, создаваемых, чтобы выполнить цели образования, обеспечить школьную безопасность, выполнить требования к организации здорового питания детей, к организации медицинского обслуживания учащихся и т. д. В инфраструктуру могут входить подразделения и объединения, поддерживающие и сопровождающие различные виды деятельности, включая инновационное проектирование и исследовательскую деятельность. Организация деятельности образовательных комплексов, консорциумов, холдингов, технопарков, бизнес-инкубаторов, ресурсных центров и стажировочных площадок – актуальная сфера деятельности менеджера образования.

Технологические ресурсы составляют современные технологии опережающего управления развитием системы воспитания и социализации: технология проектного управления, социального партнерства, технология молодежной экспертизы управленческих решений, технология ресурсообразования, информационные и диалоговые технологии и др.

Так, технология социального партнерства используется в организации полисубъектного взаимодействия, общих действий учащихся и педагогов разных школ, в сотрудничестве с субъектами, заинтересованными в успешной социализации детей и молодежи: с семьями обучающихся, учеными вузов и НИИ, работниками детских учреждений дополнительного образования, культурных и спортивных учреждений, общественными объединениями и организациями, органами исполнительной власти и др. [7].

Применение технологии социального проектирования обеспечивает активное включение педагогов и детей всех возрастов в общественную жизнь своего микрорайона, округа, города. Учащиеся более осознанно начинают ощущать себя гражданами, имеющими как определенные права, так и обязанности. Возможность познакомиться с реальным функционированием различных уровней властных структур, средств массовой информации, социологических служб, различных общественных институтов является важным фактором социализации личности [7].

Внедрение технологии проектного управления требует от всех педагогов гибкости, способности к постоянным изменениям, компетентности

в инновационной деятельности, инновационного мышления и инновационного поведения. В алгоритме проектного управления, как правило, обновляется должностной функционал, или возникают новые должности, например, менеджер проекта.

Технология ресурсообразования, разработанная и апробированная нами в процессе опытно-экспериментальной работы, позволяет решать многие задачи обновления системы воспитания и социализации и имеет следующий алгоритм: мониторинг потенциала субъектов; образование новых смыслов (воспитания, социализации); моделирование изменений и выбор оптимальной модели развития; создание программы или инновационного проекта; опережающее создание условий для реализации программы или проекта; формирование профессиональных и организационных компетенций субъектов деятельности; закрепление ресурса как реального актива (в традиции, принципе, воспитательной системе, компетенции руководителя и т. д.).

Информационно-коммуникативные ресурсы (школьное телевидение, компьютерные коммуникации) усиливают открытость воспитательного пространства, переводят на современный уровень взаимодействие с социальным окружением школы. Развивая систему школьной социализации, следует придавать особое значение влиянию как институциональных, так и стихийных факторов социализации. Креативная образовательная среда выступает в качестве отдельного, «самостоятельного» фактора, обуславливающего успешность социализации. В креативной среде развиваются творческие способности обучающихся, их таланты и одаренность, складывается инновационная позиция педагога, разрабатываются инновационные педагогические проекты. У классных руководителей есть потребность в совершенствовании своих качеств, форм и методов воспитательной работы, повышении эффективности своих действий, связанных с воспитанием учащихся, ростом их сплоченности, организованности, улучшением микроклимата и т. п.

Капитальные ресурсы – совокупность средств обеспечения деятельности образовательной организации в соответствии с миссией и образовательными программами. Базой реализации программ социализации и воспитания являются методические кабинеты; творческие мастерские; библиотека (с читальным залом); спортивный зал; помещение для организации деятельности вожатого и органов для ученического самоуправления; различные музыкальные классы, танцевальные и театральные студии; лекционный зал; кабинеты психологической разгрузки, логопеда, скрининг-диагностики; игротека; актовый зал; кабинеты для администра-

тивного и медицинского персонала; столовая (с производственной зоной и буфетом); а также специально отведенная вокруг школы территория со спортивной площадкой для учащихся и игровая площадка для маленьких детей. Все вышеперечисленное, относящееся к капитальным ресурсам, должно всемерно способствовать осуществлению программ воспитания и социализации обучающихся.

В заключение статьи приведем пример из практики управления воспитанием. Обсуждение с педагогами и руководителями проблем воспитания на заседании секций Педагогических чтений работников образования города Екатеринбурга, анализ предложенных ими тем для публикации в сборнике тезисов позволил определить рассмотрение понятия «воспитание» в следующих нижеприведенных аспектах [8].

Воспитание как система: идея воспитательной системы и воспитательного процесса; деятельность, обеспечивающая реализацию цели; субъект воспитательной деятельности; среда системы (внутренняя и внешняя); управление, обеспечивающее целостность и развитие системы; методики изучения и оценки эффективности работы воспитательных систем; идеи моделирования организации воспитательной системы.

Воспитание как социализация и адаптация: функция сохранения общества, целенаправленная педагогическая деятельность, принципы воспитания (природосообразность, культуросообразность, центрация на личности воспитанника), гуманистический подход, социальное и межличностное взаимодействие, система прав и обязанностей, типы воспитательных учреждений, психолого-педагогическое сопровождение процесса воспитания.

Воспитание как личностное и профессиональное самоопределение: критерии жизненного и профессионального самоопределения; осознание, самостоятельность и ответственность выбора профессии: возможности и формы непрерывного образования профессионала: психологические, педагогические, социальные технологии в системе государственного воспитания; информационное, правовое, методическое и управленческое обеспечение условий личностного и профессионального самоопределения.

Воспитание как развитие личности: личность, цель, субъект, объект развития воспитательной системы, общение как важнейший инструмент воспитания личности, личность как творец себя и окружающих обстоятельств, самовоспитание и саморазвитие, игра как социокультурный феномен, роль педагога в воспитательном процессе.

Воспитание как культурная традиция: духовное наследие, общечеловеческие ценности, семейное воспитание, религиозное воспитание, воспитание как творческий процесс, народная педагогика, эстетическое

воспитание, нравственное воспитание, история создания воспитательных систем, культурные традиции Урала.

Воспитание как образ жизни: среда как образ жизни, влияние среды на воспитание детей и подростков, воспитание здорового образа жизни, значение созидательного, социально-значимого труда в процессе воспитания, взаимодействие социума, школы, семьи и общественности, социально-педагогическое пространство школы и города.

Воспитание как система воспитательной работы: цели: технологии; методики; воспитательные мероприятия; планирование, организация, контроль воспитательной работы; роль педагога и классного руководителя.

Воспитание как обучение: возрастной подход, роль звеньев образовательной системы в организации непрерывного воспитательного процесса, воспитывающий характер обучения, требования к учителю, воспитателю, классному руководителю, социальному педагогу в организации воспитывающей среды, общественное самоуправление, роль дополнительного образования в воспитании.

Литература

1. Гессен, С.С. Основы педагогики. Введение в прикладную философию [Текст]. – М., 1995.

2. Непомнящая, Т.А. Основные направления Программы VI городских Педагогических чтений «Воспитание: проблемы и опыт образовательной практики Екатеринбурга» [Текст] / Т.А. Непомнящая [и др.] // Воспитание детей: проблемы и опыт образовательной практики Екатеринбурга : тезисы VI городских пед. чтений (18 октября – 3 ноября 2000 г.) / сост. и общ. ред. А.А. Симоновой. – Екатеринбург : изд-во Дома учителя, 2000. – С. 11–12.

3. Концепция воспитания учащейся молодежи в современных условиях [Текст]. – М., 1991.

4. О направлении программы. Программа развития воспитательной компоненты в общеобразовательных учреждениях [Текст] : письмо Минобрнауки РФ от 13.05.13 № ИР-352/09.

5. Кондрашов, В.Н. Управление развитием воспитательной системы школы [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002. – 194 с.

6. Образование: сокрытое сокровище: Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века [Текст]. – М. : Юнеско, 1996. – 31 с.

7. Ключкова, Л.И. Менеджмент воспитательной работы как основа ресурсного обеспечения развития воспитания [Текст] // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2012. – № 1. – С. 24–28.

8. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 гг. [Текст] : утв. Указом Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761.

И.А. ЛАРИОНОВА, Р.Х. ИСХАКОВ

Профессиональное воспитание бакалавров в условиях практики

В высшей школе вопросы профессионального воспитания стали исследоваться по мере возрастания потребности в профессионализме и квалифицированных специалистах во всех областях трудовой деятельности.

Многообразие определений профессионального воспитания связано, во-первых, с разными подходами к пониманию сущности самой категории «воспитание», во-вторых – с многообразием тех требований, которые предъявляются к выпускнику высшей школы как профессионалу и личности.

В.С Безрукова в учебнике «Педагогика. Проективная педагогика» пишет, что «профессиональное воспитание – передача опыта осуществления профессиональной деятельности» [1, с. 55]. Автор утверждает, что профессиональное воспитание является сложным, неоднозначным и многофакторным явлением и зависит от внешних факторов.

С.Я. Батышев подчеркивает направленность профессионального воспитания на формирование личности и подготовку человека к активному участию не только в производственной, но и в общественной жизни. Он рассматривает понятие «профессиональное воспитание» преимущественно составной частью профессионального образования, профессиональной подготовки и педагогического процесса в учебном заведении [2, с. 308].

В.И. Белов понятие «профессиональное воспитание» трактует «как процесс формирования нравственного облика, профессиональных мотивов, интересов, ценностей, а также профессиональной компетентности, мобильности современного профессионала, развития его профессиональной культуры, которая обеспечивает высокое качество трудовой деятельности, успешность социальной адаптации, конкурентоспособность на рынке труда и формирует его как субъект труда и профессиональной культуры» [3, с. 49].

Изучение также работ Н.М. Борытко, Т.И. Гущиной, Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, В.А. Сластенина и др. позволило выяснить два разных подхода к определению понятия «профессиональное воспитание».

Первый подход можно назвать традиционным. Авторы рассматривают воспитание как формирование профессионально-важных качеств, перечень которых изменяется в зависимости от будущей профессии. Основой для формирования профессионально-личностных требований к выпускнику вуза служат профессионально-квалификационные характеристики (профессиограммы), нормативно-правовые документы, должностные ин-

струкции. В результате выделяются профессионально-личностные качества будущего специалиста: мотивы выбора профессии, профессиональная направленность, профессиональное мышление, профессиональная мобильность и др.

Второй подход развивается в русле личностно-ориентированного образования, при этом выделяются цели развития ценностно-смысловой сферы специалиста – определение ценности для общества и государства и личностная характеристика специалиста, необходимая для профессиональной деятельности.

Так, Е.А. Климов утверждает, что «профессиональное воспитание, как процесс по личностной подготовке студента к профессиональной деятельности, актуально в системе профессиональных отношений «Человек – Человек», и в частности в образовательной сфере и в социальной сфере, ориентированных на успешную социализацию людей разной возрастной и социальной категорий» [4, с. 2].

При подготовке бакалавров психолого-педагогического образования, ориентированных на работу в социальной сфере, И.М. Невлева и Л.В. Соловьева утверждают, что «профессионализм специалистов социальной сферы, как результат профессионального воспитания, складывается на основе личностных и профессиональных качеств:

- развитие личностного интереса к выбранной профессии;
- формирование профессионально-мотивационной установки на деятельность;
- формирование профессионально-личностной «Я – концепции» [5, с. 248].

Профессиональное воспитание личности специалистов образовательной сферы, как отмечает Н.А. Ершова, является внутренней стороной этих процессов и проявляется в «развитии устойчивого положительного отношения к избранной профессии, в появлении субъективного чувства удовлетворенности данным видом деятельности» [6, с. 147].

С точки зрения М.В. Фирсова профессиональное воспитание студентов педагогических специальностей «включает в себя комплекс интегративных целей и задач, направленных на развитие когнитивной, мотивационно-ценностной, операциональной сфер личности профессионала, на становление профессионального самосознания будущего учителя, формы и методы совместной продуктивной деятельности педагогов и студентов» [7, с. 263].

Таким образом, понятие «профессиональное воспитание студента» определяется не только знаниями, умениями, навыками и компетенциями,

сформированными у студента в период обучения в вузе, но и социальными ожиданиями общества и государства от личности самого выпускника.

Профессиональная деятельность в системе образования и социальной защиты сопряжена с интеллектуальными, эмоциональными и физическими перегрузками, что приводит порой к эмоциональному выгоранию и уходу человека из профессии. Работать в этих областях деятельности сложно, если у выпускников вузов не сформировано чувство социальной значимости выбранной им профессии и если не определены ценность и смысл этой профессии будущего профессионала.

Изучение научной литературы, а также нашего многолетнего опыта подготовки студентов в Уральском государственном педагогическом университете и Российском государственном профессионально-педагогическом университете позволило нам ввести следующее определение понятия «профессиональное воспитание студента» – это процесс и результат формирования его положительного отношения к профессии и развитию качеств личности, способствующих удовлетворенности профессиональным выбором выпускников в успешной профессиональной деятельности.

Особая роль в профессиональном воспитании студентов педагогических вузов принадлежит производственной практике.

При анализе государственных стандартов высшего профессионального образования (ГОС ВПО) всех поколений, начиная с 1995 года и заканчивая ФГОС ВО, наблюдается тенденция развития высшего профессионального образования в направлении усиления и расширения практико-ориентированного подхода, предполагающего, в частности, возрастание роли практики. При этом следует отметить отсутствие четкой стандартизации производственной практики в вузах.

С одной стороны, это может негативно сказываться на результативности практики и ее мониторинга. С другой – дает вузам возможность самим определять концепцию практики: содержание, организацию, методику проведения практики, критерии ее оценки.

Определенная свобода в организации практики студентов педагогических вузов предусматривается стандартами нового поколения ФГОС-3+. В частности, «при разработке программ бакалавриата организация выбирает типы практик в зависимости от вида (видов) деятельности, на который (которые) ориентирована программа бакалавриата. Образовательная организация вправе предусмотреть в программе бакалавриата иные типы практики дополнительно к установленным настоящим ФГОС ВПО» [8, с. 16]. Это дает возможность вузам дальнейшее расширение прав и обязанностей студентов.

В условиях практики происходит процесс активного освоения норм, ценностей, особенностей социально-педагогической деятельности, приобретение умений и навыков будущей профессиональной деятельности, обеспечивающих принятие на себя новой социальной роли, гармоничное вхождение студента-практиканта в систему профессиональных и социальных отношений.

Методологическим походом в организации и проведении практики, отражающим профессиональное воспитание студентов, является аксиологический.

В философском словаре дается определение аксиологии как «философской дисциплины, занимающейся исследованием ценностей как смыслообразующих оснований человеческого бытия, задающих направленность и мотивированность человеческой жизни, деятельности и конкретным действиям, поступкам» [9, с. 12].

Аксиологический подход основывается на понятиях ценность, смысл, гуманизм. Проблема аксиологического подхода в профессиональной деятельности изучалась многими учеными – Е.С. Волковым, Ю.Р. Саарнийт, В.Г. Харчевым, М. Титма, Е.Н. Шияновым и др.

Методологические основы аксиологического подхода были сформулированы и обоснованы в конце 1980-х гг. В.А. Сластениным, А.И. Мищенко и Е.Н. Шияновым в рамках совместного исследования проблем педагогического образования. Ими выделены принципы, раскрывающие сущность аксиологического подхода в образовании:

«– равноправие философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей при сохранении разнообразия их культурных и этнических особенностей;

– равнозначность традиций и творчества, признание необходимости изучения и использования учений прошлого и возможности духовного открытия в настоящем и будущем;

– экзистенциальное равенство людей, социокультурный прагматизм вместо демагогических споров об основаниях ценностей;

– диалог и подвижничество вместо мессианства и индифферентности» [10, с. 100].

Логическую последовательность формирования профессиональных ценностей у студента к будущей профессии предложил В.А. Сластенин: «...раскрытие ценностей профессии – определение ценностных ориентаций специалиста – раскрытие специфики его нравственного сознания, нравственных отношений – обоснование его нравственно-гуманистических качеств – выдвижение этических принципов деятельно-

сти», которую мы включили как важный компонент концепции практики [10, с. 319].

А.Б. Кирьякова в книге «Педагогическая аксиология» утверждает, что процесс профессионально-личностного становления есть реконструкция содержания его потребностно-мотивационной, ценностно-смысловой сфер. А.Б. Кирьякова приходит к выводу, что «ценностно-смысловая ориентации является определяющим фактором профессионально-личностного становления» [11, с. 52].

По нашему мнению, профессиональное воспитание студента в условиях практики будет успешным, если студентами-практикантами принято осознаваемое понимание выбранной профессии, ее социальная значимость и желание осваивать профессиональную деятельность в период прохождения практики.

В условиях практики формируется ценностно-смысловое отношение студента – будущего педагога к социально-педагогической деятельности, которое на основе аксиологического подхода определяют как:

«– сформированность ценности данной профессии для общества, государства;

– сформированность личностного видения и осознания себя в сфере этой профессиональной деятельности;

– сформированность педагогического оптимизма по поводу себя как специалиста» [12, с. 137].

Таким образом, профессиональное воспитание студентов в условиях практики позволяет решить следующие задачи:

– ценностное отношение студента к выбранной профессии (отношение к себе как будущему специалисту);

– ценностное, гуманистическое отношение к другим людям, требующим внимания и заботы социального педагога (отношение к людям);

– понимание студентом-практикантом, ради чего организован данный вид профессионально-познавательной деятельности.

Выдвигаемые задачи решаются в период прохождения практики поэтапно:

– осознание социальной значимости данной профессии для общества, государства;

– понимание своей роли в выбранной профессии;

– определение личностного потенциала по освоению этой профессии;

– осознание личностной мотивации на общение, взаимодействие с людьми с определенными проблемами;

- формирование уверенности в реализации социально-педагогической помощи людям, попавшим в трудную жизненную ситуацию;
- осознание доверия к себе как потенциальному специалисту в системе образования и системе социальной защиты.
- формирование профессионального оптимизма как будущего специалиста.

Формирование позитивного ценностно-смыслового отношения студента-бакалавра к выбранной профессии позволит ему утвердиться в трудной и сложной деятельности по оказанию социально-педагогической помощи людям, попавшим в трудную жизненную ситуацию.

Литература

1. Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика [Текст] : учеб. для индустриально-пед. техникумов и для студентов инженерно-пед. специальностей. – Екатеринбург : Деловая книга, 1999. – 344 с.
2. Профессиональная педагогика [Текст] / под ред. С.Я. Батышева. – М. : Профессиональное образование, 1999. – 904 с.
3. Белов, В.И. Система профессионального воспитания в современных социально-экономических условиях развития образования [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2006. – 385 с.
4. Климов, Е.А. Психология профессионала [Текст]. – М. : Ин-т практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 400 с.
5. Невлева, И.М. Теория социальной работы [Текст] : учеб. пособие / И.М. Невлева, Л.В. Соловьева. – Белгород : Кооперативное образование, 2005. – 431 с.
6. Ершова, Н.А. Творческая активность педагогической деятельности молодых учителей как фактор профессиональной адаптации [Текст] : дис. ... канд. психол. наук. – М., 1987. – 204 с.
7. Фирсов, М.В. Теория социальной работы [Текст] / М.В. Фирсов, Е.Г. Студенова. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 370 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата) [Текст] : приказ Министерства образования и науки РФ от 14 декабря 2015 г. № 1457. – М., 2015.
9. Новейший философский словарь [Текст] / сост. и гл. науч. ред. А.А. Грицанов. – Мн. : Книжный дом, 2003. – 1280 с.
10. Сластенин, В.А. Педагогика [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко [и др.]. – М. : Школьная Пресса, 2002. – 512 с.

11. Кирьякова, А.В. Педагогическая аксиология [Текст] : учеб. пособие / А.В. Кирьякова, Г.А. Мелекесов, Л.В. Мосиенко, Т.А. Ольховая. – М. : ИНФРА-М, 2016. – 283 с
12. Исхаков, Р.Х. Ценностно-смысловые основания содержания профессионально-мобильной практики будущих специалистов социальной сферы [Текст] // Ценности и смыслы. – 2014. – № 4. – С. 134–141.
13. Борытко, Н.М. Профессиональное воспитание студентов [Текст] : учеб.-метод. пособие. – Волгоград : изд-во ВГИПК, 2004. – 119 с.
14. Галагузова, М.А. Ценностные ориентации в профессионально подготовке специалистов социальной сферы: науч.-практический аспект [Текст] / М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Екатеринбург : СВ-96, 2010. – Вып. 6. – 384 с.
15. Зеер, Э.Ф. Социально-профессиональное воспитание в вузе [Текст] : практико-ориентир. моногр. / Э.Ф. Зеер, И.И. Хасанова. – Екатеринбург : изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. – 158 с.
16. Иванова, Л.К. Гуманистический ценностный потенциал вузовской учебно-производственной практики социальных педагогов [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2002. – 202 с.

М.Н. РЫСКУЛОВА**Командные взаимодействия обучающихся: понятийный аспект**

Основная задача педагогов вуза – обучение и воспитание эффективных, компетентных, умеющих решать поставленные задачи, стремящихся к саморазвитию молодых людей. Выпускник вуза обязан владеть установленными универсальными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, поскольку в современных условиях рынку труда необходимы специалисты с высоким уровнем образования и воспитания, эмоционально устойчивые к нагрузкам, стрессовым ситуациям, способные ориентироваться в постоянно меняющейся обстановке, самостоятельно принимать решения, мобилизоваться, перестраиваться, работать в команде, вести переговоры, совершенствоваться.

Однако в условиях интенсивной модернизации системы образования за последние два десятилетия сменилось несколько поколений государственных образовательных стандартов, что неизбежно влечет за собой появление новых понятий и терминов. Стандарты высшего образования последней редакции (ФГОС ВО 3++) значительно меняют условия повышения уровня подготовки выпускников вузов, качества образования и воспитания молодежи. Между тем метаморфозы комплексных нормативов направлений подготовки и специальностей предопределяют проблемы формирования системы ключевых понятий профессионального образования.

В соответствии с компетентностным подходом в ФГОС ВО 3++ в состав универсальных компетенций выпускника технических вузов включена компетенция УК-3 «Командная работа и лидерство», определяемая как «способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде» [1]. Такая интерпретация компетенции и исключительно сжатая формулировка ее индикаторов не раскрывает совокупности основных характеристик компетенции (структуры, методов формирования и оценки). Между тем поэтапные шаги по воспитанию студентов и организации обучения их эффективной командной работе в вузе невозможно без уточнения базовых понятий в этой области. Рассмотрим проблемные положения компетенции УК-3.

В ФГОС ВО для определения командной работы введен детерминант «социальное взаимодействие», в то время как термин «социальное» – в широком смысле слова охватывает все сферы человеческих отношений, а в учебной и справочной литературе понятие «социальное взаи-

модействие» не имеет однозначной трактовки. На первый план выводят или обмен действиями, или способ реализации социальных связей, или совокупность взаимозависимых социальных действий, или процесс взаимодействия социальных субъектов друг с другом, или отношения между индивидом и социальной группой [2]. Такая «размытость» понятия усугубляет проблемы внедрения новых нормативных документов в образовательно-воспитательный процесс.

Неоднозначно воспринимается в трактовке компетенции и термин «способность», который широко применяется в самых различных практических областях. Как правило, способности тесно связаны с тем или иным видом выполняемой деятельности: высокие способности определяют качественную и эффективную деятельность, низкие способности – некачественную и неэффективную деятельность.

Чаще всего феномен способности объясняется следующим образом [3]:

1) способности сводятся к всевозможным психическим процессам и состояниям, вытекают из их характерных особенностей у данного человека;

2) способности сводятся к высокому уровню развития общих и специальных знаний, умений и навыков (ЗУНов), обеспечивающих успешное выполнение человеком различных видов деятельности;

3) способности это не ЗУНы, а то, что обеспечивает их быстрое приобретение, закрепление и эффективное использование на практике.

Способности – это не совокупность знаний, умений и навыков, однако это не означает, что они никак не связаны со знаниями и умениями. От способностей зависят легкость и быстрота приобретения знаний, умений и навыков. А эти приобретенные знания и умения, в свою очередь, содействуют дальнейшему развитию способностей, в то время как отсутствие соответствующих знаний и навыков тормозит развитие способностей [3; 4].

Способности – это индивидуально-психологические особенности человека, определяющие при прочих равных условиях быстроту, основательность, легкость и прочность овладения различными видами деятельности [5]. Проявление способностей всегда строго индивидуально и чаще всего неповторимо. Поэтому свести требования по сформированности компетенции обучающихся к набору конкретных показателей определенной способности, по нашему мнению, представляется невозможным.

Необходимость обоснования однозначного понятийного аппарата ФГОС ВО очевидна. Понятие, как исходная логическая форма, должно отражать существенные отличительные признаки предмета, а объем и содержание понятия являются его структурными элементами. Объем поня-

тия воссоздает множество удерживающих данное понятие составляющих, которые обладают признаками. Содержание понятия отображает совокупность существенных признаков этого множества составляющих, на основании которых их можно выделить и обобщить в данном множестве.

Мы считаем, что базовыми понятиями для формулировки УК-3 должны стать понятия «командные взаимодействия» и «умение».

На основании методики построения исходной логической формы понятий рассмотрим логическую характеристику понятия «командные взаимодействия обучающихся».

Характеристика понятия:

- общее (не единичное), так как объем понятия имеет несколько элементов;
- собирательное (не разделительное), так как в нем отображены признаки совокупности, представляющей единое целое;
- абстрактное (не конкретное), так как это отношение, а не предмет и не ситуация;
- положительное (не отрицательное), так как понятие отображает наличие в предмете определенного качества;
- относительное (не безотносительное), так как понятие указывает на отношение к определенному объекту (обучающиеся). Во всех относительных понятиях обобщаются составляющие, рассматриваемые не сами по себе, а как выполняющие некоторые функции.

Объем понятия – командные взаимодействия обучающихся.

Содержание понятия – межличностные взаимосвязанные согласованные действия обучающихся, опосредованные совокупностью знаний, умений, навыков, способностей и личностно-деловых качеств студентов, дающих им возможность успешно осуществлять общую учебную деятельность в команде сокурсников.

Родовое понятие – взаимодействия – процесс взаимной связи, в результате которого каждая из взаимодействующих сторон выступает и как причина другой и как следствие одновременного обратного влияния противоположной стороны [5].

Родовое понятие является подчиняющим понятием, в состав которого входят меньшие по объему подчиненные видовые понятия (командные, студентов):

- «командные» – подчинено взаимодействию, так как взаимодействие – это не только влияние людей друг на друга, но и организация совместных действий, позволяющая группе реализовать общую для ее членов деятельность [6]. При определенных условиях взаимодействие

приобретает особые свойства, которые проявляются в согласованности действий всех членов группы;

– «обучающихся» – опосредованно подчинено взаимодействию, так как взаимодействие – это влияние людей друг на друга, а обучающиеся – лишь признак общего класса «людей».

Таким образом, логическая характеристика понятия «командные взаимодействия обучающихся» помогает уточнить его содержание и объем, что дает возможность употребить данное понятие как более точное, чем «социальное взаимодействие», в соответствии с поставленными в ФГОС ВО задачами: раскрыть структуру заявленной компетенции УК-3.

Но что же мы должны формировать в процессе учебно-воспитательной работы: способность или что-то иное? Чтобы найти понятие, раскрывающее отличительный признак компетенции, обратимся к содержанию самого понятия «компетенция».

Анализ современной теоретической базы исследований по компетентностному подходу позволил прийти к убеждению, что однозначное определение «компетенции» и «компетентности» отсутствует. В педагогике в настоящее время, разделяя понятия «компетенция» и «компетентность», как правило, имеют в виду, что компетенция – некоторое наперед заданное и формально описанное требование к образовательной подготовке обучающегося, а компетентность – это уже его состоявшееся личностное качество человека (его характеристика).

Компетенция, как совокупность определенных знаний, умений, навыков, опыта, ценностей, установок и др., приобретенных в ходе обучения, выступает как сущностный признак компетентности, но компетентности она еще не определяет [7]. О компетентности субъекта можно судить тогда, когда компетенция проявляется в действии, в зависимости от проявления в действии знаний, умений, навыков и других качеств, являющихся ее основой.

Нам близка позиция тех ученых, которые рассматривают компетентность как интегрированное качество личности, определяющее успешность выполнения того или иного вида деятельности в заданной предметной области, а компетенцию – как совокупность взаимосвязанных знаний, умений, навыков и личностных качеств, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для такой продуктивной деятельности.

Под умениями, которые в настоящее время являются лишь «рядовыми» составляющими компетенций, мы понимаем готовность сознательно и самостоятельно выполнять теоретические и практические действия на

основе усвоенных знаний, приобретенных навыков, личностных качеств. Умения относятся к навыкам так же, как программа действия к ее реализации. Умения – шире навыков, они предполагают различные варианты реализации действий. Умения обеспечиваются совокупностью знаний, навыков и особенностей характера человека, формируются путем упражнений и дают возможность выполнения действия не только в привычных, но и в изменившихся условиях [8]. И совершенно очевидно, что именно умения стоят «во главе угла» компетенции, определяя ее суть.

В учебной работе педагоги формируют не «способность осуществлять социальные взаимодействия», а «умение осуществлять командные взаимодействия обучающихся», поскольку сформированность компетенции УК-3 должна оцениваться в зависимости от проявления в действии умений, навыков и других качеств, являющихся ее основой.

Умения командной работы представляют собой сложный комплекс умений, позволяющих устанавливать взаимоотношения с коллегами таким образом, чтобы совместными усилиями эффективно выполнять поставленные задачи.

В нашем понимании умение студента работать в команде – это готовность к осознанному и качественному взаимодействию в команде с участниками образовательного процесса. Это действенное проявление во взаимодействующем единстве 2-х групп умений, связанных с личностными качествами обучающихся, необходимыми для результативной командной работы: умение работать с людьми и умение работать над собой.

Каждое из этих умений связано с определенными личностными качествами обучающихся:

- умение работать с людьми требует таких личностных качеств, как целеустремленность, коммуникабельность, эмпатия;
- умение работать над собой предполагает наличие таких качеств, как инициативность, креативность, стремление к саморазвитию.

Эти умения формируются на основе потенциала личности обучающегося, которая не привязана к какой-либо конкретной профессиональной сфере. Они многофункциональны, надпредметны, многомерны, обладают высокой степенью универсальности, проявляются в учебной деятельности. Для измерения степени их развития существуют валидные и надежные методики.

Поскольку новое поколение ФГОС ВО ориентирует высшее образование на достижение новых качеств, адекватных современным (и даже прогнозируемым) запросам личности, общества и государства, формирование умений осуществлять командные взаимодействия обучающихся

с опорой на адекватно измеряемый результат является одной из актуальных задач высшей школы.

Литература

1. ФГОС [Электронный ресурс] // ФГОС ВО++ по направлению бакалавриата 08.03.01 «Строительство», приказ МИНОБРНАУКИ РОССИИ от 31 мая 2017 г. – Режим доступа: <https://fgos.ru> (дата обращения 12.10.18).
2. Кравченко, С.А. Социология в 2-х тт. – Т. 2: Новые и новейшие социологические теории через призму социологического воображения [Текст] : учеб. для академ. бакалавриата. – 2-е изд. – М. : Юрайт, 2014. – 636 с.
3. Маклаков, А.Г. Общая психология [Текст] : учеб. для вузов. – СПб. : Питер, 2012. – 583 с. : ил. – (Учебник для вузов).
4. Психология [Текст] : учеб. / М.А. Лукацкий, М.Е. Остренкова. – М. : Эксмо, 2007. – 416 с. – (Общеобразовательный стандарт XXI).
5. Полонский, В.М. Большой тематический словарь по образованию и педагогике [Текст]. – М. : Народное образование, 2017. – 870 с.
6. Крысько, В.Г. Психология и педагогика [Текст] : учеб. для бакалавров. – М. : Юрайт, 2013. – 471 с. – Серия : Бакалавр. Базовый курс.
7. Хуторской, А.В. Компетентностный подход в обучении [Текст] : науч.-методическое пособие. – М. : Эйдос ; изд-во Ин-та образования человека, 2013. – 73 с. : ил. (Серия «Новые стандарты»).
8. Психологические основы профессиональной деятельности [Текст] : хрестоматия / сост. В.А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ ; Логос, 2007. – 855 с.

В.Э. ШТЕЙНБЕРГ, Л.В. ВАХИДОВА, Э.М. ГАБИТОВА, Н.Н. МАНЬКО
Профессиональная самооффективность специалиста
и его самосовершенствование

В настоящее время ведущими специалистами и образования, и бизнеса ведутся проработки «портрета» перспективного специалиста, который мог бы отвечать и требованиям условного работодателя, и тенденциям развития основных отраслей производства. В общих чертах всем видится специалист, способный к профессиональному росту, выстраиванию профессиональной карьеры, движению от начинающего, условно, «стажера» к «ремесленнику» и далее – к «мастеру» своего дела. Для подготовки таких специалистов системе образования необходимо знать, что для этого нужно, какие профессионально-личностные факторы определяют успех профессиональной деятельности и достижение профессионального мастерства?

В Научной лаборатории дидактического дизайна Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы выполнено эскизное проектирование бинарной модели, отображающей профессиональную самооффективность специалиста и его самосовершенствование с использованием методов инструментального дидактического дизайна [1]. Концепция проекта исходит из того, что успешное развитие важнейших компонентов процесса самосовершенствования специалиста имеет одну общую основу – профессиональную самооффективность специалиста. Представляется, что ключевыми компонентами профессионального самосовершенствования специалиста являются совершенствование профессионального мышления, совершенствование профессиональной деятельности, совершенствование профессиональной специализации, совершенствование профессионального тайм-менеджмента, совершенствование профессионального новаторства, совершенствование профессионально-личностных качеств, его профессиональное самоуважение.

Рассмотрим кратко, учитывая эскизный характер проекта, каждый из компонентов.

Совершенствование профессионального мышления. Современная образовательная парадигма определяет обучающегося субъектом познавательной деятельности, а современный специалист, соответственно, ценится не за сумму профессиональных знаний и умений, а за навыки поиска и сбора информации, за методы ее эффективной обработки и использования в процессе решения профессиональных задач, в том числе нестандартных, за способность брать на себя ответственность за принятые ре-

шения. Задача учить учиться стимулирует и формирование потребности продуктивного, творческого характера, которые включаются в стратегию подготовки востребованных специалистов [2].

Совершенствование профессиональной деятельности. Производственная деятельность свидетельствует, что значительная часть специалистов действуют стереотипно, в силу сложившихся традиций. В то время как все более востребованы специалисты, способные к переоценке своего труда, выходу за рамки стандартной исполнительской деятельности и выполнению проблемно-поисковой, рефлексивно-аналитической деятельности, отвечающей запросам общества и инициирующей профессиональное совершенствование личности.

Совершенствование профессиональной специализации. В последнее время, в связи с различными процессами оптимизации производства наблюдается тенденция укрупнения рабочих заданий, решения производственных задач пакетного типа. Данные тенденции обуславливают изменения параметров вертикальной и горизонтальной специализации работников (горизонтальная специализация характеризуется числом задач, выполняемых на рабочем месте, а вертикальная – измеряется уровнем контроля за выполнением задач, что относится к должностной позиции). Жесткая регламентация деятельности ограничивает право работника на инициативу, превращает его в средство достижения чужих целей. Данная ситуация является проблемной и для образовательных организаций, и для хозяйствующих субъектов, часть которых вынуждены разрабатывать собственные программы дообучения сотрудников [3].

Совершенствование профессионального тайм-менеджмента. Тайм-менеджмент как «технология организации времени и повышения эффективности его использования» направлен на повышение производительности труда, улучшение корпоративной культуры, повышение качества среды за счет целенаправленного управления временными характеристиками процессов. Экономический аспект тайм-менеджмента заключается в рациональном использовании времени для «возможно значительного повышения производительности труда как отдельного человека, так и всего коллектива в целом». Личностный аспект тайм-менеджмента заключается в том, что «он позволяет человеку обрести значительное количество свободного времени, которое будет позволять ощущать себя свободным, уделять больше внимания своему отдыху и здоровью» [4].

Совершенствование профессионального новаторства. Понятие происходит от лат. *novator*, что означает «обновитель», т. е. человек, который вносит и осуществляет новые, прогрессивные принципы, идеи, приемы

в той или иной сфере деятельности [5]. Оно определяет не только уровень мастерства, но и свойства личности специалиста, обеспечивающие высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности, освоение технологий решения поисковых задач, изучение методов работы успешных новаторов. Профессиональное новаторство вырастает из профессионального творчества, начиная с рационализаторства и далее – к новым профессиональным решениям высокого уровня сложности, к их отработке и внедрению.

Совершенствование профессионально-личностных качеств. При подготовке современного высокообразованного специалиста вузам приходится решать задачи формирования необходимых профессиональных компетенций, воспитывать и развивать профессионально значимые личностные качества (необходимые для эффективного осуществления профессиональных компетенций).

Профессиональные качества специалиста определяются совокупностью требований профессии к личности специалиста и его поведенческим проявлениям. Одна из распространенных классификаций основана на выделении шести групп профессионально-значимых качеств личности специалиста: профессиональная компетентность: высокий уровень образования и культуры, владение профессиональными знаниями и умениями; доброжелательное отношение к людям: доброта, любовь к людям, чуткость, сострадание, желание помочь; организаторско-коммуникативные способности: коммуникабельность, умение управлять людьми, влиять на их позиции и убеждения, аттрактивность, харизматичность; нервно-психическая выносливость: работоспособность, энергичность, инициативность, настойчивость в достижении цели; отношение к себе: адекватность представлений о своей личности, умение решать собственные проблемы, уверенность в собственных силах, самокритичность; высокий морально-этический уровень: бескорыстие, честность, порядочность, ответственность, высокая нравственность [6].

Профессиональное самоуважение специалиста. В общепринятом смысле самоуважение (согласно социологии и психологии) отражает субъективную эмоциональную оценку собственной значимости, а также отношение индивида к себе как к личности [7]. Заметим, что самоуважение и признание себя другими – это два взаимопротивоположных чувства: чем увереннее человек уважает себя сам, тем меньше он нуждается в признании другими людьми, и наоборот: чем сильнее человек жаждет признания, тем более убогим становится его самоуважение [8]. Профессиональное самоуважение присуще человеку, обладающему достойными

убеждениями и поступающему согласно им. Оно характеризуется спокойствием и уверенностью в себе, ощущается личностью как комфортное и мобилизующее состояние, позволяющее достойно преодолевать профессиональные трудности и успешно самореализоваться в профессии. Заметим также, что самоуважение – производное самооценки: при заниженной самооценке возникает недостаток самоуважения, а при завышенной – гиперболизируется чувство собственной значимости. По мнению А. Маслоу, удовлетворение потребности в самоуважении – как и в любви, поддержке, уважении – важнейшее условие личностного роста.

Успешное развитие перечисленных компонентов пространства самосовершенствования специалиста имеет, как упоминалось выше, по мнению авторов, одну общую основу – профессиональную самоэффективность специалиста. Разработанная нами логико-смысловая модель профессиональной самоэффективности специалиста (на примере педагога среднего профессионального образования) представлена на рис.

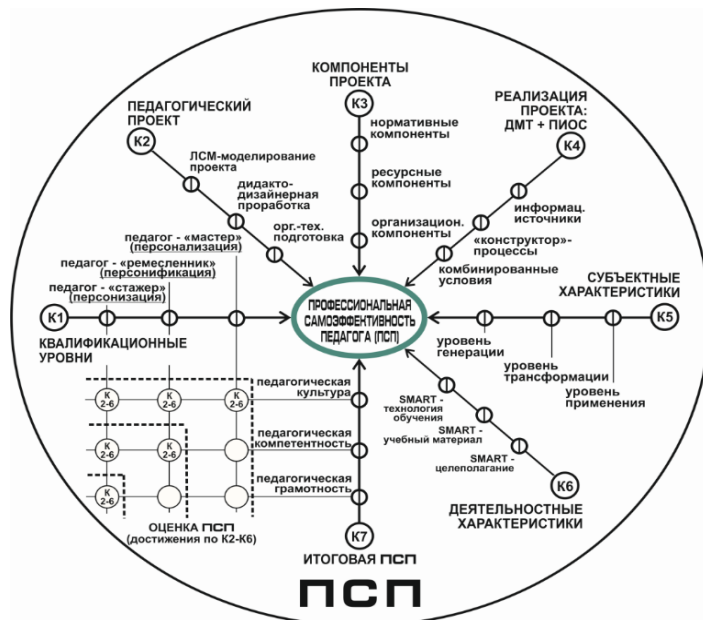


Рис. Координаты профессиональной самоэффективности специалиста (на примере педагога среднего профессионального образования)

В 2015 г., в соответствии с поручением Президента Российской Федерации, был разработан проект модели Национальной системы учительского роста (далее – НСУР) с использованием уровневого подхода к квалификации (профессиональным компетенциям) педагога и доработан профессиональный стандарт педагога на основе усложняющегося состава его профессиональных действий. Доработанный проект профессионального стандарта педагога позволяет выделить основные уровни квалификации педагога и придать им характер развивающейся системы в виде модели карьеры педагога – от выпускника педагогической программы (начальный уровень квалификации) до педагога-наставника (высший уровень квалификации).

Вариант горизонтальной карьеры педагога представлен на координате K1 логико-смысловой модели: каждый следующий уровень (ступень) квалификации может соответствовать существующим в настоящее время категориям, присваиваемым педагогу (первая, высшая). При этом не предполагается занятие учителем новых должностей, а происходит последовательный рост его квалификации (при сохранении должности), выполнение одной и той же трудовой функции, но с усложняющимся составом трудовых действий, позволяющих обеспечить более высокий уровень обучения, воспитания и развития обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями [9].

Первой ступенью профессионального становления и дальнейшего движения к профессиональной самооффективности педагога является «персонизация», под которой понимается уровень подготовки специалиста с изначально заданными характеристиками (условиями обучения, формами и содержанием образования, исходя из минимальных требований к подготовке специалиста). Для этого требуются стандартные образовательные условия формирования профессиональной самооффективности (содержание образования, наличие кадрового потенциала, материально-техническое обеспечение процесса обучения и другое) и традиционные формы обучения с применением активных методов и средств, современных информационно-коммуникационных технологий. Основными особенностями данного уровня являются заданность субъекту условий, деятельности, уровня обучения; интериоризация субъекта; «обезличенность».

Вторая ступень профессиональной самооффективности педагога является «персонификация» – повышенный уровень подготовки специалиста, при котором усиливается обращенность на субъекта образовательного процесса, больше учитываются его потребности и интересы, а также возможности. При этом усложняются организационные и технологические

аспекты образовательного процесса – применение нетрадиционных форм обучения и условий реализации образовательного процесса. Потребность в персонификации – это потребность самореализации человека, проявляется в двух формах: при горизонтальной персонализации – в осознании своих проблемных сторон, самопредъявлении другим людям и самому себе, самопринятии; при вертикальной персонализации – истончение, ослабление и релаксация персоны. В обоих случаях усиливается интегрированность личностных структур, повышаются позитивность, эмпатичность и конгруэнтность человека (К. Роджерс), повышается степень аутентичности, т. е. соответствия личности и сущности. Основная особенность данного уровня – субъект образовательного процесса «взламывает» изначальную заданность, пытаясь реализовать себя, а также экстериоризируется, т. е. вносит в среду и процесс свои индивидуальные особенности, собственное видение.

Третью ступень – «персонализация», под которой понимается высокий уровень подготовки специалиста, изменение роли субъектов образовательного процесса: заданные условия первого уровня полностью трансформируются под индивидуальное видение субъекта, исходя из его предпочтений, возможностей и интересов; сам обучающийся повторяет профессиональные действия педагога и начинает предлагать условия другим участникам процесса. Иными словами, мы начинаем с первой ступени, принимая внешне заданные условия; затем процесс трансформируется, и мы изменяем среду «под себя»; и, наконец, приобретая опыт, можем передавать свое видение и представление оптимального варианта развития событий другим участникам процесса.

Согласно эскизному проекту (и опыту подготовки квалифицированных специалистов в вузах страны), траекторию роста педагога предлагается формировать следующим образом:

- путем выполнения педагогических проектов – К2 модели, включая логико-смысловое моделирование проекта, дидакто-дизайнерную проработку и организационно-техническую подготовку;
- использованием при этом обязательных компонентов проекта – К3 модели, включая нормативные, ресурсные и организационные, компоненты проекта;
- реализуя проект – К4 модели – с учетом информационных источников «конструктор-процессов» и комбинированных условий;
- обретая при этом возрастающие субъектные характеристики – К5 модели, в том числе: уровень применения способов действия, уровень трансформации способов действия и уровень их генерации;

– совершенствуя деятельность на основе умных технологий – К6 модели: эффективного целеполагания, умного учебного материала и технологии обучения.

Итоги прохождения представленной траектории, как сумма достижений по координатам К2–К6, располагаются на триадной шкале К7 модели, это «педагогическая грамотность» – базовые знания, умения и навыки решения учебно-профессиональных задач; «педагогическая компетентность» – компоненты педагогической грамотности плюс практический опыт решения профессиональных задач; «педагогическая культура» – компоненты педагогической компетентности плюс опыт новых авторских разработок. Матрица «Оценка достижений» располагается в четвертом квадранте модели и связывает достижения по координатам К2–К6 с квалификационными уровнями с вышеописанными ступенями профессионального становления педагога.

Накопление достижений по координатам К2–К6 и рассматриваются как базис для наращивания компонентов профессионального самосовершенствования специалиста: совершенствование профессионального мышления, профессиональной деятельности, профессиональной специализации, профессионального тайм-менеджмента, профессионального новаторства, профессионально-личностных качеств и профессионального самоуважения.

Представленный проект, как упоминалось, является эскизным, т. е. в определенной степени поисковым. С его помощью предпринята попытка уточнить направление исследований и отработать элементы образовательной технологии в системе среднего профессионального образования. В центре проекта – феномен профессиональной самозффективности специалиста.

Литература

1. Штейнберг, В.Э. Теория и практика дидактической многомерной технологии [Текст]. – М. : Народное образование, 2015. – 351 с.
2. Поливода, И.М. Профессиональное мышление специалиста информационного общества [Текст] // Фундаментальные исследования. – 2005. – № 7. – С. 73-74.
3. Дрогобыцкий, И.Н. Системный анализ в экономике [Текст] : учеб. для студентов вузов, обучающихся направлению подготовки «Экономика». – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2017. – 607 с.
4. Архангельский, Г.А. Тайм-менеджмент. Полный курс [Текст] / Г.А. Архангельский [и др.] ; под ред. Г.А. Архангельского. – 4-е изд. – М. : Альпина Паблишер, 2015. – 310 с.

5. Харламов, И.Ф. Педагогика [Текст]. – М. : Гардарики, 1999. – 520 с.
6. Полицинский, Е.В. Личностные качества при построении успешной профессиональной карьеры [Текст] / Е.В. Полицинский, Е.В. Полицинская // Успехи современного естествознания. – 2015. – № 9–2. – С. 365–368.
7. Хоффер, Э. Человек убежденный: Личность, власть и массовые движения [Текст]. – М. : Альпина Нон-фикшн, 2017. – 200 р.
8. Nathaniel, B. The six pillars of self-esteem [Текст]. – Bantam books, 1994. – 348 p.
9. Вахидова, Л.В. Самоэффективность как ведущая компетенция современного специалиста [Текст] // Гуманистическое наследие в культуре и образовании : материалы XII Междунар. науч.-практической конф. (14 декабря 2017 г.). – Уфа : изд-во БГПУ, 2018. – С. 99–102.

С.А. НОВОСЕЛОВ

**Воспитание культуры творчества студентов
как необходимый компонент образовательного процесса
в педагогическом университете**

Уже более двух десятилетий одним из главных векторов развития России является построение инновационного типа экономики. При этом интеллектуальным базисом инноваций являются творческие достижения граждан России в различных областях науки, техники, производства, вносящие вклад в развитие экономики и культуры.

Но при этом до сих пор не снято противоречие между необходимостью формирования и развития рынка инноваций, что предполагает рынок лицензий на использование объектов интеллектуальной собственности (изобретения, полезные модели, промышленные образцы и т. д.), и неразвитостью массовой культуры уважения и защиты прав субъектов инновационной деятельности, т. е. прав авторов и владельцев творческих разработок. Несформированность культуры регулирования отношений практически во всех видах общественно значимой деятельности по созданию и внедрению (нововведению) творческих результатов во всех функционирующих в России областях экономики, образования и общественного культурного производства негативно влияет на результативность субъектов творческой деятельности и, в первую очередь, на их мотивацию [1; 2].

В ряде научных трудов Э.Ф. Зеера, С.А. Новоселова, Э.Э. Сыманюк и др. обоснована точка зрения на то, что определяющим для России, прорывным для российского образования направлением формирования культуры взаимоотношений в сфере творческой и связанной с ней инновационной деятельности является решение проблемы институализации особенностей интеллектуальной собственности в системе образования в целом и на каждом ее уровне. От этого зависит и общенациональный уровень культуры творческой деятельности, так как именно в системе образования, в процессе педагогической деятельности, в процессе использования педагогических технологий происходит подготовка производительных сил общества, обеспечивается их качество, которое зависит не в последнюю очередь и от уровня развития творческого потенциала входящего в жизнь поколения [3; 4; 5].

Говоря о культуре творческой деятельности, необходимо отметить, что, несмотря на существование множества определений культуры как особого феномена человеческого общества и как характеристики того

или иного вида деятельности (культура труда, культура речевой деятельности, культура психической деятельности и т. д.), до сего времени не отмечены попытки дать научное определение феномену культуры творческой деятельности. Это можно объяснить существованием двух устоявшихся в общественном сознании представлений о творчестве: во-первых, способность к творчеству является общей для всех людей способностью, наряду с общим интеллектом и обучаемостью [6], а во-вторых, творчеству невозможно научить, это процесс, связанный с вдохновением, интуицией и т. п. (в некоторых определениях творчества, творческой деятельности используются понятия «уникальность», «общественно-историческая уникальность» и «неповторимость» [7; 8], которые усиливают представление о невозможности передачи опыта творческой деятельности). Исходя из этих представлений, каждый человек, актуализируя данные ему способности, «уникально» и «неповторимо» создает что-либо новое, ранее «не бывшее» на Земле. Отсюда и возникает иллюзия непередаваемости опыта творческой деятельности и, как следствие этого, не усматривается потребность в воспитании культуры творческой деятельности. Но при отсутствии культуры творчества, следуя логике противопоставлений, мы будем вынуждены признать, что, реализуя творческую деятельность, большинство людей остаются на ступени первобытной дикости в отношении осмысления содержания, психологии и организации творческого процесса.

И действительно, культура понимается как:

- понятия, установки, обычаи и особенности поведения, общие для большой группы людей и передающиеся от поколения к поколению [9];
- исторический жизненный путь общества и включает в себя очень многое: нормы права и морали, традиции, язык, идеологию, поведение, искусство, знания, науку, систему убеждений и верований и т. д. [там же];
- исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях [10];
- система исторически развивающихся надбиологических программ человеческой деятельности, поведения и общения, выступающих условием воспроизводства и изменения социальной жизни во всех основных ее проявлениях [9].

А в личностном аспекте культура может рассматриваться как:

- овокупность формально-логических, языковых, содержательно-методологических и этнических требований и норм, предъявляемых к ин-

теллектуальной деятельности человека, от усвоения и применения которых зависят процессы социализации личности, ее профессиональные успехи и творческие достижения (возвращаясь к логике противопоставления, отметим, что культурному, т. е. ясному, четкому и последовательному мышлению, определяющему бытие человека в качестве существа разумного, способного рационально ставить и решать как свои жизненные, так и общественные задачи, давать адекватную оценку самому себе и всему окружающему, противостоит мышление хаотичное, путаное, алогично-иррациональное, в некотором смысле «дикое» мышление) [11];

– уровень развития личности, характеризующийся мерой освоения духовного богатства и представляющий собой совокупность образованности, самостоятельности мышления, понимания приоритета общечеловеческих ценностей, видения явлений в противоречиях и умения оценивать их, активного стремления и умения учиться и пополнять знания, творческого подхода к любому делу [12].

Анализируя эти определения, начиная с осмысления влияния творческой деятельности людей на исторический жизненный путь общества, необходимо отметить, что творческие достижения формируют новую и постоянно обновляющуюся среду обитания человека. Причем к середине XX века человечество на основе системного научного знания пришло к осознанию необходимости гармоничного сосуществования и симбиоза между биосферой, техносферой, человеческим обществом и каждым человеком. Формирование гармоничной ноосферы, осознает это каждый отдельный человек или нет, является главным направлением творческого преобразования мира. Формирование гармоничной ноосферы предполагает взаимодействие человека и природы, направленное на разрешение противоречия между ограниченными ресурсами биосферы и возрастающими потребностями общества в энергии и веществе.

Важнейшими условиями создания гармоничной ноосферы являются воспитание и поддержание необходимого уровня культуры, нравственности и совести человека, развитие его творческих способностей [13; 14]. Творчество становится общественной потребностью, так как оно является инструментом разрешения противоречий и согласования процессов в ноосфере. Оно выполняет функцию быстрого и прогностического реагирования и приспособления человечества к изменяющимся окружающим условиям.

В историческом плане и воспитание подрастающего поколения, и подготовка его к осознанной деятельности в ситуациях нового вида, требующих актуализации творческих способностей, являются необходимыми

средствами выживания человечества как вида. Сама жизнь на Земле, появление разумного человечества, формирование ноосферы, накопление человечеством знаний и создание техносферы предназначены для защиты геосистемы от разрушения космическими стихиями. Это результат диалектической борьбы хаоса и порядка.

Отсутствие культуры творчества, отсутствие педагогических систем воспитания культуры творчества приводило к тому, что в человеческом обществе не всегда возобладавало осознание истинного предназначения создаваемых им объектов техники, которые зачастую использовались не по их истинному назначению. Например, ядерное оружие и космические системы обороны ни в коем случае не должны быть использованы на Земле, так как приведут к гибели ноосферы, но они необходимы человечеству для защиты Земли от космических катастроф.

Научное осмысление творчества как одного из компонентов системы саморегуляции и самосохранения человечества предполагает и создание системы передачи опыта творческой деятельности, воспитания культуры творчества, направленной на организацию процесса личностного и общественного осмысления и установление объективного соответствия между потребностями человечества, его целями и созданными им объектами техники, техносферы и культуры в целом.

Таким образом, выделение в структуре общечеловеческой культуры новой компоненты – культуры творческой деятельности, а также создание специальной педагогической системы воспитания культуры творчества является закономерной потребностью развития ноосферы и связано с функцией ее самосохранения.

Очевидно, что важнейшим условием, обеспечивающим необходимый обществу уровень формирования культуры творчества, ее воспитания у входящих в самостоятельную жизнь поколений, является подготовка будущих педагогов к реализации этой функции. Таким образом, особое внимание к проблеме воспитания культуры творчества должно уделяться в педагогических университетах. Необходима разработка специального модуля содержания педагогического образования, который позволит студентам получить представления и усвоить всю совокупность содержательно-методологических, формально-логических, этических и эстетических требований и норм, предъявляемых к процессам творчества. Важно отметить также, что не последнюю роль здесь играет и процесс формирования у студентов представлений об интеллектуальной собственности, включающее в себя знания об экспертизе, охране, правилах использования и способах коммерциализации результатов творческого труда. Воспитание

культуры интеллектуальной собственности, безусловно, должно стать обязательной составляющей процесса воспитания культуры творчества.

В организационно-методическом аспекте для этого может быть использована происходящая в настоящее время технологизация образования. Она предполагает разработку и перенос алгоритмов мотивации, функционирования и управления в деятельность субъектов образовательного процесса, что должно обеспечить гарантированное достижение образовательных целей. Но это и повышает ответственность за каждый компонент разрабатываемых технологий, за точность соблюдения набора, последовательности и параметров входящих в технологию образовательных операций, которые должны выполнять педагоги, реализующие образовательную технологию. Повышается ответственность, как разработчика технологии, так и педагогов, ее внедряющих. Эта ответственность требует регламентации отношений авторов педагогических технологий, с одной стороны; ее владельцев – распорядителей (например, директоров образовательных учреждений, в которых работают авторы технологий), со второй стороны; и ее приобретателей и пользователей (например, учителей-внедренцев и их администрации), с третьей стороны; наконец, и ее потребителей (обучаемых и их родителей или заказчиков образовательных услуг), с четвертой стороны. Именно в этом процессе может быть организовано воспитание и повышение уровня культуры интеллектуальной собственности и культуры творчества в целом. При этом, как неоднократно отмечалось в наших статьях [1–5], система международного права в сфере охраны интеллектуальной собственности педагогов пока далека от совершенства. Поэтому определяющую роль в процессе воспитания должен играть личный пример университетских преподавателей, их опыт выстраивания взаимоотношений с учителями-новаторами, с учителями-инноваторами, с руководителями образовательных учреждений, организующими инновационную деятельность, а также с потребителями результатов педагогического творчества.

К сожалению, существующее реальное положение дел по передаче творческого опыта новому поколению педагогов в процессе университетского образования не просто плохое, а никакое. За исключением негативного опыта использования компьютерных программ антиплагиата (это тема заслуживает отдельного рассмотрения, и в данной статье мы не будем на ней останавливаться) никакой работы по воспитанию культуры интеллектуальной собственности в университетах не ведется. Необходимо практически с нуля создавать структуру педагогической системы воспитания культуры творчества.

Она должна включать в себя, как и любая другая педагогическая система, следующие взаимосвязанные компоненты: цели воспитания и обучения, подготовленных для реализации этих целей педагогов и мотивацию обучающихся, содержание воспитания культуры творчества и обучения ее требованиям и нормам, разработка которых еще потребует немало усилий со стороны исследователей и педагогов [15].

Особого внимания при создании системы воспитания культуры творчества потребует разработка методологии воспитания культуры творческой деятельности, а также реализуемые на ее принципах процессы воспитания и обучения с соответствующими средствами обучения, организационные формы которых также требуют дополнительного научного осмысления.

Особенностью содержания воспитания культуры творчества является необходимость выделения в ней инвариантной и вариативной составляющих. Инвариантная часть должна включать в себя основные знания, умения и навыки, необходимые для овладения объективной творческой деятельностью и нормами и требованиями ее организации, представления и охраны ее результатов. Вариативная часть связана с целями студентов и педагогов как субъектов творческой деятельности, как субъектов инновационного процесса, включая аспекты реализации прав на интеллектуальную собственность. Она зависит от интересов каждого студента, от имеющихся у него на момент вступления в творческую деятельность знаний и умений. На нее оказывает влияние содержание воспитания и обучения в педагогической надсистеме университета.

Особые требования в системе воспитания культуры творчества должны предъявляться и к педагогу, преподавателю. Необходимо стремиться к тому, чтобы каждый преподаватель сам был субъектом творческой деятельности, а еще лучше, субъектом интеллектуальной собственности. К сожалению, большинство университетских преподавателей не отягощают себя размышлениями о том, насколько результаты их научно-педагогической деятельности соответствуют критериям, предъявляемым к результатам интеллектуальной деятельности, которым предоставляется правовая охрана. Мало кто задумывается и о том, насколько правомерно рассматривать работы учебного характера, выполненные студентами по заданию преподавателя, в качестве результатов интеллектуальной деятельности. И здесь еще предстоит значительная по объему аналитическая работа по сопоставлению нормативных актов, определяющих организацию образовательного процесса в университете, и положений 4-й части Гражданского кодекса Российской Федерации, определяющей права на результаты интеллектуальной деятельности и средства индивидуализации [16].

Таким образом, воспитание культуры творчества студентов педагогического университета является востребованным временем, но, на сегодняшний день, пока научно не обоснованным и методически не обеспеченным компонентом университетского образовательного процесса. В университетах не создана специальная педагогическая система воспитания культуры творчества. Это порождает все новые и новые проблемы в системе внутренних взаимоотношений в университете между: студентами, стремящимися к творческой самореализации, и преподавателями; преподавателями и студентами, стремящимися к творческой самореализации, и научными сотрудниками университета; преподавателями и научными сотрудниками, стремящимися к творческой самореализации, и администрацией университета; малыми инновационными предприятиями университета и администрацией университета и т. д. Точно также множатся проблемы и в системе внешних связей и отношений университета с другими образовательными организациями и учреждениями, Министерством науки и высшего образования РФ, с работодателями, использующими результаты интеллектуальной творческой деятельности сотрудников и студентов университета, получая их от поступивших к ним на работу выпускников университета.

Эти проблемы необходимо решать посредством создания в университетах педагогических систем воспитания культуры творчества, разработки специальных модулей в содержании образования будущих педагогов, совершенствования нормативной базы, определяющей организацию образовательного процесса в университете с учетом положений Гражданского кодекса РФ.

В качестве теоретической основы этой работы по модернизации университетского образовательного процесса предлагается использовать следующие опорные определения вновь предлагаемых видов культуры.

Культура творческой деятельности (или культура творчества) – это совокупность содержательно-методологических, формально-логических, этических и эстетических требований и норм, предъявляемых к процессам творчества, а также экспертизы, охраны, использования и коммерциализации результатов творческого труда.

В структуре культуры творчества предлагается выделить культуру интеллектуальной собственности:

– культура интеллектуальной собственности – это совокупность формально-логических, содержательно-методологических и этических требований и норм, предъявляемых к процессам экспертизы, охраны, использования и коммерциализации результатов творческого труда, результатов интеллектуальной деятельности.

Исходя из этих определений, можно предложить и первое, пусть пока несовершенное, определение воспитания культуры творчества:

– воспитание культуры творчества – это специально организованный процесс создания условий для полноценной передачи от поколения к поколению опыта творческой деятельности на основе осмысления и принятия согласующейся с общественным запросом совокупности содержательно-методологических, формально-логических, этических и эстетических требований и норм, предъявляемых к процессам творчества, а также экспертизы, охраны, использования и коммерциализации результатов творческого труда, результатов интеллектуальной деятельности.

Литература

1. Новоселов, С.А. Институализация интеллектуальной собственности в системе образования России как условие формирования инновационной экономики [Текст] // Педагогический журнал Башкортостана. – 2011. – № 4. – С. 34–43.
2. Новоселов, С.А. Дефицит культуры интеллектуальной собственности как фактор системного кризиса педагогической науки и образования в России [Текст] // Научные исследования в образовании. – 2013. – № 2. – С. 29–40.
3. Зеер, Э.Ф. Институциональный подход к инновациям в образовании [Текст] / Э.Ф. Зеер, С.А. Новоселов, Э.Э. Сыманюк // Инновации в образовании. – 2010. – № 1. – С. 52–65.
4. Зеер, Э.Ф. Институциональное обеспечение образовательных инноваций [Текст] / Э.Ф. Зеер, С.А. Новоселов, Н.Н. Давыдова // Образование и наука: Известия УрО РАО. – 2011. – № 10. – С. 83–97.
5. Зеер, Э.Ф. Проблема институализации интеллектуальной собственности в системе образования [Текст] / Э.Ф. Зеер, С.А. Новоселов, Э.Э. Сыманюк // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2012. – № 3. – С. 39–48.
6. Дружинин, В.Н. Психология творчества [Текст] // Психологический журнал. – 2005. – № 5. – С. 101–109.
7. Советский энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. А.М. Прохоров, ред. кол. А.А. Гусев и др. – 4-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1987. – С. 1314.
8. Новый иллюстрированный энциклопедический словарь [Текст] / ред. кол.: В.И. Бородулин и др. – М. : Большая рос. энцикл., 2000. – С. 712.
9. Жмуров, В.А. Большая энциклопедия по психиатрии [Текст]. – 2-е изд. – М., 2012.
10. Словарь конфликтолога [Текст]. – Режим доступа: www.voкабула.рф/словари/словарь-конфликтолога.

11. Краткий психологический словарь [Текст] / Л.А.Карпенко, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Ростов н/Д : ФЕНИКС, 1998.
12. Профессиональное образование [Текст] : Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М. : НМЦ СПО, 1999.
13. Вазина, К.Я. Педагогический менеджмент (концепция, опыт работы) [Текст] / К.Я. Вазина, Ю.Н. Петров, В.Д. Белиловский. – М. : Педагогика, 1991. – С. 6–15.
14. Техническое творчество: теория, методология, практика [Текст] : энциклопедический сл.-справ. / под ред. А.И. Половинкина, В.В. Попова. – М. : НПО «Информ-система», 1995. – С. 108.
15. Новоселов, С.А. Развитие технического творчества в учреждениях профессионального образования: системный подход [Текст]. – Екатеринбург : изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – 371 с.
16. Гражданский кодекс Российской Федерации [Текст]. – М. : Статут, 2012. – 686 с.

А.Г. ТРОЯНОВ

**Теоретические аспекты понятийного аппарата
«педагогики коллективного творческого воспитания»
при подготовке по творческим специальностям в вузе**

Новые педагогические условия, требующие подготовки высококвалифицированных специалистов, вызывают необходимость постановки вопроса о создании и развитии соответствующей воспитывающей среды профессиональной подготовки вуза и практического применения концепции коллективного творческого воспитания.

Главной целью формирования и развития воспитывающей среды профессиональной подготовки в вузе является развитие, прежде всего, профессионально-значимых качеств, входящих в состав профессиональной компетентности специалиста. Современное общество требует от вузов как участия в становлении и развитии личности, так и предоставления современных знаний, становления профессиональной культуры и профессионального вхождения молодого специалиста в профессиональную среду.

Становление личности будущего специалиста в вузе полностью происходит в процессе взаимодействия между людьми с различными социальными статусами и установками, а также требует расширения и укрепления творческого начала в процессе становления личности как специалиста. Творчество имеет ключевое значение при подготовке по творческим специальностям, потому что истоки формирования творческих качеств личности лежат в системе профессионального образования. Образование в вузе, а также соответствующая воспитывающая среда создает основу для личного роста будущего специалиста. А соответствующий педагогический процесс в вузе должен помочь студентам раскрыть свои задатки и способности. Для этого должны быть созданы определенные условия. Но развитию творческого и профессионального потенциала, самореализации личности, реализации личностных амбиций, включая и полученное образование, служебное положение и творческую самостоятельность должно способствовать и соответствующее воспитание.

Подготовка по творческим специальностям в вузе требует методически обоснованной, последовательной и целенаправленной системы обучения и творческого воспитания, которая соответствует профилю специальности.

Особое значение при подготовке на творческих специальностях вузов имеет творческое воспитание, так как именно оно позволяет развивать

имеющееся творческое начало личности, а также даст возможность самореализации.

Рассмотрим более подробно содержание, значение и роль творческого воспитания, которое позволяет формировать и развивать профессиональные навыки при подготовке на такой творческой специальности в вузе, как «Дизайн».

На протяжении последних 60 лет происходит сначала зарождение, а потом развитие и становление интересной и фундаментальной концепции «педагогика коллективного творческого воспитания» («общей заботы», «коммунарской педагогики»), теоретические и практические основы которой были заложены выдающимся педагогом И.П. Ивановым (1923–1992) [1].

На основе данной концепции сложились также и другие получившие широкую известность концепции и теории, сформировалось прогрессивное педагогическое течение – педагогика общей заботы (педагогика социального творчества). В настоящее время целесообразность обращения и применения концепции видится не в том, чтобы пересказывать идеи И.П. Иванова и обмениваться опытом, построенным на них, а в том, чтобы более широко ее использовать в практике подготовки специалистов по творческим специальностям в вузах, к каким относится и «Дизайн». Данная концепция имеет как много сторонников, так и много критиков, но хотелось бы оценить именно практическую ее ценность в подготовке и воспитании по творческим специальностям.

Более того, хотелось бы отметить, что работы И.П. Иванова ориентированы на воспитательный процесс в школе, однако, следовало бы указать, что они представляют практический интерес и для системы профессиональной подготовки студентов в высших учебных заведениях.

Важность, целесообразность этой концепции и ее эффективность многократно были подтверждены на практике. Вместе с тем, как у сторонников, так и у противников этой концепции множество вопросов вызывают научное обоснование внешних источников (педагогических воздействий) и объяснение генезиса (внутреннего процесса развития) причин, порождающих столь высокую продуктивность воспитательных воздействий. Сюда же следует отнести объяснение обнаруженной заметной позитивной активности в поведении воспитанников в процессе реализации теоретико-экспериментальной концепции И.П. Иванова, в частности при проведении коллективных творческих дел (КТД) [2]. Все эти причины и механизмы внешне не заметны, скрыты и вызывают множество размышлений. В то же время необходимо выявить психологический источник, движу-

щие силы и эффективность реализуемой деятельности воспитанников, ее развивающий эффект. Именно поэтому целесообразным видится теоретическое изучение понятийного аппарата педагогики коллективного творческого воспитания, ее научное описание и объяснение эффективности.

И.П. Иванов полагал, что явно не выраженный, скрытый источник продуктивности воспитательных воздействий коренится в возникновении и разрешении в организованной деятельности детей противоречий между теми личными отношениями, их компонентами, проявлениями, которые отражают новое, растущее в окружающем мире, и теми личными отношениями, их компонентами, проявлениями, которые отражают отжившее или отживающее в окружающей человека действительности [3, с. 15]. С теоретической методологической точки зрения данное положение бесспорно, но интересен также и психологический аспект, так как не были описаны психологические механизмы, порождающие коллективные творческие дела (КТД). Анализ концепции коллективного творческого воспитания и феноменологии КТД позволил установить, что эффективность коллективного творческого воспитания коренится в релевантной опоре и реализации этой концепцией фундаментальных научных закономерностей управления воспитательным процессом и психического развития, а также культурно-исторической концепции (Л.С. Выготский) и психологической теории деятельности (А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейна, В.В. Давыдова и др.).

И.П. Иванов неоднократно указывал, что многосторонний и диверсификационный воспитательный процесс, реализуемый в соответствии с основными принципами педагогики коллективного творческого воспитания, внешне имплицитен. Внутренне же он реализуется в глубине общей жизни, общей борьбы старших и младших, взаимного влияния самих воспитанников друг на друга, самовоспитания старших и младших. При этом воспитывающее воздействие педагогов оказывается далеко не всегда прямым и открытым. Значительно чаще оно косвенно и скрыто [3].

А значит, психологические основы высокой эффективности воспитательных воздействий заключаются в организации самой деятельности воспитанников. Так, Л.С. Выготский отмечал, что «в конечном счете воспитывает учеников то, что они сами делают, а не то, что делает учитель; важно не то, что мы даем, а то, что мы получаем; только через свою самостоятельность ученики изменяются, воспитываются» [4, с. 195].

И.П. Иванов делал акцент на том, что воспитание должно быть организовано так, чтобы не ребенка воспитывали, а ребенок воспитывался.

Он постоянно делал акцент на организации деятельности воспитанников, а не педагогов. Это утверждение в определенном смысле вполне можно рассматривать в качестве конкретной реализации известного положения Л.С. Выготского: «В основе воспитательного процесса должна быть личная деятельность ученика, и все искусство воспитателя должно сводиться к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность» [5, с. 82].

Общеизвестно, что теория и практика образовательных воздействий свидетельствуют о неэффективности и даже невозможности прямого воспитания личности. Можно формировать знания, умения и навыки, но нельзя сформировать личность. В.П. Зинченко очень метко заметил по этому поводу, что если мы сформировали личность с заранее заданными качествами, то эта личность становится нашей наличностью. Личность всегда уникальна и самостоятельна, она не способна подчиняться чужой воле. Многочисленные психологические исследования убедительно доказали, что изменить и сформировать личность нельзя. Целенаправленно можно изменить не личность, а лишь ее направленность, мотивы и ряд ее других отдельных феноменов.

И.П. Иванов также в своих работах делал важный акцент на том, что изменить сущность человека, личности нельзя, но вполне возможно направить к общему благу многочисленные феномены ее индивидуальности, даже недостатки. В этом скрыта и на это направлена главная тайна и великая задача воспитания, подчеркивал он.

Следует отметить, что одна из причин высоких достижений концепции творческого воспитания с точки зрения воспитательного результата и эффекта, на наш взгляд, кроется в кардинальной смене позиции старшего (воспитателя). В рамках реализации педагогики коллективного творческого воспитания педагог не ведет детей за собой, как это принято в классических устоявшихся системах. Он не уподобляется поводырю или рикше (по терминологии Л.С. Выготского). Педагог выполняет лишь функции организатора социальной воспитательной среды, регулятора и контролера межличностного взаимодействия в коллективе [4, с. 192].

Именно эта смена позиции старшего, как убедительно было показано Л.С. Выготским, реализует экспектации взрослых, обеспечивает высокий воспитательный, развивающий и даже креативный эффект у детей. А в педагогике коллективного творческого воспитания указанный принцип является доминирующим.

Еще одним важным компонентом педагогики коллективного творческого воспитания является «творчество». Говорить о его важности и значимости не нужно, так как совершенно верно говорил В.В. Давыдов, что

«сущность личности человека связана с его потребностью и способностью созидать» [6, с. 89].

И.П. Иванов полностью поддерживал данное положение психологии, и «творчество» стало одним из основных в его концепции. Именно в педагогике коллективного творческого воспитания провозглашался и реализовывался девиз: «Каждое дело – творчески! Иначе зачем?»

И.П. Иванов соглашался с позицией Л.С. Выготского, что «типичные особенности детского творчества выясняются лучше всего не на вундеркиндах, а на обычных нормальных детях» [7, с. 32]. Он совершенно по-другому взглянул на детское творчество, а именно как на «творчество обычных нормальных детей». Он указывал на необходимость творческого воспитания всех детей, а не специально подобранных одаренных детей, тем самым стало невозможным говорить об «элитности» педагогики общей заботы.

Также необходимо указать на такую особенность педагогики коллективного творческого воспитания, как реализация деятельностного подхода. Он разработан советскими психологами (В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн) и сейчас опять популярен педагогике (А.А. Вербицкий, Н.Б. Крылова, А.В. Хуторской). В основе деятельностного подхода «лежит действие, преобразующее предмет, открытие общего в этой предметности и выведение из него частного, а также решение задач» [8, с. 8].

Наличие и реализуемость всех этих характеристик при реализации педагогики общей заботы не требует доказательств. Видны и действия, преобразующие предмет, их частное логическое обоснование, непосредственно вытекающее из общего – принятых законов жизни коллектива, и постоянный поиск. Поэтому применение деятельностного подхода в педагогике творческого воспитания не требует доказательств.

Педагогика коллективного творческого воспитания мощно опирается, использует и развивает не только мышление детей, но и рефлекссию, представляющую собой следующий, более высокий уровень развития ментальности. Реализуя творческий подход, она детерминировала формирование у воспитанников не традиционного рассудочного, а разумного мышления, и его сердцевину – рефлекссию.

Человек с разумным мышлением, прежде чем действовать, ментально реализует три этапа: исследование, критика, перенормирование. На стадии «Исследование» человек отвечает на вопросы: «Что мешает достичь результата? В чем заключается трудность?». На второй стадии «Критика» отвечает на вопросы: «Почему мешает? Чем именно вызваны возникаю-

шие трудности?». При этом будет обнаружена нехватка знаний, умений, способов действий, способностей. Человек будет вынужден обратиться за недостающими компонентами к их носителям. И на заключительной стадии «Перенормирование» посредством приобретенных знаний, способов действия человек начинает действовать по-новому, по-другому. Это позволяет ему преодолеть первоначальные трудности, разрешить их новыми осознанными способами действий в ситуациях, первоначально не поддававшихся решению.

Можно сделать вывод, что при психологически корректном использовании и реализации этих этапов у воспитанников формируются именно рефлексия и разумное мышление в целом. А появляются они, воспользуемся терминологией Л.С. Выготского, в качестве «формального эффекта воспитания», как его дополнительный эффект, «сухой остаток».

Следует выделить определяющие особенности коллективной творческой деятельности (КТД):

1. Коллективная организация. Всякая высшая психическая функция в развитии на первом этапе выступает как деятельность коллективная, социальная.

2. Практическая направленность. Это первоначальный этап реализации, обоснованной Л.С. Выготским интрапсихической функции. При этом феномен практической направленности следует рассматривать не как реализацию и применение полученных знаний на практике (по терминологии Н.А. Менчинской), а в качестве экстерииоризации (в понимании Л.С. Выготского).

3. Творческий характер. С одной стороны, это конструирование и порождение действий, преобразующих объекты окружающей жизни, а с другой стороны, это образовательный эффект практической деятельности человека, преодоление критической массы знаний и превращение их в творчество.

Рассматривая мотивацию в концепции коллективного творческого воспитания необходимо сказать о том, что формирует внутреннюю мотивацию, которая является мощным источником активности. Можно говорить именно о том, что КТД мотивируют деятельность воспитанников. Развивающее влияние мотива показано в отечественной психологии (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев).

Эффективность педагогики коллективного творческого воспитания подтверждается ее жизнеспособностью, так как она построена таким образом, что требует от воспитанника закономерной деятельности, соответствующей закономерностям его психического развития.

В заключение хотелось бы отметить, что изучение научных источников и концептуальных теоретических положений педагогики коллективного творческого воспитания, позволило установить ряд основных педагогических и психологических закономерностей, объясняющих эффективность педагогических воздействий (внешних источников), причины и генезис (внутренний процесс развития) активности личности в процессе внедрения в воспитательную практику принципов и законов педагогической концепции И.П. Иванова. Согласно данной концепции, высокая активность воспитанников коренится и обеспечивается посредством опоры и реализации названных выше известных психологических механизмов и закономерностей, описанных культурно-исторической концепцией Л.С. Выготского, а также теорией деятельности, разработанной в исследованиях отечественных психологов.

В процессе подготовки студентов на творческих специальностях вузов, какой является специальность «Дизайн» (подготовка по которой осуществляется в ГОУ ВПО «ДонНУ») применяются положения концепции коллективного творческого воспитания. Так как именно данная педагогическая концепция позволяет формировать у студентов комплекс разнообразных, глубоких и крепких знаний, стимулировать самостоятельную и коллективную творческую деятельность студентов, развивать стойкие творческие интересы, обеспечивать целенаправленность творческих поисков, содействовать развитию настойчивости во время выполнения творческих заданий.

Творческая направленность личности является предпосылкой любой творческой деятельности, в процессе которой формируются и развиваются творческие способности специалиста. Стимулирование творческих способностей студентов осуществляется на основе насыщения учебных занятий творческими ситуациями, включения их в активный поиск новых способов решения различного типа социокультурных задач, развивающих познавательно-творческий интерес и требующих от будущих специалистов умения работать в коллективе и мобилизовать свои потенциальные возможности по проявлению новизны и оригинальности в действиях, что возможно реализовать посредством применения концепции коллективно-го творческого воспитания.

Работа по формированию творческих способностей студентов специальности «Дизайн» в вузе ГОУ ВПО «ДонНУ» построена на основе системного, комплексного, личностно-ориентированного, личностно-деятельностного и технологического подходов, стимулирования познавательного интереса путем включения в содержание учебного материала

системы комплексных творческих заданий, взаимосвязи теоретического и практического профессионального обучения. Создание в коллективе (учебной группе) творческой атмосферы, условий для осуществления «внутреннего» общения студентов через организацию продуктивного творческого взаимодействия. Внедрение на учебных занятиях элементов поисковой, конструктивной, рационализаторской деятельности. Поскольку творческий процесс представляет собой особую форму качественного перехода от известного к неизвестному, учебный процесс построен так, чтобы применялись различные приемы поисковой деятельности и реализовывалась концепция коллективного творческого воспитания.

Литература

1. Иванов, И.П. Коллективное творческое воспитание [Электронный ресурс] // Семья и школа. – 1989. – № 8. – Режим доступа: www.kommunarstvo.ru/biblioteka/bibivakol.html.
2. Иванов, И.П. Коллективные творческие дела как средство коммунистического воспитания младших школьников [Электронный ресурс]. – Л. : ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1983. – Режим доступа: www.kommunarstvo.ru/biblioteka/bibivaktd.html.
3. Иванов, И.П. Звено в бесконечной цепи [Текст]. – Рязань, 1994. – 119 с.
4. Выготский, Л.С. Предисловие к русскому переводу книги Э. Торндайка «Принципы обучения, основанные на психологии» [Текст] // Выготский Л. С.: собр. соч. в 6-ти т. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1982. – 487 с.
5. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст]. – М. : АСТ ; Астрель ; Люкс, 2005. – 671 с.
6. Давыдов, В.В. Послесловие [Текст] // Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М. : Просвещение, 1967. – 96 с.
7. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст]. – М. : Просвещение, 1967. – 96 с.
8. Давыдов, В.В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования [Текст] // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 5–14.

Ю.В. БЛАГОВ, Т.Б. ИСАКОВА

**Интегративный подход в обучении и воспитании будущих журналистов
с применением технологий иммерсивной журналистики**

Одной из наиболее актуальных проблем на сегодняшний день, является проблема подготовки будущих журналистов в условиях интеграции в мировое общеобразовательное пространство.

Интегративный подход позволяет перестраивать, расширять и углублять содержание образования, что приводит к изменениям в методике работы и создает новые обучающие технологии. При этом он также способствует переосмыслению общей структуры организации учебного процесса, специальной подготовки обучающихся к процессу восприятия, понимания и осмысления информации (с позиций науки, информационных технологий, истории культуры, особенностей разных искусств, окружающей природы и т. д.), формированию понятий и представлений о взаимодействии различных элементов как едином процессе.

Стандарт третьего поколения (ФГОС) по журналистике направлен на формирование будущего журналиста как полноценного специалиста, имеющего достаточно высокий уровень компетентности во всех аспектах своей профессиональной деятельности. Центральным понятием компетентностного подхода выступают понятия «компетенция» и «компетентность» – эти понятия наиболее полно отражают современные требования рынка труда. Выпускники российских вузов должны владеть компетенциями, которые позволят им понять, насколько быстро и качественно они смогут «влиться» в профессиональную среду, насколько грамотно смогут применить полученные в процессе обучения знания и насколько адекватно они будут оценены работодателем. Сегодня необходимо готовить специалиста СМИ к тому, что ему придется работать в постоянно изменяющихся условиях, что потребует от него не только умения быстро и грамотно применить полученные знания, но и суметь решить вопросы, с которыми в процессе обучения он не сталкивался. Что лежит в основе формирования компетенций? Это образовательная среда вуза, умение профессионально организовать учебный процесс, использование технологий и, конечно же, содержание образования. Освоение общекультурных, нормативных и профессиональных компетенций происходит при изучении отдельных учебных дисциплин, циклов и модулей [1].

В современных условиях роль средств массовой информации заключается не только в предоставлении информации, но и в выполнении учебной

и воспитательной функции. СМИ сегодня стали одной из форм информационного обеспечения учебно-воспитательного процесса. Для того чтобы сделать жизнь студентов интереснее, помочь решать разнообразные проблемы, построить демократическое самоуправление, привлечь к участию в мероприятиях наибольшее количество молодежи, нужно создать действенное информирование о важных событиях в образовательном учреждении и вне него. Эффективным средством обучения и обеспечения механизма реализации могут стать СМИ, в частности те, которые погружают студентов во что-то интересное.

Через средства массовой информации современный человек получает возможность:

- расширить кругозор, повысить уровень культуры;
- быть в курсе происходящих событий во всех уголках земного шара;
- быть информированным в сфере политики, экономики, культуры и т.д.;
- познакомиться с различными точками зрения на проблемы общественного развития.

Следовательно, СМИ сегодня могут рассматриваться как один из факторов, который влияет на социальное воспитание молодого человека, а также способствует нравственному становлению его личности.

Образовать тесную обоюдную связь между современной жизнью и аудиторией – это одна из важных целей журналистики, являющаяся для нее эталоном.

В современном обществе возник кризис доверия людей к тому, о чем пишется в прессе, что дало толчок для создания новшеств в журналистике, в результате чего появилась новая разновидность журналистики, основанная на иммерсивности. Это уже не первая «новая модель или разновидность»; таким был «новый журнализм» в 1960-е гг., представленный именами Томаса Вульфа, Тома Хантера и их последователей, решивших соединить документальное и образное в журналистике. В миллениум появились «новые медиа» как ответ журналистики на возможности, представленные ИТ [2, с. 27]. И вот спустя десятилетие после всплеска интернет-технологий появились новые способы отражения жизни, еще более приближающие аудиторию к самому событию.

Компьютерные графические изображения в трехмерных онлайн виртуальных пространствах становятся трансляторами журналистского смысла. Журналистское послание в режиме погружения передается при помощи очков – 3D, или посредством 3D-монитора, позволяющих зрителям свободно передвигаться по территории проекта, они могут свободно

выбирать точку обзора и место, в которое хотели бы попасть, однако последовательность событий и развитие сюжета определяет журналист.

Появляющиеся в мультимедийном медиапространстве новые способы передачи информации ставят перед исследователями журналистики вопросы оптимальной репродукции материала журналистики погружения, в том числе через выявление и осознание новшеств в этой области. В результате наряду с традиционными видами медиавоздействий ритмично развиваются новые виды коммуникаций в пространстве Интернета: где логично взаимодействуют различные способы создания медиапродукта и маркетинговые технологии, там сейчас энергично образуется виртуальное медиапространство, имеющее признаки погружения. Оно явно влияет как на способы подачи традиционной журналистской информации, так и на способы ее восприятия. Мультимедийные репортажи функционируют иначе, чем в традиционных медиа, образуя при этом новые формы, но при этом их создатели являются частью общей медиакультуры и, таким образом, несут в себе ее культурные коды и традиции. Важным и востребованным для теории и практики СМИ является осознание опыта предшественников с точки зрения отечественной и зарубежной журналистики [3, с. 61].

Процесс глобализации принес с собой большое количество журналистского материала на английском языке, появилось большое количество выражений, терминов и названий. Переводя их на русский язык, не всегда можно передать экспрессивность и эмоциональность написанного.

В системе средств массовой информации XXI века наблюдаются большие перемены. Современные СМИ стали аудиовизуальной окружающей средой, с которой постоянно взаимодействует общество. Появлению новой информационно-коммуникативной среды – Интернет – способствовало развитие высокотехнологического оборудования, такого как компьютерная техника, которая отличается высокой эффективностью работы с информацией.

Произошел прогресс в сфере информационных технологий, который оказывает влияние на изменения в системе СМИ и на современную общественную жизнь, человечество находится под влиянием новейших технологий в новообразованном информационном пространстве. В мировой журналистике XXI в. наблюдаются противоречивые тенденции. Многие страны оказались под процессом коммерциализации печатной и электронной прессы, медийная собственность концентрируется в руках гигантских транснациональных корпораций. Развивается глобальный информационный рынок. При этом повсеместно исследователи отмечают

падение доверия к СМИ. Все это и привело к появлению нового вида журналистики – иммерсивной, которая позволяет аудитории увидеть события от первого лица, своими глазами, т. е. журналист может окунуть их в самую гущу этих событий.

При помощи новых информационных технологий объединяются все виды коммуникации в единое целое, что, таким образом, приводит к возникновению такого явления, как культура «реальной виртуальности». При разделении понятий «виртуальный» и «реальный» идет опора на идею. Благодаря использованию информационных технологий, повышается общая культура людей, что необходимо для культуры информационного общества.

По мнению М. Кастельса, из-за неоднозначности средств передачи информации, вся реальность воспринимается виртуально. Для виртуальной реальности характерно то, что она образуется в пределах системы и основана на виртуальных образах и фантазиях [4, с. 63].

Применение компьютерных технологий образует новые горизонты в информационном пространстве. При помощи Интернета происходит множество различных действий, например, таких как оформление виз, паспортов, получение лицензий, выплаты штрафов и т. д. Люди могут осуществить многие свои дела, не выходя из дома, при помощи Интернета.

Задачей и главной особенностью современной журналистики считается создание тесной связи между аудиторией и конкретной человеческой историей. Создание такой связи с помощью технических средств является сегодня идеалом в журналистике.

Постоянная и повсеместная востребованность репортажного жанра обосновывается тем, что эффект погружения был всегда главным качеством журналистики. Это происходит из-за того, что уровень иммерсивности произведения – один из параметров его достоверности [5, с. 51]. Человек имеет возможность воспринять собственными органами чувств то, что больше его волнует, то, собственно, что ему передают и что оказывает на него воздействие. Как раз вследствие этого сейчас некоторые считают, что видео значительно ценнее в качестве документалистики, чем слово.

В XXI в. границы журналистики преумножил Интернет, который расширил способности всех ее видов и жанров: любое СМИ возымело онлайн-версию, транслирующую вербальный, зрительный и аудио-контент.

Современная журналистика стремится к охвату большей аудитории ради влияния и прибыли, отсюда и яркие иллюстрации, и «колкие» заголовки репортажей, а также сенсационность – все к этому ведет. Но пери-

одически традиционные СМИ от журналов и газет до телевидения теряют популярность и авторитет, и тогда идет поиск чего-то нового. Самое естественное – это изменение технических характеристик или носителей информации: что нам демонстрирует движение от рукописи до мобильного. Еще есть и подходы к подаче информации, потому что информации становится больше, о событиях говорится оперативнее, но природа человеческая не меняется и уровень восприятия тоже, тогда на помощь технике приходят журналистские идеи относительно содержания, поскольку еще в XVIII в. было отмечено единство формы и содержания. Желание преподнести по-новому быстротекущие новости и перебить усталость от информационного потока не избавляет и от того, что у журналистов возникает желание контроля за мышлением и эмоциями аудитории. Поэтому этическим вопросом для иммерсивной журналистики остается поиск баланса между «глубиной погружения» и реальностью, между бизнесом и новостями, сохранение независимого от технических ухищрений трезвого взгляда на взаимоотношение медиаобраза с реальной действительностью и заботы о развитии аудитории [6, с. 201].

Репортаж – один из наиболее распространенных жанров журналистики. По сегодняшний день репортаж является очень актуальным и постоянно совершенствуется. Современное состояние журналистики, а такие изменения в ней, как появление глобального информационного пространства, возникновение цифровых технологий, глобализация информационных процессов, оказали существенное влияние на специфику журналистского ремесла.

Чтобы серьезная, граждански ориентированная журналистика имела шансы конкурировать с развлекательными репортажами, она прибегает к различным способам вовлечения в сопереживание, борясь за внимание аудитории. Иммерсивная журналистика – это понятие, которое пока не имеет широкого распространения и четких признаков или границ, возможно, это эксперимент, но он расширяет границы журналистики. Чаще всего речь идет о применении технологий виртуальной реальности, а также о панорамном видео в журналистских произведениях.

В журналистских проектах речь идет об иммерсии, когда пользователь как бы «забывает» о реальном мире и с помощью технологий погружается «внутрь» виртуальной истории и испытывает реальные эмоции, которые транслирует своему зрителю.

Развитие проектов журналистики погружения любых форматов сталкивается не только с техническими проблемами, но и с творческими.

Сложно подобрать подходящий материал, в который можно было бы «погрузить» пользователя, чтобы вызвать у него эмоции.

Таким образом, через содействие и тесное взаимодействие преподавателя и студента достигаются профессиональные цели. Это и есть концепция педагогической поддержки, которая зависит от специальных условий, таких как:

- создание образовательной среды, максимально приближенной к реальности;
- педагогические кадры, принципы и методы обучения, увеличивающие степень вовлечения студентов в процесс обучения;
- преодоление деструктивных проявлений профессиональной деятельности будущих журналистов.

Активизация технологий позволяет говорить нам о погружении студентов-журналистов в реальные ситуации журналистской практики, что позволяет не просто воспроизводить, а использовать эти знания в решении профессиональных задач.

Литература

1. Владимирова, Т.Н. Процесс становления профессии журналиста в современном высшем учебном заведении: основные аспекты [Текст] // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXI междунар. науч.-практ. конф. – Ч. I. – Новосибирск : СибАК, 2012.
2. Гречихин, А.А. Современные проблемы журналистики [Текст]. – Воронеж : Подъем, 2007. – 246 с.
3. Варганова, Е.Л. О современных медиа и журналистике. Заметки исследователя [Текст]. – М. : МедиаМир, 2015. – 136 с.
4. Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура [Текст] / пер. с англ. ; под науч. ред. О.И. Шкаратана. – М. : ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.
5. Черных, А.И. Мир современных медиа [Текст]. – М. : Территория будущего, 2007. – 312 с.
6. Короткова, Е.Н. Мультимедийные средства массовой коммуникации: контент и технологии [Текст] // Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – № 70. – С. 201–205.

С.В. СЕМИНА

Понятие «гражданско-патриотическое воспитание» в контексте профессиональной подготовки будущих педагогов

В современных геополитических и социально-экономических условиях большое внимание российского государства и общества уделяется вопросам воспитания молодежи, в котором основной акцент ставится на воспитании гражданина и патриота. С начала XXI в. на федеральном уровне принят целый ряд важных документов, посвященных патриотическому и гражданскому воспитанию молодежи, которые со всей очевидностью свидетельствуют о том, что в стране формируется целостная государственная политика в отношении воспитания молодого поколения с целью «создания условий для повышения гражданской ответственности за судьбу страны, повышения уровня консолидации общества для решения задач устойчивого развития Российской Федерации, укрепления чувства сопричастности граждан к великой истории и культуре России, обеспечения преемственности поколений россиян, воспитания гражданина, любящего свою Родину и семью, имеющего активную жизненную позицию» [1].

В этой ситуации закономерно возрастание внимания научной, прежде всего, научно-педагогической общественности к данной проблематике: в стране организуются тематические научно-практические конференции, проводятся диссертационные исследования, разрабатываются теоретические концепции, модели и проекты реализации идей гражданского и патриотического воспитания в социальной и образовательной практике.

Активное развитие этой области научно-педагогических исследований, более глубокое осмысление охватываемых ею явлений социальной и педагогической действительности с неизбежностью выражается в усилении понятийно-терминологического «неопределенности», когда в одно и то же понятие разные авторы вкладывают разный смысл или, наоборот, разные по значению термины употребляются как синонимичные, множится вариативность в понимании иерархических взаимосвязей смежных понятий и границ их содержания. Все это актуализирует саму проблему уточнения объема и содержания сопредельных понятий, а также смысловых связей между ними. Причем эта проблема не только и даже не столько теоретическая, сколько практическая, так как лишь четкое понимание того, что такое, например, патриотическое или гражданское воспитание, позволит определить наиболее целенаправленные и эффективные методы, формы и средства реализации в практике выражаемых этими словами идей.

Не претендуя на исчерпывающую глубину анализа, проведем сопоставление этих понятий.

Гражданское воспитание в самом общем смысле предполагает воспитание человека, прежде всего, как гражданина. Современный толковый словарь русского языка определяет это слово как «лицо, принадлежащее к постоянному населению данного государства, пользующееся защитой и наделенное совокупностью прав и обязанностей» [2, с. 139]. С этой точки зрения гражданское воспитание актуализирует очень важный аспект воспитания, результатом которого должно стать осознанное отношение человека к государству, в котором он проживает, знание и соблюдение тех прав и обязанностей, которые в данном государстве установлены.

Вслед за Л.И. Аманбаевой отметим, что вопросы становления гражданина волновали умы прогрессивно мыслящих деятелей и педагогов России во все времена [3, с. 4]. При этом важно подчеркнуть, что в понятие «гражданин» всегда вкладывался более широкий гуманитарный смысл, чем просто формальная принадлежность к какому-либо государству и соблюдение его социальных и юридических норм. Гражданин, в русской традиции, это «человек, чьи качества должны быть направлены на служение обществу и Отечеству, в котором он проживает и проявляет себя как деятельное существо» [там же].

На современном этапе общественного развития, как известно, самостоятельное значение приобрело понятие «гражданское общество» как сфера самопроявления свободных граждан и добровольно сформировавшихся некоммерческих ассоциаций, и организаций, огражденных от прямого вмешательства и произвольной регламентации со стороны государства, но в то же время не выходящих в своей деятельности за рамки государства как такового. Это обусловило содержательное обновление понятия «гражданское воспитание», которое в современной трактовке делает акцент на формировании качеств личности, присущих членам гражданского общества, таких как социальная активность, инициативность, ответственность и др. Но, пожалуй, главным компонентом гражданского воспитания является формирование «морально-волевой настроенности на созидательное преобразование социальной среды» [4, с. 18]. То есть гражданское воспитание предполагает формирование у человека готовности не просто к личному «служению Отечеству», а к созидательной общественной, коллективной деятельности.

Патриотическое воспитание делает акцент на формировании у человека качеств, обобщаемых понятием «патриотизм», под которым понимается «преданность и любовь к своему отечеству, к своему народу»

[2, с. 486]. Очевидное отличие этого понятия состоит в том, что оно характеризует отношение человека не к государству и обществу, а к отечеству и народу, вследствие чего это качество приобретает духовно-культурную, морально-нравственную наполненность.

Н.А. Савотина так соотносит смысл понятий «гражданственность» и «патриотизм»: «Гражданственность... оказывает решающее влияние на гражданский выбор и самоопределение свободной личности в гражданском обществе. Формирование гражданственности проходит три стадии, каждая из которых связана с углублением чувства патриотизма и обретения личностью нравственно-политических качеств. Патриотизм – нравственный аспект гражданственности, обязательным условием созидательного функционирования которого является понимание и проявление социальной и моральной сопричастности, уважительного отношения к другим нациям, ответственности за сохранение национального наследия» [4, с. 18–19].

Однако, как показывает анализ разных источников, патриотическое воспитание не ограничивается формированием только «преданности и любви» к Родине.

Согласно определению Г.Х. Ахметшиной, патриотическое воспитание – это «сложная система социально-педагогической деятельности, решающая задачи формирования и развития духовно-нравственных ценностей и ориентиров личности: способность и потребность любить Родину, **защищать** (выделено нами. – С.С.) ее интересы, традиции и культурные ценности; стремление к обеспечению **безопасности** (выделено нами. – С.С.) личности, общества и государства; желание передавать жизненный опыт от поколения к поколению, с целенаправленной подготовкой человека к созидательному труду на благо Отечества» [5, с. 12–13].

В Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» оно определяется как систематическая и целенаправленная деятельность органов власти, институтов гражданского общества и семьи по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины [1, с. 2].

В проекте Федерального закона «О патриотическом воспитании в Российской Федерации» [6] нашло отражение такое понимание патриотического воспитания, согласно которому оно включает следующие составляющие:

- духовно-нравственное воспитание (направленное в итоге на достойное служение России);

- гражданско-патриотическое воспитание (которое, в том числе, направлено на появление и укрепление «гордости за сопричастность к выдающимся деяниям предков и их традициям»);
- военно-патриотическое воспитание (оно включает в себя увековечение памяти воинов и гордость за вооруженные силы РФ).

Таким образом, патриотическое воспитание также предполагает деятельностную направленность, но, в отличие от гражданского воспитания, она ориентирует на формирование у граждан готовности к защите интересов и обеспечению безопасности Родины.

Вполне закономерно, что одним из основных объектов и гражданского, и патриотического воспитания является студенческая молодежь как наиболее активная часть молодого поколения, которая в недалеком будущем будет определять различные аспекты развития страны. Вместе с тем практика показывает, что проблемы гражданского и патриотического воспитания молодежи приобретают все большую остроту вследствие того, что жизненные установки, ценности и модели поведения молодых людей не всегда соответствуют потребностям страны; молодые люди зачастую социально изолированы; общегражданская идентичность на низком уровне; знания о других народах, их религии, традициях отсутствуют, а присутствуют негативные этнические и религиозные стереотипы [7].

В связи с этим в настоящее время наблюдается всплеск научных публикаций по проблемам гражданского и патриотического воспитания студенческой молодежи. Особая роль при этом отводится воспитательной работе со студентами педагогических вузов, так как от того, как подготовлен педагог, зависит и решение проблем гражданского и патриотического воспитания подрастающего поколения.

Соглашаясь с этим, мы все же считаем, что гражданское и патриотическое воспитание в педагогическом вузе должно рассматриваться как единый процесс гражданско-патриотического воспитания.

Н.В. Савина, сопоставляя государственный заказ на гражданско-патриотическое воспитание студентов вуза и реальность воспитательной работы со студенческой молодежью, также рассматривает гражданско-патриотическое воспитание как единый процесс, определяя его как «воспитание гражданина и патриота, который проявляет высокую социальную активность, гражданскую ответственность, обладает позитивными ценностями и качествами, а также способен проявить их в интересах Отечества» [8, с. 6]. Однако недостаток этого подхода видится нам в том, что такая воспитательная работа рассматривается в отрыве от основной

профессиональной подготовки студентов, и тем самым приобретает как бы необязательный, факультативный характер.

В то же время анализ научных публикаций показывает, что многие исследователи рассматривают и гражданское, и патриотическое воспитание будущих педагогов как профессиональную составляющую их подготовки.

Обобщая эти позиции, мы определяем гражданско-патриотическое воспитание студентов педагогического вуза как комплексную, скоординированную профессионально-воспитательную деятельность, основная цель которой заключается в воспитании личности будущего педагога – профессионала, гражданина, патриота. Достижение этой цели позволяет, по нашему мнению, формировать у студентов ценностные ориентации гражданина и патриота своей страны в единстве с профессиональными ценностями, уважение к историческому и культурному прошлому России, а также обеспечить условия для воспитания будущих педагогов в духе защиты интересов страны и уважения к Конституции Российской Федерации, законности, нормам общественной и коллективной жизни.

Следует отметить, что в настоящее время отсутствуют какие-либо современные требования к воспитательной деятельности в вузе. Из аккредитационных показателей образовательных организаций убраны критерии оценивания воспитательной деятельности в вузе. Однако гражданско-патриотическое воспитание педагогов должно выступать неотъемлемой частью системы их профессиональной подготовки. При этом необходимо активно вовлекать студентов в созидательную социальную практику для решения социальных, экономических, культурных, правовых, экологических проблем общества, в том числе и на местном уровне.

Такой подход к организации гражданско-патриотического воспитания в вузе требует взаимодействия профессорско-преподавательского состава, всех подразделений вуза, студенческих сообществ по формированию у будущих педагогов патриотизма и гражданского сознания.

Литература

1. Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы [Электронный ресурс] : государственная программа от 30.12.15 г. № 1493. – Режим доступа: www.consultant.ru/law/chronomap/2015/12/?p=2 (дата обращения : 10.03.2016).
2. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : АЗЪ, 1994. – 928 с.
3. Аманбаева, Л.И. Гражданское воспитание учащейся молодежи в новых социальных условиях [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. – Якутск, 2002. – 351 с.

4. Савотина, Н.А. Гражданское воспитание студенческой молодежи в современном вузе [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2005. – 459 с.
5. Ахметшина, Г.Х. Патриотическое воспитание как фактор формирования гражданской идентичности учащейся молодежи [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2015. – 237 с.
6. О патриотическом воспитании граждан Российской Федерации [Электронный ресурс] : проект Закона. – Режим доступа: sozd.duma.gov.ru/bill/315234-7 (дата обращения: 02.09.2018).
7. Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] : утв. распоряжением Правительства РФ от 29.11.14 г. № 2403. – Режим доступа: www.fadm.gov.ru/docs/9 (дата обращения: 14.10.2015).
8. Савина, Н.В. Гражданско-патриотическое воспитание студентов вуза : государственный заказ и реальность [Текст] // Гуманитарный трактат. – 2016. – № 1. – С. 4–9.

Л.Г. ЮСУПОВА, К.В. ВЕРЕТЕННИКОВА

Воспитание межкультурной толерантности студентов в вузе

Сегодня становится нормой, когда в вузах страны обучаются студенты разных национальностей и культур из республик и регионов Российской Федерации, ближнего зарубежья, а также из Китая, Монголии, Гвинеи и других стран. В связи с этим проблема межкультурной коммуникации приобретает особую значимость как для профессиональной подготовки студентов, так и формирования у них целенаправленного развития способности к терпимому и уважительному восприятию других культур; стремлению содействовать решению вопросов национального и межнационального общения.

Исследование обозначенной в статье темы проведем в следующей последовательности: вначале определим понятие «толерантность», затем «межкультурная толерантность» и, наконец, «воспитание межкультурной толерантности студентов».

Исследование понятия «толерантность» рассмотрим согласно словарно-энциклопедической литературе, представляющей собой наиболее полное и концентрированное выражение теории и практики определенных областей знаний. В результате выделим характерные признаки понятия «толерантность».

В социальной философии подробно рассматривается это понятие. «Толерантность (от лат. *toleration* – терпение) – термин... означающий воздержание от употребления силы для предотвращения отклонений во мнениях, верованиях, поведении другого человека или группы людей (здесь и далее подчеркнуто нами. – Л.Ю., К.В.)» [1, с. 536]. М.Б. Хомяков, автор этой статьи пишет, что «современная теория толерантности, отвечающая особенностям современного мультикультурного плюралистического общества и процессам глобализации, с одной стороны, и обеспечивающая необходимый политический консенсус в таком обществе, с другой стороны, все еще не разработана» [там же, с. 543]. Соглашаясь с мнением автора, подчеркнем, что многие позиции толерантности довольно подробно исследованы в социальной, психолого-педагогической и иной научной литературе.

В «Толковом словаре живого великорусского языка» В. Даля толерантность и терпимость рассматриваются как синонимы, а слово терпимость образовано от глагола терпеть, имеющего значение «выносить, переносить, сносить, нуждаться, страдать; крепиться, мужаться, держать-

ся, стоять не изнемогая, не унывая; ожидать, выжидать чего- то лучшего, надеяться, быть кротким, смиряться; снисходить, допускать, послаблять, потакать, понаравливать, давать повадку; не спешить, не торопить, не гнать, сноравливать» [2, с. 611].

В философской энциклопедии «толерантность» трактуется как «терпимость к иному рода взглядам, нравам, привычкам. Толерантность необходима по отношению к особенностям различных народов, наций и религий. Она является признаком уверенности в себе и сознания надежности своих собственных позиций, признаком открытого для всех идейного течения, которое не боится сравнения с другими точками зрения и не избегает духовной конкуренции» [3, с. 457].

В психологии «толерантность», по определению В.А. Лекторского, – это «уважение к чужой позиции в сочетании с установкой на взаимное изменение позиций (даже в некоторых случаях изменение индивидуальной и культурной идентичности) в результате критического диалога» [4, с. 46].

Р.Р. Валитова, отвечая на вопрос «Толерантность: порок или добродетель?», приходит к выводу, что «это позиция, призывающая к активности, к установлению духовной связи с другими» [5, с. 34].

В педагогическом словаре Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова «толерантность» рассматривается как «одно из важнейших профессиональных качеств человека, его способность адекватно оценивать реальную ситуацию, с одной стороны, и возможность предвидеть выход из ситуации – с другой» [6, с. 150].

Е.С. Рапацевич в Большой современной энциклопедии по педагогике трактует понятие «толерантности, которое связывается с терпимостью к различным мнениям, непредубежденностью в оценке людей и событий» [7, с. 596].

Подобное определение мы встречаем и в Большом тематическом словаре по образованию и педагогике В.М. Полонского. Он пишет, что «толерантность – терпимость к чужому мнению, поведению, образу жизни» [8, с. 328].

Рассмотрев определение толерантности по словарной литературе, выделим его некоторые признаки:

- в основе толерантности лежит терпимость и уважение к чужому мнению;
- толерантность включает активную нравственную позицию личности;
- с точки зрения педагогики толерантность полагает формирование определенных профессиональных качеств личности, позволяющих адекватно оценить чужое мнение, поведение, образ жизни.

Далее перейдем к понятию «межкультурная толерантность», для этого рассмотрим ряд научных исследований.

Л.Р. Слободжанкина, которая изучала формирование межкультурной толерантности в процессе иноязычной подготовки студентов, приходит к такому выводу: «межкультурная толерантность – это комплекс черт и способностей личности, позволяющих ей проявлять терпимость, уважение и доброжелательное отношение к представителям других этнокультурных общностей и феноменам других этнокультур» [9, с. 21].

С.Г. Тер-Минасова, изучая проблемы языков и межкультурной коммуникации, вывела формулу «Три „Т“ – Терпение, Терпимость, Толерантность» [10, с. 135]. Определяя межкультурную коммуникацию через обозначенные понятия, автор, по нашему мнению, не учитывает, что эти понятия не равнозначны, в частности, толерантность включает в качестве составных частей и терпение, и терпимость.

Н.В. Янкина изучала межкультурную толерантность как компонент межкультурной коммуникации. Она выделяет виды толерантности:

«– межличностная – способность и практическое признание носителей иных ценностей, логики мышления, иных форм поведения;

– межсоциальная, направленная на обеспечение устойчивой гармонии между различными социальными группами;

– межконфессиональная – терпимость к чужим верованиям;

– межэтническая или межнациональная – интерес и внимание к мыслям, мнениям, опыту, обычаям, поведению представителей других национальностей, этносов и культур;

– межкультурная – уважение и правильное понимание богатого многообразия культур при сохранении позитивного образа своей собственной культуры» [11, с. 82]. Эту точку зрения автора мы разделяем.

Также для нашего исследования важным в этой статье является то, что автор концентрирует свое внимание на профессиональной подготовке студентов. Она пишет, что «именно система образования представляет уникальную возможность более или менее спланированного воздействия на процесс формирования жизненных ориентиров молодежи и, соответственно, на будущее тех народов, к которым эта молодежь принадлежит. Во-первых, образование является стержнем, вокруг которого, так или иначе, воссоздается вся система общественного самосознания. Во-вторых, образование несет в себе потенциал развития – результат внутреннего развития, а не внешнего влияния. В-третьих, будучи включенным в различные системы и отношения, образование является поликультурным пространством, «местом встречи» различных этносов. Поэтому от

того, какие содержательные идеи и ценности заложены в образовательные программы, зависит способность любого общества бесконфликтно интегрироваться в мировое сообщество» [там же, с. 87].

Анализ самых различных подходов к определению понятия «межкультурная толерантность» показывает, что это понятие многоаспектное. Оно может рассматривать с одной стороны, с позиции личности, ее установок, ценностей, с другой стороны, в аспекте воспитания и развития личности. В нашем случае межкультурная толерантность – это цель и результат воспитания, сопровождающегося формированием определенных социальных установок, формирования ценности личности, проявляющейся в поведении и поступках.

Воспитание межкультурной толерантности сегодня является неотъемлемой частью профессиональной подготовки студентов. При этом мы опираемся на известные труды ученых Б.З. Вульфо́ва, В.С. Гершунеко́го, О.В. Исаевой, Н.А. Каргапольцевой, В.П. Комарова, Н.М. Лебедевой и др., которые освещали идеи воспитания толерантности, в том числе в высшей школе. Концептуальным является также аксиологический подход в воспитании межкультурной толерантности, ценностных ориентаций личности в диалоге культур, которые представлены в работах В.С. Библера, Е.В. Бондаревской, М.С. Кагана, А.В. Кирьяковой, В.А. Сластенина и др.

Мы разделяем точки зрения М.А. Маннановой и других авторов, которые относят межкультурную толерантность к критериям нравственной воспитанности личности. По наличию или отсутствию данного морального качества в нравственной структуре личности можно говорить о мере ее нравственной зрелости: высоконравственная личность обладает толерантным сознанием и опытом толерантного поведения.

М.А. Маннанова в своей докторской диссертации на основе аксиологического подхода определяет понятие «межкультурная толерантность студентов университета» как воспитываемое во взаимодействии-диалоге ценностное отношение личности к ментальной инаковости «Другого» в процессе образовательного становления нравственной зрелости будущего специалиста [12, с. 210]. В результате обучения в вузе студенты наряду с профессиональными знаниями познают особенности культур разных народов; конкретные формы проявления «культурного многообразия»; учатся терпимо относиться к людям иной культуры, уважать традиции других народов; проявлять интерес к национальному самосознанию.

Нами уточнено понятие «воспитание межкультурной толерантности», которое представляет процесс и результат постижения смысла и значе-

ния поликультурности и многоязычности мира, права каждого народа постичь свой язык. Оно определяет ценностные ориентации языковой личности, мораль, поведение, отношение к другим людям, к другой культуре, не позволяя произрастать чувствам нетерпимости, интолерантности ко всему «чужому» [13, с. 34].

В процессе исследования мы обосновали принципы, на которых строится воспитание межкультурной толерантности: гуманизм, диалог культур, сотворчества субъектов взаимодействия в образовательном процессе; целостность знаний о толерантности, культуросообразность, мультикультурность, принципы дополнительности, культурного релятивизма.

Раскрывая сущность воспитания межкультурной толерантности, мы также выделили особенности межкультурного взаимодействия:

«– диалог культур, в котором межкультурное взаимодействие интерпретируется в виде процесса трансляции культуры, национально-культурных традиций в аспекте усвоения соответствующей информации на уровне субъектно-объектных отношений и субъектно-субъектных отношений;

– интеракции, т. е. межкультурное взаимодействие, в котором коммуниканты выступают в качестве представителей других культур (как человек, способный понимать культуру не только своего народа, но и других народов, культуру человечества в целом) [там же, с. 34].

В процесс воспитания межкультурной толерантности мы опираемся на работу М.А. Маннановой, которая выделяла этапы воспитания межкультурной толерантности. «Первый этап (информативно-ознакомительный) – повышение уровня информированности студентов о сущности и содержательных аспектах феномена межкультурной толерантности, об особенностях культуры изучаемого иностранного языка. Второй этап (рефлексивно-мотивационный) – формирование образа культурного «Я» как представителя своей культурной общности, а также образа культурного «Другого» – представителя культуры изучаемого иностранного языка как ценностно равнозначного первому, развитие аксиологического потенциала межкультурного общения. Третий этап (организационно-процессуальный) – развитие умений реального и имитированного межкультурного взаимодействия» [12, с. 25].

Для развития межкультурной толерантности особое место отводится методам воспитания. В Уральском государственном горном университете в качестве эффективных методов межкультурного воспитания практикуется в течение многих лет работа с текстом на практических занятиях по дисциплинам «Иностранный язык» и «Русский язык как иностранный»

Когда речь идет о внеучебной и социальной деятельности, то как одну из форм воспитания межкультурной толерантности следует рассматривать проведение фестивалей дружбы национальных культур, которые в УГГУ стали уже традиционными. Участвуя в подобного рода мероприятиях, студенты имеют возможность показать знания своей национальной культуры через национальные костюмы, музыкальные и поэтические произведения.

В Уральском государственном педагогическом университете воспитание межкультурной толерантности основывается на инклюзивном взаимодействии представителей разных национальностей с ограниченными возможностями здоровья [14].

Однако вопросы методов и форм воспитания межкультурной толерантности студентов вузов требует дальнейшего развития.

Литература

1. Социальная философия [Текст] : сл. / сост. и ред. В.Е. Кемеров, Т.Х. Керимов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая Книга, 2006. – 624 с.
2. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст]. – М. : Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1955. – 1200 с.
3. Краткая философская энциклопедия [Текст]. – М. : Прогресс, 1994. – 676 с.
4. Лекторский, В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме [Текст] / В.А. Лекторский // Вопр. философии. – 1997. – № 11. – С. 46–54.
5. Валитова, Р.Р. Толерантность: порок или добродетель [Текст] // Вестник московского университета. Сер. 7. Философия. – 1996. – № 1. – С. 33–37.
6. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь [Текст] : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2001. – 175 с.
7. Педагогика [Текст] : большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Мн. : Современ. Слово, 2005. – 720 с.
8. Полонский, В.М. Большой тематический словарь по образованию и педагогике [Текст]. – М. : Народное образование, 2017. – 840 с.
9. Слобожанкина, Л.Р. Формирование межкультурной толерантности будущих специалистов в процессе иноязычной подготовки [Текст] : дис. д-ра ... пед. наук. – Магнитогорск, 2006 – 177 с.
10. Тер-Минасова, С.Г. Языки и межкультурная коммуникация [Текст]. – М. : Слово, 2000. – 260 с.
11. Янкина, Н.В. Межкультурная толерантность как компонент межкультурной коммуникации [Текст] // Вестник ОГО 31. – 2006. – Январь. – Т. 1. – Гуманитарные науки. – С. 82.

12. Маннанова, М.А. Воспитание межкультурной толерантности студентов университета в лингвистическом образовании [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. – Оренбург, 2010. – 242 с.

13. Юсупова, Л.Г. Развитие готовности студентов неязыковых специальностей вуза к межкультурной коммуникации [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2008. – 177 с.

14. Веретенникова, К.В., Галагузова Ю.Н. Инклюзивное взаимодействие как средство профессионального саморазвития студентов педагогического вуза [Текст] : Традиции и инновации в педагогическом образовании: сб. науч. тр. IV Междунар. конф. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2018. – С. 298–301.

Т.М. ТРЕГУБОВА

**Актуализация воспитания толерантной личности
в процессе поликультурного образования в условиях глобализации¹**

Современные рыночные условия и коммерциализация образовательных услуг поставили перед системой высшего образования ряд задач, важнейшая и стратегическая из которых – задача модернизации социально-воспитательной деятельности и поддержка учащейся молодежи, разработка современных моделей работы с подрастающим поколением в условиях глобализации и интеграции образования.

В своих исследованиях мы ставили цель сконструировать модели социально-воспитательной работы со студентами и ее методическое решение, т. е. создание соответствующей модели педагогической конструкции социально-воспитательной работы со студентами в вузе. Однако, как свидетельствует отечественный опыт, долгое время социально-педагогическая работа со студентами рассматривалась вне стен образовательной организации; обеднялась сама идея социально-педагогического воздействия на молодежь, так как функции социального влияния и воспитания, адаптации, реабилитации, социальной помощи не решались в процессе организации деятельности вуза, а ведь в стенах образовательной организации юноши и девушки проводят большую часть своего времени.

В наших исследованиях социально-педагогическая работа в вузе определяется, с одной стороны, социально-экономическими, климатическими, этническими, демографическими и другими характеристиками региона, с другой – спецификой вуза, наметившейся тенденцией к смещению приоритетов в функциях от чисто образовательной, профессиональной подготовки – к общекультурному развитию личности, обеспечению процесса социализации и духовно-нравственного развития, а также ее взаимодействием с другими элементами системы – в этом суть системного подхода к изучению избранного нами для исследования феномена [1; 2].

Несомненно, в сложной динамической целостности различных факторов, влияющих на социальное воспитание личности, важную роль играют семья студента, ближайшее окружение (микросоциум), педагогический

¹ Публикуется с купюрами по изданию: «Толерантность – „оливковая ветвь“ человечества на этапе исторического разлома»: сб. материалов Междунар. гуманитарного Форума, посвященного 70-летию ООН и ЮНЕСКО (Казань, 2–3 февраля 2016 г.). Казань : изд-во Казанского гос. ин-та культуры, 2016. С. 102–105.

коллектив, средства массовой информации, социальные институты и общественные организации, которые участвуют в этом процессе. Будучи элементами системы, каждый из них, исходя из своей специфики, вносит определенный вклад в общий процесс социального воспитания и духовно-нравственного развития студентов в конкретном историческом природном и духовном окружении. В то же время студент никогда не испытывает какого-то одного изолированного влияния, а всегда воспринимает множество. Социально-педагогическая работа в вузе призвана интегрировать все эти воздействия.

Эффективность социального воспитания подрастающего поколения зависит также от характера взаимоотношений между педагогами и студентами. Там, где организация воспитательного процесса строится на основе сотрудничества со студентами и демократического, диалогового педагогического общения, имеются значительные результаты в реализации творческого характера процесса социального воспитания, обеспечивается духовно-нравственное развитие подрастающего поколения через его включение в конкретную социально-ориентированную деятельность.

Эффективность социального воспитания предполагает также содружество учебных групп, а также сотрудничество педагогов, родителей, единомышленников, социальных партнеров в процесс социализации обучающихся, и это сотрудничество имеет следующие формы: дружеское, деловое общение; творческие занятия, беседы, встречи, социальные экскурсии; познавательные, художественно-эстетические, трудовые, спортивные коллективные творческие дела.

Социально-воспитательная работа в вузе – полиструктурна. Ее можно рассмотреть через призму целей, деятельности, отношений. Структурно это могут быть психолого-педагогические центры, социально-педагогические комплексы, набор клубов.

В последние десятилетия, в условиях глобализации и в связи с подписанием нашей страной Болонской декларации, ее вхождением в единое Европейское образовательное пространство, предъявляются новые требования к подготовке выпускников и их социализации, и эти требования должны быть идентичными общепринятым европейским нормам. В основе нового подхода лежит не только компетентностный подход, но и качественно иные требования к личности бакалавров, главными достоинствами которой должны стать общечеловеческая культура и общечеловеческие ценности.

Глобализация, миграционные процессы, воздействие на студенчество неблагоприятных депривующих факторов, обострение межнациональ-

ных и межрелигиозных отношений остро ставят вопрос о разработке новых механизмов «вращения» профессионалов, которым предстоит работать в условиях поликультурной среды. Формирование этих сторон личности невозможно без приобретения навыков межкультурного взаимодействия, что лежит в основе такого феномена XXI века, как толерантность.

Большую роль в воспитании толерантности, а также, в целом, в воспитании социально-ориентированной личности играют международные программы и проекты, в частности Программы Евросоюза «ТЕМПУС-IV», «ЭРАЗМУС+» и др. Наш Институт с 2014 г. работает в составе международного российско-европейского консорциума над выполнением проекта «Организация обучения в течение всей жизни, ориентированного на поликультурное образование и воспитание толерантности в России» [3]. Целью Проекта является создание в Республике Татарстан, республике Марий Эл, в Красноярске, Архангельске и других регионах России поликультурных образовательных платформ и центров по формированию толерантности в современных условиях глобализации и европеизации образования.

По нашему мнению, воспитание толерантности в противовес проявлениям национализма и ксенофобии может быть позиционировано как механизмы достижения межнационального согласия, чему и посвящен наш проект в рамках программы «Темпус». Как известно, именно толерантность составляет «сердцевину» межкультурной коммуникации, раздвигает возможности достижения мира и согласия в поликультурном пространстве. Причем, толерантность мы понимаем не в узком смысле этого слова как вынужденную терпимость к иным, отличным от большинства (например, к инвалидам или национальным меньшинствам), и не как равнодушие, безразличие к возникающим в определенной социальной группе специфическим проблемам. Изучение содержания и сущности феномена «толерантность» позволяют утверждать, что современные серьезные ученые рассматривают ее как социальную норму, определяющую устойчивость личности к конфликтам в поликультурном обществе [4; 5].

Поскольку важная роль во взаимодействии различных народов отводится межкультурному сотрудничеству, то успех в профессиональном становлении и карьерном росте бакалавров и магистров российских вузов будет напрямую зависеть от их способности взаимодействовать в рамках иных культур. Учитывая все возрастающую академическую мобильность представителей вузов России, а также наши претензии занять определенную нишу на международном рынке труда в рамках иных культур и на-

циональных традиций, мы ставим важную и амбициозную задачу формирования толерантной личности, обладающей межкультурными компетенциями в системе поликультурного образования в условиях глобализации и интеграции зоны высшего образования.

Современное российское общество предъявляет повышенные требования к бакалаврам всех направлений подготовки, и мы далеки от мысли, что социокультурными и межкультурными компетенциями должны обладать выпускники только гуманитарных направлений подготовки. Наша позиция заключается в том, что в подготовке современного выпускника вуза значительное место должно занимать формирование у него межкультурных компетенций, лежащих в основе толерантности, как умения взаимодействовать в поликультурной среде, а также развивающих способности понимать чужую культуру и воспринимать ее.

При формировании толерантной личности и ее межкультурных компетенций важное место отводится проектированию педагогических технологий данного процесса. Его структура может быть представлена в виде следующих компонентов: определение совокупности базовых профессиональных компетенций; выявление учебных дисциплин, в рамках которых происходит формирование базовых профессиональных компетенций; определение стратегии организации обучения; выбор педагогических методик.

<...>

Эффективное обеспечение формирования толерантности в поликультурной среде – это включение будущих бакалавров в зону позитивного межэтнического взаимодействия, базирующегося на принципах гуманизма, доброжелательности, взаимопонимания, сотрудничества и дружбы; взаимодействие социальных институтов в организации оптимальной поликультурной среды и развития здоровой полисубъектной личности с толерантной установкой.

В связи со значительным увеличением числа зарубежных студентов в региональных вузах как в Татарстане, так и в республике Марий Эл, весьма эффективной является реализация пилотного проекта по созданию Международного молодежного правительства.

При этом сами студенты, приехавшие в Россию, в основном, из стран дальнего Зарубежья, совместно с активистами наших Советов студенческого самоуправления пытаются выработать пути позитивной ассимиляции в Россию с сохранением своей культуры и самобытности, но при условии изучения истории Российского государства, наших традиций, насчитывающих не одну тысячу лет.

С нашей стороны в целях актуализации интеллектуальных инициатив студенческой молодежи в обоих вузах в октябре 2015 г. был объявлен конкурс проектов языкового клуба с целью вовлечения учащейся молодежи в изучение государственных языков России, Республики Татарстан и Марий Эл и иностранных языков через формирование и функционирование сети языковых клубов.

Формирование толерантной личности бакалавра в двух регионах – республиках Татарстан и Марий Эл, несмотря на отдельные региональные особенности, имеет много общего. Эта общность в первую очередь определяется многонациональностью состава населения, характером миграционных потоков, а также здоровой «температурой» межэтнических и межконфессиональных отношений, которая свидетельствует о том, что эта тенденция сохранится и в обозримом будущем.

В заключение укажем, что наши экспериментальные исследования по созданию системы социально-воспитательной работы в вузе, направленной на формирование толерантной личности, дали большой массив информации для внесения коррекций и дополнений в рекомендуемые программы организации данной деятельности в вузе.

<...>

За рамками статьи остались важные вопросы, в частности, гендерные исследования в области формирования толерантности; воспитание толерантности у студентов со специальными нуждами; важен вопрос о роли религии в формировании толерантности, но это темы уже отдельного разговора.

Литература

1. Колобова, Л.В. Поликультурное образование и личность [Текст] : моногр. – М. : НВИ – Тезаурус, 2006. – 396 с.
2. Action plan for lifelong learning [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.efecot.net/products/documentations/actionplan/actionplan11len.pdf.
3. www.allmeet.org.
4. Трегубова, Т.М. Проект «Болонская тетрадь» как инновационный механизм модернизации высшего образования в условиях его глобализации и интернационализации [Текст] // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2011. – Вып. № 4. – С. 166–173.
5. Blum, L. Multicultural Education as Values Education [Текст] // Harvard Projects on Schooling and Students. – 2010. – № 4. – P. 1–34.

Г.В. АВЕРКИЕВА

**Развитие воспитательного пространства вуза
средствами студенческого самоуправления**

Курс государства на предоставление учреждениям высшего профессионального образования широких прав в области образовательно-научной деятельности диктует необходимость их функционирования в режиме открытости, динамичности, автономности. Названные характеристики обеспечиваются различными механизмами, в том числе ориентацией учебного заведения на развитие уникального и неповторимого воспитательного пространства, создающего среду для ценностно-смыслового самоопределения и профессиональной идентификации студенческой молодежи, реализующего целесообразные формы интеграции вуза с окружающей его социальной средой.

Воспитательное пространство относится к числу полисубъектных, сложных и многофункциональных инструментов влияния на педагогов и будущих специалистов и создается ими во взаимодействии со студенческим коллективом. Именно поэтому в первоочередную задачу вуза входит развитие активного и инициативного студенческого сообщества, готового стать носителем норм и ценностей воспитательного пространства учебного заведения. Ведущую роль в решении этой задачи играет система студенческого самоуправления.

В педагогической традиции студенческое самоуправление рассматривается в качестве исторически сложившейся, имеющей правовое обеспечение системы, целью которой является сотрудничество студентов для удовлетворения своих интересов и соуправления образовательной организацией.

Изучение существенных признаков понятия «студенческое самоуправление» позволяет рассматривать данное явление в единстве нескольких модальностей:

- как исторически сложившийся вид соуправления учебным заведением, способ организации его жизнедеятельности,
- как компонент учебно-воспитательной работы в образовательной организации,
- как средство личностного и профессионального развития студенческой молодежи,
- как система взаимодействия субъектов воспитательного пространства, организуемая коллегиальными органами самоуправления,

– как форма организации социально значимой деятельности по решению проблем вузовской молодежи, способ реализации прав, свобод, интересов и обязанностей будущих специалистов.

Вариативность данных трактовок фиксирует многоаспектную природу понятия «студенческое самоуправление», сущностные характеристики которого интегрируют представление о нем как об эффективном средстве развития воспитательного пространства вуза.

Точка отсчета времени существования отечественной системы студенческого самоуправления насчитывает более двухсот лет. За этот период произошли значительные изменения в условиях его организации и развития. Изначально студенческое самоуправление выполняло функцию самоуправления учебным заведением. В дальнейшем произошло осознание возможности его влияния на формирование личности будущего специалиста.

В 1804 г. в России был принят Университетский устав, по которому высшие учебные заведения получили некоторую автономию, а у студентов появилась возможность создавать студенческие корпорации и ученые общества. К середине XIX в. жизнь в университете стала носить «казарменный» характер, но, несмотря на запрет студенческих организаций, по-прежнему наблюдался рост подпольных студенческих сообществ. В 1890 г. в Петербурге прошел первый Общероссийский съезд студенческих организаций учебных заведений, который вынудил правительство пойти на некоторые уступки, такие как создание студенческих кружков для занятий науками, искусствами и физическими упражнениями.

В советский период студенческое движение развивалось в условиях однопартийной политической системы, с акцентом на главенствующую роль комсомольских организаций. В это время в учебных заведениях создаются вузовские комитеты, возрождаются традиции научно-просветительских сообществ, организуются конференции молодых ученых, начинается издание сборников научных студенческих работ. Во второй половине XX в. создаются первые студенческие строительные и педагогические отряды, студенческие советы, основной целью которых явилась социализация молодежи, ее трудовое и интернациональное воспитание.

Современный период развития студенческого самоуправления отражает тенденцию демократизации, позволяющую рассматривать данное явление в качестве важного компонента системы управления образовательной организацией, обеспечивающего комплекс возможностей для реализации воспитательной функции.

Воспитательный потенциал самоуправляемой деятельности определяется рядом факторов.

Во-первых, студенческое самоуправление выступает в качестве наиболее эффективного способа повышения социальной активности обучающихся.

Во-вторых, является механизмом развития профессиональной идентификации и персонализации будущих специалистов, поскольку способствует изменению системы личностных смыслов под воздействием активного и инициативного вузовского сообщества.

В-третьих, представляет собой средство укрепления дисциплины, метод организации воспитательного коллектива.

В-четвертых, способствует социализации и самоактуализации личности, расширению сферы интересов студентов, развитию творческой инициативы, ответственности, самостоятельности, лидерских качеств.

В-пятых, позволяет в комплексе содействовать воспитанию нравственной, патриотической, гражданской, экологической, корпоративной культуры студентов.

Кроме того, студенческое самоуправление обладает высоким потенциалом для развития коллективистских качеств будущих специалистов, является платформой для формирования навыков коллективообразования, умения работать в команде. Важно подчеркнуть, что в режиме самоуправления любые взаимодействия приобретают характер сотрудничества, поскольку направлены на коллективное целеполагание и планирование совместной деятельности, коллегиальное обсуждение способов ее осуществления. Благодаря этому становится возможным освоение и обмен социальным опытом между всеми членами студенческого сообщества.

Воспитательный потенциал самоуправления связан также с реализацией задач ценностно-смыслового самоопределения студентов в пространстве самоорганизуемой деятельности, специфика которой определяется возможностью имитировать различные ситуации, максимально приближенные к реальной жизненной, профессиональной и управленческой практике. Данное утверждение подтверждается мнением Г.В. Разинского, полагающего, что от того, насколько студенты «смогут „прорепетировать“ модели социальной активности своей будущей жизни в годы студенчества, зависит не только их личный успех, но и позитивная направленность социальных процессов в обществе в целом» [3, с. 30].

Максимальное раскрытие воспитательного потенциала студенческого самоуправления возможно при условии специально организованного процесса его создания, развития и функционирования. В этом случае студенческое самоуправление будет выступать в роли эффективного средства развития воспитательного пространства вуза. Отметим при этом, что

продуктивность деятельности студенческого самоуправления в качестве названного средства будет повышаться при соблюдении определенных условий:

- направленность студенческого самоуправления на решение проблем его членов,
- наличие «подлинного» характера студенческого самоуправления, основанного на истинном стремлении студентов улучшить свою жизнь (а не на давлении администрации вуза),
- интеграция интересов администрации учебного заведения, профессорско-преподавательского состава и интересов вузовской молодежи, сотрудничество администрации образовательной организации с органами студенческого самоуправления,
- наличие специально организованной работы, направленной на мотивацию студентов к участию в студенческом самоуправлении,
- выбор наиболее эффективной модели, обеспечивающей целостность системы студенческого самоуправления и учитывающей особенности образовательной организации,
- разнообразие видов самоуправляемой деятельности студентов, создающих условия для их самореализации в разных направлениях воспитательной работы,
- наличие нормативно-правовой базы, регламентирующей деятельность студенческого самоуправления,
- поэтапность создания системы студенческого самоуправления от возникновения общих увлеченностей до освоения будущими специалистами организаторской компетентности, которая предоставляет администрации вуза возможность делегировать членам студенческого самоуправления ряд полномочий в управлении делами учебного заведения,
- максимальное раскрытие и интенсификация воспитательного потенциала студенческого самоуправления на основе анализа характера его влияния на воспитательное пространство вуза.

Важным условием реализации воспитывающего потенциала студенческого самоуправления является ориентация вуза на создание «подлинного», а не «мнимого» самоуправления. К мнимому (бездейственному, существующему только на бумаге) самоуправлению приводят формальные выборы в руководящие самоуправлением структуры, отсутствие готовности студентов к самоуправляемой деятельности, низкий уровень их активности и инициативности, изоляция коллегиальных органов самоуправления от жизни студенческого сообщества, отсутствие нормативной базы, необходимой для успешного функционирования системы, из-

лишнее администрирование, контроль со стороны профессорско-преподавательского состава, смещение акцента работы преимущественно на организацию досуга студентов.

Нейтрализация признаков, мешающих организации подлинного студенческого самоуправления, позволит сделать его реально (а не формально) существующим и действенным инструментом развития воспитательного пространства вуза. Для этого необходимо обеспечивать равные позиции всех участников самоуправления, возможность для защиты их интересов; учитывать факторы социальной жизни, которые предопределяет социальную активность или пассивность вузовской молодежи, создавать условия для роста самостоятельности и ответственности студентов; предоставлять им возможность высказаться и быть независимыми от администрации учебного заведения.

Условием обеспечения реальности и подлинности самоуправления является обязательное соблюдение всеми субъектами воспитательного пространства следующих принципов:

- законности, означающего следование нормативно-правовым документам, регулирующим деятельность органов студенческого самоуправления,
- демократии, требующего вовлечения максимального количества студентов в решение актуальных для образовательной организации вопросов,
- коллегиальности, направленного на решение проблем вузовской молодежи сообща, путем равноправного и совместного обсуждения,
- добровольности, предполагающего возможность самостоятельного выбора степени и характера участия студентов в самоуправляемой деятельности,
- автономности, регламентирующего деятельность студенческого самоуправления в качестве независимого и самодостаточного компонента системы управления образовательной организацией,
- социальной значимости деятельности студентов.

К ключевому условию развития воспитательного пространства вуза средствами студенческого самоуправления относится также его направленность на самостоятельное и ответственное решение будущими специалистами вопросов, принципиально важных для развития образовательной организации. Реализация данного условия предполагает постепенное расширение границ самостоятельности как отдельных студентов, так и органов коллегиального соуправления. На начальном этапе становления студенческого самоуправления они не могут взять на себя всю полноту

ответственности за решение общих проблем, ее необходимо постепенно усиливать путем развития системы общественного контроля, расширения круга корпоративных обязательств, формирования у студентов способности отвечать за свои действия перед собой и вузовским сообществом. Роль администрации учебного заведения в этом случае должна сводиться не к тотальному контролю за деятельностью обучающихся, а к действиям в режиме сопровождения, консультирования, наставничества, благодаря которым педагоги не решают проблемы за студентов (как часто случается в ситуации «мнимого» самоуправления), а лишь помогают им воплотить в жизнь разнообразные общественные инициативы.

Становление действенного студенческого самоуправления, выполняющего воспитательные функции, невозможно также без специально организованной работы, направленной на мотивацию будущих специалистов к самоуправляемой деятельности. Принять участие в системе самоуправления студентов побуждают различные мотивы. Потребительский мотив связан со стремлением получить от студсовета (или с помощью его) конкретные материальные преимущества. Защитный мотив определяется потребностью использовать возможности студенческого самоуправления для собственной защиты (на случай отчисления, выговора или несправедливого решения, принятого администрацией учебного заведения). Мотив принадлежности характеризуется желанием студентов почувствовать себя частью коллектива, общаться с единомышленниками, решать общие проблемы. Карьерный мотив определяет возможность проявить в самоуправленческой деятельности свои лидерские качества. Творческий – характеризует студентов, которые готовы добиваться и реализовывать общественно-значимые цели, развивать социально-культурные способности.

Системная и продуманная работа, направленная на развитие мотивации студентов к самоуправляемой деятельности, обеспечивает осознание будущими специалистами значимости карьерного роста, утверждение мотивации сопричастности, принадлежности к единому сообществу, т. е. позволяет заменить так называемые «эгоистические» мотивы на социально-значимые. С их возникновением потребительская и защитная мотивация перестает занимать приоритетные позиции, отходит на второй план.

Важным условием, обеспечивающим сбалансированность, целостность системы самоуправления и оптимизацию его воспитательного потенциала, является также выбор наиболее эффективной социально-педагогической модели, учитывающей особенности образовательной организации.

Модель студенческого самоуправления представляет собой мысленный образ, в котором описываются основные характеристики и связи, фик-

сирующие целостную систему представлений о структуре студенческого самоуправления, его функционировании, степени воздействия на объект управления и адаптацию к изменениям во внешней среде. В практике вуза реализуются разнообразные модели, но большинство из них отражают представления о структуре системы студенческого самоуправления, включающей в себя комплекс традиционных студенческих организаций: Студенческий совет, Профсоюзный комитет студентов, Штаб студенческих отрядов, Совет общежития и спортивно-творческие организации. В этом случае теряется ценностно-смысловая составляющая студенческого самоуправления, не реализуются базовые принципы, присущие любым управленческим моделям: целевые установки, совместно выработанная система ценностей, организационная культура, мотивационная политика и контроль. Осознание студентами необходимости концептуального обоснования и коллективного обсуждения данного вида модели служит действенным фактором создания целостной системы студенческого самоуправления, реализующей воспитательную функцию.

Следующим условием, обеспечивающим возможность влияния самоуправляемой деятельности на развитие воспитательного пространства вуза, является разнообразие видов деятельности, определяющих направления и формы работы студенческого самоуправления. Выбор конкретных направлений зависит от специфики учебного заведения и характера решаемых студентами проблем.

Изучение вузовского опыта позволяет выделить типичные направления, фиксирующие следующие виды самоуправляемой деятельности: научно-исследовательская, волонтерская, досуговая, информационная, правовая, оздоровительная, представительская, а также деятельность, направленная на развитие корпоративной культуры образовательной организации. Каждое из этих направлений отличается собственным содержанием наполнением и преследует определенные задачи.

Направление научно-исследовательской деятельности ставит своей целью эффективное функционирование научного студенческого сообщества, участие студентов в конференциях, семинарах, круглых столах, создание условий для проведения научных исследований. Волонтерская работа включает в себя участие в благотворительности, поддержку и сопровождение региональных, российских и международных мероприятий. Информационное направление ориентировано на информационную поддержку разнообразных студенческих инициатив, кумуляцию и распространение информации о важных событиях, деятельности органов коллегиального самоуправления, проблемах студенческого сообщества,

требующих скорейшего решения. Направление досуговой деятельности связано с необходимостью эффективного планирования, организации и оценки культурно-досуговых и культурно-просветительских мероприятий, создания групп по интересам, индивидуальной помощи и поддержки студентов, занимающихся творчеством. Деятельность по развитию корпоративной культуры образовательной организации направлена на создание позитивной психологической атмосферы в студенческом коллективе, примирение конфликтов, работу над организационной культурой учебного заведения (укрепление и пропаганда традиций, символики, ценностных установок, этических норм). Правовое направление связано с защитой прав и свобод будущих специалистов, разработкой основных документов, регламентирующих деятельность органов самоуправления и обеспечивающих соблюдение общественного распорядка и правил. Оздоровительная деятельность предполагает организацию спортивно-массовой работы, пропаганду здорового образа жизни, организацию сотрудничества со спортивными центрами.

Разнообразие направлений работы студенческого самоуправления позволяет каждому студенту найти свое место в воспитательном пространстве вуза, развить свои лидерские и управленческие качества, достичь личностного успеха в разнообразных видах творческой и социально-ориентированной деятельности.

Релевантным условием развития самоорганизуемой деятельности студентов является максимальное раскрытие и активация ее воспитательного потенциала. Реализация данного условия диктует необходимость обоснования критериев, позволяющих осуществить объективную оценку характера влияния студенческого самоуправления на развитие воспитательного пространства вуза. К сожалению, на сегодняшний день при выраженной теоретической и практической значимости данного вопроса отмечается отсутствие единых подходов к конструированию перечня критериев и показателей, необходимых для решения названной проблемы.

В исследовании А.В. Пономарева выделяются следующие критерии, характеризующие воспитательный потенциал самоуправляемой деятельности будущих специалистов:

- 1) уровень социальной активности студентов;
- 2) эффективность деятельности органов студенческого самоуправления;
- 3) эффективность воздействия на студенческую среду воспитательных структур, взаимодействия этих структур с органами студенческого самоуправления;

- 4) уровень подготовки лидеров студенческого самоуправления;
- 5) уровень содержания образовательных программ;
- 6) эффективность организационных форм, методов и средств [2, с. 107].

По мнению М.И. Шикова, «оценочные показатели состояния воспитательного потенциала студенческого самоуправления могут быть объединены в четыре группы:

- 1) показатели, характеризующие состояние студенческой среды;
- 2) индивидуальные показатели, оценивающие готовность студентов к проявлению внутривузовской социальной активности;
- 3) показатели оценки деятельности воспитательных структур;
- 4) показатели степени влияния органов студенческого самоуправления на жизнь вуза» [4, с. 12].

На основе анализа и обобщения имеющихся позиций, нами были разработаны критерии оценки характера воздействия студенческого самоуправления на развитие воспитательного пространства вуза, включающие в себя оценку его влияния на:

- решение проблем, затрагивающих интересы студентов и образовательной организации,
- развитие социально-значимых качеств студентов,
- стремление вузовской молодежи участвовать в общественной жизни,
- развитие студенческого коллектива,
- улучшение качества жизнедеятельности образовательной организации.

С целью повышения объективности данных критериев, нами были разработаны специальные показатели, условно разделенные на критерии факта и критерии качества. Критерии факта фиксируют объективные данные, которые можно проверить на предмет соответствия действительности. В качестве факта влияния студенческого самоуправления на развитие воспитательного пространства вуза может служить наличие или отсутствие каких-либо показателей, тенденций, явлений. Критерии качества создают наиболее целостное представление об уровне развития системы самоуправления, ее свойствах и эффективности.

Использование разработанных критериев позволит определить узловые проблемы, снижающие воспитательный потенциал самоуправляемой деятельности, выбрать грамотные способы их решения и обеспечить тем самым его продуктивное воздействие на социальное и профессионально-личностное становление будущего специалиста.

Таким образом, студенческое самоуправление может стать эффективным способом влияния на развитие и обогащение воспитательного про-

странства вуза. Степень и характер этого влияния зависят от использования его возможностей в развитии социально-значимых качеств студентов, решении проблем, затрагивающих интересы вузовской молодежи, формировании стремления будущих специалистов участвовать в общественной жизни, улучшать качество жизнедеятельности образовательной организации.

Литература

1. Разинский, Г.В. Студенческое самоуправление: факты и факторы [Текст] // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. – 2015. – № 3. – С. 27–34.
2. Пономарев, А.В. Воспитательный потенциал студенческого самоуправления [Текст] // Знание. Понимание. Умение. – 2008. – № 1. – С. 106–110.
3. Шиков, М.И. Формирование и развитие воспитательного потенциала студенческого самоуправления в региональных вузах [Текст] : дис. ... канд. социол. наук. – Белгород, 2006. – 207 с.

В.И. ПОДКОРЫТОВ
Воспитательный потенциал
дополнительного профессионального образования в вузе

Говоря о воспитательном потенциале дополнительного образования, необходимо, прежде всего, ограничить для себя зону ответственности, в которой мы реализуем преимущественно воспитательные задачи. Сделать это следует исходя из той широты определения понятия «воспитание», которая объясняется многообразием интересов к воспитательным процессам со стороны государства, общества и отдельных исследователей.

В обычном понимании, воспитание связано с целенаправленными процессами формирования личности для ее подготовки к определенным нормам поведения при участии в общественной и культурной жизни. Например, Х.Й. Лийметс определял воспитание как целенаправленное управление процессом развития личности [1]. Э. Дюркгейм считал, что воспитание есть действие, «оказываемое взрослыми поколениями на поколения, не созревшие для социальной жизни. Воспитание имеет целью возбудить и развить у ребенка некоторое число физических, интеллектуальных и моральных состояний, которые требуют от него и политическое общество в целом, и социальная среда, к которой он, в частности, принадлежит» [2]. Ряд исследователей акцентируют внимание на процессах воспитания в образовательной деятельности, выделяя зону ответственности этих процессов – формирование и развитие сознания и самопознания личности, формирование нравственной позиции на основе базовых духовных ценностей морали [3]. Воспитание также рассматривается в различных аспектах: как деятельность, воздействие, взаимодействие, как процесс, как ценность, как образовательная система и т. д.

Нас интересуют, прежде всего, процессы воспитания в трактовке законодателя, поскольку именно требования законодательного характера должны выполняться работниками образовательного учреждения прежде всего.

Статья 2, п. 2 Федерального закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» дает определение воспитания как «деятельности, направленной на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации (подчеркнуто нами. – В.П.) обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [4].

Отметим, что единый процесс предоставления обществом образовательных услуг личности складывается из двух векторов развития, основывающихся на двух вариантах поведения индивида при затрудненном «присвоении» предмета потребности (к примеру, в образовательной деятельности).

Первый вектор предполагает выстраивание организационно-управленческой деятельности в образовательном процессе от общественной нормы (стандарта), в соответствии с которой индивиду помогают изменить потребности (и их субъективное выражение), проводят различно организованными способами адаптацию личности к жизни в обществе.

Второй вектор предусматривает активное преобразование встретившегося предмета потребности, «подгонку» его в процессе целеполагания под «образ» потребности. Личность сама выстраивает для себя модель организационно-управленческой деятельности (модель управления информационным потоком).

Таким образом, выстраиваются два вида образовательной деятельности – система основного образования и система дополнительного образования.

Определим отличия основного и дополнительного образования и их зоны ответственности в воспитательных процессах, идущих в соответствии с законодательством.

Общераспространенным является мнение о том, что процессы развития личности в системе образования определяются, прежде всего, теми условиями образовательной и социальной среды, в которую помещен обучающийся (студент, слушатель). С другой стороны, развитие предопределяется ростом и изменениями организма (и нервной системы) человека, прогрессивными возрастными изменениями нервно-мозгового субстрата. И, наконец, развитие осуществляется в собственной логике спонтанного движения, самодвижения.

В соответствии с этим, в основном образовании определяется собственный характер и последовательность образовательных усилий педагога, а также свой порядок диагностики успешности его педагогических действий.

Процесс развития личности начинается с повышения уровня образованности (обученности, воспитанности, развитости) данного обучающегося – чаще всего, путем погружения его в поток информации. Затем личность получает в свое распоряжение разнообразные механизмы организации своей деятельности (в основном – механизмы переработки потока информации). После этого наступает очередь стимулирования и акти-

зации процессов самообразования, мотивированности на актуализацию информационного потока.

В итоге такой порядок воздействия на личность приводит к смене системы ее первичных мотивов в познавательной деятельности. Новая система мотивов, в свою очередь усиливает ориентацию личности на поиски, переработку и актуализацию информации об окружающем мире. Успешность деятельности личности начинает оцениваться по объему имеющейся у нее информации. Такая ориентация приводит к тому, что личность становится почти исключительно потребителем информации (в любом ее виде), с минимальной переработкой, почти без актуализации. (В пределе – личность перестает производить информацию.)

При моделировании процесса развития личности в системе дополнительного образования характер и последовательность педагогических воздействий (и, соответственно, диагностика успешности деятельности педагога) имеет иное направление.

«На входе» личность по своему добровольному выбору начинает заниматься самообразованием (собственным обучением, воспитанием и развитием). В процессе педагогического взаимодействия она должна получить в свое распоряжение разнообразные механизмы организации своей деятельности, которые помогут сориентироваться в системе собственных мотивов, понять, в каком направлении развитие идет легче, не встречает затруднений «присвоения» предмета потребности.

Осознав собственные мотивы и овладев необходимыми механизмами организации своей деятельности (особенно, мыслительными процессами), личность начинает отбирать актуальную для нее информацию, переконструировать во внутреннем плане сознания информационные объекты.

При этом из внутренней потребности личности с помощью педагога рождается ее способность к творчеству. В этой последовательности взаимодействия обучающегося и педагога понятие «образованный», с точки зрения педагогики дополнительного образования, становится ресурсом для нового цикла развития личности, когда ценностью становится не информация, а процесс творчества.

Результативность деятельности педагога может быть оценена здесь по трем уровням:

1. Уровень познавательного интереса личности (активность знакомства с различными видами деятельности и творчества, возможностями по их актуализации, уровень интереса к предметной деятельности).
2. Уровень самоорганизации личности (самоопределение в свободном выборе видов и форм работы; овладение механизмами организации

предметно-практической деятельности, труда, общения; умение самостоятельно вырабатывать механизмы реализации знаний, навыков и опыта в жизни).

3. Уровень прогностической, творческой деятельности личности (готовность и способность творить, реализовать свои мотивы, активность и реактивность; активное приобщение к культуре, социальной жизни, утверждение себя в новых ролях, готовность к сотрудничеству с окружающей действительностью).

Основное предназначение педагога дополнительного образования, с этой точки зрения – развитие мотивации личности к познанию, саморазвитию, творчеству.

Законодателем дополнительное образование определено как вид образования, «который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования» [4]. В данном определении заключаются важные, на наш взгляд, его особенности именно в плане воспитательного воздействия системы дополнительного образования на личность.

Первое: в отличие от профессионального образования, которое направлено «на приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции определенных уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретным профессии или специальности» [4], закон выделяет как отличительный признак дополнительного образования его ответственность за реализацию образовательных потребностей личности, обеспечение человеку, пришедшему в систему образования, свободного выбора своей образовательной траектории.

Второе: законодатель также особо оговаривает, что путь такого интеллектуального, духовно-нравственного, физического и (или) профессионального совершенствования не определяется никакими внешними факторами («не сопровождается повышением уровня образования», т.е. не связан с процедурами, устанавливающими определенные барьеры на «входе» в систему и на «выходе» из нее). Следовательно, это процесс добровольного самоопределения человека в образовательном пространстве.

И, наконец, третье: этот вид образования направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей, обеспечивая вариативность предлагаемого образовательного «сырья», усваиваемого челове-

ком в процессе организованного педагогического взаимодействия. Этот процесс можно определить и как контролируемое системой образования потребление образовательных услуг.

Таким образом, в плане личностного развития, в создании условий для профессионального самоопределения, законодателем косвенно сформулированы внутренние принципы организации этой системы образовательной деятельности, а именно принципы свободы выбора, добровольности и вариативности.

Это означает, что с точки зрения требований к содержанию образования роль дополнительного образования – в обеспечении принципа свободы выбора в процессе педагогического взаимодействия. С точки зрения требований к процессу образования роль дополнительного образования – в обеспечении принципа вариативности (образовательных программ, форм организации образовательного процесса). С точки зрения требований к результату образования роль дополнительного образования – в обеспечении принципа добровольности формирования целей и ценностей субъектов системы образования.

Любой из подвидов дополнительного образования должен, прежде всего, отвечать этим принципам функционирования системы, в том числе и дополнительное профессиональное образование, которое «...направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды» [4, ст. 76, п. 1].

Реализация этих принципов в дополнительном профессиональном образовании позволяет снимать напряжение слушателей, оказавшихся в непривычной для них роли «учащегося», обеспечивает уход от этой роли в сотрудничество в процессе образовательной деятельности, способствует повышенной учебно-профессиональной мотивации обучающихся. Кроме того, в процессе свободного общения с преподавателями у них воспитываются профессиональные привычки, предпочтения, ценностные ориентиры, система профессиональных ценностей и идеалов, а также эмоционально подкрепляется производственная культура, отношение к труду, жизни, деятельности, инициативность, самостоятельность. Тем самым эти принципы «разрешают» процессам повышения квалификации и переподготовки быть в состоянии открытости «входа» и «выхода», обеспечивают условия для многократного пользования потребителями без дополнительных барьеров образовательными услугами системы, а самой системе позволяют постоянно модернизироваться в соответствии с меня-

ющимися профессиональными стандартами и меняющимся контингентом обучающихся.

Особенностью дополнительного профессионального образования, функционирующего в высшем педагогическом учебном заведении, с точки зрения стоящих перед ним воспитательных задач, является то, что эти принципы способствуют процессам интеграции основного и дополнительного образования, которые, в свою очередь, позволяют:

- во-первых, обеспечить единство принципов формирования профессиональной идентичности: осознанность принадлежности к своей профессии, к определенному профессиональному сообществу, принятие себя как профессионала – и у студентов основных образовательных программ, и у слушателей дополнительных профессиональных программ;

- во-вторых, сформировать единство подходов основного и дополнительного профессионального образования в осознании своей социально-профессиональной ответственности;

- в-третьих, поддерживать единые для студентов и слушателей долговременные (на протяжении десятилетий) источники усвоения профессионально-нравственных основ будущей деятельности и, соответственно, готовность к принятию ценностно-целевых ориентиров действующего профессионального сообщества.

Сами же ценностно-целевые ориентиры действующего профессионального педагогического сообщества в немалой степени являются продуктом взаимодействия педагогов вуза с дополнительным профессиональным образованием.

Вместе с тем, говоря о востребованном воспитательном потенциале системы дополнительного профессионального образования в педагогическом вузе, нельзя не упомянуть о существующих угрозах развитию системы на основе данных принципов.

Как показывает практика, в настоящее время объем доли рынка дополнительных образовательных услуг, в котором субъекты образовательной деятельности действительно действуют добровольно, сокращается. Необходимость один раз в три года повысить свою квалификацию все более делает формальным, обусловленным внешними причинами, а не внутренними потребностями личности, процесс профессионального роста педагога.

Жесткие требования к организации образовательного процесса приводят к тому, что учитываются только те сегменты «рынка потребностей» в образовательных услугах, которые способны обеспечить рентабельность проведения программ повышения квалификации. В этой ситуации

вариативность – как одна из основных характеристик дополнительного образования – неизбежно виртуализируется.

Такая же ситуация наблюдается и в сегменте программ профессиональной переподготовки, число которых, как правило, определяется их рентабельностью, хотя потенциально оно может быть значительно больше.

Виртуализация вариативности сокращает возможность осуществить реальный выбор для клиентов.

И очевидно, что чем меньше дополнительное образование будет соответствовать своим принципам, тем меньшая доля воспитательных задач, стоящих перед системой образования в целом, будет реализовываться.

Как следствие, в профессиональной среде теряется импульс к самообразованию, образованию на протяжении жизни. В свою очередь, потеря личностью способности к самообразованию, утрата мотивации к самостоятельному поиску возможностей преобразовывать информацию в материальные блага сокращает способность общества рекрутировать кадры, потенциально готовые обеспечить его развитие.

Противостоять этим тенденциям, усиливая воспитательные возможности системы дополнительного профессионального образования (и системы образования вуза в целом), можно по трем направлениям деятельности.

Первое – это развитие кадрового потенциала системы дополнительного профессионального образования. Только тогда можно говорить об устойчивости «рынка» личностных качеств педагога, когда «коллективный нравственно-психологический портрет» преподавателей будет восполнять дефицит тех качеств личности, которые слушатели не находят больше нигде.

Другой важный резерв развития воспитательного потенциала вузовской системы дополнительного профессионального образования – ориентация содержания программ профессиональной переподготовки на развитие таких компонентов личности клиентов, как:

- механизмы упорядочения человеческой активности (выстраивание алгоритмов формирования ценностей, потребностей, интересов, мотивов, ориентиров, установок, целей, задач);
- механизмы управления собственной деятельностью (алгоритмы анализа, диагноза, прогноза, целеполагания и т. д.);
- механизмы принятия решения (алгоритмы сбора информации, формулирования проблемы, определения цели, задания критериев оптимальности, выявление ограничений, выявление альтернатив и выбор оптимального варианта и пр.);

– механизмы выработки нововведения (алгоритмы генерации идеи, постановки мысленного эксперимента, анализа эксперимента, создания концепции эксперимента, разработка проблемы реализации концепции и т. д.);

– механизмы (алгоритмы) собственно инновационной деятельности [5, с. 76].

И, наконец, третье направление деятельности в плане расширения границ применения принципов дополнительного образования – это «информационное поле» развития содержания дополнительного образования. Оно определяется спецификой взаимодействия систем основного и дополнительного образования (в плане компенсации, дополнения, реабилитации, углубления содержания программ основного образования, в плане развития профильности дополнительного образования, его «профессионализации» на определенном сегменте тем).

Все три перечисленных резервных направления жизнеспособны и в существующих ныне формах дополнительного профессионального образования, обеспечивая развитие мотивационной составляющей педагогического взаимодействия слушателей курсов и преподавателей. Однако рост и укрепление системы дополнительного профессионального образования, аутентичные целям и ценностям этой специфической системы, возможны только при должной их организационной и научно-методической поддержке.

Литература

1. Лийметс, Х.Й. Как воспитывает процесс обучения? [Текст]. – М. : Знание, 1982. – 96 с.
2. Дюркгейм, Э. Социология образования [Текст]. – М. : Директ-Медиа, 2007. – 115 с.
3. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин / под ред. Т.И. Шамовой. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 320 с.
4. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : фед. закон РФ от 29.12.12 г. № 273-ФЗ. – Режим доступа : www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 20.12.2018).
5. Бестужев-Лада, Е.В. «Алгоритм» социального нововведения [Текст] // СоцИс. – 1991. – № 9.

Г.И. ЧЕМОДАНОВА, Н.И. ПУСТОВАЛОВА

Особенности организации воспитательного процесса в условиях вуза

В эпоху возрастающей глобализации экономики, усиления интеграционных процессов, разработки и внедрения эффективных технологий предъявляются новые требования к качеству подготовки, образовательному, профессиональному, воспитательному уровню будущего специалиста. В связи с этим современный этап развития высшего образования Республики Казахстан представляет собой эпоху глобального реформирования в русле современных мировых тенденций («Концепция воспитания в системе непрерывного образования Республики Казахстан», «Кредитная технология обучения», ГОСО ВО).

Повышение роли воспитательного аспекта определяется различными факторами, одним из которых является востребованность такого специалиста, у которого наряду с компетенциями, позволяющими на высоком уровне осуществлять профессиональную деятельность, должны быть в эквивалентной степени сформированы качества личности: духовно-нравственные, этические, моральные и др.

Воспитательная работа в высшем учебном заведении напрямую влияет на качество подготовки и должна формировать конкурентоспособного специалиста с высшим профессиональным образованием, обладающим физическим здоровьем, социальной активностью, качествами гражданина-патриота, и высокой общей культурой интеллигента. Следовательно, содержание воспитательной работы должно быть ориентировано на потребности обучающихся, профессорско-преподавательского состава вуза и отвечать требованиям общества, государства.

В современное время цели и задачи вуза обновляются и с учетом новых требований к профессиональной деятельности, и с учетом усиления воспитательной функции образовательного процесса.

В Концепции «Воспитание в системе непрерывного образования Республики Казахстан» с целью воспитания личности будущего специалиста определены важные задачи, которые необходимо решить в условиях вуза:

- создание открытого информационного, образовательного, деятельностного и коммуникативного социального пространства для формирования у молодежи потребности быть самостоятельной личностью, принимающей ответственные решения и умеющей взять на себя ведущую роль в организации деятельности и регулировании взаимоотношений в различных социальных группах;

– создание условий для профессионального становления и самореализации личности, формирование потребности к самообразованию на протяжении всей жизни [1, с. 2].

Таким образом, основной целью воспитания в условиях вуза выступают – формирование интеллектуальной, духовной и физически развитой личности будущего специалиста с качествами гражданственности, казахстанского патриотизма, готового к активному участию в экономической и социально-культурной жизни страны.

Воспитательная работа Педагогического факультета Северо-казахстанского государственного университета им. М. Козыбаева реализуется в соответствии со Стратегическим планом развития факультета на 2016–2019 годы, комплексного плана воспитательной работы вуза.

Исходя из обозначенных документов, воспитательная работа осуществляется по следующим направлениям:

- укрепление гражданской идентичности и формирование казахстанского патриотизма на основе общенациональной идеи «Мәңгілік ел»;
- идеологическое противодействие терроризму и религиозному экстремизму;
- профилактика правонарушений и формирование нулевой терпимости к коррупционным проявлениям, повышение уровня антикоррупционной культуры молодежи и правовой грамотности студентов;
- организация досуга молодежи, развитие творческого потенциала студентов;
- развитие студенческого самоуправления;
- социальная и психологическая помощь студентам;
- формирование здорового образа жизни и совершенствование спортивно-массовой работы, культуры здорового питания среди студентов.

Указанные задачи реализуются через принципы: целенаправленности, природосообразности, культуросообразности, гуманистической направленности, этничности, непрерывности воспитания, эффективности социального взаимодействия, демократизации, вариативности. Остановимся на некоторых из них.

Принцип этничности – предусматривает формирование культурообразующей среды, способствующей расцвету общенациональной культуры на основе единения этнических культур, достижение гражданского согласия и гармонии, общественных отношений [1, с. 3].

Республика Казахстан многонациональное государство, поэтому важнейшей составляющей ценностного воспитания является толерантность как комплексное понятие. Толерантность состоит из следующих ценно-

стей: умение идти на компромисс, уважение к другим народам и культурам, мирное сосуществование, уважение к правам человека, поликультурное образование. В декларации принципов терпимости, принятой в 1995 г. ЮНЕСКО, отмечается: «Терпимость – это то, что делает возможным достижение мира и ведет от культуры войны к культуре мира» [2, с. 88]. Примером практической реализации этого принципа является организация деятельности факультета на сохранение этнокультурной идентичности, межэтнического согласия среди молодежи, формирования толерантности, языковой культуры студенческой молодежи с одновременным освоением ценностей мировой культуры, вовлечения в сферу духовной жизни, охватывающую традиции, психический склад и этническое сознание.

Наше общество с полиэтнической общественной структурой стремится к созданию единой идеологии, основанной на патриотизме, любви к своей Родине. Такая идеология способствует решению проблем укрепления этнополитической и этнокультурной общности, нравственно-духовной силы казахстанцев в лице молодежи.

Принцип культуросообразности утверждает, что воспитание должно основываться на общечеловеческих ценностях, строиться в соответствии с традициями и нормами национальной культуры и региональными особенностями, не противоречащими общечеловеческим ценностям. Данный принцип находит отражение в таких приоритетных направлениях деятельности факультета по воспитанию студенческой молодежи, как укрепление духовно-нравственных ценностей общенациональной патриотической идеи «Мәңгілік Ел», реализации программы «Рухани жаңғыру», выполнение Национального плана «100 конкретных шагов», реализации программной статьи Президента РК Н. Назарбаева «Взгляд в будущее: модернизация общественного согласия» – через конкурс презентаций «Современная казахстанская культура», студенческая конференция «Памятники г. Петропавловска», конкурс презентаций «Современная казахстанская культура», конкурс эссе «Культ знания как основной фактор успеха в будущем» и др.

Принцип демократизации предполагает систему, основанную на взаимодействии, на педагогике содружества, сотрудничества и сотворчества воспитателя и воспитуемого. Он также предполагает взаимосвязь, взаимообусловленность входящих в структуру системы педагогического руководства, самоуправления, соуправления и саморегуляции. Воспитание учащихся в духе свободы, личного достоинства [1, с. 3].

Указанный принцип реализуется через развитие студенческого самоуправления, творческого потенциала и лидерских качеств. Студенческое

самоуправление в вузе является особой формой инициативной, самостоятельной, ответственной общественной деятельности студентов, направленной на решение важных вопросов жизнедеятельности будущего специалиста, развитие его социальной активности.

Принцип эффективности социального взаимодействия предполагает осуществление воспитания в системе образования в коллективах различного типа, что позволяет обучающимся расширить сферу общения, создает условия для конструктивных процессов социокультурного самоопределения, адекватной коммуникации, а в целом формирует навыки социальной адаптации, самореализации [1, с. 3].

В этой связи создаются условия для развития интересов, возможностей, самостоятельного мышления молодежи, творческого самовыражения и самореализации. Конкурсы и мероприятия, проводимые с молодежными объединениями, реализуют социальное партнерство как особый вид взаимоотношений, способствующий достижению равноправного открытого диалога.

Принцип непрерывности воспитания предполагает всестороннее развитие личности на всех этапах ее жизнедеятельности: поступательное обогащение ее творческого потенциала и возможностей во все более полной реализации ее сил и способностей, ее профессионального и общекультурного роста.

Необходимым условием эффективной организации воспитания студентов является вовлечение их на основе принципа самоуправления в организацию воспитательного процесса вуза, разнообразные виды внеаудиторной научно-исследовательской деятельности, социально-значимую работу [3].

Таки образом, организуя воспитательную работу в условиях вуза, мы учитываем:

- а) ценностные ориентации, потребности и возможности студенческой молодежи;
- б) применение интерактивных организационных форм и методов, адекватных содержанию и целям конкретного воспитательного мероприятия;
- в) деятельность активной группы студентов, для организации мероприятий и решения различных проблем.

Литература

1. Концепция воспитания в системе непрерывного образования Республики Казахстан [Электронный ресурс]. – Режим доступа: online.zakon.kz.
2. Всемирный доклад по образованию – 2000 [Текст]. – М. : Магистр-пресс, 2000. – 192 с.
3. Жук, О.Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход [Текст]. – Мн. : РИВШ, 2009. – 336 с.

Н.М. НАЗАРОВА

Проблемы воспитания инклюзивной культуры

Инклюзивная культура является составной частью человеческой культуры вообще. Обратившись к анализу различных философских трактовок понятия «культура», можно в обобщенном виде сформулировать, что культура представляет собой созданную людьми материальную и духовную среду жизнедеятельности, построенную с применением разнообразных, созданных человеком технологий. Эта среда, в которой человек мотивирует свое поведение и действует не только и не столько в соответствии со своими биологическими нуждами, сколько с социальными установками, потребностями и интересами. Воспитанные на основе определенных, установленных обществом норм и правил, сообщества или коллективы людей данной культуры объединены решением значимых для них социальных задач на основе опыта коллективной жизнедеятельности и принятых в обществе норм, порядка и способов осуществления деятельности.

Важным представляется то, что, в отличие от биологически обусловленной сферы потребностей человека, культурные нормы не являются генетически наследуемыми. Они формируются и усваиваются человеком, человеческим сообществом в процессе обучения и научения. Кроме того, человечество, хотя и представляет собой единый биологический вид, никогда не являлось и не является в настоящее время единым социальным сообществом. Различия природных, исторических, конфессиональных и иных жизненных условий разных популяций живущих в разных местах планеты людей обусловили определенную автономию человеческих сообществ, что не могло не влиять на своеобразие формирования и утверждения в них тех или иных культурных норм и формирования культуры в целом, т. е. различных культур тех или иных народов или социальных сообществ. По мере развития цивилизации и глобализации появляется все больше общих черт у национальных культур, но, тем не менее, многие глубинные характеристики национальных культур продолжают значительно отличаться друг от друга. С философской точки зрения, таким образом, обобщающее понятие «культура» есть в значительной степени

умозрительная категория, характеризующая наиболее общую основу их совместного существования.

Одним из культурных новообразований является инклюзивная культура. Будучи результатом социально-конструктивистского проекта «инклюзия», она, как и сам проект, возникла и развивалась в западноевропейских странах с начала 60-х годов прошлого века, находя все больше последователей в системах социальной политики и образования других стран и континентов.

Попытка экстраполяции понятия «инклюзивная культура» в общий контекст культуры заставляет задуматься о том, является ли рожденная в Западной Европе инклюзивная культура одинаково приемлемой и одинаково успешно ассимилируемой в структурах национальных культур, в том числе и в первую очередь в российской культуре, в культуре российской системы образования, формировавшейся на протяжении почти столетия в иных экономических, идеологических, социокультурных условиях.

В последние годы можно наблюдать значительный интерес отечественных исследователей и практиков к феномену инклюзивной культуры (А.С. Сиротюк, Е.В. Богданова, Е.Н. Полешук, А.И. Полянский, Н.В. Старовойт, А.Ю. Шеманов и др.). Обращает на себя внимание тот факт, что, следуя сформировавшимся за полвека за рубежом идеям инклюзивного образования, практически все авторы единодушны в том, что ребенок с особыми образовательными потребностями должен быть включен в культуру образовательной организации. Культура образовательной организации, соответственно, предполагает принятие всеми участниками инклюзивных процессов инклюзивных ценностей, таких как позитивное отношение к разнообразию, сотрудничество, стремление к преодолению барьеров к включению, преодоление стереотипов. Для развития инклюзивной культуры в образовательной организации, полагают А.И. Полянский и В.Д. Мартирисян, необходимы: культура обучения (соблюдение определенных правил поведения, освоение знаний), культура коммуникации (знание и следование нормам поведения, соблюдение этики общения) и культура группы (наличие условий для полноценного общения со сверстниками). Культура группы характеризуется также, по мнению авторов, необходимостью владения ребенком с ограниченными возможностями жизнедеятельности языком доминирующей в учреждении группы детей (к этому спорному для нас положению мы вернемся позже) [1].

Технологии формирования инклюзивной культуры видятся большинству авторов как некий комплекс мероприятий в технологической цепоч-

ке [2], последовательно включающей: формирование знаний об инклюзии в таких организационных формах как лекции, беседы, классные часы, чтение тематической художественной литературы и привлечение внимания учащихся к проблемам инвалидов; формирование ценностного отношения к людям с ограниченными возможностями; обеспечение опыта совместной деятельности в виде школьных мероприятий, социальных акций, волонтерства. Также предполагается, что педагоги должны обладать целым рядом компетенций и нравственных качеств, обеспечивающих развитие инклюзивной культуры. Однако, за редким исключением [3], конкретика реализации предлагаемых подходов в имеющихся публикациях либо отсутствует, либо разворачивается в форме традиционных мероприятий воспитательной работы, тематически ориентированной на инклюзию. По сути, предпринимается попытка встраивания новой культурной парадигмы (инклюзивной культуры) в старую, мало изменившуюся с советских времен культуру образовательной организации, без изменения концептуальных оснований последней.

Для понимания проблем воспитания инклюзивной культуры в реалиях отечественного образования полезно обратиться к работе А.Ю. Шеманова и А.С. Екушевской «Формирование инклюзивной культуры при реализации инклюзивного образования: вызовы и достижения» [4], в которой авторы рассматривают фундаментальные положения современной зарубежной инклюзивной культуры и анализируют современную зарубежную методологию ее определения и формирования. Важнейшими отличительными признаками зарубежной инклюзивной культуры, как отмечают авторы, являются:

- изменение в обществе (в том числе и в школьном сообществе) разделяемых ценностей на уровне базовых допущений, а не декларации; проявление этих изменений в языке, установках, поведении, деятельности;
- признание важности социальной справедливости и равенства (равенства возможностей и/или равенства результатов в образовании при различной интерпретации этих понятий);
- инклюзивная политика – разработка и внедрение в жизнь образовательной организации всего, что способствует развитию инклюзии и формированию инклюзивной культуры;
- инклюзивная практика – развитие практики обучения и воспитания в контексте инклюзивных ценностей.

Помимо этого важным представляется:

- характер фокуса инклюзивной культуры – на учащемся (педоцентризм) и его индивидуальных достижениях, а не на содержании обучения

(ориентация на академические достижения ребенка, маркизация образования);

- модель поддержки ученика с особыми образовательными потребностями (на основе специальных образовательных технологий, а не на основе традиционных общепедагогических способов и приемов);

- наличие универсального образовательного дизайна (УОД) – т. е. классов с инклюзивной образовательной средой, обеспечивающей реализацию трех важнейших принципов УОД: презентация (наглядность в самом широком смысле), действия и выражения (возможности для деятельности и самовыражения учащихся с ограниченными возможностями разными способами), вовлечения (мотивирующие инструменты).

Авторы констатируют, что развитие понятия инклюзивной культуры во многих зарубежных странах происходит с опорой на социальную модель инвалидности и социально-конструкционистский подход к пониманию инклюзивной культуры. Речь идет о конструировании обществом желаемого социального будущего, в том числе и системы образования, социальном принятии этого конструкта, в котором люди с ограниченными возможностями жизнедеятельности являются равноправными, уважаемыми и востребованными членами общества, в котором для них сняты все барьеры и ограничения, обусловленные имеющимися у этих людей физическими или психическими нарушениями. Инклюзивная культура предполагает признание права этих людей на особую идентичность (внешность, поведенческие проявления, язык и речь, способы общения, самостоятельность в принятии решения о необходимости коррекции нарушения). Зарубежная инклюзивная культура отдает предпочтение трактовке образования как права, а не как обязанности, что позволяет противодействовать маркизации образования и ориентации его на академические достижения обучающегося, нейтрализовать атмосферу конкуренции между учащимися и между школами.

Принимая во внимание, что инклюзивная культура является продуктом зарубежного социально-конструкционистского проекта, предпримем попытку сопоставления характеристик действительной инклюзивной культуры (как на самом деле должно быть) с традиционной культурой отечественной школы (как есть).

1. Изменение разделяемых обществом ценностей инклюзивной культуры в большей мере наблюдается в государственных нормативно-правовых документах, т. е. на уровне декларации. Инклюзия – закон с предписанными правилами поведения, однако характерный для России правовой нигилизм позволяет обходить или не в полной мере реализовать законода-

тельные положения со ссылкой на недостаточное финансирование, отсутствие соответствующих кадров, распоряжения школьной администрации или местных властей и др. Языковые изменения также незначительны: в официальном социальном обиходе (например, на транспорте, в СМИ) уже используются нейтральные выражения, например, «люди с ограниченными возможностями», но в профессиональной среде (медицинской, педагогической, психологической) по-прежнему используется терминология, характеризующая клинический, дефектоориентированный подход: «больные» и «здоровые» дети, «аномальные», «инвалиды», «нормотипичные» дети (значит можно говорить о ненормальных и нетипичных?), «коррекционные педагоги» и многое другое.

1. Признание важности социальной справедливости означает признание существования социального и экономического неравенства в обществе. Экономически обеспеченные социальные группы населения располагают большими возможностями оказания поддерживающей и корректирующей помощи своим детям с ограниченными возможностями жизнедеятельности. Квоты средств, выделяемых для поддержки коррекционного развития детей при государственном перераспределении финансов в образовании несопоставимы с теми возможностями, которыми обладает обеспеченная семья. Поэтому дети из семей с низким материальным достатком не имеют возможности в полной мере получить ту поддержку и коррекционную помощь, которая им необходима.

1. Понятие равенства в зарубежной инклюзивной культуре рассматривается как равенство возможностей и равенство результатов. Равенство возможностей в отечественной практике в экономическом контексте рассмотрено выше; равенство возможностей, рассматриваемое с точки зрения жизненных целей, представляется либо как долг (обязанность учиться, всеобуч), либо как право [4]. В отечественной школьной культуре равенство возможностей рассматривается традиционно как долг, обязанность каждого ребенка выполнить установленные нормативы цензового образования в установленное для этого время. Поэтому на первое место выходит конкуренция между учащимися, поощрение лучших из них во всех сферах школьной жизни, культ оценки и отличников. В этой атмосфере представляется затруднительным ощущать себя полноправным членом коллектива (школьного, классного) ребенку с ограниченными возможностями жизнедеятельности, который зачастую не может быть, в силу своих ограничений, ни самым умным, ни самым красивым, ни самым сильным (быстрым, ловким и т. д.). Обучаясь по адаптированной образовательной программе, он не может занять достойное место в общем рейтинге.

А находясь при этом в «инклюзивном классе», он, по сути, выключен из коллективного процесса урока, который идет в недоступном ему темпе, опережая все больше тот тематический материал, который предложен в адаптированной образовательной программе. Разумеется, и равенство результатов здесь исключено.

Зарубежная инклюзивная культура рассматривает образование как право человека с ограниченными возможностями участвовать в процессе образования соразмерно своим возможностям и реалистичным жизненным целям. В этом случае оцениваются личные достижения каждого ученика с особыми образовательными потребностями, его продвижение вперед не относительно школьной программы, а относительно его собственных прошлых достижений. Именно в этих условиях нет почвы для конкуренции и, наоборот, возникает почва для сотрудничества, взаимопомощи, взаимообучения, что как раз и характеризует инклюзивную культуру. Конечный результат обучения также рассматривается в большей мере не как академическая, а как социальная успешность, достижение ребенком поставленной, соразмерной его возможностям жизненной цели.

Из сказанного выше видно, что фокусирование инклюзивной культуры в российском образовании осуществляется преимущественно на его содержательном аспекте и отражается в стремлении дать ребенку с ограниченными возможностями как можно больше именно академической подготовки. Инклюзивные школы сегодня, как правило, не озабочены задачей подготовить этого выпускника к самостоятельной взрослой жизни и социально-трудовой адаптации: в среднем и старшем звене обучения отсутствуют возможности для обучения социально-бытовой ориентировке, для разнообразного трудового обучения (что всегда являлось обязательным компонентом содержания специального образования в специальной (коррекционной) школе). Отсутствует и специальный образовательный стандарт для среднего и старшего звена обучения.

Изучение характера моделей поддержки ученика с особыми образовательными потребностями показало, что большинство учителей не в полной мере или совсем не владеет специальными образовательными технологиями, работая в инклюзивных классах. Также они крайне редко обращаются за помощью к учителю-дефектологу, если таковой имеется в школе [5]. Отсутствуют и стимулы для повышения своей квалификации, как моральные, так и материальные [6]: администрация образовательного учреждения стимулирует учителя инклюзивного класса по своему усмотрению, зачастую субъективно. В условиях экономии средств и незаинтересованности администрации школы в развитии инклюзивного обучения,

либо вследствие непонимания ею тяжести и ответственности такого труда, стимулирование работающих с детьми, имеющими особые образовательные потребности, незначительно. Наличие инклюзивных классов зачастую снижает рейтинги школ, борющихся за высокие показатели академической успеваемости, что также не способствует развитию мотивации и профессиональной активности работающих в инклюзивной среде. Далеко не везде инклюзивные классы работают в условиях универсального образовательного дизайна (УОД), что также не создает возможностей для применения разнообразных специальных образовательных технологий и форм поддержки учащихся с особыми образовательными потребностями, обеспечивающих эффективность обучения и коррекционной работы.

Как отмечалось выше, зарубежная инклюзивная культура базируется на признании права человека с ограниченными возможностями на особую идентичность (внешность, поведенческие проявления, язык и речь, способы общения, самостоятельность в принятии решения о необходимости коррекции нарушения). Формирующаяся отечественная инклюзивная культура весьма категорична в отношении права человека с ограниченными возможностями использовать те средства общения, которые ему более доступны и которые он предпочитает. Так, в некоторых современных работах, в том числе и в упоминаемой выше статье А.И. Полянского и В.Д. Мартиросян отмечается, что для развития инклюзивной культуры в образовательной организации среди прочего необходимо формирование культуры группы, под которой имеется в виду для ребенка с ограниченными возможностями «владение языком доминирующей в учреждении группы детей» [1, с. 68]. Зададимся вопросом: может ли в таком случае находиться в инклюзивном классе глухой ребенок, родители которого (в соответствии с Законом об образовании!) выбрали для него жестовый язык как средство обучения? Может ли находиться в инклюзивном классе неговорящий ребенок с аутизмом? Ребенок, не имеющий возможности общаться «на языке доминирующей группы детей» вследствие детского церебрального паралича? Укладывается ли такая позиция авторов в рамки ценностей инклюзивной культуры?

На отечественную школьную культуру продолжает оказывать большое влияние еще не ушедшая в прошлое авторитарная педагогика, что проявляется в отношении ребенка с ограниченными возможностями в виде патернализма, гиперопеки, а в случае некомпетентности учителя и учащихся – игнорирование, проявления страха, жалости либо агрессии. Трудно вписывается в укоренившиеся школьные традиции коллективной одинаковости, дидактоцентризма и требований сознательной дисципли-

ны нестандартные поведенческие проявления ребенка с ограниченными возможностями, его особые образовательные потребности. Возникает противоречие между нацеленностью обычных учащихся и педагога на результат, а ребенка с ограниченными возможностями – на процесс (быть вместе со всеми, учиться как все). В таких условиях формирование и поощрение своеобразия, разнообразия представляется весьма проблематичным.

Немаловажное влияние на воспитание отечественной инклюзивной культуры оказывают конфессиональные различия и традиции. Не следует забывать, что европейская инклюзивная культура формировалась при активном влиянии западноевропейской церкви (католической, протестантской), в которой мотивирующей основой является оказание христианской помощи человеку с ограниченными возможностями в саморазвитии, самосовершенствовании и социальной адаптации через обучение. Достаточно привести в пример волонтерскую деятельность церкви в западноевропейских школах, как в специальных, так и в инклюзивных: часто можно встретить монахинь, безвозмездно выполняющих тьюторские обязанности; финансирование церковью образовательных проектов, связанных с детьми с особыми образовательными потребностями. В то же время православное крыло христианства традиционно ориентировано было на патерналистские отношения с человеком с ограниченными возможностями: оказание материальной помощи, лечения, предоставление крова, пищи и ухода, но не содействие или участие в его поддерживающем, корректирующем и развивающем образовании.

Все это, так или иначе, определило специфику национального менталитета в отношении к людям с ограниченными возможностями, отражаясь в конечном счете и в проблемах с принятием европейской инклюзивной культуры.

Итак, сопоставление по ключевым показателям зарубежной инклюзивной культуры и отечественных культурных условий позволяет признать наличие серьезных противоречий между концептуальными основаниями зарубежной инклюзивной культуры и традиционной отечественной школьной культурой, что порождает трудности процесса формирования инклюзивной культуры в отечественном образовании.

Помимо модернизации имеющихся и разработки новых приемов и способов воспитания у участников инклюзивных процессов необходимых культурных навыков и убеждений, необходимо найти пути преодоления ряда глубинных противоречий между основополагающими принципами инклюзивной культуры и некоторыми культурными традициями, сохра-

нившимися с советских времен. Важно, в первую очередь, преодолевать различия в школьной культуре, обусловленные тем, что отечественная школа и педагогика в течение многих десятилетий развивалась в изоляции от мировых педагогических тенденций. В то время как зарубежная педагогика, и в первую очередь европейская, в течение XX века развивала и реализовала идеи реформаторской педагогики, ставшие затем базой для инклюзивного обучения (педоцентризм, идея саморазвития, социальная открытость, свобода выбора, сотрудничество без конкуренции, аффективное обучение, разнообразие организационных форм обучения, личностное оценивание достижений), российская школа находилась в плену авторитарной педагогики. Сегодня имеется много возможностей для того, чтобы социальная конструкция – отечественная школьная культура – постепенно менялась, ориентируясь на идеалы инклюзивного образования.

Литература

1. Полянский, А.И. Инклюзивная культура в образовательной организации [Текст] / А.И. Полянский, В.Д. Мартиросян // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2018. – № 1. – С. 67–71.
2. Полещук, Е.Н. Формирование инклюзивной культуры в общеобразовательной школе [Электронный ресурс] // Социальная сеть работников образования nsportal.ru. – Режим доступа: nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/library/2016/05/11.
3. Старовойт, Н.В. Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию [Текст] // Концепт. – 2016. – Т. 8. – С. 31–35.
4. Шеманов, А.Ю. Формирование инклюзивной культуры при реализации инклюзивного образования: вызовы и достижения» [Текст] / А.Ю. Шеманов, А.С. Екушевская // Современная зарубежная психология. – Т. 7. – 2018. – № 1. – С. 29–37.
5. Афанасьева, Ю.А. Развитие инклюзивного образования в Москве [Текст] : коллектив. моногр. / Ю.А. Афанасьева [и др.]. – М. : ЛОГОМАГ, 2014. – 164 с.
6. Назарова, Н.М. Феноменология совместного обучения: интеграция и инклюзия [Текст]. – М. : Перо, 2018. – 238 с.

И.А. ФИЛАТОВА
Методологические основания
воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья
в раннем возрасте

Теоретический анализ работ исследователей позволил выделить методологические основания организации системы воспитания детей с ОВЗ в раннем возрасте: деятельностный, системный, комплексный, онтогенетический и аксиологический. Дадим краткую характеристику системы данных подходов.

Деятельностный подход активно разрабатывался в трудах А.Г. Асмолова, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.А. Сластенина, Н.Ф. Талызиной, в том числе в исследованиях, посвященных проблемам изучения и воспитания лиц с ОВЗ (Б.В. Зейгарник, А.Р. Лурия и др.). Под деятельностным подходом в исследованиях понимается совокупность теоретико-методологических и конкретно-эмпирических исследований, в которых психика и сознание, их развитие и формирование изучаются в различных формах предметной деятельности субъекта. Основным положением деятельностного подхода является утверждение о том, что личность и индивидуальность человека формируются и проявляются в деятельности; педагогические явления и процессы необходимо изучать в логике целостного рассмотрения всех основных компонентов деятельности.

Семантическое ядро деятельностного подхода составляет категория «деятельность». В современном понимании деятельность – это специфическая человеческая форма отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение в интересах людей, т. е. это динамическая система взаимодействия субъекта с миром. Деятельность является основой, средством и решающим условием развития личности (В.А. Сластенин). Положение о единстве сознания и деятельности, сформулированное Л.С. Рубинштейном, позволяет рассматривать деятельность в качестве ведущего фактора психического развития человека как личности. Следовательно, сознание и личность в деятельности не только формируются, но и проявляют себя.

Данные положения позволяют сделать вывод о том, что организация ведущей деятельности ребенка раннего возраста (различных модальностей общения с взрослым), в которой проявляются, формируются и развиваются личностные параметры и психомоторные процессы, является базовым условием его воспитания.

Изучение научного генезиса системного подхода показало, что данный подход разрабатывался в методологических трудах Б.Г. Ананьева, П.К. Анохина, Л. Берталанти, М.С. Кагана, Т. Парсонса и др. В исследованиях, посвященных проблемам изучения людей с ОВЗ, положения данного подхода применялись В.И. Бельтюковым, Е.А. Екжановой, А.П. Зариным, О.Г. Приходько.

Под системным подходом понимается комплексное изучение объекта как единого целого с позиции взаимосвязанности всех его элементов, изучение каждого элемента системы в общем процессе функционирования и развития, влияние общесистемных качеств на каждый элемент целого. Применение положений системного подхода к научному исследованию проявляется в изучении предмета исследования как системы, что обусловило изучение семантического ядра этого подхода, представленного категорией «система».

Система рассматривается как множество элементов, образующих определенное единство, благодаря общесистемным качествам. Новые свойства системы не сводимы к качествам отдельных элементов, а являются следствием их взаимодействия. Обычно в системе выделяют ядро и системообразующую связь элементов. Системное исследование возникает при двух условиях: исследуемый объект (субъект) представляет собой систему или выступает частью системы; само исследование ведется системно, то есть с выделением центрального звена, выяснением связей, общесистемных качеств. Система должна обладать рядом признаков: для ее создания необходима полнота компонентов, причастных к достижению цели; наличие связей и зависимостей между компонентами; наличие ведущего звена, ведущей идеи, необходимых для объединения компонентов; наличие у компонентов общих качеств, проявляющихся в устойчивой результативности функционирования системы (П.К. Анохин, В.И. Бельтюков).

Теория функциональных систем П.К. Анохина позволяет рассмотреть системные компоненты психомоторной деятельности человека: результат как ведущий системообразующий фактор деятельности; оценку результата психомоторной деятельности; потребность как системообразующий фактор, формирующий мотивацию; программирование психомоторной деятельности для достижения необходимого результата; выражение психомоторной деятельности в высших когнитивных процессах, в поведении и соматовегетативных реакциях.

Методология системного подхода позволяет использовать полисистемный подход в организации системы воспитания детей с ОВЗ в раннем возрасте, рассматривать не только структурные элементы данной систе-

мы, но и ее саму в качестве элемента систем более высокого иерархического уровня (А.Г. Асмолов): многоуровневых взаимосвязанных систем образования, здравоохранения и социальной помощи; систем социокультурной среды и конкретного государства.

На основе анализа рассмотренных положений сформулирована основная идея применения системного подхода в вопросах организации системы воспитания детей с ОВЗ в раннем возрасте: данная система рассматривается нами как система, которая относится к специфическим социальным системам (по Т. Парсонсу) и обладает следующими характеристиками: система призвана обеспечивать развитие личности ребенка раннего возраста с ОВЗ; социокультурную направленность воспитательной среды на маленьких членов общества, имеющих ОВЗ, и их родителей (близких), профессиональное развитие специалистов системы.

Комплексный подход основан на положениях культурно-исторической теории развития личности Л.С. Выготского, в которой подчеркивается, что целостное изучение и развитие личности ребенка в ее взаимодействии с окружающей средой должно основываться на длительном наблюдении в процессах жизни и деятельности, воспитания; на экспериментальных данных; на изучении самого хода и результатов деятельности ребенка, его поведения. Полагаем, что сущность комплексного подхода отражается в идеях одного из уровней иерархии полисистемного подхода – в идеях междисциплинарного взаимодействия. Подход обуславливает междисциплинарный характер взаимодействия «команды» специалистов – представителей взаимосвязанных отраслей научного знания (медиков, психологов, педагогов, дефектологов, социальных работников). Данное положение закреплено в ст. 45 Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации», в которой определяются виды помощи ребенку с ОВЗ: медицинская, психолого-педагогическая и социальная.

Положения комплексного подхода значимы для постановки медицинского и психолого-педагогического заключения ребенку, особенно в раннем возрасте. Это определяет правильный выбор компонентов системы воспитания детей с ОВЗ, ее комплексный характер и содержательное наполнение, позволяет регламентировать характер взаимодействия всех участников. Важно бережное и осторожное истолкование данных о ребенке, полученных из разных источников, при этом большое внимание должно уделяться жалобам родителей, самого ребенка: ребенок после одного года бывает в состоянии сообщить о проблеме жестом, словом (В.И. Лубовский).

Комплексный (междисциплинарный) характер оказания помощи ребенку с ОВЗ в системе воспитания детей раннего возраста предполагает

параллельное и взаимосвязанное воздействие специалистов на двигательное и познавательное (в том числе речевое) развитие ребенка, «включение» всех специалистов в единую организационную модель, владение ими единой терминосистемой и взаимосвязанной системой форм, методов и приемов оказания помощи.

К сожалению, анализ практической действительности нередко показывает разобщенность представителей различных специальностей, что проявляется в несформированности личностно-профессиональной мотивации к оказанию полноценной квалифицированной помощи детям раннего возраста; в отсутствии базовых знаний из смежных дисциплин; в неготовности к конструктивному взаимодействию не только с представителями других отраслей знаний, но и с коллегами (И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько).

Таким образом, реализация комплексного подхода в организации системы воспитания детей с ОВЗ в раннем возрасте предполагает разработку и реализацию единой межведомственной комплексной программы помощи детям раннего возраста с целью своевременного выявления и преодоления ограниченных возможностей здоровья у представителей детского населения. Данная программа обязательно должна включать блок междисциплинарной подготовки специалистов, направленный на формирование готовности к профессиональному взаимодействию и повышение уровня профессиональной грамотности.

Положения онтогенетического подхода заложены в трудах Л.С. Выготского и нашли свое выражение в исследованиях В.И. Белютюкова, Р.Е. Левиной, В.И. Лубовского. Семантическое ядро этого подхода заключено в понятии «онтогенез». Онтогенез рассматривается как индивидуальное развитие человека на протяжении всей его жизни и представляет собой динамический процесс, характеризующийся прогрессивными количественными и качественными изменениями в двигательной, психической сфере и в отдельных их компонентах. Основными закономерностями развития ребенка являются: обусловленность развития психики действием социальных факторов, смена видов ведущей деятельности, сохранение последовательности стадий и этапов развития, присутствие сензитивных периодов в развитии отдельных процессов и функций.

Дизонтогенез представляет собой нарушенное, специфически измененное индивидуальное развитие, но осуществляется в соответствии с теми же закономерностями, что доказал Л.С. Выготский. Таким образом, с точки зрения этого подхода развитие любого ребенка протекает непрерывно и закономерно в условиях взаимодействия социальных и биологических факторов.

Проецируя положения онтогенетического подхода на проблему воспитания детей с ОВЗ в раннем возрасте, можно выделить следующие ключевые моменты: обязательное знание специалистами закономерностей развития ребенка раннего возраста, владение методами оценки всех изучаемых процессов и функций, видов деятельности и личностных образований с позиций онтогенеза, понимание и применение онтогенетического принципа построения и отбора содержания комплексной ранней помощи детям с ОВЗ.

Аксиологический подход раскрывался в исследованиях А.Г. Асмолова, Л.В. Блинова, В.А. Сластенина, в научных трудах, посвященных вопросам подготовки кадров для работы с людьми с ОВЗ, В.И. Лубовского, Е.А. Медведевой, Н.М. Назаровой, И.М. Яковлевой и др.

Под аксиологией понимается учение о ценностях, поскольку семантическим ядром аксиологического подхода является категория «ценность», то проведем ее анализ. Ценность – это положительная или отрицательная значимость объектов окружающего мира для человека, социальной группы, общества в целом, определяемая их вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, интересов и потребностей. Исследователи рассматривают понятие «ценность» во взаимосвязи с понятием «ценностные ориентации», под которым понимается отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и мировоззренческих ориентиров. Доказывается, что ценностная система ориентаций обуславливается историческими, культурными, экономическими аспектами общества, фиксируется и формализуется в общественном сознании в процессе его исторического развития.

Рассматривая генез дефиниции «ценность», отметим, что это понятие впервые появляется у И. Канта (XVIII век), высшей ценностью в нравственной сфере, по И. Канту, является долг, которому и должна следовать воля человека. В конце XIX – начале XX века в западной философии возникла аксиология – философское учение о природе ценностей. В предмет аксиологии включаются вопросы смысла жизни и истории, направленности и оснований познания, обоснования и оправдания человеческой деятельности, отношения личности и общества. Ценности многоаспектно рассматриваются как способность какого-либо предмета или явления удовлетворять потребности людей; как элементы духовной культуры, выступающие регуляторами деятельности человека, основаниями и критериями для оценок; как предметы объективной реальности, которые сами по себе не имеют никакой ценности, пока не будут вовлечены в сферу человеческой практики, человеческих потребностей и интересов.

Отмечено, что ценности, а также их воплощение в идеалах, убеждениях, верованиях, нормах, директивных действиях складываются в системообразующий, ценностно-нормативный компонент мировоззрения – сложное интегральное образование общественного и индивидуального сознания. В совокупности с познавательным компонентом, который базируется на обобщенных знаниях и представляет конкретно-научную и универсальную картину мира, ценности определяют программу жизни, направленность поступков человека, т. е. формируют его личность.

Развитие аксиологического подхода в XX в. определялось гуманистическими ценностями философии неопрецидизма, экзистенциализма, постмодернизма, переходом современного мира от «культуры полезности» к «культуре достоинства». В рамках аксиологического подхода сформировалась гуманистическая этика (Э. Фромм, А. Швейцер, О. Шпек), в которой утверждается ценность жизни любого человеческого существа как единственного и неповторимого в этом мире, его безусловное право на жизнь.

Ценности систем воспитания людей с ОВЗ исторически обуславливаются эволюцией общественного отношения к этим людям, признанием обществом их социальных прав и естественного права «быть таким, как все». В современном мире актуализирована единая гуманистическая система ценностей, направленная на решение проблем качества жизни человека с ограниченными возможностями, в которой сам человек с ОВЗ является ценностью.

В контексте подхода можно выделить аксиологические основания системы воспитания детей с ОВЗ в раннем возрасте: ценностное отношение к маленькому человеку с ОВЗ, при котором «внимание должно быть направлено не на недостаток, дефект как таковой, а на самого ребенка, отягощенного этим недостатком, на его особую социальную и образовательную ситуацию» (Л.С. Выготский); признание права ребенка с ОВЗ быть субъектом, а не объектом воспитания; выполнение профессионального долга по отношению к ребенку с ОВЗ, его родным и близким всеми специалистами; обеспечение специалистами трансляции ценностного отношения к людям с ОВЗ в социокультурную среду.

Полагаем, что система воспитания детей с ОВЗ в раннем возрасте, основанная на положениях приведенной системы взаимосвязанных методологических подходов, будет успешно способствовать решению задач комплексной реабилитации и абилитации детей раннего возраста.

Н.Ш. ТЮРИНА

Понятие «автономия» как ценностный ориентир воспитания ребенка с инвалидностью и ОВЗ

Современные ценности образовательной и социальной политики делают легитимными понятия «инклюзия», «индивидуализация», «субъектные отношения». В профессиональный лексикон входят понятия «нормализация» и «деинституализация». В соответствии с концепцией нормализации целевым ориентиром образования лиц с ограниченными возможностями является достижение личностью максимально возможной автономности и независимости. Основные принципы Конвенции о защите и поощрении прав и достоинств инвалидов формулируют и фактически закрепляют на нормативном уровне основные ценностные позиции в отношении лиц с инвалидностью и ОВЗ:

- уважение присущего человеку достоинства, его личной самостоятельности, включая свободу делать свой собственный выбор, и независимости;
- недискриминация (равное отношение ко всем);
- полное и эффективное вовлечение и включение в общество;
- уважение особенностей инвалидов и их принятие в качестве компонента людского многообразия и части человечества;
- равенство возможностей;
- доступность (свободный доступ к транспортным средствам, местам и информации, невозможность отказа в доступе по причине инвалидности);
- равенство мужчин и женщин (мальчики и девочки также имеют равные возможности);
- уважение развивающихся способностей детей-инвалидов и уважение права детей-инвалидов сохранять свою индивидуальность (право на уважение ваших способностей и право гордиться собой).

Безусловно, что для педагогической деятельности эти принципы должны быть парадигмальными и определяющими как ее процесс, так и результат. Воспитание как вид педагогической деятельности направлено на создание воспитательной среды и управление разнообразными видами деятельности детей с целью их гармоничного развития. Создание среды, выбор видов деятельности детей и представление о гармоничности личностного развития обучающихся и воспитанников предполагает определенные ценностные ориентиры педагога и общества в целом. Для современного

российского общества формирование уважительного, принимающего человеческое многообразие и вариативность отношения видится чрезвычайно актуальным. Через воспитательную деятельность педагога человек способен присвоить представление о себе и мире соответствующее принципам конвенции, в частности, и принципам демократического, принимающего общества в целом. Таким образом, мы понимаем, что ценностным ориентиром воспитательной деятельности конкретного педагога, школы, родителя, общества в целом является признание инаковости ребенка с ОВЗ и инвалидностью как легитимной и нуждающейся так же, как и любой другой человек, в создании условий для ее развития и саморазвития, через включение в социальные отношения с учетом его возможностей и потребностей. В этой связи О. Шпек, говоря о детях с умственной отсталостью, настаивал на том, что «специальное воспитание есть помощь для самопомощи, т.е. помощь в реализации жизненного процесса в той мере, в какой нуждается в ней отдельный человек» [1, с. 54]. И здесь возникает собственно вопрос о признании за человеком с ОВЗ и инвалидностью возможности предъявлять, осознавать, действовать так же, как и человек, не имеющий таковых ограничений. В этом контексте представляется необходимым расширение понятийного аппарата специальной педагогики и включение в него понятия «автономия» субъекта с ограниченными возможностями в качестве ценностного ориентира воспитательной деятельности.

В науке понятие «автономия» имеет достаточно широкую многозначность и вариативность толкования. Философское понимание и современное использование понятия «автономия» (от греческого «само-законность») базируется на признании И. Кантом основной целью образования (взаимосвязанных процессов обучения и воспитания) – развитие личности как рационально автономного индивидуума. В XX в. эта идея получила дальнейшее развитие в работах психолога Ж. Пиаже (гетерономия-автономия), а с 1970-х гг. в контексте идей либерального пути развития общественного устройства в целом и философии образования, в частности. В такой интерпретации автономия личности предполагает признание наличия у Другого независимой внутренней жизни, закрытой от постороннего внимания; признание, сохранение телесных и физических границ каждого индивидуума; включенность в систему личностных, своеобразных отношений с Другим и миром.

Общая психология рассматривает проблему формирования автономии в аспекте мотивационной сферы человека. По мнению авторов Деси и Райана, личностная автономия базируется на интенции человека к самодетерминации и саморегуляции. То есть для зрелого человека желание

жить в соответствии со своим «Я» является и способностью и потребностью одновременно. Автономная личность оказывается способна к гибкому взаимодействию и функционированию в социальной среде. Личностный мотив, отражающий интерес и значимость для конкретного человека, является причиной выбора той или иной деятельности, модели поведения и вообще всех социальных проявлений. Зрелая автономная личность строит свою жизнь и совершает жизненные выборы в модальности «хочу». В ситуации отсутствия личностной автономии социальное функционирование человека инициируется внутренними (физиологическими или физическими) и/или внешними факторами (средовыми) – «должен». В ситуации функционирования человека с ограниченными возможностями и инвалидностью зачастую можно наблюдать сознательный отказ от собственной автономии и признания автономии за Другим человеком. Такое самосознание и самопредъявление личности может быть обусловлено изменениями микро- и макросреды.

На уровне микросреды сложности поддержания и развития автономии человека опосредованы частыми нарушениями родительско-детского взаимодействия, формирования диадных, триадных и более широких симбиотических связей, в которых член семейной системы может функционировать только в зависимых отношениях при отсутствии личностных границ. Во многом такая стратегия семейного функционирования обусловлена макросредовыми факторами. Длительное время семья, в которой есть человек с ограниченными возможностями и инвалидностью, являлась объектом социальной помощи и заботы, не имея возможности заявлять о своих потребностях, желаниях, потенциалах. Патерналистская позиция общества привела к тому, что эта категория населения присвоила «маргинальную» позицию объекта помощи.

Демократические общественные изменения конца XX – начала XXI в. способствовали трансформации патерналистской и иждивенческой позиции части сообщества как среди большинства (не имеющих нарушений), так и среди меньшинства (лиц с инвалидностью и их семейного окружения). Однако, несмотря на очевидные позитивные изменения государственных установок, в том числе и на уровне нормативно-правового регулирования, изменения его терминологического аппарата, увеличения активности самих заинтересованных лиц, необходимость в осознании феномена автономии личности в данном контексте чрезвычайно высока, поскольку в современной педагогической и социальной действительности понимание и признание автономии личности с инвалидностью и ограниченными возможностями не является очевидной, а не декларируемой цен-

ностью и ориентиром. Автономность личности сегодня признается и принимается окружающими, в том числе и педагогическим сообществом скорее как исключение, чем правило. Реальная педагогическая действительность демонстрирует отсутствие признания возможности независимой внутренней жизни у обучающегося с ограниченными возможностями и инвалидностью; признание и сохранение телесных и физических границ человека тем более не является аксиоматичным; формирование личностных отношений с каждым обучающимся оказывается затруднительным, даже в случае готовности к ним педагога, в связи с дефицитом, прежде всего, временного ресурса.

В фундаментальном исследовании проблем обучения и воспитания лиц с умственной отсталостью Отто Шпек убедительно доказывает, «что не один ребенок не является продуктом воздействия окружающего мира... автономия всегда присутствует. Она образуется в столкновении с миром и в борьбе за сохранение жизни и самоутверждения» [1, с. 84]. И он же говорил о том, что педагогическая и социальная помощь может быть «легитимной только тогда, когда она прежде всего ориентирована на развитие автономности, а не на „приучение к беспомощности“ и примитивизирующей зависимости» [1, с. 87].

Возвращаясь к исследованиям Деси и Райана можно говорить о том, что все общество должно быть заинтересовано в создании условий для формирования автономной личности, так как высокий ее уровень оказывает прямое влияние на повышение производительности деятельности, удовлетворенность собственным благосостоянием, повышение уровня эмпатии и формирование позитивных социальных отношений.

Таким образом, мы видим, что проблема автономии личности – это двусторонний процесс. С одной стороны, это признание, принятие и поддержание автономии своего «Я». С другой – это признание, принятие и поддержание автономии «Я» Другого. Следовательно, реализация процесса формирования автономии личности возможна только при условии уважения к автономии других и признании автономии личностного и телесного «Я» за собой.

Закономерно возникает вопрос, где же исток для формирования автономии личности? Какие условия необходимы для того, чтобы она развивалась? Одним из ответов на поставленные вопросы можно рассматривать положения радикального конструктивизма – современной междисциплинарной научно-философской концепции, интегрирующей знания в области философии, нейробиологии, психологии, синергетики, кибернетики и других наук. Понятия «автономия», «живая система» являют-

ся основными понятиями радикального конструктивизма. Автономность признается первичным, биологически обусловленным правом человека, после права на жизнь. В контексте концепций радикального конструктивизма человек, как и всякое живое существо, позиционируется как система автономная. Это означает, что он от природы устроен так, что сам себя организует и регулирует. Его организм стремится к самосохранению и, когда он ощущает нарушения, сам формирует соответствующую защиту. Автономия реализуется благодаря работе нервной системы: из индивидуальных ощущений строится мировосприятие каждого человека, возникает его собственный образ мира. И он сам становится самобытной неповторимой величиной, отличаясь своим своеобразием от всякого другого.

И такая позиция представителей интерактивного подхода может допускаться в контексте воспитания лиц с ОВЗ и инвалидностью, в первую очередь как моральный или этический императив. Во вторую очередь как элемент целеполагания консолидированных усилий субъектов воспитательной и коррекционно-развивающей деятельности (педагогов, родителей и самого ребенка или взрослого).

Исходя из обозначенных общенаучных позиций, становится понятным, что развитию автономии способствуют воспитательные усилия семьи, образовательной организации и общества в целом. В контексте лиц с ОВЗ и инвалидностью следует понимать, что зачастую поддержание и развитие автономии требуется на протяжении всей жизни человека. Что же содействует становлению автономии личности? Вероятно, это:

- 1) возможность формирования собственных намерений и принятия за них ответственности;
- 2) признание за Другим права на независимость в выборе своего жизненного пути, осознание личных приоритетов и ценностей;
- 3) среда, обеспечивающая человеку максимальный диапазон возможностей.

Посмотрев на выделенные потребности, можно увидеть ресурсы и дефициты развития автономии у лиц с ограниченными возможностями и инвалидностью. Однако, даже в случае дефицитарности психофизических способностей (интеллектуальных и эмоционально-личностных) невозможно их не учитывать в воспитательном процессе. Мы не должны отказывать другому человеку в его возможности формировать намерения и нести за них ответственность. Другой вопрос, что горизонт намерений может быть очень вариативен, но все то, даже минимальное, что человек в состоянии выполнить сам, необходимо предоставлять под его ответственность.

Именно такая целевая установка должна формироваться у будущих студентов – педагогов, которым предстоит работать в системе специального и инклюзивного образования. Любой педагог на любом этапе образовательной вертикали должен осознавать сущностную цель формируемых знаний, умений и навыков у обучающегося. Не прохождение итоговых экзаменационных испытаний, не его соответствие стандарту образования, а будущее максимально возможное независимое и автономное функционирование. Создание условий для удовлетворения потребностей в независимости и разнообразных социальных отношениях также является смысловым ориентиром, в том числе воспитательной деятельности в отношении человека с ограниченными возможностями.

Здесь мы также можем обратиться к исследованиям конструктивистов. В начале 90-х годов прошлого века в когнитивной науке или эпистемологии выделили так называемый телесный подход к проблеме познания. Такие исследователи, как Р. Бир, Р. Брукс, Э. фон Глазерфельд, Г. Рот, Ф. Варела, М. Мерло-Понти и др., выдвинули ряд тезисов, среди которых, важное место занимают следующие:

- знание не обретается пассивным образом, оно активно конструируется познающим субъектом;
- функция познания носит адаптивный характер и служит для организации опытного мира;
- особенностями восприятия живой системы является его активность и селективность;
- самореферентность живой системы, «подразумевающая в самом общем виде отсутствие внешних реферирующих факторов в отношении происходящего в системе» [2];
- отвергается возможность существования объективной истины.

Телесный подход предлагает срединный путь понимания взаимоотношения субъекта – когнитивного агента (от лат. *agitare* – приводить в движение, т. е. осуществлять познание через двигательную активность) и объекта (предмета или среды). В рамках телесного подхода активны и агент, и среда. При этом среда, как объективный мир, и среда именно данного объекта познания далеко не тождественны. Французский мыслитель Морис Мерло-Понти в 1945 г. писал о том, что организм активно выбирает из всего разнообразия окружающего мира те стимулы, на которые ему предстоит откликаться, и в этом смысле создает под себя свою среду. Познающее тело и окружающий его мир находятся в отношении взаимной детерминации [3].

Чилийские авторы концепции познания Умберто Р. Матурана, Франсиско Х. Варела утверждают, что «...изменения, проистекающие от взаимодействия живого существа и окружающей его среды, хотя вызываются возмущающим агентом, тем не менее, определяются структурой самой возмущенной системы» [4, с. 85]. Допуская такое положение в контекст воспитания, можно предположить, что живая система, которой является человек с ограниченными возможностями, тоже обладает возможностями к организации познавательного акта путем самоорганизации и саморазвития в процессе структурного взаимодействия в присущей ему среде. Для ребенка такой средой является его семья и специалисты образовательного учреждения. Следовательно, родители и специалисты имеют возможность создать такую среду, в которой ребенок может выбирать актуальные стимулы, адекватные его «жизненному миру», активно конструируя свои представления об окружающей действительности. Умберто Р. Матурана отмечает, что живая система может меняться вдоль своей линии координат, когда меняется сфера или область взаимодействия, что даст возможность вызывать альтернативные структуры, ведущие к переменам во взаимодействиях. Онтогенез становится «ко-онтогенезом», без утраты при этом автономии.

Важно подчеркнуть, что система сама выбирает, реагировать ли на изменения внешней среды и каким образом. Кроме того, он указывает, что перемены в организме, взаимодействиях и разговорах добавочны и имеют взаимный эффект. Этот тезис допускает изменения в сложившейся иерархичной системе взаимодействия «взрослый-ребенок», «пациент-клиент», в которой не признаются личностные трансформации «возмущающего агента». Тогда как процесс диалога и соприкосновения с «другим опытом» всегда обогащает две участвующие стороны.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что автономия – это, с одной стороны, биологическая данность, с другой стороны, максимальное ее развитие зависит от области социального взаимодействия. Социальная среда должна сама обладать собственной автономией и признавать право на нее за Другим. Специальная педагогика в свою очередь, через легитимизацию понятия «автономия личности с ограниченными возможностями», способна менять как теоретические подходы к процессам ее изучения, обучения и социализации, так и практическую реализацию. В первую очередь, это будет возможно тогда, когда данное понятие станет ценностным ориентиром и этическим императивом воспитательной среды в широком смысле этого слова.

Литература

1. Шпек, О. Люди с умственной отсталостью. Обучение и воспитание [Текст]. – М., 2003.
2. Цоколов, С.А. Конструктивистский дискурс как философско-методологическая основа изучения когнитивных функций головного мозга [Текст] // Сознание и физическая реальность. – 2000. – Т. 5. – № 6. – С. 2–17.
3. Князева, Е. Познающее тело [Текст] / Е. Князева, А. Туробов // Новый мир. – 2002. – № 11.
4. Матурана, У. Древо познания [Текст] / У. Матурана, Ф. Варела. – М., 2001.

А.С. ПАВЛОВА

Развитие личности детей с задержкой психического развития в условиях дополнительного образования

Воспитание – это сложный, многофакторный процесс. Характеризуя его, А.С. Макаренко писал: «Воспитание есть процесс социальный в самом широком смысле. Воспитывает все: люди, вещи, явления, но прежде всего и больше всего – люди. Из них на первом месте – педагоги» [1]. Д.И. Менделеев подчеркивал, что «знание без воспитания – меч в руках сумасшедшего».

В условиях дополнительного образования воспитание становится основой непрерывного процесса саморазвития и самосовершенствования самобытной, инициативной, талантливой личности, готовой к созидательной, творческой деятельности и нравственному поведению. Свободный выбор обучающимися и их родителями различных видов деятельности и направлений, а также раскрытие творческого потенциала каждого ребенка как с нормальным, так и нарушенным развитием способствует его самоопределению, самореализации и социализации.

В настоящее время раннее выявление и развитие обучающихся с особыми образовательными потребностями, психолого-педагогическое сопровождение таких детей в процессе их обучения и воспитания является актуальной задачей в работе педагогов и специалистов сопровождения (при их наличии) в условиях дополнительного образования.

Основными направлениями работы педагогов в учреждениях дополнительного образования становятся подготовка ребенка к вхождению в социум, воспитание культуры подрастающего поколения, профориентация, предупреждение отклонений личностного развития детей, забота об их духовном благополучии. Педагог дополнительного образования детей – это равноправный участник партнерских отношений, совместной деятельности с детьми. Именно он поддерживает свободное развитие и воспитание своих воспитанников. От уровня профессиональной компетентности педагога во многом зависят успехи и достижения детей, их желание открывать и познавать для себя новое в окружающем мире.

Неформальное и доброжелательное общение с детьми является важным для воспитания необходимых личностных качеств у детей и подростков. Образовательная среда учреждений дополнительного образования детей гораздо менее агрессивна, авторитарна и стандартизирована, чем школьная.

Дополнительное образование обеспечивает достижение успешности в избранной сфере и тем самым способствует развитию важных качеств

личности для самореализации в деятельности, в том числе и учебной; создает возможность формирования круга общения на основе общих интересов и духовных ценностей. В ряде случаев дополнительное образование становится фактором реабилитации личности за счет компенсации школьных неудач достижениями в сфере дополнительного образования [2].

В психологических и педагогических исследованиях проблема личностного развития рассматривается в условиях общего и дополнительного образования (А.Г. Асмолов, С.А. Ганина, А.Ю. Герасимова, Л.И. Каннин, О.П. Медведева, В.И. Слободчиков, Р.М. Табилова, М.Н. Филатова, К.И. Чиждова, Л.Н. Шабатура, А.Д. Яковлева и др.). Отдельным аспектам развития личности детей посвящены исследования и публикации Э.В. Андреевой, О.А. Беляниной, Т.Ю. Бильгильдеевой, Н.Я. Большуновой, Н.Ф. Головановой, С.Ю. Кизим, К.Н. Коданевой, Т.М. Кондратенко, Н.В. Недорезовой, С.И. Осиповой, С.В. Павловой, О.К. Полещук. Авторы объединяет понимание того, что развитие личности представляет собой фундаментальный процесс становления истории человечества, движущей силой которого являются совершенствование качества и образа жизни людей и их активного функционирования в социуме [3].

Многие исследователи (Т.Г. Богданова, Л.С. Выготский, Е.Е. Дмитриева, Е.А. Екжанова, И.Б. Ильина, И.А. Коробейников, И.Ю. Левченко, Е.А. Медведева, У.В. Ульяновская, Л.И. Шипицына, Ж.И. Шиф и др.), рассматривающие отдельные стороны социального и личностного развития детей с различными нарушениями развития, отмечают, что проявления личностной недостаточности выражаются в трудностях социально-психологической адаптации, взаимодействия со сверстниками, взрослыми и с окружающим миром. Эти проблемы у таких детей, в том числе с задержкой психического развития (как наиболее распространенной категорией нарушений), обуславливают необходимость их активной социализации, требуют разработки инновационных теоретических и концептуальных подходов, поиска психологических и педагогических технологий их личностного развития [4; 5; 3].

Современность предъявляет особые требования к развитию адаптивных способностей развивающейся личности, к умению использовать собственные ресурсы и возможности взаимодействия с другими индивидами для достижения успеха и конкурентоспособности (Л.И. Божович, В.В. Давыдов, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин и др.).

С этих позиций дополнительное образование детей в настоящее время признается не только одной из активно развивающихся сфер образования, но и значимым ресурсом развития личности. По мнению Е.Б. Евладовой,

дополнительное образование способствует обогащению пространства детского образа жизни и мысли и предоставляет ребенку возможность выбрать соответствующий его интересам и способностям вид творческой деятельности, попробовать себя в разных ролях, стать социально активной личностью [6]. Результаты исследований и практика свидетельствуют о том, что любой человек, имеющий нарушения в развитии, может при создании соответствующих специальных условий стать самодостаточной личностью, развиваться духовно и быть полноправным членом общества [3]. Одним из таких условий мы рассматриваем психологическое сопровождение, без которого развитие личности детей с проблемами развития в условиях дополнительного образования будет затруднено.

Психологическое сопровождение различные авторы определяют: как неотъемлемую часть целостной и комплексной системы специальной помощи (Е.И. Казакова, Л.М. Шипицына); как особый вид психологической деятельности, имеющий социально-психологическую ориентированность (И.И. Мамайчук, Р.М. Битянова и др.); как интегративную технологию, предусматривающую создание условий для восстановления потенциала развития ребенка и саморазвития семьи в результате эффективного выполнения ими своих основных функций; как целенаправленно организованные бытийные отношения между сопровождающим и теми, кто нуждается в помощи (И.И. Мамайчук, Р.М. Битянова и др.).

По определению И.В. Дубровиной, цель психологического сопровождения – в обеспечении психологического здоровья детей дошкольного и младшего школьного возраста, т. е. в создании условий для полноценного психического развития ребенка на всех этапах онтогенеза.

По мнению М.Р. Битяновой, сопровождение – это система профессиональной деятельности психолога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психического развития ребенка в ситуациях взаимодействия с окружающим миром. Это активное целенаправленное воздействие на социальные условия, в которых живет ребенок, и одновременно метод и идеология работы школьного психолога. Указанные автором направления сопровождения, предусматривающие работу со здоровыми школьниками, несомненно, имеют важное практическое значение. Однако содержательная направленность и задачи психологического сопровождения детей с отклонениями в развитии отличаются от аналогичных задач в общеобразовательной школе.

Рассматривая процесс психологического сопровождения ребенка с проблемами психического развития, Л.М. Шипицына признает его сложным «...взаимодействием сопровождающего и сопровождаемого, резуль-

татом которого являются решение и действие, ведущие к прогрессу в развитии сопровождаемого». При этом «...носителем проблемы развития такого ребенка является не только он сам, но и его родители, педагоги, а также психологи и все ближайшее окружение» [7].

Многие психологи, рассматривающие структурно-организационную сторону психологического сопровождения в разных формах образовательного пространства (Н.В. Бабкина, Т.Г. Богданова, Т.Н. Волковская, И.Ю. Левченко, И.И. Мамайчук, Л.М. Шипицына и др.), отмечают, что в процессе сопровождения важно взаимодействие всех субъектов данного процесса, их участие в реализации единой организационной модели помощи ребенку в его развитии и социализации. Ученые подчеркивают основные принципы данного процесса: приоритетность интересов сопровождаемого; непрерывность сопровождения, его целенаправленность, систематичность и гибкость, комплексный подход, преемственность на разных уровнях образования, сетевое взаимодействие, рекомендательный характер советов специалистов сопровождения. Уже на ранних этапах онтогенеза формирование нормального развития ребенка как субъекта культуры обуславливает необходимость своевременной организации и активизации сопровождения со стороны родителей ребенка, психологов, педагогов, социальных педагогов и др. в его развитии и социализации. Данная проблема достаточно полно разработана в отношении детей с нарушениями развития, при этом работ, раскрывающих особенности психологического сопровождения младших школьников с ЗПР в условиях дополнительного образования художественного направления, недостаточно.

При всем многообразии подходов наиболее близкими в концептуальном и содержательном плане нам представляется системный дифференцированный подход к психологическому сопровождению детей с ЗПР в условиях инклюзивного и интегрированного образования Н.В. Бабкиной, направленный на оптимизацию условий образовательного процесса. А также субъектно-художественный подход социокультурного становления личности детей с ЗПР средствами искусства в образовательном пространстве Е.А. Медведевой. Данный выбор определяется несколькими позициями рассматриваемых подходов:

- психологическое сопровождение в концепции Н.В. Бабкиной рассматривается в условиях инклюзивного и интегрированного образования, что соотносится с организацией дополнительного образования художественного направления как особого художественно-развивающего пространства, в котором ребенок с ЗПР находится с нормально развивающимися сверстниками в коллективной художественной деятельности;

основывается на определении совокупности характеристик когнитивной, аффективной и социально-поведенческой сфер личности ребенка с ЗПР; на использовании дифференцированного подхода в психологическом сопровождении младших школьников с ЗПР в образовательном пространстве;

– психологическое сопровождение младших школьников с ЗПР в концепции Е.А. Медведевой основывается на использовании искусства и художественной деятельности (живописи, музыки, театра, художественного слова) в социокультурном развитии личности младших школьников с ЗПР в образовательном пространстве при взаимодействии всех субъектов образовательного процесса (психолога, педагога, родителей), а также показана возможность использования разнообразных арттехнологий психологического сопровождения в социокультурном развитии личности детей с ЗПР.

Психологическое сопровождение включает в себя не только задачи преодоления трудностей в обучении, но и обеспечения успешной социализации детей с нормальным и нарушенным развитием, адаптации, улучшения взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, сохранения и укрепления их психофизического и психологического здоровья и др.

Н.Н. Иванова отмечает, что система специального образования в нашей стране не позволяет в полной мере осуществить социализацию детей с нарушениями в развитии, замыкая своего воспитанника в узком кругу, где все приспособлено к его дефекту. В то время как система дополнительного образования имеет потенциальные возможности обеспечить воспитаннику с нарушениями развития «ситуацию успеха» (В.А. Березина, А.Д. Жарков, Ю.Д. Красильников, В.Я. Суртаев, Ю.А. Стрельцов, И.И. Фришман и др.) в индивидуальных и коллективных формах обучения. Данные положения создают основу рассмотрения альтернативных вариантов образовательного пространства, в частности дополнительного художественного направления, где возможна организация психологического сопровождения развития личности детей с ЗПР. В пространстве дополнительного образования художественного направления ребенок с ЗПР может успешно развиваться с нормально развивающимися сверстниками в процессе совместной художественно-творческой деятельности в разнообразных ее организационных формах (занятиях, концертах, фестивалях, спектаклях, конкурсах и т. д.). И в этом предположении мы опираемся на утверждение Л.С. Выготского о том, что «культурное развитие есть главная сфера, где возможна компенсация недостаточности», «культурные формы ведения – единственный путь в воспитании ненормального ребенка».

Такое культурное пространство ориентировано на развитие личности, в том числе таких компонентов, как эмоциональный, творческий, общение, самосознание, с помощью искусства в художественно-развивающем пространстве дополнительного образования, где, по мнению ряда исследователей (Е.А. Екжановой, Ж.И. Журавлевой, И.Б. Ильиной, Л.Н. Комаровой, Е.А. Медведевой и др.), любой ребенок с ЗПР может обучаться и взаимодействовать с другими детьми и успешно социализироваться и адаптироваться в «новой ситуации развития» [8]. Дополнительное образование художественного направления, вовлекая детей в творческую деятельность, транслирует социальный опыт и передает культурное наследие, тем самым создавая благоприятную среду для воспитания и развития личности ребенка с ЗПР.

Мы разработали и апробировали модель психологического сопровождения развития личности младших школьников с ЗПР в условиях дополнительного образования художественного направления [9]. Психологическое сопровождение основывалось на использовании как психологических, так и психолого-педагогических технологий, а также на активной поддержке родителей. Предложенная модель реализовывалась через ряд последовательных составляющих – организационной, функциональной, содержательной и результативной.

Организационная составляющая раскрывает направленность деятельности каждого субъекта сопровождения в системе единого взаимодействия всего его состава. Функциональная составляющая объединяет диагностическую, профилактическую, консультативную, информационно-просветительскую, коррекционно-развивающую формы деятельности. Содержательная составляющая предусматривает решение программных задач по формированию выделенных компонентов личности. Результативная составляющая отражает изменения, происходившие с детьми после реализации психологического сопровождения, свидетельствует о возможностях их личностного развития.

Сопровождение реализуется в рамках специально организованных психологом мероприятий на занятиях педагогов дополнительного образования, предусмотренных образовательной программой, а достигнутые детьми положительные результаты закрепляются родителями и ближайшим социальным окружением.

Между психологом, педагогом и родителями достигается взаимодействие, которое ведет к взаимообогащению и взаимодополнению каждого участника, возникновению субъектно-субъектных отношений, что способствует оптимизации педагогического процесса. Психологическое со-

проведение в условиях дополнительного образования художественного направления представляет собой целостную, взаимосвязанную систему, включающую вариативные коррекционные технологии, повышающие эффективность социальной адаптации таких детей. Оно способствует усвоению ценностей культуры посредством различных видов художественной деятельности, повышению уровня их воспитания, личностного развития и успешной социализации.

Литература

1. Бабкина, Н.В. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в условиях образовательной интеграции [Текст] // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – М. : Школьная Пресса, 2012. – № 1. – С. 23–31.
2. Евладова, Е.Б. Дополнительное образование в школе: в поисках смыслов и ценностей [Текст]: практико-ориентированная моногр. – Ярославль : изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2013. – 186 с.
3. Журавлева, Ж.И. Потенциальные возможности дополнительного образования при обучении и воспитании детей с особыми проблемами развития [Текст] / Ж.И. Журавлева, А.С. Павлова // Повышение эффективности и качества дополнительного образования детей и молодежи: материалы междунар. науч.-практ. конф. (Курск, 14–16 ноября 2013 г.). – Ч. 1. / под общ. ред. Т. А. Антопольской. – Курск, 2013.
4. Коробейников, И.А. Нарушения развития и социальная адаптация [Текст]. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 192 с.
5. Макаренко, А.С. О воспитании [Текст]. – М. : Изд-во политической литературы, 1990. – 416 с.
6. Медведева, Е.А. Изучение особенностей социально значимых компонентов личности младших школьников с задержкой психического развития в художественной деятельности [Текст] / Е.А. Медведева, А.С. Павлова // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 2 (121). – С. 161–166.
7. Медведева, Е.А. Формирование личности младших школьников с задержкой психического развития в условиях дополнительного образования художественного направления [Текст] / Е.А. Медведева, А.С. Павлова. – М. : Перо, 2018. – 160 с.
8. Павлова, А.С. Междисциплинарное взаимодействие участников психологического сопровождения детей с ЗПР в дополнительном образовании [Текст] // Междисциплинарный подход в исследованиях по специальной педагогике и специальной психологии : материалы IX Междунар. теоретико-методологического семинара. – М. : МГПУ, 2017. – С. 62–69.
9. Шипицына, Л.М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка [Текст] / Л.М. Шипицына, Е.И. Казакова, М.А. Жданова. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 527 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АВЕРКИЕВА Галина Валентиновна

доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Северного (арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова (Архангельск)

БЛАГОВ Юрий Владимирович

кандидат педагогических наук, доцент кафедры журналистики Волжского университета им. В. Н. Татищева (институт) (Тольятти)

БОГУСЛАВСКИЙ Михаил Викторович

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий центром истории педагогики и образования Института стратегии развития образования РАО (Москва)

БОРИСЕНКОВ Владимир Пантелеймонович

доктор педагогических наук, действительный член РАО, профессор кафедры педагогики Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова, (Москва)

БАХИДОВА Люция Вансеттовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы (Уфа)

ВЕРЕТЕННИКОВА Ксения Владимировна

магистрант кафедры педагогики Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

ВЕРХОТУРОВА Юлия Анатольевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

ВЕТОШКИН Сергей Александрович

доктор педагогических наук, профессор кафедры права Института гуманитарного и социально-экономического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург)

ГАБИТОВА Эльвира Маратовна

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии профессионального образования Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы (Уфа)

ГАЛАГУЗОВА Мишненур Ахметхановна

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

ГАЛАГУЗОВА Юлия Николаевна

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

ГРЕВЦЕВА Гульсина Якуповна

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Челябинского государственного института культуры (Челябинск)

ГРУШЕЦКАЯ Ирина Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогического образования Костромского государственного университета (Кострома)

ГУКАЛЕНКО Ольга Владимировна

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО (Москва)

ДАВЫДОВА Наталья Николаевна

кандидат технических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Научно-образовательного центра инновационной деятельности Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

ДОНГАУЗЕР Елена Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

ДОРОХОВА Татьяна Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

ЕРМОЛАЕВА Светлана Анатольевна

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Государственного социально-гуманитарного университета (Коломна)

ЗИМНЯЯ Ирина Алексеевна

доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор, заслуженный деятель науки РФ (Москва)

ИМАНОВ Амангельды Калкенович

кандидат педагогических наук, декан педагогического факультета Северо-Казахстанского государственного университета им. М. Козыбаева (Казахстан, Петропавловск)

ИСАКОВА Татьяна Борисовна

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой журналистики, проректор по учебной работе Волжского университета им. В. Н. Татищева (институт) (Тольятти)

ИСХАКОВ Ринад Хакимуллович

кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики и психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург)

КИТИКАРЬ Оксана Васильевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии спорта Приднестровского государственного университета им. Т. Шевченко (Молдавия, Тирасполь)

ЛАРИОНОВА Ирина Анатольевна

доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и социальной педагогики, директор Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

ЛИТВАК Римма Алексеевна

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Челябинского государственного института культуры (Челябинск)

МАНЬКО Наталия Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы (Уфа)

МАРДАХАЕВ Лев Владимирович

доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики Российского государственного социального университета (Москва)

МЕРЕНКОВ Анатолий Васильевич

доктор философских наук, профессор, директор департамента политологии и социологии, заведующий кафедрой прикладной социологии Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина (Екатеринбург)

МИНЮРОВА Светлана Алигарьевна

доктор психологических наук, профессор, ректор Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

МИРОНОВ Данил Данилович

старший преподаватель кафедры антикризисного управления и оценочной деятельности Уральского государственного горного университета (Екатеринбург)

МИХАШИНА Алла Станиславовна

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова (Архангельск)

НАЗАРОВА Наталья Михайловна

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психолого-педагогических основ специального образования Московского педагогического государственного университета (Москва)

НОВОСЕЛОВ Сергей Аркадьевич

доктор педагогических наук, профессор, директор института педагогики и психологии детства, заведующий кафедрой теории и методики воспитания культуры творчества Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

ПАВЛОВА Анна Сергеевна

старший преподаватель кафедры логопедии Института специального образования и комплексной реабилитации Московского городского педагогического университета (Москва)

ПОЛОНСКИЙ Валентин Михайлович

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО (Москва)

ПУСТОВАЛОВА Наталья Ивановна

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой специальной и социальной педагогики Северо-Казахстанского государственного университета им. М. Козыбаева (Казахстан, Петропавловск)

РОММ Татьяна Александровна

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования Новосибирского государственного педагогического университета (Новосибирск)

РЫСКУЛОВА Марина Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры архитектуры Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета (Нижний Новгород)

СЕМИНА Светлана Валентиновна

старший преподаватель интегрированной базовой кафедры инженерно-педагогического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета (Первоуральск)

СИМОНОВА Алевтина Александровна

доктор педагогических наук, профессор, директор Научно-образовательного центра инновационной деятельности Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

СОН Леонид Дмитриевич

доктор физико-математических наук, профессор кафедры физики и математического моделирования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

ТРЕГУБОВА Татьяна Монсеевна

доктор педагогических наук, профессор, заведующая лабораторией корпоративных исследований Института педагогики и психологии профессионального образования РАО (Казань)

ТРОЯНОВ Александр Геннадьевич

старший преподаватель кафедры дизайна и art-менеджмента Донецкого национального университета (Украина, Донецк)

ТЮРИНА Надия Шамильевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогических основ специального образования Института специального обра-

зования и комплексной реабилитации Московского городского педагогического университета (Москва)

УСОЛЬЦЕВ Александр Петрович

доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики обучения физике, технологии и мультимедийной дидактике Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

ФИЛАТОВА Ирина Александровна

кандидат педагогических наук, доцент, директор Института специального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

ЧЕМОДАНОВА Галина Иосифовна

кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогика и психология Северо-Казахстанского государственного университета им. М. Козыбаева (Казахстан, Петропавловск)

ШАМАЛО Тамара Николаевна

доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики обучения физике, технологии и мультимедийной дидактике Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

ШВЕЦОВА Анастасия Владимировна

кандидат социологических наук, старший научный сотрудник Научно-образовательного центра инновационной деятельности Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

ШИШАРИНА Наталья Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Педагогического института Иркутского государственного университета (Иркутск)

ШТЕЙНБЕРГ Валерий Эмануилович

доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор, главный специалист управления научной работой и международных связей Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы (Уфа)

ШТИНОВА Галина Николаевна

доктор педагогических наук, старший научный сотрудник АНО ДПО «Уральский центр дополнительного образования» (Екатеринбург)

ЩЕРБИНИНА Ольга Станиславовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогического образования Костромского государственного университета (Кострома)

ЮСУПОВА Ляля Гайнуловна

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков и деловой коммуникации Уральского государственного горного университета (Екатеринбург)

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Averkieva Galina Valentinovna

associate Professor, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of pedagogy of the Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov (Arkhangelsk)

Blagov Yuri Vladimirovich

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of journalism Department, Volga State University named after V. N. Tatischev (Institute) (Tolyatty)

Boguslavsky Mikhail Victorovich

doctor of pedagogy, Professor, corresponding member of the Russian Academy of Education, head of the center for the history of pedagogy and education of the Russian Academy of Education, Institute of education development strategy (Moscow)

Borisenkov Vladimir Panteleimonovich

doctor of pedagogy, member of the Russian Academy of Education, Professor of Department of pedagogy of the Moscow state humanitarian University named after M. A. Sholokhov (Moscow)

Vakhidova Lucia Vansettovna

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of Department of pedagogy and psychology of vocational education of Bashkir state pedagogical University M. Akmulla (Ufa)

Veretennikova Ksenia Vladimirovna

master's student, Department of pedagogy, Ural state pedagogical University (Yekaterinburg)

Verkhoturova Yulia Anatolyevna

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Department of pedagogy of the Ural state pedagogical University (Yekaterinburg)

Vetoshkin Sergey Alexandrovich

doctor of pedagogy, Professor of Department of law of the Institute of humanitarian and socio-economic education of the Russian state vocational pedagogical University (Yekaterinburg)

Gabitova Elvira Maratovna

candidate of pedagogical Sciences, senior lecturer of Department of pedagogy and psychology of vocational education of Bashkir state pedagogical University named after M. Akmulla (Ufa)

Galaguzova Minenur Akhmetkhanovna

doctor of pedagogy, Professor of Department of pedagogy, Ural state pedagogical University (Yekaterinburg)

Galaguzova Yulia Nikolaevna

doctor of pedagogical Sciences, Professor, head of Pedagogy Department of the Ural state pedagogical University (Yekaterinburg)

Grevtseva Gulsina Akopovna

doctor of pedagogy, Professor, Department of pedagogy and psychology of Chelyabinsk state Institute of culture (Chelyabinsk)

Grushetskaya Irina Nikolaevna

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of Department of psychological and pedagogical education of Kostroma state University (Kostroma)

Gukalenko Olga Vladimirovna

doctor of pedagogy, Professor, corresponding member of the Russian Academy of Education (Moscow)

Davydova Natalia Nikolaevna

candidate of technical Sciences, associate Professor, leading researcher of the scientific and educational center of innovative activity of the Ural state pedagogical University (Yekaterinburg)

Dongauser Elena Viktorovna

candidate of pedagogical Sciences, Professor of pedagogy, Ural state pedagogical University (Yekaterinburg)

Dorokhova Tatyana Sergeevna

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of Pedagogy Department of the Ural state pedagogical University (Yekaterinburg)

Yermolaeva Svetlana Anatolievna

doctor of pedagogy, Professor of pedagogy Department of the State social and humanitarian University (Kolomna)

Zimnaya Irina Alekseevna

doctor of psychology, full member of the Russian Academy of Education, Professor, honoured worker of science of the Russian Federation (Moscow)

Imanov Amangeldy Kalmanovich

candidate of pedagogical Sciences, Dean of faculty of North Kazakhstan state University named after M. Kozybayev (Kazakhstan, Petropavlovsk)

Isakova Tatyana Borisovna

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, head of Department of journalism, Vice-rector for academic education of the Volga region University named after V. N. Tatischev (Institute) (Tolyatty)

Iskhakov Rinad Halimullovich

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of Department of professional pedagogy and psychology, Russian state vocational pedagogical University (Yekaterinburg)

Kitikar Oksana Vasilyevna

candidate of pedagogical Sciences, associate professor, Department of pedagogy and psychology of sport, Pridnestrovsky State University named after T. Shevchenko (Moldova, Tiraspol)

Larionova Irina Anatolyevna

doctor of pedagogy, Professor, Department of psychology and social pedagogy, Director of the Institute of social education of the Ural state pedagogical University (Yekaterinburg)

Litvak Rimma Alekseevna

doctor of pedagogy, Professor, Department of pedagogy and psychology of Chelyabinsk state Institute of culture (Chelyabinsk)

Myanko Natalia Nikolaevna

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of pedagogy Department of Bashkir state pedagogical University named after M. Akmulla (Ufa)

Mardakhaev Lev Vladimirovich

doctor of pedagogy, Professor of Department of social pedagogy of the Russian state social University (Moscow)

Merenkov Anatoly Vasilyevich

doctor of philosophy, Professor, Director of Department of political science and sociology, head of Department of applied sociology, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin (Yekaterinburg)

Minyurova Svetlana Aligaryevna

doctor of psychology, Professor, rector of the Ural state pedagogical University (Yekaterinburg)

Mironov Danil Danilovich

senior lecturer of the Department of crisis management and evaluation of the Ural state mining University (Yekaterinburg)

Mikhashina Alla Stanislavovna

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, head of Department of pedagogy of the Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov (Arkhangelsk, Russia)

Nazarova Natalia Mikhailovna

doctor of pedagogy, Professor, head of Department of psychological and pedagogical bases of special education, Moscow state pedagogical University (Moscow)

Novoselov Sergey Arkadieovich

doctor of pedagogy, Professor, Director of the Institute of pedagogy and psychology of childhood, head of Department of theory and methodology of education of culture of creativity of the Ural state pedagogical University (Yekaterinburg)

Pavlova Anna Sergeevna

senior lecturer, Department of speech therapy, Institute of special education and complex rehabilitation, Moscow city pedagogical University (Moscow)

Polonsky Valentin Mikhailovich

doctor of pedagogical Sciences, Professor, corresponding member of the Russian Academy of Education, chief researcher of the Institute of edu-

cation development strategy of the Russian Academy of Education (Moscow)

Pustovalova Natalia Ivanovna

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, head of Department of special and social pedagogy of North Kazakhstan state University named after M. Kozybayev (Kazakhstan, Petropavlovsk)

Romm Tatiana Alexandrovna

doctor of pedagogy, Professor, head of Department of pedagogy and psychology of the Institute of history, Humanities and social education of Novosibirsk state pedagogical University (Novosibirsk)

Ryskulova Marina Nikolaevna

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of architecture Department of Nizhny Novgorod state University of architecture and construction (Nizhny Novgorod)

Semina Svetlana Valentinovna

senior lecturer of the integrated basic Department of engineering and pedagogical education of the Russian state vocational pedagogical University (Pervouralsk)

Simonova Alevtina Aleksandrovna

doctor of pedagogical Sciences, Professor, Director of the scientific and educational center of innovative activity of the Ural state pedagogical University (Yekaterinburg)

Son Leonid Dmitrievich

doctor of physics and mathemats, Professor of the Department of physics and mathematical modelling of the Ural state pedagogical University (Yekaterinburg)

Tregubova Tatyana Moiseevna

doctor of pedagogy, Professor, head of the laboratory of corporate research of the Institute of pedagogy and psychology of professional education of the Russian Academy of Education (Kazan)

Troyanov Alexander Gennadievich

senior lecturer, Department of design and art management, Donetsk national University (Ukraine, Donetsk)

Tyurina Nadiya Shamilyevna

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of Department of psychological and pedagogical bases of special education, the Institute of special education and complex rehabilitation of the Moscow city pedagogical University (Moscow)

Usoltsev Alexander Petrovich

doctor of pedagogical Sciences, Professor of Department of theory and methods of teaching physics, technology and multimedia didactics, Ural state pedagogical University (Yekaterinburg)

Filatova Irina Alexandrovna

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Director of the Institute of special education of the Ural state pedagogical University (Yekaterinburg)

Chemodanova Galina Iosifovna

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Professor of Department of pedagogy and psychology of North Kazakhstan state University named after M. Kozybayev (Kazakhstan, Petropavlovsk)

Shamalo Tamara Nikolaevna

doctor of pedagogy, Professor of Department of theory and methods of teaching physics, technology and multimedia didactics of the Ural state pedagogical University (Yekaterinburg)

Shvetsova Anastasia Vladimirovna

candidate of sociological Sciences, senior researcher of the scientific and educational center of innovative activity of the Ural state pedagogical University (Yekaterinburg)

Shisharina Natalya Victorovna

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of Department of pedagogy of the Pedagogical Institute of Irkutsk state University (Irkutsk)

Steinberg Valery Emmanuelovich

doctor of pedagogy, candidate of technical Sciences, Professor, chief specialist of management of scientific work and international relations, Bashkir state pedagogical University named after M. Akmulla (Ufa)

Shtinova Galina Nikolaevna

doctor of pedagogy, senior researcher of Ural center of supplementary education (Yekaterinburg)

Shcherbinina Olga Stanislavovna

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of Department of psychological and pedagogical education, Kostroma state University (Kostroma)

Yusupova Lyalya Gainullovna

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, head of Department of foreign languages and business communication of the Ural state mining University (Yekaterinburg)

Научное издание

ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Коллективная монография

Выпуск 11

Редактор *Г.Н. Штинова*

Переводчик *И.В. Волгина, Л.Г. Юсупова*

Техническое редактирование и верстка *А.Ю. Тюменцева*

Подписано в печать 11.03.2019. Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 22,55. Уч.-изд. л. 25,68. Тираж 500 экз. Заказ № ____

Отпечатано в Издательско-полиграфическом центре УрФУ.

620083, Екатеринбург, ул. Тургенева, 4.

Тел.: +7 (343) 358-93-06, 350-58-20. Факс: +7 (343) 358-93-06.

E-mail: press-urfu@mail.ru. <http://print.urfu.ru>